



Un corazón. Un compromiso. Una vida

**Congreso Mundial de Educación Lasaliana
Congrès Mondial d'Éducation Lasallienne
World Congress of Lasallian Education
Congresso Mundial de Educação Lassalista**

**Ciudad de México
Marzo 2019**

**Ville de Mexico
Mars 2019**

**Mexico City
March 2019**

**Cidade do México
Março 2019**

**Memoria
Mémoire
Memoir
Memória**

De La Salle
ediciones



Primera edición digital, mayo de 2019

© Universidad La Salle, A.C.
Editorial Parmenia
bajo el sello de De La Salle ediciones
Carlos B. Zetina 30, Colonia Condesa
06170, Cuauhtémoc, Ciudad de México
(55) 52 78 95 04
www.editorialparmenia.com.mx

Formación:
Marina Mejía Vázquez
Apoyo gráfico:
Berenice Ángeles Zúñiga

Dirección editorial
Manuel Javier Amaro Barriga

Producción
Irma Rodríguez Vega
Arturo de J. Massón Perdomo

Todos los derechos reservados. Prohibidas su producción o transmisión parcial o total bajo cualesquiera formas o procedimientos y su distribución sin la autorización explícita de los titulares de los derechos.

Hecho en México



Parmenia
DIGITAL



www.editorialparmenia.com.mx

De la Salle
ediciones

Comités	
Comités	
Committees	
Comitês	6
Advertencia	
Avertissement	
Warning	
Advertência	7
Bienvenida al Congreso	
Bienvenue au Congrès	
Welcome to the Congress	
Bem vinda ao Congresso	8
Conferencistas magistrales y expertos	
Invités d' honneur	
Keynote speakers and experts	
Palestrantes convidados e especialistas	16
Conferencias	
Conférences	
Conferences	
Conferências	34
Ponencias	
Lectures	
Communications	
Apresentações	155
Talleres realizados	
Ateliers réalisés	
Workshops carried out	
Workshops realizados	1174
Reflexiones	
Réflexions	
Reflections	
Reflexões	1180
Reseña crítica	
Examen critique	
Critical review	
Resenha crítica	1234

Comité científico

Gustavo Ramírez Barba, *fsc*
Nestor Anaya Marín, *fsc*
Enrique Alejandro González Álvarez, *fsc*
Rafael Cerón Sigala, *fsc*
María Teresa Estrada Alvarado
María Bertha Fortoul Ollivier
Roberto Pozos Cuéllar
Sara Roldán Roldán

Comité dictaminador

Germán Juárez Jaimes
Josué Tinoco Amador
Manuel González Navarro
Alma Rosa Hernández Mondragón
Ana María Riquelme Viguera
Carolina Sarmiento Silva
Zeta Melva Triana Contreras
Alejandra Teresa De la Torre Salcedo
Esther Vargas Medina
Georgina Santacruz del Pozo
Gloria Díaz Zamora
María del Carmen Aceves Chimal
Patricia De la Torre Acosta
Silvia Visuet López
David de Jesús Zambrano Izquierdo
Felipe Quintanar Mendoza
Fernando Martínez Luna
Luis Enrique Vega Pérez
Leonardo Jiménez Loza
María del Rosario Reyes Martínez
Adma Libia Flores Vergara
Rosa María Carrillo Razo
Judith Amaro Nava
Leticia Cruz Otero
Mariana Becerra Arzate
Diana Jiménez Trujillo

María Eréndira Camacho Trujillo
Claudia Altamira Mendoza
Emiliano Villavicencio Trejo
María Yolanda Araiza Álvarez
Martha Patricia Sosa Pineda
Dalia Carolina Jaquez Bermúdez
María del Pilar Carreriro Prol
Ivan Raymundo Román Castañeda
Darhiel Eredia Hernández
Margarita Bautista García
Rosaura Ivonne Palestina Resendiz
Hno. Daniel Berlay Montes de Oca.
Mauri Fabiola Medina Figueroa
Mtra. Alejandra De la Torre Salcedo
Carolina Sarmiento Silva
David de Jesús Zambrano Izquierdo
Rosalía Morales Yáñez
María Teresa Hurtado Díaz
Víctor Manuel Arzápalo Ruíz
Verónica Elizabeth Díaz Herrera
Hortensia Domínguez Enriquez
Aidé Alejandra Lara Díaz
Francisco Abel Nava Díaz
Rubén Hernández Rodríguez
Gloria Quirós Pérez
Leopoldo Martínez Rizo
Ma. del Rocío Navarrete Montes de Oca
Carmen Virginia Pérez Cervantes
Teresa de Jesús Rabel Villamil
Ricardo Rodríguez
María Bertha Fortoul Ollivier

Comité editorial

Manuel Javier Amaro
Irma Rodríguez Vega
Marina Mejía Vázquez
Berenice Ángeles Zúñiga
Arturo Massón Perdomo

Advertencia:

Los textos recopilados en esta Memoria fueron elaborados por sus autores para ser presentados en forma oral durante los diversos actos organizados en la realización del Congreso, por tanto, han sido transcritos con respeto a la ortografía y redacción originales, y han sido uniformados editorialmente. Solamente aquellas gráficas, imágenes y fotografías cuya resolución es suficiente para ser publicadas han sido incluidas.

Avertissement:

Les textes rassemblés dans cette Mémoire ont été préparés par leurs auteurs pour être présentés oralement lors des divers événements organisés pendant le Congrès. Ils ont donc été transcrits en respectant l'orthographe et l'écriture originales, et ont été uniformisés éditorialement. Seuls les graphiques, images et photographies dont la résolution est suffisante pour être publiées ont été incluses.

Warning:

The texts compiled in this Memoir were prepared by their authors to be presented orally during the various events organized during the Congress, therefore, they have been transcribed with respect to the original spelling and writing, and editorially uniformed. Only those graphics, images and photographs whose resolution is sufficient to be published have been included.

Aviso:

Os textos compilados neste Relatório foram preparados por seus autores para serem apresentados oralmente durante os vários eventos organizados durante o Congresso, portanto, foram transcritos com relação à grafia e escrita originais, e uniformizados editorialmente. Apenas os gráficos, imagens e fotografias cuja resolução é suficiente para ser publicada foram incluídos.

Bienvenida al Congreso
Bienvenue au Congrès
Welcome to the Congress
Bem vindos ao Congresso

Mensaje de bienvenida al Congreso Mundial de Educación Lasaliana

La Misión Educativa Lasaliana es más fuerte que nunca. Esa vitalidad es posible gracias al compromiso de muchísimos lasalianos y lasalianas, Hermanos y Seglares, de todo el mundo.

Es por eso que hoy sigue vigente la afirmación de san Juan Bautista de La Salle: “este Instituto es de grandísima necesidad” (RC 1). Los jóvenes, los pobres, el mundo y la Iglesia necesitan del testimonio y del ministerio de los discípulos de SJBDS, quienes, al igual que él, viven la experiencia de que el Señor no abandona “su obra” sino que “se complace en hacerla fructificar día tras día” (R 152)

Sin embargo, para mantener y reforzar su vitalidad, el Instituto y la familia lasallista entera deben estar responsablemente atentos a los desafíos que la sociedad les presenta y responder a ellos con creatividad y fidelidad a sus valores fundacionales, como la Fraternidad, la Asociación, la Gratuidad.

El Congreso Mundial de Educación Lasallista, organizado para honrar la memoria del Fundador, en la celebración del 300° aniversario del fin de su peregrinaje terrestre, es una manifestación de nuestra fidelidad a la Misión recibida, pero también una oportunidad de discernir, “juntos y por asociación”, las respuestas que debemos dar a los desafíos educativos y, en particular, a las nuevas pobreza.

Su Santidad Juan Pablo II escribió: “¡Vosotros no solamente tenéis una historia gloriosa para recordar y contar, sino una gran historia que construir! Poned los ojos en el futuro, hacia el que el Espíritu os impulsa para seguir haciendo con vosotros grandes cosas”. (VC, 110).

Sin duda, el Congreso será un lanzamiento para que los lasalianos de esta generación escribamos un nuevo capítulo de esa gran historia de servicio a la juventud y a los pobres, que el Papa nos invitó a escribir.

Por eso, saludamos su presencia en este significativo evento y agradecemos su contribución a la reflexión que juntos haremos, para asegurar un futuro lleno de vitalidad a la Misión Educativa Lasallista.

Igualmente celebramos la participación de quienes, aún no estando físicamente presentes, seguirán los trabajos del Congreso a través de los recursos puestos a disposición por la tecnología digital.

¡Bienvenido(a)!

Gustavo Ramírez B. *fsc*, Consejero General

Mot de Bienvenue au Congrès Mondial de l'Éducation Lasallienne

La Mission Éducative Lasallienne est plus forte que jamais. Cette vitalité est possible grâce à l'engagement de nombreux lasalliens et les lasalliennes, les frères et les laïcs, de partout dans le monde.

C'est pourquoi aujourd'hui nous continuons l'affirmation de saint Jean Baptiste de La Salle : « cet Institut est très nécessaire » (RC 1). Les jeunes, les pauvres, le monde et l'Église ont besoin de témoins et disciples du ministère de SJBDLS, qui, comme lui, vivent l'expérience que le Seigneur n'abandonne pas « son œuvre » mais plutôt « est heureux de faire porter ses fruits tous les jours » (R 152).

Toutefois, pour maintenir et renforcer leur vitalité, l'Institut et toute la famille lasallienne doivent être responsables et conscients des défis que la société leur présente et y répondre avec créativité et fidélité à leurs valeurs fondatrices, telles que Fraternité, l'Association, Gratuité.

Le Congrès Mondial de l'Éducation Lasallienne est organisé pour honorer la mémoire du Fondateur, en célébrant le 300^e anniversaire de la fin de son voyage sur la terre, et une manifestation de notre fidélité à la Mission reçue. En plus, c'est aussi une possibilité de discerner, « ensemble et par association », les réponses que nous devons apporter aux défis éducatifs et, en particulier, aux nouvelles pauvretés.

Sa sainteté Jean Paul II a écrit : « Vous avez non seulement un glorieux passé à se rappeler et à raconter, mais une belle histoire à construire ! Mettre les yeux à l'avenir, vers l'esprit qui vous pousse à continuer à faire de grandes choses ». (VC, 110).

Il n'y a aucun doute que ce Congrès sera un lancement pour les lasalliens de cette génération d'écrire un nouveau chapitre dans la grande histoire de service aux jeunes et aux pauvres, que le Pape nous a invités à écrire.

Par conséquent, nous saluons votre présence à cet événement important et nous apprécions votre contribution à la réflexion que nous feront ensemble, afin d'assurer un avenir plein de vitalité à la Mission Éducative Lasallienne.

Nous célébrons aussi la participation de ceux qui, même lorsqu'ils ne sont pas physiquement présents, poursuivront les travaux du Congrès à travers les ressources mises à disposition par la technologie digitale.

Bienvenue à tous!

Gustavo Ramírez B. *fsc*, Conseiller Général

Welcome message to The World Congress of Lasallian Education

The Lasallian Educational Mission is stronger than ever. That vitality is possible thanks to the commitment of many lasallians, brothers, and lay people from all over the world.

That is why saint John Baptist de La Salle's assertion continues today, "the need for this Institute is great." (RC, 1) The young, the poor, the world, and the Church need the testimony and ministry of the disciples of SJBDS, who, like him, live the experience that the Lord does not abandon "their work" but "is pleased to make it bear fruit day after day." (R, 152)

However, in order to maintain and reinforce their vitality, the Institute and the entire lasallian family must be responsible aware of the challenges that society presents to them and respond to them with creativity and according to their foundational values, such as Fraternity, Association, and Gratitude.

The World Congress of Lasallian Education, organized to honor the memory of the Founder, observing the 300th anniversary of the end of his earthly pilgrimage, is a manifestation of our faithfulness to the Mission we have received. In addition, it is also an opportunity to acknowledge, "together and by association," the answers that we must give to the educational challenges we face and, in particular, to the new poverties.

Saint Pope John Paul II wrote, "You not only have a glorious story to remember and voice, but a great story to build! Set your eyes on the future, to which the Spirit urges you to continue doing great things." (VC, 110).

Without a doubt, this Congress will launch lasallians of this generation to write a new chapter of that great history of service for the young and the poor, which saint John Paul has invited us to write.

Therefore, we welcome your presence in this significant event and we appreciate your contribution to the reflection that we will carry out together to ensure a future full of vitality for the Lasallian Educational Mission.

We equally celebrate the participation of those who, though not physically present, will follow the work of the Congress through the resources made available by digital technology.

Welcome!

Gustavo Ramírez B. *fsc*, General Councilor

Mensagem de boas vindas para Congresso Mundial de Educação Lassalista

A Missão Educativa Lassalista é mais forte que nunca. Esta vitalidade é possível graças ao empenho de muitos lassalistas e lassalistas, irmãos e leigos, de todo o mundo.

É por isso que a afirmação de são João Batista de La Salle continua hoje: "este Instituto é de grande necessidade" (RC 1). Os jovens, os pobres, o mundo e a Igreja precisam do testemunho e do ministério dos discípulos de SJBDLS, que, como ele, viver a experiência de que o Senhor não abandona o "suas obras" mas "tem o prazer de fazer dar frutos dia após dia "(R 152)

No entanto, para manter e reforçar a sua vitalidade, o Instituto e toda a família lassalista deve ser responsabilmente consciente dos desafios que a sociedade apresenta para eles e responder a elas com criatividade e fidelidade a seus valores fundadores, como a fraternidade, a associação, gratuidade.

O Congresso Mundial de Educação Lassalista organizada para honrar a memória do Fundador, em comemoração do 300º aniversário do fim da sua peregrinação terrena é uma manifestação da nossa fidelidade a missão recebida, mas também uma oportunidade de discernir ", juntos e por associação ", as respostas que devemos dar aos desafios educacionais e, em particular, as novas pobreza.

Sua Santidade João Paulo II escreveu: "Você não apenas tem uma história gloriosa para lembrar e contar, mas uma grande história para construir! Coloque seus olhos no futuro, para o qual o Espírito te impele a continuar fazendo grandes coisas com você". (VC, 110).

Sem dúvida, o Congresso será um lançamento para esta geração lassalistas escrever um novo capítulo na longa história de serviço aos jovens e os pobres, o Papa convidou-nos para escrever.

Por isso, damos as boas-vindas à sua presença neste evento significativo e agradecemos sua contribuição à reflexão que faremos juntos para garantir um futuro pleno de vitalidade à Missão Educativa Lassalista. Também celebramos a participação daqueles que, embora não estejam fisicamente presentes, acompanharão o trabalho do Congresso através dos recursos disponibilizados pela tecnologia digital.

Bem-vindo (a)!

Gustavo Ramírez B. *fsc*, Conselheiro Geral

Conferencistas magistrales y expertos

Invités d' honneur

Keynote speakers and experts

Palestrantes convidados e especialistas

Pedro Francesc

Trabaja en el sector de educación de la UNESCO en París desde 2010, donde lidera el servicio de asesoramiento en políticas educativas, incluidas las revisiones a las políticas nacionales, así como estudios comparativos internacionales. Es catedrático de políticas comparadas de educación en el departamento de ciencias políticas de la Universitat Pompeu Fabra, de Barcelona. Se licenció en educación por la Universitat Autònoma de Barcelona y obtuvo un doctorado con una tesis sobre educación comparada en la UNED (Madrid). Realizó estudios posdoctorales en Políticas Públicas Comparadas en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, donde ocupó la dirección del programa de calidad. Fue vicerrector de investigación educativa e innovación de la Universitat Oberta de Catalunya, la primera universidad pública europea que ofreció sus cursos únicamente por internet. Es autor, entre varios títulos, de *Le numérique: une chance pour l'école*, de 2013, y *Tecnologías para la transformación de la educación*, de 2017.

Participa en: Conferencia magistral

Título de la Conferencia magistral: Retos internacionales en educación: de las políticas a las aulas.

Descripción de la conferencia: Cada vez contamos con más datos que nos permiten identificar qué sistemas escolares consiguen mejores resultados de aprendizaje internacionalmente. Pero la cuestión no es quién está en lo alto, sino cómo emprender la marcha hacia la cima. La investigación educativa nos da muchas pistas que apuntan en una doble dirección: en primer lugar, los métodos de enseñanza y aprendizaje deben cambiar si lo que se persigue, más allá de la transmisión de contenidos, es el desarrollo de competencias; y, en segundo lugar, que la variable más significativa en la mejora de los aprendizajes es la calidad de las competencias docentes y que, por consiguiente, es allí donde debemos centrar nuestra atención.

Philippe Richard

Es el actual Secretario General de la Oficina Internacional de la Educación Católica (OIEC). Ha sido auditor en la XI sesión del Instituto Internacional de Derechos Humanos de Estrasburgo y auditor en la Academia de Derecho Internacional de La Haya. Es doctor en Derecho Internacional por la Universidad Jean Moulin (Lyon 3, Francia), maestro en Diplomacia y Administración de Organizaciones Internacionales, con un posgrado en Defensa y Seguridad Internacional. También cursó un diplomado en terminología legal de la lengua inglesa y una maestría en Derecho público. De 1981 a 1995, impartió clases de Economía y Ciencias sociales en la preparatoria Jean Baptiste de La Salle (Lyon, Francia) y de 1985 a 1998 enseñó Derecho Internacional en la Universidad Católica de Lyon (Instituto de Derechos Humanos). De 2013 a 2015, fue director de la Universidad Católica del Centro de Borgoña (Dijon, Francia). Entre sus publicaciones destacan *Human Rights, rights of the peoples* (1984) y *The right to education* (2015).

Participa en: Mesa de expertos y Análisis y reflexión con expertos

Título de la mesa de expertos: Contexto mundial y perspectivas de la educación hoy

Alessandra Aula

Es Secretaria General de la Oficina Internacional Católica de la Infancia desde julio del 2012. De origen italiano, tetrilingüe, es diplomada en Ciencias Políticas de la Universidad de Ginebra. Ha trabajado ante las Naciones Unidas desde 1991 y se ha forjado una experiencia importante en la promoción y defensa y las relaciones internacionales, en particular sobre los derechos humanos y los derechos del niño. Antes de entrar al BICE, representó en Ginebra a instituciones como Pax Christi Internacional, Dominicos por la Justicia y la Paz o Franciscanos Internacional.

Participa en: Mesa de expertos y Análisis y reflexión con expertos

Título de la mesa de expertos: Contexto mundial y perspectivas de la educación hoy

Juan Antonio Ojeda, fsc

Es profesor universitario en CAMMIA, Antequera, Málaga, responsable de Proyectos de la OIEC, Oficina Internacional de la Educación Católica. Nombrado por el Papa Francisco, en julio de 2016, Consultor de la Congregación para la Educación Católica del Vaticano. Es licenciado y maestro en Pedagogía, y doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Exsecretario General de la Educación Católica de España; ex-presidente de la Asociación Nacional de Centros Universitarios de Magisterio de la Iglesia, de España. Obtuvo el premio Máster de Oro, del Fórum de Alta Dirección y Pupitre de Oro de la CEAAC, Confederación Española de Antiguos Alumnos de Escuelas Católicas.

Participa en: Mesa de expertos y Análisis y reflexión con expertos

Título de la mesa de expertos: Contexto mundial y perspectivas de la educación hoy

Carlos Frederico Coelho

Es director ejecutivo de la Asociación Internacional de Universidades La Salle Es licenciado en derecho por la Escuela Nacional de Derecho, de Brasil. Tiene un máster en Relaciones Internacionales y Europeas por la Universidad de Linkopings, Suecia, y un doctorado en Ciencias Políticas por el Instituto de Estudios Políticos y Sociales de Brasil. Fue de la Fundación Sueca para la Cooperación Internacional en Investigación y Educación Superior y del Ministerio de Educación de Brasil. Como miembro del Grupo de trabajo T20 sobre Comercio y Globalización. Fue profesor y también Jefe del Departamento de Relaciones Internacionales de la Universidad La Salle en Río de Janeiro.

Participa en: Mesa de expertos y Análisis y reflexión con expertos

Título de la mesa de expertos: Contexto mundial y perspectivas de la educación hoy

Tracy Adams Afcs

Es la Directora General de Yourtown, un ministerio emblemático del Distrito de AN-ZPPNG (Australia, Nueva Zelanda, Pakistán y Papúa Nueva Guinea) al servicio de los pobres y marginados. Yourtown es uno de los mayores proveedores de servicios para niños, jóvenes y familias pobres de Australia, a los que presta asesoramiento, apoyo en la búsqueda de empleo, servicios educativos y capacitación y alojamiento de emergencia.

Durante muchos años ha sido una colaboradora laica clave en el Distrito de Australia, Nueva Zelanda, Pakistán y Papúa Nueva Guinea, y ha representado al Distrito en numerosas ocasiones en el medio lasallista. Se desempeña como afiliada del Instituto La Salle, egresada del Programa de Administración General de la Harvard Business School y miembro del Institute of Managers and Leaders, IML. Tiene varios cargos en la junta directiva, incluyendo el de consejera de la Misión Lasaliana para el Distrito de ANZPPNG y participa en el Comité Consultivo de Normas Profesionales del Distrito, por mandato de la Iglesia.

Participa en: Conferencia magistral

Título de la conferencia magistral: Fe, Servicio, Comunidad: ¿Será suficiente?

Descripción de la conferencia La Regla (2015) dice: La vida de nuestro Instituto, junto con la actualización de su Misión, constituyen un sin fin de actos creativos basados en la fidelidad que exigen a veces compromisos difíciles, como el propio Juan Bautista de La Salle lo experimentó. Hoy, el Fundador sigue llamándonos, sigue inspirando y apoyando a todos los hombres y mujeres que se identifican con él. La fe, el servicio y la comunidad se han convertido en pilares de nuestro ministerio. Esos pilares están debidamente y fielmente integrados en todo el Instituto, pero ¿serán suficientes para lograr los objetivos del Instituto en el futuro? En esta presentación reflexionaremos sobre los atributos de las personas que merecen una especial atención y su meta es retornos a reflexionar sobre lo que debemos tener en cuenta en nosotros mismos, en nuestras obras y en nuestras estructuras para asegurarnos de que la Misión tenga un futuro promisorio y sobre todo creativo.

Kenenna Amuzie

Se desempeña como Directora de Jóvenes Lasalianos en el Distrito de Nueva Orleans de San Francisco (EU). Previamente estuvo viviendo en Tucson, Arizona donde ocupó varios cargos en la Preparatoria San Miguel, incluyendo el de directora del programa de inmersión fronteriza El Otro Lado. Su estancia en Tucson y en la Preparatoria San Miguel comenzó con dos años de servicio como voluntaria lasaliana, una experiencia transformadora que le permitió capacitarse como la educadora lasaliana en la que se ha convertido. Kenenna está agradecida por la forma en que sigue creciendo como educadora, manteniendo su compromiso con la Misión educativa lasallista.

Participa en: Mesa de expertos y Análisis y reflexión con expertos

Título de la mesa de expertos: Asociación y comunidades educativas lasallistas

Jean-Marie Ballenghien

Se desempeña desde el lero de septiembre de 2018 como asistente laico del hermano visitador del Distrito Francia. Originario de Lille (Francia) donde nació en 1963, estudió ingeniería e impartió cursos de electrotécnica e ingeniería en la educación católica diocesana. También fue asistente pastoral en escuelas secundarias y ejerció distintas responsabilidades eclesiales. En 2004 fue nombrado director en la red de instituciones La Salle Francia, primero en Villeneuve d'Ascq y luego en Rueil-Malmaison.

Participa en: Mesa de expertos y Análisis y reflexión con expertos

Título de la mesa de expertos: Asociación y comunidades educativas lasallistas

Edith Touvi

Al finalizar sus estudios universitarios, Edith se dedicó desde septiembre de 2008 a la enseñanza de la lengua española en el colegio Saint Augustin de Togoville. Exalumna del colegio Saint Augustin de Togoville que dirigen los Hermanos de las Escuelas Cristianas es también parte de la Comisión pastoral. Desde 2017, es miembro de la Fraternidad Signum Fidei. Participó en la AIMEL en Roma en 2013 y en el primer simposio de la mujer lasallista en América Latina (Saltillo, México, 2017). Como doctora en letras españolas es también profesora en la Universidad pública de Lomé.

Participa en: Mesa de expertos y Análisis y reflexión con expertos

Título de la mesa de expertos: Asociación y comunidades educativas lasallistas

Mariola Young Torquemada

Con veinte años en la obra lasallista, es coordinadora del Departamento de Psicopedagogía y secretaria y miembro de derecho del Consejo MEL Nacional 2015-2018. Licenciada en Psicología por la Universidad Católica Santa María La Antigua, Panamá. Estudios de Maestría en Psicología Clínica en la Universidad de Panamá, y un diplomado en Psicopatología Clínica Infantil en la Universidad Pontificia de Salamanca.

Participa en: Mesa de expertos y Análisis y reflexión con expertos

Título de la mesa de expertos: Asociación y comunidades educativas lasallistas

Hortensia Acosta Vázquez, hgs

Es directora general del Colegio La Salle Peñitas, en León, Gto. como vice postuladora de la causa de Canonización del Hno. Juan Fromental Cayroche, Fundador de su Instituto, y como coordinadora de la Comisión Educativa Lasallista Guadalupana. Es originaria de la Cd. de Zacatecas y pertenece al Instituto de Hermanas Guadalupanas de La Salle desde 1986. Ha prestado su servicio en bien de la misión lasallista en diversas comunidades educativas del Instituto de Hermanas Guadalupanas de La Salle y del Instituto de los Hermanos Lasallistas, sea como formadora de jóvenes que desean ser Hermanas, o en el ámbito escolar como docente o directora en educación primaria, secundaria y universidad. Realizó estudios teológicos y es licenciatura en Pedagogía por la Universidad La Salle Benavente, y maestra en Educación Superior. Participó en la Asamblea Internacional Lasaliana en 2006, en el CIL en Roma en 2009, y en la SIEL en 2012.

Carlos Gómez Restrepo, fsc

Es Visitador del Distrito Bogotá. Nacido en Bucaramanga, Colombia, en 1960, es doctor en educación, por la Universidad de Saint Mary de Minnesota. Maestro en Estudios Políticos por la Universidad Pontificia Javeriana y licenciado en Educación por la Universidad De la Salle, ambas instituciones colombianas. Algunas de sus mejores obras fueron reconocidas en 2010 con el premio Doctor en Educación, Honoris Causa, por el St. Mary's College, de California, EU, y en 2014 recibió la Medalla Cívica, Francisco Paula Santander, otorgado por la Presidencia del República.

Participa en: Conferencia magistral.

Título de la conferencia magistral: Quemar las naves y apostar los restos: un llamado a la utopía y la esperanza.

Descripción de la conferencia: La realidad actual del mundo desafía la misión educativa lasallista y genera nuevos contextos en los que debemos repensar los valores fundadores de nuestra tradición, así como la urgencia de revisar nuestras propuestas educativas. Son tiempos de tomar posiciones frente a las demandas actuales lo que, a su vez, nos insta a tener claridad sobre lo esencial de nuestra misión: la formación del pensamiento crítico, la apuesta por el humanismo, la escuela que se renueva y responde a los contextos, el cuidado de la calidad especialmente en el servicio educativo de los pobres.

Los nuevos horizontes que oteamos son llamados a diálogos permanentes con el mundo plural y diverso. Debemos generar esperanza y apostar por un mundo mejor.

Janell Lynn Kloosterman

Es Directora de capacitación de líderes y responsable del apoyo al liderazgo escolar del Distrito, incluyendo la Asociación de Administradores Principales del Distrito para el Instituto La Salle (Napa, California). Antes de ser nombrada directora, se desempeñó en varios cargos en la Preparatoria Mullen (Denver, Colorado) incluyendo el de directora. Vive en Denver (Colorado) con su esposo Todd y sus dos hijas.

Participa en: Mesa de expertos

Título de la mesa de expertos: Pedagogía lasallista

Marta Martínez

En 2018 se incorporó como Directora del colegio La Salle Horta de Barcelona. Forma parte del Equipo de Calidad de La Salle Cataluña. Realiza auditorías internas en los centros de La Salle. En representación de ASSEDIL, coordina la organización del Congreso Anual de Directores, así como todas las actividades de la Junta Directiva. Es auditora en ISO 9001, especializada en el sector educativo. Está unida al mundo educativo lasallista desde hace 29 años. Inició su carrera como profesora en el colegio de La Salle Comtal de Barcelona, en 1990. Más adelante fue responsable de calidad del centro, subdirectora y la directora durante 9 años. Durante cinco años ha sido Secretaria de ASSEDIL, Asociación de Directores de Europa de La Salle, y representa a los Directores de España y Portugal. En 2018 fue nombrada Presidenta.

Participa en: Mesa de expertos

Título de la mesa de expertos: Pedagogía lasallista

Paulos W. Mesmer, fsc

Director del Instituto y Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación del Tangaza University College. Es un educador veterano con más de treinta años de experiencia educativa en administración de escuelas secundarias, enseñanza universitaria y administración de colegios. Ha sido director del Christ the Teacher Institute for Education

(CTIE), un instituto de capacitación de maestros en Nairobi (Kenia) durante más de quince años. Es titular, entre otros diplomas, de un Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad de San Francisco, California, EU), un Doctorado en Psicología (Universidad del Sur de California, EU), una Maestría en Psicología Clínica y una Licenciatura en Psicología (ambas de la Universidad de Saint Mary, Minnesota, EU).

Participa en: Mesa de expertos

Título de la mesa de expertos: Pedagogía lasallista

Ronald Holmes

Profesor adjunto del Departamento de Ciencias Políticas de la Universidad de La Salle. Ha sido miembro del Departamento de Ciencia Política de De La Salle University, desde 1985. Ha ocupado diversos cargos administrativos en otras instituciones lasalianas: De La Salle College, de Saint Benilde, y De La Salle Santiago Zobel School. Ha sido miembro de Lasallian Partners Council, en el Distrito/Sector de Filipinas.

Participa en Mesa de expertos

Título de la mesa de expertos: Pedagogía lasallista

Pedro Francesc

Expert à l'UNESCO (Paris, France) depuis 2010, il est consultant en matière de politiques d'éducation, y compris nationales, et spécialisé dans les études comparatives entre les différentes politiques éducatives dans le monde. Il enseigne les politiques éducatives comparées au département des Sciences politiques de l'Universitat Pompeu Fabra (Barcelone, Espagne). Licence en Sciences de l'Éducation de l'Universitat Autònoma de Barcelone et doctorat de l'UNED (Madrid) avec une thèse consacrée à l'Éducation comparée. Post-doctorat en Politiques publiques comparées à l'Institut des Sciences de l'Éducation à l'Université de Londres où il a dirigé le programme Qualité. Vice-recteur de la recherche éducative et de l'innovation à l'Universitat Oberta de Catalogne, première université européenne à fonctionner uniquement en ligne. Auteur, entre autres publications, de *Numérique : une chance pour l'école* (2013), et *Tecnologías para la transformación de la educación* (2017).

Participera à : Conférence magistrale

Titre de la conférence magistrale : Éducation et défis internationaux : des politiques aux salles de classe

Présentation de la conférence: Nous disposons de plus en plus de données nous permettant de repérer les systèmes scolaires les plus performants au niveau international. Mais la question n'est pas tant de savoir qui se trouve sur le podium que de découvrir la marche à suivre pour y accéder. La recherche en sciences de l'éducation nous fournit de nombreuses pistes menant dans deux directions : d'un côté, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage doivent changer si le but poursuivi, au-delà de la transmission de contenus est le développement de compétences. D'autre part, il s'avère que la variable la plus importante s'agissant d'améliorer l'apprentissage est la qualité des compétences des enseignants. C'est donc là-dessus que nous devons concentrer nos efforts.

Philippe Richard

Il est le secrétaire général de l'Office international de l'Enseignement catholique (OIEC). Avant d'occuper ce poste, il a été directeur général du Centre universitaire catholique de Bourgogne (CUCDB) à Dijon. De nationalité française, il est titulaire d'un doctorat en droit. Il a été auditeur de la XI^e session de l'Institut International des Droits de l'Homme de Strasbourg et auditeur de l'Académie de Droit international de La Haye (Pays-Bas). Il est docteur en droit international de l'Université Jean Moulin (Lyon 3) et possède une maîtrise en Diplomatie et gestion des organisations internationales ainsi qu'un diplôme de 3^e cycle en Défense et sécurité internationale. Il a enseigné les Sciences économiques et sociales de 1981 à 1995 au Lycée Jean Baptiste de La Salle (Lyon, France) et le droit international de 1985 à 1998 à l'Université catholique de Lyon (Institut des Droits de l'Homme). De 2013 à 2015 il a occupé les fonctions de directeur général du Centre Universitaire Catholique de Bourgogne (Dijon, France). Droits de l'Homme, droits des peuples (1984) et Faire vivre le droit à l'éducation (2015) comptent parmi ses principaux ouvrages.

Participera à : Table rondes. Analyse et réflexion des experts.

Thème de la table ronde : Éducation : Contexte international et perspectives actuelles.

Alessandra Aula

Secrétaire générale du Bureau international catholique de l'enfance (BICE) depuis 2012.

D'origine italienne, quadrilingue, Alessandra Aula est diplômée en Sciences politiques de l'Université de Genève (Suisse). Elle travaille auprès des Nations unies depuis 1991 et s'est ainsi forgé une expérience importante dans le domaine des relations internationales, en particulier en matière de défense et de promotion des droits de l'Homme et des droits de l'Enfant. Avant son arrivée au BICE, elle représentait à Genève des organisations comme Pax Christi international, Dominicans for Justice and Peace ou Franciscans international.

Participera à : Table ronde. Analyse et réflexion des experts.

Thème de la table ronde : Éducation : Contexte international et perspectives actuelles.

Juan Antonio Ojeda, fsc

Enseignant au Centro Adscrito de Magisterio María Inmaculada de Antequera (CAM-MIA), à Malaga (Espagne). Responsable de projets à l'Office international de l'Enseignement catholique (OIEC). Nommé en juillet 2016 par le Pape François consultant de la Congrégation pour l'éducation catholique du Vatican. Titulaire d'une licence et d'une maîtrise en Pédagogie, et d'un doctorat en Sciences de l'éducation de l'Universidad Complutense de Madrid (UCM). Ancien secrétaire général d'Éducation catholique d'Espagne. Ancien président de l'Association espagnole des Centres universitaires du Magistère de l'Église. La Confédération espagnole des anciens élèves d'écoles catholiques (CEAAEC) lui a décerné le titre honorifique de « Máster de Oro del Fórum de Alta Dirección.

Participera à : Table ronde. Analyse et réflexion des experts.

Thème de la table ronde : Éducation : Contexte international et perspectives actuelles.

Carlos Frederico Coelho

Directeur exécutif de l'Association internationale des Universités La Salle.

Il est diplômé en droit de l'École nationale de Droit (Brésil). Il possède également un master en Relations internationales et européennes de l'Université de Linkopings (Suède) et un doctorat en Sciences politiques de l'Institut des études politiques et sociales (Brésil). Il a travaillé pour la Fondation suédoise pour la coopération internationale dans la recherche et l'enseignement supérieur ainsi que pour le ministère de l'Éducation du Brésil. Il a été membre du groupe de travail T20 sur le commerce et la mondialisation, professeur et chef du département des relations internationales de l'Université La Salle de Rio de Janeiro.

Participera à : Table ronde. Analyse et réflexion des experts.

Thème de la table ronde : Éducation : Contexte international et perspectives actuelles

Tracy Adams Afes

Directrice générale de Yourtown, un ministère phare du district ANZPPNG (Australie, Nouvelle-Zélande, Pakistan et Papouasie-Nouvelle-Guinée) au service des personnes

pauvres et marginalisées. Yourtown est l'un des plus grands prestataires de services aux enfants, jeunes et familles défavorisés en Australie, auxquels l'organisation apporte conseils et soutien en matière de retour à l'emploi, éducation, formation et hébergement d'urgence. Elle a pendant de nombreuses années occupé un rôle de partenaire laïc essentiel au sein du District Australie, Nouvelle-Zélande, Pakistan et Papouasie-Nouvelle-Guinée qu'elle a souvent représenté dans le milieu lasallien en général. Elle est affiliée à l'Institut La Salle, diplômée du Programme de management de la Harvard Business School et Fellow de l'Institute of Managers and Leaders (IML). Elle est également conseillère au sein de conseils d'administration comme celui de la Mission lasallienne du District ANZPPNG et est membre du comité consultatif du District mandaté par l'Église sur les normes professionnelles.

Participera à : Conférence magistrale

Titre de la conférence : Foi, service, communauté : est-ce suffisant ?

Présentation de la conférence: La Règle (2015) stipule : La vie de notre Institut et la mise à jour de sa Mission constituent une somme interminable d'actes créatifs inspirés par la fidélité et des engagements parfois difficiles à tenir comme a pu le constater Jean-Baptiste de La Salle lui-même. Aujourd'hui, le Fondateur nous appelle encore et continue d'inspirer et de soutenir les hommes et les femmes qui se reconnaissent en lui. La foi, le service et la communauté sont devenus les piliers du ministère lasallien. Ces piliers sont fidèlement ancrés mais seront-ils assez solides pour atteindre les objectifs futurs de l'Institut ? Cette présentation est une réflexion sur les qualités personnelles des individus auxquelles nous devons prêter une attention particulière, et son but est de nous interroger sur les possibilités que nous devons trouver en nous-mêmes, dans nos travaux et dans nos structures pour assurer à la Mission un avenir non seulement prometteur mais créatif.

Kenenna Amuzie

Directrice des Jeunes Lasalliens pour le district New Orleans de San Francisco (EU). Avant d'occuper ce poste, elle a vécu à Tucson, en Arizona (EU), où elle a occupé plusieurs postes au lycée San Miguel dont celui de directrice du programme d'immersion frontalière El Otro Lado. Son séjour à Tucson et au lycée San Miguel a commencé par deux ans de bénévolat lasallien, une expérience qui a constitué une véritable expérience formatrice et a façonné l'éducatrice lasallienne qu'elle est devenue. Kenenna exprime sa reconnaissance concernant les possibilités qui lui ont été offertes de poursuivre son épanouissement professionnel en tant qu'éducatrice lasallienne engagée.

Participera à : Table ronde. Analyse et réflexion des experts.

Thème de la table ronde : Partenariats et communautés éducatives lasalliennes

Jean-Marie Ballenghien

Depuis le 1er septembre 2018, il est l'adjoint laïc du Frère visiteur du district de France. Né à Lille (France) en 1963, ingénieur de formation, il a enseigné l'électrotechnique et les sciences de l'ingénieur dans l'enseignement catholique diocésain. Il a également été adjoint en pastorale en lycée et exercé diverses responsabilités ecclésiales. En 2004, il est devenu chef d'établissement dans le réseau La Salle France, à Villeneuve d'Ascq (Nord) puis à Rueil-Malmaison (Hauts-de-Seine).

Participera à : Table ronde. Analyse et réflexion des experts.

Thème de la table ronde : Partenariats et communautés éducatives lasallienne

Edith Touvi

Après ses études universitaires, elle enseigne la langue espagnole Collège Saint Augustin de Togoville depuis 2008. Ancienne élève du Collège Saint Augustin de Togoville dirigé par les Frères des Ecoles Chrétiennes, elle fait partie de la Commission Pastorale. Depuis 2017, elle est membre de la Fraternité Signum Fidei. Elle a participé à l'AIMEL à Rome en 2013 et au premier symposium de la femme lasallienne latino-américaine tenu à Saltillo, Mexique, en mai 2017. Elle possède un doctorat en littérature espagnole, ce qui lui permet d'enseigner à l'Université publique de Lomé.

Participera à : Table ronde. Analyse et réflexion des experts.

Thème de la table ronde : Partenariats et communautés éducatives lasalliennes.

Mariola Young Torquemada

20 Vingt ans au service des Lasalliens. Coordinatrice du Département de Psychopédagogie. Secrétaire et membre du Conseil MEL de District 2015-2018. Licence de Psychologie (Université catholique Santa María La Antigua, Panama). Études de M^a trise en Psychologie clinique (Université du Panama). Diplôme de Psychopathologie clinique de l'enfant (Universidad Pontificia de Salamanca).

Participera à : Table ronde. Analyse et réflexion des experts.

Thème de la table ronde : Partenariats et communautés éducatives lasalliennes.

Hortensia Acosta Vázquez, hgs

Directrice générale du Colegio La Salle Peñitas (León, Mexique) en tant que vice-postulateur de la cause de la canonisation du Frère Juan Fromental Cayroche, fondateur de l'établissement, et en tant que coordinatrice de la Comisión Educativa Lasallista Guadalupana. Originaire de Zacatecas, elle est membre de l'Instituto de Hermanas Guadalupanas depuis 1986. Elle a prêté ses services à la Mission lasallienne dans plusieurs communautés éducatives de l'Instituto de Hermanas Guadalupanas de La Salle et de l'Instituto de los Hermanos Lasallistas, soit en tant que formatrice de jeunes femmes désirant entrer dans les ordres soit en tant qu'enseignante ou directrice d'écoles primaires, lycées et universités. Elle a fait des études de théologie et obtenu une licence de Pédagogie à l'Université La Salle Benavente ainsi qu'une m^a trise d'Enseignement supérieur. Elle a participé à l'Assemblée internationale lasallienne de 2006, au CIL à Rome en 2009 et à la SIEL en 2012.

Carlos Gómez Restrepo, fsc

Visiteur du District Bogota. Né à Bucaramanga (Colombie) en 1960, il est docteur en Sciences de l'Éducation de la Saint Mary's University of Minnesota (USA), titulaire d'une m^a trise en Études politiques de l'Universidad Pontificia Javeriana (Colombie) et d'une licence en Sciences de l'Éducation de l'Université La Salle (Colombie). Le St. Mary's College of California lui a décerné le titre de Docteur Honoris Causa en 2010. En 2014, il a été décoré de la Médaille civique Francisco Paula Santander par le Président de la Colombie.

Participera à : Conférence magistrale

Titre de la conférence : Brûler ses navires et parier ce qu'il en reste : appel à l'utopie et à l'espérance.

Présentation de la conférence : La réalité du monde actuel constitue un défi pour la mission éducative lasallienne et engendre de nouveaux contextes au sein desquels nous devons repenser les valeurs essentielles de notre tradition et revoir en urgence nos propositions en matière d'enseignement. Le temps est venu de prendre position face aux attentes actuelles ce qui, par ailleurs, doit nous pousser à définir clairement les points essentiels de notre mission : la formation de la pensée critique, le pari de l'humanisme, une école qui se renouvelle et s'adapte aux contextes, la préoccupation de la qualité et le service éducatif à prêter aux pauvres. Les nouveaux horizons exigent un dialogue permanent avec le monde pluriel et divers. Nous devons produire de l'espérance et faire le pari d'un monde meilleur.

Janell Lynn Kloosterman

Directrice de la formation au leadership, Janell apporte un soutien constant à la direction des écoles du District, y compris l'Association des administrateurs en chef du district de l'Institut La Salle (Napa, Californie, EU). Avant d'être nommée directrice, elle a occupé différents postes au lycée Mullen de Denver (Colorado, USA), dont celle de principale. Elle vit toujours à Denver avec son mari, Todd, et ses deux filles.

Participera à : Table ronde.

Thème de la table ronde : Pédagogie lasallienne.

Marta Martínez

Directrice du collège La Salle Horta (Barcelone) depuis 2018. Membre de l'équipe de qualité La Salle Catalogne. Chargée de conduire des audits externes dans les établissements La Salle. Coordinatrice, au nom de l'ASSEDIL, de l'organisation du Congrès annuel des Directeurs et des autres activités du conseil de direction. Consultante ISO 9001, spécialisée dans l'éducation. Elle a rejoint le milieu lasallien il y a 29 ans en débutant comme enseignante au collège La Salle Comtal (Barcelone) en 1990. Elle a été ensuite nommée responsable qualité de l'établissement, sous-directrice puis directrice pendant 9 ans. Elle a été pendant cinq ans directrice de l'ASSEDIL (Association des directeurs La Salle Europe) et représente toujours les directeurs Espagne et Portugal. Elle a été nommée présidente en 2018.

Participera à : Table ronde.

Thème de la table ronde : Pédagogie lasallienne.

Paulos W. Mesmer, fsc

Directeur de l'Institut et doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation au Tangaza University College. Cet enseignant chevronné possède une expérience de plus de 30 ans dans l'éducation et l'administration des écoles secondaires, dans l'enseignement universitaire et la gestion des universités. Pendant plus de 15 ans, il a été directeur du Christ the Teacher Institute for Education (CTIE), un institut de formation des enseignants à Nairobi (Kenya). Il possède un doctorat en Sciences de l'Éducation (Université de San

Francisco, Californie, USA), un doctorat en Psychologie (California Southern University, Californie, EU), une maîtrise en Psychologie clinique et une licence de Psychologie, EU.

Participera à : Table ronde: Pédagogie lasallienne.

Ronald Holmes

Maître de conférences au département des Sciences politiques de l'Université La Salle. Il a été membre du département de Sciences politiques de l'Université La Salle depuis 1985 et a occupé différents postes administratifs dans d'autres établissements lasalliens : De La Salle Collège (Saint Benilde) et De La Salle Santiago Zobel School. Il a été membre du Conseil des Associés Lasalliens du District/Secteur Philippines.

Participera à : Table ronde.

Thème de la table ronde : Pédagogie lasallienne.

Francesc Pedró

He has worked at UNESCO's Education Sector in Paris since 2010, where he leads the advisory service in educational policies, including reviews of national policies, as well as international comparative studies. He is a professor of Comparative Education Policies in the Department of Political Science at the Universitat Pompeu Fabra, in Barcelona. He graduated in education at the Universitat Autònoma Barcelona and obtained a PhD with a dissertation in comparative education at UNED (Madrid). He carried out postdoctoral studies in Comparative Public Policies at the Institute of Education of the University of London, and was head of the quality program. Former vice-rector of educational research and innovation at the Open University of Catalonia, the first public university in Europe to offer online courses only. He is the author, among several titles, of *Le numérique: une chance pour l'école*, 2013, and *Technologies for the transformation of education*, 2017.

Participates in: Keynote address

Theme: International Challenges in Education: From Policies to Classrooms

Abstract: The amount of data that allows us to identify which international school systems achieve better learning outcomes is increasing. The question is not about who is at the top, but how to make it to the top. Educational research gives us many clues that point in a double direction: first, teaching and learning methods must change if what is pursued, beyond the transmission of content, is the development of skills; and, secondly, that the most significant variable in the improvement of learning is the quality of teaching competences and we shall, therefore, focus our attention on this aspect.

Philippe Richard

He is the Secretary General of OIEC, Office International de l'Enseignement Catholique International Office of Catholic Education). Auditor of the XI Session of the International Institute of Human Rights in Strasbourg and of The Hague Academy of International Law (Netherlands). He holds a PhD in International Law from the University Jean Moulin (Lyon 3), a Master's in Diplomacy and Administration of International Organizations, a Postgraduate Diploma in Defence and International Security, a Diploma in Legal English Terminology and a Master's in Public Law. Former professor of economic and social sciences at Jean Baptiste de la Salle High School, Lyon, France (1981-1995) and of International Law at the Catholic University of Lyon (1985-1998). Former Executive Director of the Catholic University Centre of Burgundy, Dijon. *Human Rights, rights of persons* (1984) and *The right to education* (2015) are two of his main publications.

Participates in: Round table with experts and Analysis and reflection with experts

Round Table Theme: Global Context and Perspectives of Education Today.

Alessandra Aula

Secretary General of the International Catholic Child Bureau since July 2012. Of Italian origin and multilingual, she graduated in Political Science at the University of Geneva. She has worked at the United Nations since 1991 and has gained significant experience in advocacy and international relations, especially, on human rights and children's rights. Before work-

ing at BICE, she represented institutions such as Pax Christi International, Dominicans for Justice, and Peace and Franciscans International in Geneva.

Participates in: Round table with experts and Analysis and reflection with experts

Round Table Theme: Global Context and Perspectives of Education Today.

Juan Antonio Ojeda, *fsc*

University Professor at CAMMIA, Antequera, Malaga. Project leader of the International Office of Catholic Education (OIEC). Appointed by Pope Francis as Consultor to the Vatican Congregation for Catholic Education in July 2016. Bachelor and Master of Pedagogy, and Doctor of Education from the Complutense University of Madrid. Former Secretary General of Catholic Education of Spain and former President of the National Association of University Centers of the Magisterium, in Spain. Máster de Oro Award by the Fórum de Alta Dirección and Pupitre de Oro Award by the CEEAEC.

Participates in: Round table with experts and Analysis and reflection with experts

Round Table Theme: Global Context and Perspectives of Education Today.

Carlos Frederico Coelho

Executive Director of the International Association of Lasallian Universities (IALU)

He has a degree in Law from the Federal University of Rio de Janeiro, Brazil. He holds a Master's in International and European Affairs from Linköping University, Sweden, and a PhD in Political Science from the Institute of Political and Social Studies of Brazil. He was member of the Swedish Foundation for International Cooperation in Research and Higher Education, and of the Ministry of Education of Brazil. Former member of the T20 Working Group on Trade and Globalization. Former professor and Head of the International Relations Department of La Salle University, Rio de Janeiro.

Participates in: Round table with experts and Analysis and reflection with experts

Round Table Theme: Global Context and Perspectives of Education Today.

Tracy Adams *Afsc*

She is the Chief Executive Officer of Yourtown, a flagship ministry of the District of ANZPPNG in the service of the poor and marginalized. Yourtown is one of Australia's largest service providers for disadvantaged children, and for young people and their families, supporting them through counselling, employment services, education and training, and the provision of crisis accommodation. She has for many years been a key lay partner within the District of Australia, New Zealand, Pakistan and Papua New Guinea, and has represented the District on numerous occasions in the wider Lasallian world. She is an Affiliated Member of De La Salle Institute, a graduate of the Harvard Business School General Management Program and a Fellow of the Institute of Managers and Leaders, IML. She holds a number of Board positions including Lasallian Mission Council for ANZPPNG and is a member of the District's Church-mandated Consultative Committee for Professional Standards.

Participates in: Keynote address

Theme: Faith, Service, Community: Is that enough...?

Abstract: The Rule (2015) states: The life of our Institute, along with the updating of its mission, constitute a never-ending series of creative acts inspired by fidelity, which at times, call for difficult commitments, as John Baptist de La Salle himself experienced. Today, the Founder still calls to us, continuing to inspire and support all men and women who identify with him. Faith, Service and Community have become widely known as pillars of the Lasallian Ministry. Those pillars have been faithfully embedded across the Institute, but are they enough to achieve the aims of the Institute going forward? This presentation will reflect on the attributes of individuals that we should be paying careful attention to, and aims to challenge thinking on what we may need to consider in ourselves, our works and our structures to ensure that we have a future for the Mission which is not only full of promise but is also creative.

Kenenna Amuzie

Director of Young Lasallians for the San Francisco New Orleans District. Former Director of El Otro Lado border immersion program at San Miguel High School in Tucson, Arizona. Her time in Tucson and at San Miguel High School began with two years of service as a Lasallian Volunteer in that school. Being a Lasallian Volunteer was truly a transformative formation experience for her and shaped the Lasallian educator she is today. Kenenna is grateful for the ways in which she continues to grow as an educator and for her commitment to the Lasallian educational mission.

Participates in: Round table with experts and Analysis and reflection with experts

Round Table Theme: Association and Lasallian Educational Communities

Jean-Marie Ballenghien

Lay assistant of the Brother Visitor of the district of France since 2018. Engineer born in Lille, France, in 1963. He taught Electronics and Engineering Sciences in Catholic diocesan education. He was also a pastoral assistant in high school and held various ecclesial responsibilities. In 2004, he became Head of the La Salle France network, in Villeneuve d'Ascq (North) then in Rueil-Malmaison (Hauts-de-Seine).

Participates in: Round table with experts and Analysis and reflection with experts

Round Table Theme: Association and Lasallian Educational Communities.

Edith Touvi

After her university studies and since September 2008, she has worked as a professor of the Spanish language at the Saint Augustin College of Togoville. Former student of the Saint Augustin College of Togoville, led by the Brothers of the Christian Schools; she is now part of the Pastoral Commission. Member of the Signum Fidei Fraternity since 2017. She participated in AIMEL in Rome (2013), and in the first Symposium for Lasallian Women in Latin America held in Saltillo, Mexico in May 2017. She holds a PhD in Spanish Literature which enables her to teach at the University of Lomé, a public university.

Participates in: Round table with experts and Analysis and reflection with experts

Round Table Theme: Association and Lasallian Educational Communities.

Mariola Young Torquemada

With twenty years in the Lasallian work, she is the Coordinator of the Psycho- pedagogy Department. Secretary and full member of the MEL District Council (2015-2018). She has a degree in Psychology from Santa María La Antigua Catholic University, Panama. She holds a Master's in Clinical Psychology from the University of Panama, and a Diploma in Clinical Child Psychopathology from the Pontifical University of Salamanca.

Participates in: Round table with experts and Analysis and reflection with experts
Round Table Theme: Association and Lasallian Educational Communities.

Hortensia Acosta Vázquez, hgs

Director of La Salle Peñitas School in León, Guanajuato; Vice-postulator for the Canonization of Brother Juan Fromental Cayroche cause, founder of that Institute; and Coordinator of the Guadalupe Lasallian Educational Commission. She is originally from Zacatecas and belongs to the Institute of the Guadalupe Sisters of La Salle since 1986. She has served for the benefit of the Lasallian Mission in various educational communities of the Institute of the Guadalupe Sisters of La Salle and the Institute of the Lasallian Brothers, as an educator of young people who want to be Brothers, or as a school teacher or headmaster of all levels of education: primary, secondary and university. She holds a degree in Pedagogy from La Salle Benavente University, and a Master's in Higher Education. She participated in the Lasallian International Assembly (2006), in the CIL in Rome (2009), and in SIEL (2012).

Carlos Gómez Restrepo, fsc

Visitor of the District of Bogota. He was born in Bucaramanga, Colombia on June 25, 1960. He holds a PhD in Education (EdD) from Saint Mary's University of Minnesota. He has a Master's in Political Science from the Universidad Pontificia Javeriana and a degree in Education from La Salle University, both in Bogota, Colombia. Some of his best works were recognized in 2010 with the following awards: Doctor of Education, Honoris Causa by St. Mary's College of California, USA, and in 2014 he was awarded by the Colombian Presidency with the Francisco de Paula Santander Civic Medal.

Participates in: Keynote Address.

Theme: Burning the Ships and Betting on the Remains: a Call for Utopia and Hope.

The current reality of the world challenges the Lasallian educational mission and creates new contexts in which we must rethink the founding values of our tradition, as well as the urgency of looking through our educational proposals. These are times to face current demands, which, urges us to be clear about the essentials of our mission: the formation of critical thinking, the bet on humanism, the school that is renewed and responds to contexts, and the care of quality especially in the educational service of the poor. The new horizons we are looking at are called to permanent dialogues with the plural and diverse world. We must create hope and bet on a better world.

Janell Lynn Kloosterman

Janell Kloosterman is the Director of Leadership Formation and is responsible for providing ongoing support to district school leadership, including the District Chief Administrators Association for De La Salle Institute in Napa, California. She worked at Mullen High School in Denver, Colorado, in various positions, including school principal.

Ms. Kloosterman lives in Denver, Colorado with her husband, Todd, and her two daughters.

Participates in: Round table with experts

Round Table Theme: Lasallian Pedagogy.

Marta Martínez

In 2018, she joined La Salle Horta School in Barcelona as the school principal. She is part of the Quality Team of La Salle Catalonia and performs internal audits in La Salle centers. On behalf of ASSEDIL, she coordinates the organization of the Annual Congress of Directors, as well as all the activities of the Board of Directors. She is an auditor in ISO 9001, specialized in the education sector. Linked to the Lasallian educational world for 29 years, she started her career as a professor at the La Salle Comtal school in Barcelona, in 1990. She was then responsible for the quality of the center, Assistant Principal and Director for 9 years. She has been Secretary of the European Association of Directors of Lasallian Institutions, ASSEDIL, for five years, and represents the Directors of Spain and Portugal. In 2018, she was appointed President.

Participates in: Round table with experts

Round Table Theme: Lasallian Pedagogy.

Paulos W. Mesmer, fsc

Currently, he serves both as Director of the Institute and Dean of the School of Education at Tangaza University College. He is a veteran educator with more than thirty years of educational experience in high school administration, university teaching and college administration. He has served as director of Christ the Teacher Institute for Education (CITE), a Teachers Training Institute in Nairobi, Kenya, for more than fifteen years. His educational background includes a PhD in Education (EdD) from the University of San Francisco, CA; PhD in Psychology (PsyD) from California Southern University, CA; a Master's in Clinical Psychology and a degree in Psychology, both from Saint Mary's University of Minnesota.

Participates in: Round table with experts

Round Table Theme: Lasallian Pedagogy

Ronald Holmes

Assistant professor of the Political Science Department at La Salle University. Member of the Department of Political Science at La Salle University since 1985. He has held various administrative positions in other Lasallian institutions: De La Salle-College of Saint Benilde and De La Salle Santiago Zobel School. He has been a member of the Lasallian Partners Council, in the District / Sector of the Philippines.

Participates in: Round table with experts

Round Table Theme: Lasallian Pedagogy.

Conferencias
Conférences
Conferences
Conferências

Retos internacionales en educación: de las políticas a las aulas

Francesc Pedró
UNESCO, París

Por vez primera empezamos a tener algo parecido a una agenda compartida en educación a escala internacional. En el marco de los objetivos para el desarrollo sostenible contamos con uno completamente dedicado a la educación (el número cuatro) que reza, simplemente, “garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos”. Es la primera vez que nos encontramos con un objetivo compartido no sólo pensando en los países en desarrollo sino en la comunidad planetaria en su conjunto. Y en este contexto es muy importante que hagamos todo lo posible para compartir el conocimiento acerca de las políticas y las estrategias educativas que pueden contribuir mejor a la consecución de este objetivo compartido.

¿Cuáles son, con este objetivo en mente, los retos que marcan la agenda educativa a nivel internacional? ¿Cuáles son los elementos que están articulando hoy los debates sobre la reforma escolar? Hay, en efecto, un buen número de indicaciones que sugieren que los países desarrollados la prioridad política fundamental en educación es la mejora de los aprendizajes de los alumnos. También lo es en aquellos otros países de ingresos medios, donde ya resuelta la cuestión del acceso y la universalización de la enseñanza básica el reto pendiente es mejorar la calidad de la provisión escolar. Para una persona ajena a las discusiones educativas esto puede parecer hasta cierto punto sorprendente, y más de uno se debe preguntar cómo, si no es a través de la evaluación de los aprendizajes efectivamente realizados por los alumnos, se puede juzgar el impacto y la bondad de las políticas educativas para mejorar la calidad de la enseñanza (OECD, 2007).

La calidad escolar y su medida

Aunque el discurso pedagógico suele destacar el carácter escurridizo del concepto de calidad, el discurso político internacional sobre educación ha asumido que la evaluación externa de los aprendizajes de los alumnos es la mejor medida disponible (Carnoy & Loeb, 2002). Y, en un contexto en el que se prueba de avanzar en lo posible hacia políticas públicas basadas en la evidencia (Slavin, 2008), la medida de la calidad es la clave de bóveda.

Lo cierto es que el análisis de las políticas educativas siempre se topa con muchísimas dificultades. Afortunadamente, desde el año 2000 contamos con instrumentos que nos ayudan a evaluar mejor los resultados de las distintas políticas educativas. Evidentemente, esto plantea numerosos problemas técnicos, pero también de conceptualización. Aquí mencionamos sólo dos: qué es lo que se mide y cómo se interpreta.

Internacionalmente, hay dos tendencias claras y no siempre conciliables con respecto a qué hay que medir. Por un lado, pruebas internacionales como PISA (*Programme for Interna-*

tional Student Assessment) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han puesto de manifiesto la importancia de medir cómo los sistemas escolares de los diferentes países contribuyen a que sus alumnos alcancen las competencias que el mismo programa PISA considera que son las críticas para el mundo de hoy. Por otra parte, hay otros programas internacionales, tales como ERCE (Estudio Regional Comparativo y Explicativo del Aprendizaje) de la UNESCO en América Latina, o TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Study*) y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), así como también la mayoría de sistemas nacionales de evaluación que tratan de medir el grado de consecución de las competencias tal y como el currículo nacional las define. La distinción es muy importante porque mientras los sistemas que miden las competencias basadas en el currículo nacional pueden efectivamente realizar afirmaciones sobre el comportamiento del sistema escolar en relación con sus objetivos nacionales sobre una base empírica, programas como PISA lo pueden predicar de un currículo teórico que no tiene por qué ser necesariamente el que los programas nacionales prescriben y los docentes se esfuerzan en poner en práctica. Como la comparación internacional de los resultados de los alumnos respecto a su respectivo currículo nacional es muy compleja, es importante que los datos de las comparaciones internacionales sean completados con el seguimiento a escala nacional de los progresos de los alumnos en relación con el currículo nacional.

En cuanto a cómo medir la calidad, los medios de comunicación, con su voluntad de simplificar los mensajes, suelen aferrarse como a un hierro candente a todo aquello que represente una medida comparativa porque esto ayuda a calificar con facilidad el estado de la enseñanza del propio país. Pero lo que debería ser mucho más importante que los *rankings* internacionales es el análisis de las trayectorias, es decir, la forma en que los resultados de los alumnos han evolucionado a lo largo del tiempo. El análisis de estas trayectorias internacionalmente permite identificar qué países han mejorado y cuáles no, y, en segundo lugar, estudiar qué políticas pueden explicar la trayectoria correspondiente a fin de predicar su generalización, si conviene. De manera similar, el análisis a escala nacional, con las comparaciones que procedan internamente, debe permitir ver cuáles son realmente los resultados de las políticas puestas en práctica.

En definitiva, la combinación entre la evaluación internacional y la nacional debe permitir una mejor calificación de los debates sobre política educativa, informándoles con evidencias empíricas sobre los resultados de las políticas propias y sobre los factores que explican los éxitos de los sistemas escolares de otros países. Se podría decir que ya empezamos a saber quién parece hacerlo mejor, es decir, qué países han conseguido mejorar sus resultados tanto en términos de calidad como de equidad.

Tenemos, por consiguiente, una serie de datos que apuntan cuáles son los países mejor situados tanto en términos de calidad de los resultados de aprendizaje, medidos al término de la enseñanza secundaria, como en términos de equidad, es decir, de la capacidad de sus sistemas escolares de reducir el impacto que las desventajas de todo orden con las que algunos alumnos llegan a la escuela puedan tener sobre sus aprendizajes y que podrían convertirse en determinantes de su éxito o de su fracaso. Estos países están en boca de todos y, quizás para sorpresa de muchos, cada vez hay más países asiáticos que obtienen mejores resultados.

Esto no debe hacernos olvidar que existen, con frecuencia, multitud de diferencias internas dentro de los países. Dicho de otro modo, las zonas, distritos, cantones, provincias o estados con mayor densidad de urbanización tienden, por regla general, a obtener peores resultados, particularmente en el dominio de la equidad, que aquellas otras zonas que, sin ser rurales, cuentan con una escala de urbanización moderada. Y no es extraño que sea así puesto que cada vez somos más conscientes de que existe una correlación bien clara entre pobreza y baja calidad educativa. En los países desarrollados la pobreza se exprime fundamentalmente en las grandes conurbaciones, pero en los países en desarrollo se extiende también a muchas zonas rurales.

Es obvio que existen también innumerables diferencias entre centros escolares incluso dentro de una misma zona o distrito. Este dato es muy relevante porque apunta a una de las principales conclusiones de los análisis políticas educativas: las políticas establecen marcos de trabajo, pero las verdaderas trincheras están en las aulas y, como sabemos muy bien, lo que sucede en ellas es función de las capacidades de cada uno de los docentes y del centro escolar en su conjunto. Incluso atendiendo a poblaciones escolares semejantes, centros con equivalentes características obtienen resultados bien dispares.

Explicando lo que parece funcionar y por qué

La pregunta verdaderamente relevante no es cuáles son las características que explican cómo son los países con sistemas escolares que producen resultados de mayor calidad y equidad, sino cómo se consigue mejorar en ambos ejes y cuáles son las estrategias de éxito soportadas por la evidencia. Y aquí es donde empiezan los problemas, porque no tenemos tantos casos que demuestren una mejora sustancial de la calidad educativa de un país en un plazo de tiempo razonable. De hecho, los datos de PISA nos demuestran que la mejora es posible pero que las oportunidades han sido aprovechados por un número muy reducido de países. La cuestión final es, pues, si hoy las políticas educativas y, a una escala diferente, las decisiones a escala de centro y de aula, pueden basarse en evidencias suficientes o no. La realidad es que en muchos países no se dan todavía las condiciones apropiadas para este debate informado. La razón fundamental es la falta de series temporales suficientemente significativas y largas, tanto de los programas comparativos internacionales como de las evaluaciones nacionales. El programa PISA, por ejemplo, no comenzó las primeras evaluaciones hasta el año 2000 y, incluso ahora, con varias olas ya completadas, el número de países que han experimentado mejoras significativas es muy reducido. Esto puede interpretarse de tres maneras diferentes (Pedró, 2012):

1. La mayoría de países no han hecho nada para mejorar los resultados de los alumnos;
2. Los países han hecho lo que han podido, pero sin éxito, y
3. Veinte años (2000-2019) no es tiempo suficiente para que las reformas escolares lleguen a tener un reflejo en los resultados de los alumnos.

Estando así las cosas, no es extraño que los análisis comparativos internacionales más conocidos, lejos de centrarse en el análisis de las trayectorias (dado el reducido número de países que han variado de manera significativa su posición relativa en las comparaciones internacionales de resultados), se acerquen más bien a analizar qué políticas

han puesto en práctica los países que sistemáticamente obtienen buenos resultados. Los análisis propuestos, por lo tanto, se centran en observar cuáles son las concomitancias y los elementos comunes entre estos países, lo que es muy interesante, pero lo cierto es que el poder explicativo de estos análisis puede ser fácilmente contestado. Algunas veces se llegan a establecer algunas correlaciones que son, como mínimo, ridículas apuntando, por ejemplo, a la vinculación de los resultados de aprendizaje con la ingesta anual de pescado o de helados. Dicho de otro modo, no existe un vínculo de causalidad demostrable y, además, teniendo en cuenta la disparidad de contextos es difícil pensar que las mismas estrategias puedan servir igualmente a las necesidades particulares de todos y cada uno de los países. Hay que ser, pues, prudentes con la confianza que se deposita en estos análisis.

A escala nacional la cuestión toma una tonalidad diferente, sobre todo cuando el objetivo ya no es identificar los países que tienen una provisión educativa de mejor calidad, sino qué centros escolares lo hacen y por qué y cómo lo consiguen. La tendencia universal es hacer equivaler resultados de los aprendizajes con niveles de competencias de los alumnos, algo bastante más difícil de medir que los conocimientos. Pero, intuitivamente, enseguida se ve que los resultados absolutos de los alumnos de un centro no dan directamente la medida de la calidad del centro sino, más bien, de los alumnos. Es bien sabido que, a escala de grupo clase y de escuela, el predictor más importante de los resultados de los alumnos es su estatus socioeconómico, tanto a nivel individual como agregada.

Por tanto, no es necesariamente mejor escuela aquella en la que los alumnos obtienen mejores resultados en pruebas estandarizadas, sino aquella que, por comparación con otras escuelas con alumnos de características socioeconómicas equivalentes, consigue mejores resultados. Por esta razón, es importante insistir en que la medida de la calidad educativa de un centro la da el valor añadido que confiere a sus alumnos por comparación con otros centros con poblaciones escolares y medios equivalentes. Por consiguiente, un buen sistema de evaluación es aquel que permite medir el progreso que los centros hacen en relación con su capacidad de conferir valor añadido a los alumnos (Braun, 2005). Curiosamente, a escala nacional es sorprendente ver la desconexión que todavía existe entre la larga tradición de investigación sobre la eficacia escolar, que hace decenios que muestra los factores relacionados, a nivel de aula y de centro, con la calidad educativa, de un lado, y las evaluaciones de los resultados de los alumnos, de la otra (MacBeath, 2007).

En este contexto, evidentemente, resulta difícil imaginar que una política de ocultación de datos sea justificable en un contexto democrático. Los miembros de la comunidad educativa deben tener libre acceso a estos datos, a su evolución longitudinal y su significado en el marco de una comparación con centros equivalentes, en beneficio de una mejora de la provisión educativa del centro. Los profesionales de la educación han de encontrar en estos resultados una fuente de datos significativos inestimable para la mejora profesional. Las familias han de ver una oportunidad para apreciar no sólo qué rendimiento se saca de sus impuestos sino, sobre todo, la verdadera de la calidad educativa del centro escolar donde llevan a sus hijos.

En definitiva, se puede concluir que la capacidad que hoy tenemos que usar tanto las evaluaciones internacionales como las nacionales como fuente de evidencia para informar decisiones políticas, institucionales y profesionales es aún incipiente. Pero se va en la buena dirección. Aunque no faltan consultorías y organismos internacionales que presentan sus propias recetas, es inevitable acabar pensando que se basan más en intuiciones que en evidencias que acrediten causalidades, porque este es un territorio en el que no podemos contar con la aproximación típica a un experimento de laboratorio. Son tantas las variables que se escapan a nuestro control que, al final, terminamos poniendo más énfasis en crear una narración que sea racionalmente verosímil, por mucho que tal vez inventada, que no en confesar nuestra ignorancia.

Algunas lecciones aprendidas

Si hubiera que resumir lo poco que sabemos acerca de cómo mejorar la calidad educativa en un sistema escolar probablemente acabaríamos pronto. Una de las cosas más importantes que nos demuestra el análisis de las políticas educativas desde una perspectiva histórica es que para conseguir un sistema orientado a la mejora es preciso un contexto en el que el consenso político haya sido sostenido a largo plazo. Este consenso puede tomar diversas formas, pero no estará demás recordar que dos países que generalmente se encuentran siempre entre los más exitosos, Finlandia y Corea del Sur, eran países extremadamente pobres dos generaciones atrás. Por distintos derroteros, en ambos países se pudo construir un consenso político que garantizaba no sólo la inversión continuada en educación, sino también los ejes básicos el desarrollo el sistema escolar. El consenso fue y sigue siendo crucial, pero las recetas de estos dos países fueron y siguen siendo muy distintas.

Una segunda cosa que también sabemos es que la inversión en educación es muy importante, pero el incremento de su volumen no garantiza automáticamente la mejora de los resultados del sistema escolar. Existe una frontera crítica, que actualmente podría cifrarse en una inversión acumulada por alumno de 60.000 USD PPP entre los seis y los quince años de edad, por debajo de la cual a mayor inversión por alumno se consiguen mejores resultados, pero, por encima de la cual, Invirtiendo más no se consigue necesariamente mejores resultados. Las evidencias nos indican que a partir de esta cifra crítica es más importante cómo se gasta que no cuánto. Por ejemplo, ¿es preferible pagar mejor a los profesores aunque tengan que tener más alumnos en el aula que no pagarles tan bien y reducir el tamaño de su grupo de alumnos?

Una tercera cosa que también sabemos es que las reformas educativas son una constante universal. Algunas veces, en particular en América Latina y en la Europa meridional, los docentes están tan abrumados por el incesante goteo de reformas que piden a los responsables políticos que, por favor, les dejen trabajar en paz garantizándoles un entorno político estable. No es extraño que se pronuncien así porque ésta es una demanda muy frecuente también en el sector de la economía: los empresarios precisan de un entorno estable para poder operar con tranquilidad y planificar adecuadamente sus movimientos, algo que se acostumbra a medir con un índice de confianza sobre la economía. ¿Qué pasaría si se les preguntara a los docentes sobre su confianza en la estabilidad del entorno político en el que operan como con tanta frecuencia se hace con los empresarios?

Pero más allá de la cuestión de la frecuencia de las reformas, es tanto más preocupante el hecho de que son muy pocas las reformas educativas que son objeto de una evaluación seria. Existen, ciertamente, modas u oleadas a las que los países se van apuntando sucesivamente. Por ejemplo, este fue el caso años atrás de la puesta en práctica de mecanismos de evaluación externa del trabajo escolar o, más recientemente, del desarrollo de currícula que preparen a los alumnos para las denominadas competencias del siglo XXI. Haciendo un ejercicio de humildad habría que recurrir a Sócrates para reconocer nuestra ignorancia acerca de qué políticas pueden ser recomendables universalmente como avenidas para el éxito en la mejora de la calidad y de la equidad escolar. Tal vez, simplemente, no existan.

Lo que las evidencias sugieren

Pero sí que tenemos indicios de algunas constantes que se repiten invariablemente aquí y allí, aunque sea con declinaciones distintas. Aún a riesgo de simplificar, parece claro que, a lo largo de los años, hemos acumulado evidencias internacionales que nos han llevado a aprender fundamentalmente tres lecciones.

La primera lección es que el factor explicativo más importante de los resultados escolares que obtiene un alumno son función, por encima de todo, de la mochila con la que llega a las puertas del aula. En este sentido, aún reconociendo que las políticas escolares pueden crear un contexto que puede ser favorable, o no, al trabajo escolar, debemos recordar que los resultados de aprendizaje no obedecen exclusivamente al trabajo que se realiza en el aula sino que tienen mucho que ver con las características individuales y sociales del alumno. De hecho, se ha llegado a cifrar en un 50% el peso que las características individuales del alumno, incluyendo su extracción socio-económica y cultural, pero también sus capacidades académicas, tiene en la explicación de los resultados de aprendizaje que obtendrá a lo largo de su itinerario escolar. La buena noticia es que casi un tercio de esos resultados se explica igualmente por la labor docente que es, en definitiva, expresión de las capacidades profesionales de sus docentes. Otras influencias no menos negligibles tienen que ver con la capacidad de liderazgo pedagógico que tiene el centro escolar y su propia configuración.

En consonancia con la anterior, la segunda lección que hemos aprendido es que más allá de las características del propio alumno, lo que hace la diferencia en sus resultados de aprendizaje, y que está directamente bajo nuestro control, es la calidad del trabajo docente. Hay innumerables evidencias que así lo demuestran, incluyendo los resultados de análisis cuasiexperimentales. Esto explica por qué, en un contexto en el cual buscamos incesantemente acrecentar en nuestros sistemas escolares la capacidad de generar mejores resultados con mayor equidad, el énfasis de nuestras discusiones se desplace progresivamente desde las políticas educativas hacia los procesos dentro del aula. Es un reconocimiento tácito de que, así como las políticas puede generar un entorno propicio, o no, lo que cuenta verdaderamente es la profesionalidad docente.

Este progresivo desplazamiento desde la discusión política hacia el examen de los procesos pedagógicos que tienen lugar dentro del aula ha conocido, por lo menos, tres distintas fases. En primer lugar, aproximadamente cuarenta años atrás empezaron a

emerger evidencias acerca de la importancia que la descentralización política, por un lado, y de la autonomía escolar, por otro, podían tener en la mejora del trabajo escolar. Fueron muy numerosas las reformas que, en todo el mundo, desplazaron la toma de decisiones de calado pedagógico hacia las comunidades locales, primero, y hacia los propios centros escolares, después -tal y como ocurrió, por ejemplo, en Finlandia. Esta primera fase se tradujo en una mayor diferenciación de la provisión escolar, ahora menos sujeta a las decisiones centralizadas y más abierta a una mejor capacidad de respuesta de la provisión escolar a las necesidades y también a los recursos locales. Esto se tradujo en un mayor énfasis en la relevancia de la dirección escolar, cuyo papel en un contexto de mayor autonomía era ahora más visible y relevante. Consecuentemente, se hizo todo lo posible para reforzar las competencias en materia de gestión tanto de recursos económicos como de recursos humanos de la dirección escolar. Pero esta mayor capacidad de diferenciación también se tradujo en un mayor riesgo de iniquidades: cuanto más diferentes eran las escuelas, mayores podrían ser los diferenciales de calidad entre ellas.

Una segunda fase, en cierto modo de reacción a la anterior, se caracterizó por una mayor presión evaluadora traducida en un mayor énfasis en la rendición de cuentas. A partir de ese momento, los centros escolares tenían que operar en un contexto en el que existía una supervisión externa, no meramente prescriptiva, sino centrada en la evolución de un cierto número de indicadores, empezando por las tasas de asistencia, repetición y graduación, y terminando, progresivamente, por indicadores vinculados a los logros de aprendizaje medidos por exámenes nacionales. Esto dio otra vuelta de tuerca al rol de la dirección escolar, que ahora no solo tenía que gestionar recursos sino planificar estratégicamente cómo mejorar en los distintos indicadores definidos. En definitiva, se trataba de introducir una nueva cultura de la evaluación, tanto interna como externa, que facilitara que la creciente autonomía escolar se tradujera realmente en ganancias acreditadas en términos de calidad de los aprendizajes. Este giro hacia una mayor transparencia permitió también poner mayor acento en todo lo relacionado con la disparidad de la calidad y, por consiguiente, en la equidad de la provisión escolar.

Inevitablemente, el binomio autonomía-rendición de cuentas establecía un nuevo marco de trabajo para los centros escolares y, por supuesto, también para los docentes cuyo trabajo se veía ahora sujeto a posibles evaluaciones externas, ni que fuera de forma indirecta y, algunas veces, inapropiada metodológicamente. Y es en este momento cuando se inicia la tercera fase, en la que ahora nos encontramos, y en la cual lo determinante es el énfasis en la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Esto se traduce en una mirada distinta hacia el trabajo de los docentes y también de la dirección escolar. El centro educativo ya no es visto exclusivamente como una unidad de gestión cuya responsabilidad es la provisión de un servicio público perfectamente delimitado por un marco normativo, sino más bien como una comunidad de profesionales, en continuo desarrollo, que tiene por principal objetivo facilitar el aprendizaje de los alumnos. Al tratarse de una comunidad profesional en permanente desarrollo, debe garantizarse la mejora constante y esta mejora debe ser medida en función de su impacto sobre los aprendizajes de los alumnos.

El imperativo de la innovación educativa

Es en esta última fase donde surgen dudas muy profundas acerca de la naturaleza de los aprendizajes, es decir, qué deben aprender los alumnos, y cómo hay que facilitar estos aprendizajes. Desde finales del siglo XX diferentes factores externos a la escuela han convergido para generar el actual imperativo de la innovación escolar. Estos factores, y su articulación, son muy diferentes de los que había detrás de movimientos como la Escuela Nueva. El primero de ellos es el convencimiento de que el desarrollo de la nueva economía necesita, más que de titulados que acrediten el conocimiento de contenidos, de trabajadores competentes que sepan aplicar los contenidos a la resolución de problemas, que sepan trabajar en equipo en contextos multilingües y multiculturales, que tengan sentido crítico, sepan comunicar y, sobre todo, que sean creativos para generar, por medio de su trabajo, nuevos conocimientos e innovaciones (Heckman & Kautz, 2014). En definitiva, se ha generado un consenso social en torno a la idea de que no basta con que la escuela enseñe contenidos sino que es necesario que facilite el desarrollo de competencias transversales y transferibles (Fernández Enguita, 2016). Y como el modelo tradicional de escuela eso no lo puede hacer suficientemente bien hay que explorar, a través de la innovación, nuevos modelos escolares más adecuados a estas demandas contemporáneas que todo apunta a que se acelerarán aún más en el futuro.

El segundo factor es, en el fondo, la dimensión demográfica y social de los cambios económicos que se traducen en la necesidad de aprender a convivir en contextos socialmente, culturalmente y lingüísticamente más diversos y complejos. En este nuevo contexto, las aulas escolares no sólo acaban siendo, en sí mismas, el reflejo de esta creciente complejidad sino que han de explorar formas de interacción social y de aprendizaje compartido donde se aprecie la diferencia y se la ponga en valor. Nuevamente, esto exige que la organización y los procesos educativos generen espacios donde las actividades dirigidas a estos aprendizajes puedan tener lugar, lo que no es fácil de hacer en el seno de las estructuras escolares tradicionales.

El tercer factor es la constatación de la disparidad entre los métodos de comunicación y de trabajo dentro de la escuela y fuera de ella, en el mundo exterior. Incluso los alumnos se dan cuenta de que, en materia de uso de las tecnologías, por ejemplo, la vida escolar tiende a ser una burbuja vacía por comparación a la riqueza, variedad e intensidad de usos con los que ellos mismos operan con las tecnologías fuera de las aulas, precisamente a imagen y semejanza de lo que sucede en el mundo social adulto y del trabajo. En otras palabras, no se entiende que la escuela abandone a los jóvenes a su suerte en todo lo relacionado con el aprendizaje del uso de las tecnologías, haciendo dejación de su responsabilidad educadora en un terreno que tan importante es en la vida tanto de los jóvenes como de los adultos. Cada vez es más difícil encontrar argumentos que justifiquen esta disparidad y la presión externa sobre las escuelas y los docentes para integrar las tecnologías y, de paso, cambiar las metodologías es cada vez mayor. La investigación empírica ha demostrado, con todo, que los costes de la integración no se justifican a no ser que gracias a la tecnología se realicen cambios significativos en la organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Comi, Argentin, Gui, Origo, & Pagani, 2016). La

tecnología es, pues, una ventana de oportunidad para la innovación, pero su mera presencia no garantiza necesariamente la innovación.

El cuarto factor es la presión internacional reflejada en las evaluaciones comparativas de los aprendizajes de los alumnos (como las de la OCDE, la UNESCO o la IEA) que, en línea con las necesidades de unas economías cada vez más globalizadas y que dependen mucho de la ciencia y de la tecnología como motores de la innovación y de la competitividad, centran la atención de los gobiernos, precisamente, en la capacidad de sus sistemas escolares para generar las competencias que deben alimentar estas economías. Que esto corresponde a los intereses de todos los países desarrollados se ve claramente cuando se comprueba que el número de gobiernos que se adhieren a estas evaluaciones internacionales no para de crecer y que ninguno se ha desdicho de ellas hasta ahora. Pero también es cierto que son pocos los países que han experimentado mejoras significativas en este ámbito a lo largo de los pasados quince años. De hecho, hay muchas voces que creen que esto se debe a que el modelo tradicional de escuela no permite a ningún país ir más allá de donde ya está: el incrementalismo no parece suficiente porque el modelo tradicional no puede llegar más allá de lo que consiguen los sistemas asiáticos (Kember, 2016), en un contexto social y cultural que valora el esfuerzo, el trabajo y la dedicación como no ocurre en ningún otro.

En resumen, pues, estos cuatro factores externos (la demanda de competencias, los cambios sociales y demográficos, los cambios tecnológicos y la competencia internacional) explican en buena medida por qué hay un consenso social creciente, globalmente, en torno a la necesidad de promover la innovación que se traduce, de hecho, en un imperativo. A estos factores externos hay que sumar las propias dinámicas internas de las escuelas que explican por qué este consenso social aplaude y fortalece los esfuerzos de innovación de los propios docentes. Dicho sea de paso, paradójicamente, estos esfuerzos de innovación suelen ser más el resultado de iniciativas propias inspiradas en los principios filosóficos, sociales y pedagógicos de la Escuela nueva, a veces sin saberlo, que de un deseo de responder directamente a las demandas de la nueva economía. Sea como sea, lo cierto es que ahora este consenso social aplaude la innovación escolar y la coloca como un mandato imperativo para las escuelas y los docentes.

Estamos, por consiguiente, en la época dorada de la innovación educativa. Cualquier centro escolar o cualquier red de centros que se precie debe poder argumentar que está en la vanguardia de la innovación o que, por lo menos, no es ajena a las grandes tendencias internacionales en esta materia. Parecería como si tuviéramos prisa para innovar sin saber muy bien cuál es el vínculo existente entre las innumerables innovaciones pedagógicas que se proponen y la mejora de los resultados escolares, sin olvidar la necesaria relevancia del impacto en los costes. Por el contrario, deberíamos acostumbrarnos cada vez más a nutrir nuestras discusiones sobre las innovaciones pedagógicas con datos empíricos acerca de lo que parece funcionar y por qué, pasando luego a tratar de su viabilidad en cada contexto y del correspondiente impacto económico.

Empezamos a tener algunas evidencias que sugieren que, manteniendo constante el modelo de escuela tal y como lo conocemos, necesitamos hacer posibles formas de ense-

ñanza que, en primer lugar, den mayores oportunidades para que los docentes ofrezcan un tratamiento individualizado a cada alumno y, en segundo lugar, para que combinen adecuadamente metodologías tradicionales cuando se trata de transmitir nueva información con metodologías donde el alumno toma la iniciativa con actividades orientadas al desarrollo de competencias. El movimiento se aprende andando y, en educación, si se trata de desarrollar competencias la única forma coherente de hacerlo es ofrecer oportunidades para que los alumnos, individualmente o en pequeños grupos, pueden ejercitarse en esas nuevas competencias. De ahí la creciente importancia que la pedagogía basada en proyectos está teniendo en todo el mundo, puesto que ofrece verdaderamente una metodología óptima para la ejercitación y el desarrollo de competencias, algunas de ellas muy complejas.

Pero, por otra parte, la evidencia internacional parece sugerir igualmente que, mientras la escuela siga siendo concebida y organizada bajo el formato que ahora conocemos, hay todavía mucho espacio para la transmisión frontal de contenido. Por consiguiente, no parece apropiado, hoy por hoy, que se lancen cantos de sirena abogando por una transformación radical de las formas de enseñanza y aprendizaje mientras se mantienen las formas de escolarización tal y como siempre las hemos conocido. Por el contrario, solo un rediseño radical de la escuela podría permitir dar un salto cualitativo, pero lo cierto es que no hay todavía ningún país que se haya atrevido a dar ese paso. Da igual hacia donde se mire: el formato escolar, globalmente considerado, sigue siendo el mismo en todo el mundo. Esto permite entender por qué la evidencia nos sugiere que cuando el contexto social de la enseñanza es proclive a gratificar el esfuerzo y promover la disciplina, como ocurre cada vez menos en la cultura occidental y cada vez más en los países asiáticos, a igualdad de capacidad y de recursos, los sistemas y los centros escolares tradicionales siempre obtendrán mejores resultados que en aquellos otros países donde impera una cierta lasitud en estos valores, con frecuencia acompañada de teorías pedagógicas que buscan incentivar el interés del alumno atrayendo su atención al tiempo que se le requiere un esfuerzo mínimo. El sistema, tal y como lo hemos heredado, tiene sus límites que se sitúan precisamente allí donde se encuentran ahora los sistemas asiáticos de éxito. Para ir más allá será necesario redefinir la escuela

Es importante destacar que esta última consideración es una pura observación factual y no es necesariamente una pura opinión. Creo que a todos los profesionales de la educación nos gustaría ver que los alumnos asisten a los centros escolares con la voluntad de esforzarse tanto como sea posible para aprender, disfrutando durante el proceso. Pero la realidad es que nuestra definición de lo que es una escuela sigue siendo sólo atractiva en aquellos países donde el contexto social familiar apoya decididamente el trabajo escolar. No todos los países pueden afirmar que esto esté hoy sucediendo mayoritariamente en sus escuelas aunque en todos los países es posible encontrar capas sociales donde esta preocupación es verdaderamente manifiesta.

Para conducir al éxito, las innovaciones educativas deben ser concebidas, ejecutadas y evaluadas por docentes competentes en el marco de un entorno propicio y con un liderazgo pedagógico que los apoye. En los países donde las familias velan, a veces por pura tradición, por transmitir una cultura del esfuerzo y la confianza en que una bue-

na educación es clave para el desarrollo humano y profesional, son los países donde el trabajo docente no solo es mejor reconocido sino donde parece dar mejores resultados. En cambio, en los países donde, por falta de capacidad, las familias no saben atender a la educación de sus hijos o, en el otro extremo, donde han dejado de hacerlo convencidas que se trata de la responsabilidad única y exclusivamente de la escuela, el trabajo docente parece producirse en un terreno yermo. Cuando esto ocurre, la preocupación por los resultados del aprendizaje debería ser vista como una oportunidad para interrogarse acerca del contexto social del trabajo escolar y de cómo transformarlo -algo que no es ajeno a la escuela pero que excede con mucho su responsabilidad.

Caminos para acrecentar las competencias docentes

Para los centros escolares, por consiguiente, quizás la pregunta más pertinente sea cómo podemos ayudar a los docentes a mejorar profesionalmente. Internacionalmente se han ensayado distintas estrategias en los últimos decenios, con resultados muy dispares. La preferida en muchos países ha consistido en incrementar la presión evaluadora sobre los docentes, algunas veces incorporando incentivos económicos o, sencillamente, vinculando la continuidad contractual con los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos. Esto no siempre se ha acompañado de mejores resultados, pero sí, generalmente, de mayor conflictividad laboral en el sector.

Lo que sí parece dar buenos resultados es una combinación de una redefinición de las tareas docentes con un marco de trabajo donde existe un claro liderazgo pedagógico, así como la perspectiva de una carrera profesional realmente atractiva.

Hay que empezar por el principio: crear unas condiciones laborales propicias para la mejora de la calidad de los aprendizajes. Esto se traduce en una definición distinta de las tareas que se espera que un docente desarrolle. Así como tradicionalmente, en la práctica, se ha hecho equivaler horas contratadas con horas de pizarra, por denominarlas de algún modo, es evidente que unos horarios de trabajo que sólo ofrecen breves instantes para la preparación y donde las oportunidades para la formación continua y el crecimiento profesional son realmente excepcionales, no generan un entorno de trabajo propicio para la mejora. En cambio, cuando se examinan los horarios laborales docentes de algunos países que se caracterizan por obtener buenos resultados de aprendizaje, como, por ejemplo, Finlandia, Ontario o Singapur, se observa que el tiempo docente se organiza en tres bloques fundamentales: el bloque de trabajo con el grupo clase, el bloque de trabajo con alumnos a escala individual, o a lo sumo en parejas, y el bloque de tiempo de trabajo dedicado a la formación y a la investigación junto a los restantes colegas del propio centro escolar. Cualesquiera que sean las proporciones destinadas a cada uno de estos bloques, lo cierto es que este reconocimiento de bloques de tiempo destinados a actividades distintas pero igualmente críticas para el éxito de los alumnos ofrece el incentivo máspreciado por los docentes: tiempo. La experiencia internacional demuestra que existen fórmulas de organización escolar bajo las que es viable esta mayor complejidad de tareas sin que los costes se disparen -basta pensar en que hay multitud de actividades en las que la ratio de alumnos por profesor puede ser el doble o más que en una clase ordinaria, lo cual libera tiempo para que otros docentes puedan dedicarse a la atención individualizada, por ejemplo.

En segundo lugar, hay que tener igualmente en cuenta que este planteamiento de la labor docente, menos militarizado o industrializado que el que nos ha legado el modelo tradicional de escuela, sólo puede funcionar si, en última instancia, el centro escolar cuenta con un verdadero liderazgo pedagógico, y no sólo con una dirección escolar. La investigación ha acreditado suficientemente que el liderazgo escolar es crucial para la creación de equipos docentes eficaces y su motivación constante, así como para crear el clima y el entorno escolares adecuados también para posibilitar, orientar y reconocer, al mismo tiempo, los esfuerzos de innovación a escala de centro orientados a la mejora del aprendizaje. No en vano, la investigación ha puesto de manifiesto que existe un vínculo entre la calidad del liderazgo escolar y la de los aprendizajes de los alumnos (Leithwood & Jantzi, 2005; Smith, 2008).

El liderazgo pedagógico empieza por identificar las necesidades de formación y desarrollo profesional de los propios docentes del centro, en tanto que equipo pero también a escala individual, y las enmarca dentro de un plan de mejora pedagógica. Dicho de otro modo, parte del principio de que la mejora de la calidad escolar, la mejora de las actividades de enseñanza y aprendizaje de cada uno de los docentes del equipo, solo es posible si existe el propósito compartido por todos de aprovechar las oportunidades para la mejora y el desarrollo profesional que emerjan. Esto exige de quien esté llamado a ejercer el liderazgo pedagógico un cierto nivel de autoridad pedagógica reconocida por todos los miembros del equipo docente. Y esto explica por qué en muchos países la autoridad que algunos docentes son capaces de desarrollar frente a sus colegas en razón de su mejores competencias profesionales es reconocida con mecanismos de promoción interna que sancionan los distintos grados de capacidad profesional dentro del equipo y con mecanismos de formación interna, dentro del propio centro escolar, que permiten que estos docentes más experimentados puedan compartir su conocimiento profesional e implicarse el crecimiento profesional de los restantes docentes.

En definitiva, se trata de ofrecer oportunidades para progresar en la propia carrera profesional como docente sin necesidad de salir del aula. Algunos de los mecanismos que parecen funcionar en este sentido son los siguientes:

1. Acordar estándares profesionales de referencia para todos los miembros del equipo.
2. Ofrecer una formación clínica con programas de inducción de larga duración para las nuevas incorporaciones.
3. Tutorización permanente por docentes experimentados.
4. Oportunidades de desarrollo con los equipos de centro y de forma continuada:
 - a. 15-20 horas/semana de proyectos colaborativos
 - b. 100 horas anuales de formación en el aula
5. Reconocimiento en la carrera profesional (modelo universidades) que ayuda a compartir el conocimiento profesional.

Como se ha dicho y repetido hasta la saciedad, la calidad de un sistema educativo nunca será superior a la calidad de sus docentes.

Conclusiones

A escala internacional, los debates políticos sobre la educación tienden a coincidir a centrar la atención en cómo mejorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos y hacerlo de manera que la equidad no salga perjudicada (Darling-Hammond, 2010) (Dubet, Duru-Bellat, & Véréout, 2010). Existe una gran coincidencia en afirmar que la medida verdadera de la calidad de un sistema educativo la da la calidad de los aprendizajes de los alumnos y, en un horizonte más amplio, la de las competencias adquiridas por el conjunto de la población y el grado de equidad con que se encuentran repartidas. Por lo tanto, la medida de la bondad de las políticas educativas la da el impacto que tiene sobre estos aprendizajes.

Hoy en día ya se está muy lejos de parámetros de medida de la calidad educativa que sólo se centraban en aspectos vinculados al esfuerzo inversor. Es bien sabido que en los países desarrollados la calidad de los aprendizajes de los alumnos no correlaciona linealmente con la inversión escolar, lo que demuestra que, a partir de un determinado nivel de gasto (el de los países europeos), cuenta mucho más como se gasta que no cuánto se gasta. Igualmente, también parece aceptado universalmente a partir de las evidencias empíricas que el tamaño del grupo clase, al menos en el marco de una comparación internacional restringida a los países desarrollados, tampoco hace la diferencia. ¿Qué hace, pues, la diferencia?

Lo que está en juego es como imprimir una dinámica de mejora al sistema escolar (Gates Foundation, 2005) (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010). Y lo que parece claro es que esta dinámica es el resultado de la interacción entre tres elementos:

1. Los estándares, es decir, la definición clara de lo que los alumnos deben alcanzar en términos de competencias al final de los ciclos educativos correspondientes y, particularmente, al acabar la enseñanza obligatoria. Pero hay también definir los estándares de las competencias docentes e, igualmente, los de los directivos escolares.

2. La presión externa e interna, es decir, de qué manera se consigue que estos estándares se pongan en práctica. Evidentemente, la mejor manera de ejercer esta presión es a través de la evaluación de los resultados de los alumnos, como expresión de las expectativas educativas de la sociedad en relación con los estándares, pero también a través de la evaluación de los profesionales docentes y directivos. Y, finalmente:

3. El apoyo y los incentivos, es decir, con qué mecanismos se incentiva el esfuerzo y, al mismo tiempo, se da apoyo individualizado cuando hay los alumnos, los docentes y los directivos.

Es el juego de las posibles interacciones entre estos elementos lo que da la medida de hasta dónde se puede llegar en la reforma del sistema escolar. Huelga decir que sólo el análisis del contexto particular de cada país y de las posiciones de los actores puede permitir responder adecuadamente a la pregunta de cuánto esfuerzo debe dedicarse a desarrollar cada uno de estos elementos o, sencillamente, a variar el modo de interacción entre ellos. Pero -y este es el mensaje importante- ya se ha entrado en una nueva etapa en la formulación de las políticas educativas, aquella en la que las evidencias surgidas del análisis de los resultados de los alumnos servirán para informar la toma de decisiones.

Referencias

Braun, H. (2005). *Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added mode*. Princeton: Educational Testing Service.

Carnoy, M., & Loeb, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Education Evaluation & Policy Analysis*, 24(4), 305-332.

Comi, S., Argentin, G., Gui, M., Origo, F., & Pagani, L. (2016). Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. *Economics of Education Review*. doi:10.1016/j.econedurev.2016.11.007

Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education. How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York: Teachers College Press.

Dubet, F., Duru-Bellat, M., & V er etout, A. (2010). *Les sociétés et leur  cole. Emprise du diplôme et coh esion sociale*. Paris:  ditions du Seuil.

Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.

Gates Foundation. (2005). *High performing school districts: Challenge, support, alignment, and choice*. Seattle: Bill and Melinda Gates Foundation.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2014). Fostering and Measuring Skills. In J. J. Heckman, J. E. Humphries, & T. Kautz (Eds.), *The Myth of Achievement Tests. The GED and the Role of Character in American Life* (pp. 25-86). Chicago: The University of Chicago Press.

Kember, D. (2016). Why do Chinese students out-perform those from the West? Do approaches to learning contribute to the explanation? *Cogent Education*, 3 (1), 1248187.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.

MacBeath, J. (2007). Improving School Effectiveness: Retrospective and Prospective. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey and Company.

OECD. (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris: OECD Publishing.

Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de Pisa: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*(19), 139-172.

Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take? *European Educational Research Journal*, 7 (1), 124-128.

Smith, L. (2008). *Schools that change: Evidence-based improvement and effective change leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Les défis internationaux de l'éducation : des politiques publiques aux salles de classe

Francesc Pedró
UNESCO (Paris)

Nous commençons pour la première fois à nous doter, à l'échelle internationale, d'une sorte de programme commun en matière d'éducation. Parmi les objectifs de développement durable, le quatrième est entièrement dédié à l'éducation : « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. » C'est la première fois qu'un objectif commun est fixé à la fois pour les pays en développement et pour le reste de la planète. Il est donc essentiel de tout mettre en œuvre pour partager nos connaissances en matière de politiques et de stratégies éducatives susceptibles de contribuer au mieux à la réalisation de cet objectif commun.

À cet égard, quels sont les défis qui jalonnent l'agenda éducatif au niveau international, et quels sont les éléments qui constituent les débats actuels sur la réforme de l'éducation ? De nombreux indices laissent penser que la priorité politique fondamentale des pays développés dans ce domaine est le perfectionnement de l'apprentissage des élèves. C'est également le cas d'autres pays à revenu intermédiaire, où la question de l'accès universel à l'éducation élémentaire est résolue mais où il reste à améliorer la qualité de l'offre scolaire. Pour une personne étrangère aux débats sur l'éducation, il semble évident que seule l'évaluation de l'apprentissage réellement acquis par les élèves permet d'estimer l'impact et l'efficacité des politiques éducatives sur la qualité de l'enseignement (OCDE, 2007).

Évaluation de la qualité en matière d'éducation

Si le discours pédagogique a tendance à mettre l'accent sur la nature insaisissable du concept de « qualité », le discours politique international sur l'éducation part du principe que l'évaluation externe de l'apprentissage des élèves est la meilleure façon de procéder (Carnoy et Loeb, 2002). Dans un contexte de progression en direction de politiques publiques fondées sur des données probantes (Slavin, 2008), la mesure de la qualité devient la pierre angulaire de l'édifice.

Ce qui est certain, c'est que l'analyse des politiques en matière d'éducation se heurte toujours à de nombreuses difficultés. Heureusement, nous disposons depuis 2000 d'instruments qui nous aident à mieux évaluer les résultats des différentes politiques publiques. Nous faisons évidemment face à de nombreux problèmes techniques, mais aussi à des interrogations de nature conceptuelle. Je n'en mentionnerai ici que deux : que faut-il mesurer et comment interpréter les résultats ?

À l'échelle internationale, il existe deux tendances évidentes et pas toujours conciliables en ce qui concerne la première interrogation : que faut-il mesurer ? D'un côté, les tests internationaux tels que le programme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) montrent qu'il est essentiel de mesurer la contribution des systèmes scolaires des différents pays à l'acquisition de compétences que le programme

PISA a lui-même définies comme essentielles pour évoluer dans le monde actuel. De l'autre, des programmes internationaux, tels que l'ERCE (*Estudio Regional Comparativo y Explicativo del Aprendizaje*) de l'UNESCO en Amérique latine, ou les programmes TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Study*) et PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) de l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), et des tests mis en place au niveau national tentent de mesurer un niveau de compétence défini par les programmes d'études nationaux. Cette distinction est très importante : si les tests de mesure des compétences à partir des programmes d'études nationaux peuvent effectivement évaluer empiriquement le comportement du système scolaire par rapport aux objectifs nationaux, des programmes tels que le PISA partent d'un programme théorique qui ne correspond pas nécessairement à ce que les enseignants s'efforcent de mettre en œuvre dans le cadre des programmes nationaux. Comme la comparaison internationale des performances des élèves par rapport à leur programme national est très complexe, il est important que les données internationales utilisées pour les comparaisons soient complétées par une évaluation de la progression des élèves dans le cadre des programmes nationaux.

En ce qui concerne la mesure de la qualité, les médias, toujours désireux de simplifier les messages, ont tendance à s'accrocher comme des moules sur un rocher aux mesures comparatives qui leur permettent de qualifier rapidement l'état de l'éducation dans leurs pays respectifs. Or, ce qui devrait être bien plus important que les classements internationaux, c'est l'analyse des trajectoires, c'est-à-dire l'évolution des résultats des élèves au fil du temps. L'analyse de ces courbes à l'échelle internationale permet de distinguer les pays qui progressent tout en analysant en parallèle les politiques publiques susceptibles d'expliquer les progressions afin, le cas échéant, d'en prôner la généralisation. L'analyse au niveau national permet encore, sur la base de comparaisons internes, d'observer les résultats concrets des politiques mises en œuvre.

Bref, en combinant les évaluations internationales et les évaluations nationales, il devrait être possible de mieux centrer les débats sur les politiques publiques et de les alimenter en données empiriques, en résultats constatés et en facteurs explicatifs des succès obtenus par d'autres systèmes scolaires. Nous savons d'ores et déjà quels sont les pays dont les performances en termes de qualité et d'égalité des chances sont en voie d'amélioration.

Nous disposons en effet d'un ensemble de données indiquant les pays les mieux placés aussi bien en termes de qualité de l'apprentissage, mesurée à la fin du secondaire, qu'en termes d'égalité des chances, autrement dit, de capacité du système scolaire à réduire l'impact sur l'apprentissage des élèves désavantagés par des handicaps de toute nature (y compris sociale) susceptibles de jouer un rôle déterminant dans la réussite ou l'échec scolaire d'un élève. Les noms de ces pays sont sur toutes les lèvres et, à la surprise de certains, les pays asiatiques sont de plus en plus nombreux dans ce classement.

Il ne faut pourtant pas oublier qu'il existe de grandes disparités à l'intérieur même des pays. Ainsi, les régions, départements, cantons, provinces ou États fédérés où la densité d'urbanisation est la plus élevée tendent généralement à montrer de moins bons résultats, notamment en matière d'égalité des chances, que les régions qui, sans

être rurales, sont modérément urbanisées. Cela n'est guère surprenant car nous savons désormais qu'il existe une corrélation évidente entre la pauvreté et la mauvaise qualité de l'éducation. Dans les pays développés, la pauvreté se concentre surtout dans les grandes agglomérations tandis qu'elle s'étend également aux zones rurales dans les pays en développement.

Il existe évidemment d'innombrables disparités et écarts au niveau des établissements scolaires, y compris au sein d'une même région ou département. Ces données sont à prendre en compte car elles renvoient à l'une des principales conclusions de l'analyse des politiques en matière d'éducation : les politiques publiques définissent des cadres, mais tout se passe dans les tranchées, à savoir les salles de classe. Nous le savons tous fort bien, au fond, tout dépend des capacités de l'enseignant et de l'établissement scolaire. On a pu ainsi constater que des établissements similaires à tous les niveaux, y compris en ce qui concerne les caractéristiques sociales des élèves, pouvaient obtenir des résultats très différents.

Décrire ce qui semble fonctionner et expliquer pourquoi

La question réellement pertinente à se poser n'est pas celle des spécificités des systèmes scolaires susceptibles de justifier les résultats de certains pays en termes de qualité et d'égalité des chances, mais plutôt celle de la progression sur ces deux axes et des stratégies dont l'efficacité a été prouvée. Et c'est là que les problèmes commencent, car les exemples de pays ayant obtenu, dans des délais raisonnables, une progression substantielle en termes de qualité, ne sont pas nombreux. En fait, les données du programme PISA montrent que des améliorations sont possibles mais que rares sont les pays à avoir saisi les occasions qui se présentaient. Il faut donc, enfin, se demander si les politiques éducatives actuelles et, à une autre échelle, les décisions prises au niveau des établissements et des salles de classe sont ou non fondées sur des faits avérés. Or il se trouve que dans nombre de pays, les conditions propices à ce débat éclairé ne sont pas encore réunies, et ce pour une raison principale : l'absence de séries chronologiques suffisamment étoffées et de données prélevées sur une durée suffisante pour alimenter aussi bien les programmes comparatifs internationaux que les évaluations nationales. Les évaluations du programme PISA, par exemple, n'ont commencé qu'en 2000. Et aujourd'hui encore, après plusieurs générations d'élèves, rares sont les pays qui ont constaté des améliorations significatives. Ce résultat suscite trois interprétations distinctes (Pedró, 2012) :

1. La plupart des pays n'ont rien fait pour améliorer les résultats des élèves ;
2. Les pays ont fait de leur mieux mais ont échoué ;
3. Vingt ans (2000-2019), c'est bien trop court pour que les réformes produisent des effets visibles sur les résultats des élèves.

Cela étant, il n'est pas surprenant que les analyses comparatives internationales les plus connues, plutôt que de se concentrer sur l'analyse des trajectoires (puisque rares sont les pays dont la position relative a évolué de façon sensible dans le cadre des évaluations comparatives internationales), aient tendance à se porter sur les politiques

appliquées par les pays obtenant régulièrement de bons résultats. Les analyses proposées se limitent donc à l'observation des concomitances et points communs entre ces pays, et sont certes intéressantes, mais la vérité est qu'elles peuvent aisément être remises en cause. Il est très facile d'établir des corrélations ridicules, par exemple entre les résultats des élèves et la consommation annuelle de poisson ou de crème glacée. En d'autres termes, il n'y a pas de lien de cause à effet avéré, sans compter que, de par la disparité des contextes, il est difficile d'imaginer que les mêmes stratégies pourraient s'adapter aux besoins particuliers de tous les pays. Il faut donc rester prudents quant à la fiabilité de ces analyses.

Au niveau national, la question prend une tournure différente, surtout quand il s'agit d'identifier non plus les pays offrant la meilleure éducation mais les établissements scolaires et d'expliquer comment et pourquoi certains proposent un enseignement de meilleure qualité. La tendance universelle est d'assimiler les résultats d'apprentissage aux niveaux de compétence des élèves, ce qui est beaucoup plus difficile à mesurer que les connaissances. Or on peut intuitivement penser que les résultats scolaires des élèves d'une école démontrent non pas la qualité de l'établissement mais celle des élèves, car il est bien connu qu'au niveau de la classe et de l'école, le facteur prédictif le plus déterminant en matière de résultats scolaires reste, tant au niveau individuel que collectif, la situation sociale des élèves.

Ainsi, la « meilleure » école n'est pas nécessairement celle où les élèves obtiennent de meilleurs résultats aux tests normalisés, mais celle qui, par rapport aux autres établissements fréquentés par des élèves issus de milieux socio-économiques comparables, obtient de meilleurs résultats. Il est donc important d'insister sur le fait que la mesure de la qualité d'un établissement doit reposer sur la valeur ajoutée qu'il apporte à ses élèves par rapport à d'autres écoles ayant des effectifs scolaires et des moyens équivalents. Un bon système d'évaluation devra par conséquent mesurer les progrès réalisés par les établissements en ce qui concerne la valeur ajoutée qu'ils apportent aux élèves (Braun, 2005). Il est intéressant de noter qu'au niveau national, il existe encore un décalage surprenant entre les études de longue tradition portant sur l'efficacité scolaire (qui s'efforcent depuis des décennies de mettre en évidence les facteurs qui jouent, en classe et à l'école, sur la qualité de l'éducation) et les évaluations des résultats scolaires (MacBeath, 2007).

Dans ce cadre, la dissimulation des données, dans un contexte démocratique, devient évidemment injustifiable. La communauté éducative devrait, pour développer son offre, pouvoir accéder librement à ces données, en suivre l'évolution linéaire et en appréhender la signification dans le cadre d'une comparaison avec des établissements équivalents. Ces résultats seraient une source inestimable pour le perfectionnement des professionnels de l'éducation, tandis que pour les parents d'élèves, ils permettraient d'une part de constater l'efficacité de l'impôt et de connaître la qualité avérée des établissements scolaires.

Pour conclure sur ce point, nous n'en sommes qu'au début de l'exploitation des évaluations nationales et internationales en tant que sources de données fiables permettant d'éclairer la prise des décisions politiques, institutionnelles et professionnelles. Mais nous

somme sur la bonne voie. Bien que les bureaux d'études et organisations internationales soient nombreux à proposer leurs propres recettes, il est inévitable de finir par penser que celles-ci reposent plus sur des intuitions que sur des causalités prouvées, car sur ce terrain, on est loin de la précision des expériences en laboratoire. Les variables qui échappent à notre contrôle sont si nombreuses que nous préférons créer une fiction vaguement plausible et rationnelle plutôt que d'admettre notre ignorance.

Quelques leçons à retenir

Si nous devons faire une liste de nos connaissances en matière de méthodes permettant d'améliorer la qualité d'un système scolaire, nous en aurions vite fini tant elles sont rares. L'étude historique des politiques éducatives montre néanmoins qu'un consensus politique sur le long terme semble être indispensable pour parvenir à un système axé sur l'amélioration. Ce consensus peut prendre diverses formes, et il n'est pas superflu de rappeler ici que la Finlande et la Corée du Sud, deux pays qui étaient extrêmement pauvres, se retrouvent, en l'espace de deux générations seulement, classés parmi les pays les plus performants. En empruntant des voies différentes, un consensus politique a été atteint dans ces deux pays et a permis d'assurer non seulement la poursuite des investissements dans l'éducation, mais aussi de définir les axes fondamentaux du développement du système scolaire. Si le consensus politique était et reste crucial, les recettes appliquées par ces deux pays étaient et restent encore très différentes.

Nous savons aussi que l'investissement dans l'éducation est un facteur essentiel mais qu'une hausse des volumes investis ne suffit pas à garantir de meilleures performances. Il existe un plafond critique, actuellement estimé à un investissement cumulé de 60 000 USD PPA par élève ayant entre 6 et 15 ans d'âge, en dessous duquel plus l'investissement par élève est élevé, meilleurs sont les résultats. En revanche, au-dessus de ce seuil, investir davantage ne conduit pas nécessairement à de meilleurs résultats. Les faits prouvent qu'au-delà de ce seuil critique, ce n'est plus la question du « combien » qui se pose, mais celle du « comment » investir. On peut se demander par exemple s'il est préférable d'augmenter les salaires des enseignants mais de leur confier des classes plus chargées, ou de ne pas les augmenter mais de réduire le nombre d'élèves par classe.

Troisièmement, nous savons que les réformes scolaires sont une constante universelle. Il arrive même qu'en Amérique latine et en Europe du Sud, les enseignants soient à tel point noyés sous une pluie incessante de réformes qu'ils finissent par supplier les décideurs de les laisser tranquilles et de se contenter d'assurer un environnement politique stable. Ce n'est pas étonnant puisque la stabilité fait partie des revendications fréquentes des milieux économiques, qui l'estiment nécessaires pour opérer et planifier correctement leurs mouvements. C'est ce qu'on appelle « l'indice de confiance ». Que se passerait-il si les enseignants étaient invités à s'exprimer aussi souvent que les chefs d'entreprise à propos de leur indice de confiance ?

Mais au-delà du problème de leur fréquence, ce qui est inquiétant en matière de réformes, c'est qu'elles font rarement l'objet d'évaluations sérieuses. Il existe, bien entendu, des modes ou des mouvements que les pays ont tendance à suivre les uns après les autres. Tel fut le cas, il y a longtemps, de la mise en place de mécanismes d'évaluation

externe du travail scolaire, ou encore, plus récemment, de l'élaboration de programmes d'études censés former les élèves aux prétendues « compétences du XXI^e siècle ». Nous devrions reconnaître humblement, que, tels Socrates, nous ne savons rien en matière de politiques universelles de qualité et d'égalité des chances à l'école, si tant est que de telles politiques puissent exister.

Ce que les faits laissent penser

En revanche, nous avons des indices concernant l'existence, ici et là, de certaines constantes, bien qu'elles se déclinent différemment. Au risque de simplifier, les indices cumulés au fil des ans au niveau international semblent déboucher sur trois conclusions essentielles.

Premièrement, la performance scolaire d'un élève s'explique avant tout par le « bagage » qu'il apporte avec lui avant de passer le seuil de l'école. En ce sens, et tout en reconnaissant que les politiques publiques peuvent créer ou non un contexte favorable au travail scolaire, nous devons nous rappeler que les résultats, en termes d'apprentissages, ne dépendent pas exclusivement du travail effectué en classe, mais aussi des particularités individuelles et du milieu social des élèves. En fait, les caractéristiques individuelles de l'élève, dont font partie ses propres capacités scolaires mais aussi son milieu socio-économique et son environnement culturel, compteront pour 50 % dans l'explication des résultats obtenus tout au long de sa scolarité. Il y a tout de même une bonne nouvelle : le travail des enseignants, qui reflète leurs capacités professionnelles, compte pour près d'un tiers dans les résultats scolaires d'un élève. D'autres facteurs non moins négligeables ont trait à la capacité de leadership pédagogique de l'établissement scolaire et à son organisation.

Deuxièmement, il apparaît donc que pour dépasser les déterminismes liés à la situation particulière de chaque élève, la qualité du travail des enseignants peut être déterminante ; or c'est un domaine sur lequel nous pouvons agir directement. Ce constat est fondé sur d'innombrables éléments probants issus d'études quasi expérimentales. Ceci explique pourquoi, dans un contexte où nous cherchons constamment à accroître la capacité de nos systèmes scolaires à produire de meilleurs résultats et à assurer l'égalité des chances, les débats se déplacent progressivement du terrain des politiques éducatives à celui des processus pédagogiques. C'est une reconnaissance tacite du fait que, si les politiques publiques peuvent ou non aménager un environnement favorable, ce qui compte vraiment, c'est le professionnalisme des enseignants.

Ce déplacement progressif du terrain politique vers l'étude des processus pédagogiques mis en œuvre dans les salles de classe a connu au moins trois étapes. Tout d'abord, il y a une quarantaine d'années, des indices ont montré que la décentralisation politique, d'une part, et l'autonomie scolaire, d'autre part, pouvaient avoir une grande importance dans l'amélioration des performances. À travers le monde, de nombreuses réformes ont confié la prise de décision aux collectivités locales d'abord, puis aux établissements scolaires – tel a été le cas, par exemple, en Finlande. Cette première phase s'est traduite par une plus grande diversification de l'offre scolaire, désormais moins soumise aux décisions centralisées et plus réactive face aux besoins et aux moyens locaux. Un plus grand

pouvoir a ainsi été accordé aux directions pédagogiques, dont le rôle, dans un contexte de plus grande autonomie, est désormais plus visible et plus déterminant. Par conséquent, tous les efforts ont été faits pour renforcer les compétences de l'administration scolaire en matière de gestion financière et de gestion des ressources humaines. Mais cette plus grande diversification de l'offre a également entraîné un plus grand risque d'inégalité ; en effet, plus les écoles sont différentes, plus les écarts en termes de qualité risquent d'être marqués.

La deuxième étape, qui marque en partie une réaction à la première, s'est caractérisée par de plus fortes contraintes en termes d'évaluation et donc de responsabilisation des établissements. Dès lors, les établissements ont fonctionné dans un contexte de contrôle externe, pas vraiment prescriptif mais plutôt axé sur l'évolution d'un certain nombre d'indicateurs : taux de fréquentation, taux de redoublement, taux de diplômés, pour passer progressivement à la mesure des acquis scolaires par des examens nationaux. Cette évolution a signifié de nouvelles contraintes pour les directions des établissements qui doivent désormais assurer la gestion des ressources mais aussi une planification stratégique destinée à obtenir de meilleurs résultats sur certains indicateurs prédéfinis. Le but a donc été d'introduire une nouvelle culture de l'évaluation – interne ou externe – visant à ce que l'autonomie croissante des établissements scolaires débouche sur des gains démontrés en termes de qualité des apprentissages. Cette évolution vers une plus grande transparence a également permis de mettre davantage en évidence les écarts qualitatifs et, par voie de conséquence, les inégalités en matière d'offre scolaire.

Le binôme autonomie/reddition de comptes devait fatalement délimiter un nouveau cadre professionnel aussi bien pour les établissements que pour les enseignants dont le travail pouvait désormais être indirectement soumis à d'éventuelles évaluations externes dont la méthodologie était parfois contestable. C'est à ce moment-là qu'a débuté la troisième étape, celle que nous vivons en ce moment. L'accent est désormais mis sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Cela se traduit par un regard différent porté sur le travail des enseignants et des directions d'établissements. L'école n'est plus considérée exclusivement comme une unité de gestion chargée de fournir un service public parfaitement délimité par un cadre normatif, mais plutôt comme une communauté de professionnels en évolution constante, dont l'objectif principal est de faciliter l'apprentissage des élèves. Et, puisqu'il s'agit d'une communauté en développement constant, la progression des performances doit être constante et mesurée à l'aune de ses effets sur l'apprentissage des élèves.

L'impératif de l'innovation

C'est dans cette dernière phase où nous nous trouvons que des questionnements profonds voient le jour concernant la nature des apprentissages : qu'est-ce que les élèves doivent apprendre au juste, et comment faciliter ces apprentissages ? Depuis la fin du XXe siècle, on observe une conjonction de différents facteurs qui ont débouché sur l'impératif actuel d'innovation scolaire. Ces facteurs et leur articulation n'ont aucun rapport avec ceux qui sous-tendaient des mouvements comme celui de « l'Éducation nouvelle ». En premier lieu, il existe une conviction selon laquelle le développement de

la nouvelle économie exige, plutôt que des diplômés porteurs de savoir fondamentaux, des travailleurs compétents sachant appliquer des contenus à la résolution de problèmes, sachant travailler en équipe dans des contextes multilingues et multiculturels, capables de sens critique, sachant communiquer et, avant tout, être créatifs pour produire, par leur travail, de nouvelles connaissances et innovations (Heckman et Kautz, 2014). Bref, un consensus social s'est dégagé autour de l'idée que l'école ne doit pas se contenter d'enseigner des contenus mais qu'elle doit favoriser le développement de compétences transversales et transférables (Fernández Enguita, 2016) ; comme le modèle scolaire traditionnel n'est pas assez performant sur ce plan, il faut explorer, par l'innovation, de nouveaux modèles scolaires plus adaptés aux exigences contemporaines. Tout porte à croire que cette tendance va s'accélérer dans le futur.

Le deuxième facteur est, dans le fond, la dimension démographique et sociale des changements économiques qui se traduisent par la nécessité d'apprendre à vivre ensemble dans des contextes socialement, culturellement et linguistiquement plus divers et complexes. Les salles de classe sont, certes, le reflet de la complexité croissante de l'environnement, mais on en attend aussi qu'elles explorent des formes d'interaction sociale et d'apprentissage partagé où la différence sera appréciée et valorisée. Encore une fois, cela exige que l'organisation et les processus éducatifs ménagent des espaces où les activités axées sur ces apprentissages seront possibles, ce qui est difficile à faire dans les structures scolaires traditionnelles.

Le troisième facteur est la différence entre les méthodes de communication et de travail à l'intérieur de l'école et celles qui ont cours à l'extérieur. Ne serait-ce que lorsqu'il s'agit des nouvelles technologies, les élèves constatent bien que la vie scolaire tend à être une sorte de bulle vide par rapport à la richesse, à la variété et à l'intensité des usages qu'ils en font hors de l'école, usages qui sont proches de ceux des adultes ou du monde du travail. En d'autres termes, on ne comprend pas que l'école abandonne les jeunes en ce qui concerne l'apprentissage des usages des technologies et renonce à sa responsabilité dans un domaine aussi essentiel dans la vie des jeunes et des adultes. Il devient difficile de justifier un tel fossé et, de l'extérieur, la pression s'accroît de plus en plus sur l'école et les enseignants pour qu'ils intègrent les nouvelles technologies et, incidemment, changent de méthodologie. La recherche empirique a toutefois montré que les coûts de l'intégration ne sont pas justifiés à moins que des changements significatifs ne soient apportés à l'organisation et aux processus d'enseignement et d'apprentissage au travers des nouvelles technologies (Comi, Argentin, Gui, Origo et Pagani, 2016). La technologie est donc une fenêtre d'opportunité pour l'innovation, mais elle ne suffit pas en soi à la garantir.

Le quatrième facteur est la pression internationale qui s'exerce sur les gouvernements, incarnée par les évaluations comparatives de l'apprentissage des élèves (comme celles de l'OCDE, de l'UNESCO ou de l'IEA). Ces évaluations, basées sur les besoins d'une économie de plus en plus mondialisée et dépendante des moteurs de l'innovation et de la compétitivité que sont la science et la technologie, sont précisément axées sur la capacité des systèmes scolaires à produire des compétences susceptibles d'alimenter cette économie mondialisée. De toute évidence, ces évaluations sont conformes aux intérêts de tous les pays développés ; le nombre de gouvernements qui y adhèrent ne cesse de

progresser et aucune contestation n'a encore vu le jour. Or force est de constater que bien rares sont les pays à avoir obtenu des progrès significatifs au cours des quinze dernières années. D'ailleurs de nombreux observateurs estiment que le modèle scolaire traditionnel ne permettra à aucun pays d'aller au-delà : l'incrémentalisme ne semble pas suffisant, le modèle traditionnel ne pouvant dépasser les systèmes asiatiques (Kember, 2016) qui s'épanouissent dans un contexte social et culturel où l'effort, le travail et la détermination sont valorisés plus que partout ailleurs dans le monde.

Bref, ces quatre facteurs externes (la demande de compétences, les évolutions sociales et démographiques, les bouleversements technologiques et la concurrence internationale) expliquent dans une large mesure l'existence d'un consensus social, à l'échelle mondiale, sur la nécessité de promouvoir l'innovation. Un consensus qui, dans les faits, devient un impératif. À ces facteurs externes, il faut ajouter une dynamique interne aux établissements et les efforts d'innovation des enseignants eux-mêmes, salués et renforcés par ce consensus social. Paradoxalement, ces efforts d'innovation résultent souvent plus d'initiatives particulières inspirées (parfois inconsciemment) des principes philosophiques, sociaux et pédagogiques de l'École nouvelle que d'une volonté de se plier aux exigences de la nouvelle économie. Quoi qu'il en soit, il ne fait aucun doute que l'innovation scolaire fait consensus et devient même un impératif aussi bien pour les établissements que pour les enseignants.

C'est donc l'âge d'or de l'innovation en matière d'éducation. Tout établissement ou réseau qui se respecte se doit de revendiquer sa place à la pointe de l'innovation ou, au minimum, se mettre en conformité par rapport aux grandes tendances internationales en la matière. Apparemment, nous sommes pressés d'innover tout en ignorant précisément les liens entre les innombrables innovations pédagogiques proposées et l'amélioration des résultats scolaires, sans parler des coûts que tout cela entraîne. Nous devrions au contraire nous habituer à débattre des innovations pédagogiques sur la base de données empiriques afin de comprendre comment et pourquoi certaines innovations fonctionnent avant d'analyser leur éventuelle transposition dans d'autres contextes. Et ne pas oublier d'en estimer les impacts au niveau financier.

Nous commençons à avoir quelques éléments qui suggèrent que, tout en conservant notre modèle scolaire, il faut permettre des méthodes d'enseignement offrant tout d'abord aux enseignants la possibilité de donner à chaque élève un traitement individualisé, puis de combiner les méthodes traditionnelles de transmission des savoirs à celles qui laissent l'initiative à l'élève dans le cadre d'activités axées sur l'acquisition de compétences. L'appétit vient en mangeant : s'agissant du développement des compétences, la seule façon cohérente d'agir est d'offrir aux élèves, individuellement ou en petits groupes, l'occasion de les mettre en pratique. D'où la place croissante accordée dans le monde entier à la pédagogie de projet qui fournit une méthodologie optimale pour l'exercice et le développement des compétences dont certaines peuvent être très complexes.

D'autre part, les données internationales semblent pourtant suggérer parallèlement que, tant que la scolarisation restera conçue et organisée sous sa forme actuelle, la place donnée à la transmission directe des contenus restera importante. Il n'est donc pas opportun aujourd'hui de prêter l'oreille au chant des sirènes qui prônent une transformation radicale des formes d'enseignement et d'apprentissage alors que les

formes de scolarisation, elles, restent inchangées : au contraire, seule une refonte radicale de l'école pourrait permettre un saut qualitatif, mais nous devons à la vérité de dire qu'aucun pays n'a encore osé franchir ce pas. Partout dans le monde, le format reste globalement le même. Ceci explique pourquoi, lorsque le contexte social tend à récompenser l'effort et à promouvoir la discipline, comme c'est de moins en moins le cas dans la culture occidentale au contraire de ce qui se passe dans les pays asiatiques, à capacités et ressources égales, les systèmes et établissements traditionnels asiatiques obtiendront toujours de meilleurs résultats que les pays où règne une certaine lassitude par rapport à ces valeurs ; lassitude qui s'accompagne souvent de théories pédagogiques axées sur la stimulation de l'intérêt et l'attention des élèves sans trop leur demander d'efforts. Le système, tel que nous l'avons hérité, a ses limites, qui se situent précisément là où se trouvent aujourd'hui les systèmes asiatiques performants. Pour aller plus loin, une refonte totale de l'école sera indispensable.

Je tiens à signaler que cette dernière remarque repose sur un simple constat et non sur une opinion. Il me semble que tous les professionnels aimeraient que les élèves soient prêts à faire autant d'efforts que possible tout en s'amusant. Or notre définition de l'école ne peut être séduisante que dans les pays où le contexte social et familial valorise et soutient fortement le travail scolaire. La plupart des pays ne sont pas dans ce cas, même s'il existe partout des catégories sociales pour lesquelles l'apprentissage et l'effort sont des priorités manifestes.

Pour réussir, les innovations éducatives doivent être conçues, mises en œuvre et évaluées par des enseignants compétents au sein d'un environnement favorable, avec le soutien de la direction pédagogique. Dans les pays où les familles veillent (parfois uniquement par tradition) à transmettre la culture de l'effort et la foi en l'éducation en tant qu'outil de développement humain et professionnel, l'enseignement est certes mieux reconnu mais semble surtout donner de meilleurs résultats. En revanche, dans les pays où les familles, faute de moyens, ne savent pas comment s'occuper de l'éducation de leurs enfants ou encore, à l'autre extrémité du spectre social, elles ont cessé de le faire, convaincues qu'elles sont que l'éducation relève exclusivement de la responsabilité l'école, les enseignants travaillent sur un terrain plus aride. Dans de telles situations, la question des résultats scolaires devrait poser celle du contexte social et de sa transformation, des sujets qui ne sont pas étrangers à l'école mais qui la dépassent largement.

Comment développer les compétences des enseignants ?

Pour les établissements scolaires, la question la plus pertinente est donc sans doute celle de la formation et du perfectionnement des enseignants. Sur le plan international, différentes stratégies ont été testées au cours des dernières décennies, avec des résultats très mitigés. Dans de nombreux pays, le choix s'est porté sur l'évaluation des enseignants, avec la pression que cela implique. Des primes et incitations financières ont été mises en place, à moins que le renouvellement des contrats des enseignants n'ait purement et simplement été assujéti aux bons résultats des élèves. Ces stratégies n'ont pas donné les meilleurs résultats et ont en revanche provoqué des conflits sociaux.

La stratégie qui semble fonctionner repose sur la formule suivante : redéfinition des tâches des enseignants, encadrement et leadership pédagogique, perspectives de carrière.

Il faut commencer par le commencement : l'aménagement de bonnes conditions de travail est la condition de l'amélioration de la qualité de l'apprentissage. Cela se traduit par une redéfinition des tâches confiées aux enseignants. Dans la pratique, les heures de travail des enseignants sont confondues avec les heures de cours. Or il est évident qu'un système où les enseignants ne disposent que de brefs instants pour préparer leurs cours et n'ont qu'exceptionnellement accès à des formations ou des moyens de se développer professionnellement, peut difficilement créer des conditions propices au perfectionnement. Au contraire, les programmes d'enseignement des pays ou régions caractérisés par leurs bons résultats (Finlande, Ontario ou Singapour, par exemple), organisent le temps des enseignants en trois blocs : les cours, le soutien scolaire individuel ou en groupes de deux élèves maximum, et la formation/réflexion avec les autres enseignants de l'établissement. Quel que soit le poids de chaque bloc, cette organisation prend acte du fait que le travail de l'enseignant se compose d'activités distinctes mais tout aussi importantes pour la réussite des élèves, et offre une prime dans une monnaie essentielle pour les enseignants : le temps. L'expérience internationale montre qu'il existe des formules d'organisation scolaire qui permettent de reconnaître cette complexité des tâches tout en limitant l'explosion des coûts : de nombreuses activités permettent de multiplier par deux (voire plus) le nombre d'élèves par enseignant ; ainsi libérés, les autres enseignants peuvent par exemple se consacrer au soutien scolaire individuel.

Il faut également garder à l'esprit que cette approche du travail des enseignants, moins militaire et industrielle que celle que nous a léguée le modèle scolaire traditionnel, ne peut fonctionner que si l'établissement met en place un véritable leadership pédagogique, dont les fonctions dépasseront celles d'une simple direction pédagogique. La recherche a suffisamment démontré que le leadership est crucial s'agissant de mettre en place des équipes d'enseignants efficaces et constamment motivées et une ambiance et un environnement de travail favorables, en permettant, orientant et reconnaissant les efforts d'innovation. La recherche n'aura pas montré en vain qu'il existe un lien entre la qualité du leadership et celle de l'apprentissage des élèves (Leithwood et Jantzi, 2005 ; Smith, 2008).

Le leadership pédagogique commence par l'identification des besoins individuels et collectifs des enseignants en matière de formation et de développement professionnel, puis les organise dans un programme pédagogique. En d'autres termes, il faut partir du principe que l'amélioration de la qualité de l'école, de la qualité des activités d'enseignement et d'apprentissage de chaque membre de l'équipe enseignante n'est possible que si un objectif commun a été défini et que tous peuvent profiter des possibilités de formation et de développement professionnel. Cela exige de ceux qui sont appelés à exercer ce leadership une certaine autorité et un certain niveau pédagogique reconnu par tous les membres de l'équipe enseignante. Ainsi, dans de nombreux pays, l'autorité qu'incarnent certains enseignants aux yeux de leurs collègues au motif de leurs compétences, se trouve reconnue par des mécanismes de promotion interne qui récompensent les différents niveaux de compétence au sein de l'équipe, mais aussi par

des mécanismes de formation interne, au sein même des établissements, qui permettent à ces enseignants plus expérimentés de partager leurs connaissances et d'aider les autres enseignants à progresser.

En résumé, il s'agit d'offrir aux enseignants des possibilités de progression professionnelle sans avoir à abandonner leur salle de classe. Parmi les mécanismes qui donnent de bons résultats, nous citerons par exemple :

1. Définition de normes de référence qui s'appliqueront à tous les membres de l'équipe

2. Formation basée sur des programmes d'intégration à long terme destinés aux nouvelles recrues

3. Tutorat permanent par des professeurs expérimentés

4. Accès permanent au développement professionnel avec les équipes de l'établissement :

- a. 15-20 heures/semaine dédiées aux projets collaboratifs

- b. 100 heures/an de formation continue dans la salle de classe

5. Carrière professionnelle et reconnaissance (modèle universitaire) permettant aux enseignants chevronnés de partager leurs connaissances professionnelles.

Comme cela a été dit et répété *ad nauseam*, la qualité d'un système éducatif ne dépassera jamais celle de ses enseignants.

Conclusions

Au niveau international, les débats politiques concernant l'éducation semblent déboucher sur un consensus concernant la priorité à donner à l'amélioration des résultats des élèves tout en maintenant les exigences en matière d'égalité des chances (Darling-Hammond, 2010) (Dubet, Duru-Bellat et Véréout, 2010). Tout le monde semble d'accord pour affirmer que la qualité d'un système éducatif ne se mesure véritablement qu'à l'aune de la qualité des résultats des élèves et, plus largement, à celle des compétences acquises par l'ensemble de la population et de leur juste répartition au sein de la société. Ainsi, l'efficacité des politiques éducatives se mesure à l'aune de leur impact sur les apprentissages.

Nous avons laissé derrière nous les paramètres de mesure de la qualité de l'éducation basés uniquement sur les investissements réalisés, et l'on sait que dans les pays développés, il n'existe pas de corrélation linéaire entre la qualité de l'apprentissage et les investissements puisque, à partir d'un certain niveau de dépense (celui des pays européens), la question n'est plus combien on dépense mais comment. De même, il semble universellement admis, d'après les données empiriques, que le nombre d'élèves par classe, du moins dans le cadre d'une comparaison internationale limitée aux pays développés, ne joue pas non plus de rôle déterminant. Mais alors, qu'est-ce qui fait la différence ?

L'enjeu est de lancer une dynamique d'amélioration (Gates Foundation, 2005) (Mourshed, Chijioke et Barber, 2010) qui sera le résultat de l'interaction de trois éléments :

1. Les normes : une définition claire des compétences que les élèves doivent acquérir à la fin de chaque cycle scolaire et notamment à l'issue de la scolarité obligatoire. Mais il

est également nécessaire de définir des normes pour les compétences pédagogiques des enseignants et pour celles des directeurs d'établissements scolaires.

2. Pression externe et interne : application des normes. De toute évidence, la meilleure façon d'exercer cette pression est d'évaluer les résultats des élèves par rapport aux attentes de la société et par rapport aux normes, à condition d'évaluer également les enseignants et les directeurs.

3. Soutien et incitations : mécanismes d'encouragement de l'effort accompagnés d'un soutien individualisé aux élèves, enseignants et directeurs.

C'est le jeu des interactions possibles entre ces éléments qui permet d'évaluer la portée d'une réforme du système scolaire. Il va sans dire que seule l'analyse du contexte particulier de chaque pays et des positions des acteurs permettra de répondre correctement à la question de l'effort qui doit être consacré au développement de chacun de ces trois éléments ou à la variation de leurs modes d'interaction. Mais – et c'est là ce qu'il faut retenir – une nouvelle étape a déjà été franchie dans la formulation des politiques éducatives : l'analyse des résultats des élèves sera désormais prise en compte dans la prise de décision.

Bibliographie

Braun, H. (2005). *Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added mode*. Princeton: Educational Testing Service.

Carnoy, M., & Loeb, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Education Evaluation & Policy Analysis*, 24(4), 305-332.

Comi, S., Argentin, G., Gui, M., Origo, F., & Pagani, L. (2016). Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. *Economics of Education Review*. doi:10.1016/j.econedurev.2016.11.007

Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education. How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York: Teachers College Press.

Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Éditions du Seuil.

Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.

Gates Foundation. (2005). *High performing school districts: Challenge, support, alignment, and choice*. Seattle: Bill and Melinda Gates Foundation.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2014). Fostering and Measuring Skills. In J. J.

Heckman, J. E. Humphries, & T. Kautz (Eds.), *The Myth of Achievement Tests. The GED and the Role of Character in American Life* (pp. 25-86). Chicago: The University of Chicago Press.

Kember, D. (2016). Why do Chinese students out-perform those from the West? Do approaches to learning contribute to the explanation? *Cogent Education*, 3(1), 1248187.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.

MacBeath, J. (2007). Improving School Effectiveness: Retrospective and Prospective. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey and Company.

OECD. (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris: OECD Publishing.

Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de Pisa: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*(19), 139-172.

Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take? *European Educational Research Journal*, 7(1), 124-128.

Smith, L. (2008). *Schools that change: Evidence-based improvement and effective change leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.

International Challenges in Education: from policies to classrooms

Francesc Pedró
UNESCO, Paris

For the first time, we can talk about a shared agenda in education on an international scale. Within the framework of the objectives for sustainable development, we have one entirely dedicated to education (number four) that simply says “to guarantee a quality, inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all”. It is the first time that we come across a shared goal, not only thinking of the developing countries but also of the planetary community as a whole. And in this context, it is very important that we do everything possible to share knowledge about the educational policies and strategies that can best contribute to the achievement of this shared goal.

With this objective in mind, what are the challenges for the educational agenda at an international level? What are the elements that are currently articulating the debates on the school reform? There is, in fact, a good number of indications that suggest that in developed countries the fundamental political priority in education is the improvement of student learning. This is also true in those other middle-income countries, where the question of access and universalization of basic education has already been solved, and the pending challenge is to improve the quality of school provision. For a person that is unfamiliar with educational discussions, this may seem to some extent surprising, and more than one might wonder how, if not through the learning assessment of students, can the impact and kindness of educational policies to improve the quality of education can be judged (OECD, 2007).

School Quality and its measure

Although the pedagogical discourse usually highlights the elusive nature of the concept of quality, the international political discourse on education has assumed that the external evaluation of student learning is the best available measure (Carnoy & Loeb, 2002). And, in a context that seeks to advance as far as possible towards public policies based on evidence (Slavin, 2008), quality measurement is the key.

The truth is that the analysis of educational policies always runs into many difficulties. Fortunately, since the year 2000 we have instruments that help us to better evaluate the results of the different educational policies. Obviously, this raises numerous technical problems, but also conceptualization problems. Here we mention only two: what is measured and how it is interpreted.

Internationally, there are two clear and not always compatible trends with respect to what to measure. On the one hand, international tests such as PISA (the OECD’s *Program for International Student Assessment*) have shown the importance of measuring how school systems in different countries guide their students to reach the competencies that the PISA program considers to be the critical ones for today’s world. On the other hand, there are other international programs, such as ERCE (*Regional Comparative and Explana-*

tory Study) of UNESCO in Latin America, or TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Study*) and PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), as well as the majority of national evaluation systems that try to measure the achievement of competences as defined by the national curriculum. The distinction is very important because while the systems that measure competencies based on the national curriculum can effectively make statements about the behavior of the school system in relation to its national objectives on an empirical basis, programs like PISA can preach it from a theoretical curriculum that doesn't necessarily have to be the one that national programs prescribe and teachers strive to put into practice. As the international comparison of student outcomes regarding their own national curriculum is very complex, it is important that the data of the international comparisons is completed with the national follow-up of the progress of the students in relation to the national curriculum.

In terms of how to measure quality, the media, with their desire to simplify messages, tend to cling to everything that represents a comparative measure because it helps to easily qualify the education conditions in their own country. But what should be much more important than international rankings, is the analysis of track records, that is, the way in which the student outcomes have evolved over time. The analysis of these international backgrounds allows us to identify which countries have improved and which ones have not, and to study which policies can explain the corresponding background in order to preach its generalization, if appropriate. Similarly, the analysis at a national level, with comparisons that proceed internally, should allow us to see what the real outcomes of the applied policies.

In the end, the combination of international and national assessment should allow a better qualification of educational policy debates, informing them with empirical evidence about the results of their own policies and about the factors that explain the success of school systems in other countries. It could be said that we have already begun to know who seems to do the best, that is, which countries have managed to improve their results both in terms of quality and equity.

We have, therefore, a series of data that indicate which countries are best placed both in terms of quality of learning outcomes, measured at the end of secondary education, and in terms of equity, that is, their school systems' ability to reduce the impact that the disadvantages of any given orders to students who arrive at school can have on their learning process and that could become determinants of their success or failure. These countries are on everyone's lips and, perhaps to the surprise of many, more and more Asian countries are getting better results.

This should not make us forget that there are often a lot of internal differences within countries. In other words, the zones, districts, cantons, provinces or states with the highest density of urbanization, tend, as a rule, to obtain worse results, specially with equity, than those other areas that, without being rural, have with a moderate urbanization scale. And it is not strange that this is so since we are increasingly aware that there is a clear correlation between poverty and low educational quality. In developed countries, poverty is mainly expressed in large conurbations, but in developing countries it also extends to many rural areas.

It is clear that there are also innumerable differences between schools even within the same area or district. This data is very relevant because it points to one of the main conclusions of educational policy analysis: policies establish frameworks of work, but the real trenches are in the classrooms and, as we know very well, what happens in them is a function of the capacities of each of the teachers and of the school as a whole. Even if attending to similar school populations, centers with equivalent characteristic obtain quite different results.

Explaining what seems to work and why

The truly relevant question is not what characteristics do countries with school systems that produce higher quality and equity outcomes have, but how to improve in both axes and what are the successful strategies supported by the evidence. And this is where the problems begin, because we do not have so many cases that show a substantial improvement in the educational quality of a country within a reasonable period of time. In fact, the PISA data shows that improvement is possible but that the opportunities have been exploited by a very small number of countries. The final question is, then, whether today's educational policies and, on a different scale, the decisions at the centers and classrooms can be based on adequate evidence or not. The reality is that in many countries the appropriate conditions for this informed debate still do not exist. The fundamental reason is the lack of temporal and significant series, both of the international comparative programs and of the national evaluations. The PISA program, for example, did not start the first evaluations until the year 2000 and, even now, with several waves already completed, the number of countries that have experienced significant improvements is very small. This can be interpreted in three different ways (Pedró, 2012):

1. Most countries have not done anything to improve student outcomes;
2. Countries have done what they can, but without success, and
3. Twenty years (2000-2019) is not enough time for school reforms being reflected in student outcomes.

This being the case, it is not surprising that the most well-known international comparative studies, far from focusing on background analysis (given the small number of countries that have significantly varied their relative position in international comparisons of results), instead, look at the implemented policies of countries that systematically achieve good results. Therefore, the suggested methods focus on observing the coincidences and common elements among these countries, which is very interesting, but the truth is that the explanatory power of these analyzes can be easily answered. Sometimes we get to establish some correlations that are, at least, ridiculous, for instance, linking learning outcomes with the annual ingestion of fish or ice cream. In other words, there is no link of verifiable coincidences and, also, taking into account the disparity of contexts, it is difficult to think that the same strategies can equally serve the particular needs of each and every country. Therefore, we must be prudent with the trust placed in these analyzes.

At a national level, the issue takes on a different tone, especially when the objective is no longer to identify the countries that have a better educational provision, but, what schools do it, why they do it, and how they achieve it. The universal trend is to equate

learning outcomes with levels of student competence, something much more difficult to measure than knowledge. But, intuitively, one can immediately see that the absolute student outcomes of a center do not measure directly the quality of the center, but rather, of the students. It is well known that, at the class and school level, the most important predictor of student outcomes is their socioeconomic status, both at the individual and aggregate levels.

Therefore, a better school is not always one in which students obtain better results in standardized tests, but one that, compared to other schools with students who share the same socioeconomic characteristics, achieves better results. For this reason, it is important to insist that the measurement of a center's educational quality, gives it and its students an added value over other centers with similar school populations and equivalent means. Therefore, a good evaluation system is one that allows us to measure the progress of schools regarding their ability to confer added value to students (Braun, 2005). Interestingly, on a national scale, it is surprising to see the disconnection that still exists between the long tradition of research on school effectiveness, which since decades ago shows the related factors, in classrooms and centers, and the educational quality, on the one hand, and the student outcomes assessment, on the other (MacBeath, 2007).

Naturally, in this context it is difficult to imagine that a data concealment policy could be justified in a democratic context. The members of the educational community must have free access to these data, their longitudinal evolution and their meaning when compared with equivalent centers, to benefit the improvement of the center's educational provision. Education professionals must find in these results an invaluable source of significant data for professional improvement. Families should then appreciate not only the retribution derived from their taxes but, above all, the true educational quality of the school where their children go to.

It can be concluded that our current capacity to use both national and international assessments as a source of evidence to report political, institutional and professional decisions is still incipient. But it is going in the right direction. Although there are plenty of consulting firms and international organizations that present their own recipes, it is inevitable to end up thinking that they are based more on intuition than on evidence that accredit coincidences, because this is a territory where we cannot count on the typical lab experiment. There are so many variables that we cannot control. In the end, we end up putting more emphasis on creating a narrative that is rationally plausible, however much of it may be fabricated, preventing us from confessing our ignorance.

Some lessons learned

If we had to summarize how little we know about how to improve the quality of education within a school system, we probably wouldn't take much time. One of the most important things that the analysis of educational policies shows us from a historical perspective is that in order to achieve a system oriented towards improvement, a context in which political consensus has been sustained in the long term is needed. This consensus can take various forms, but it will be worth remembering that two countries that are always among the most successful, Finland and South Korea, were extremely poor countries two generations ago. By different routes, both countries managed to build a political consensus

that guaranteed not only the continued investment in education, but also the basic axes of the development of the school system. The consensus was and remains crucial, but the recipes of these two countries were and still are very different.

A second thing that we also know is that investment in education is very important, but the increase in its volume does not automatically guarantee the improvement of the school system outcomes. There is a critical boundary, which could currently be based on an accumulated investment per student aged between 6 and 15, of USD 60,000 PPP, below this figure, higher investment per student achieves better results, but, above it, a higher investment does not necessarily achieve better results. Evidence indicates that from this critical figure it is more important the way in which something is spent, than how much is spent. For instance, is it more convenient to pay teachers better, even if they have more students in the classroom, than not paying them as well and reducing the number of students in the group?

A third aspect that we also know is that education reforms are a universal constant. Sometimes, specially in Latin America and southern Europe, teachers are so overwhelmed by the constant trickle of reforms, that they ask policy makers to please let them work in peace by guaranteeing them a stable political environment. It is not strange that they pronounce themselves this way because this is a very frequent demand also in the sector of the economy: businessmen need a stable environment to be able to operate with tranquility and plan their movements properly, something that is usually measured with an index of confidence about the economy. What would happen if teachers were asked about their confidence in the stability of the political environment in which they operate, as they so often do with entrepreneurs?

But beyond the question of the frequency of reforms, it is more alarming the fact that very few educational reforms are subject to serious evaluation. There are, certainly, fashions or trends to which countries are pointing successively. This was the case years ago of the implementation of mechanisms for external evaluation of schoolwork or, more recently, the development of curricula to prepare students for the so-called 21st century competencies. Doing an exercise of humility, we would have to resort to Socrates to recognize our ignorance about which policies can be universally recommended as avenues for success in improving quality and school equity. Maybe, they simply do not exist.

What evidence suggests

We do have indications of some ongoing aspects that are invariably repeated here and there, albeit with different declines. Even at the risk of simplifying, it seems clear that, over the years, we have accumulated international evidence that has led us to learn three lessons fundamentally.

The first lesson is that, the backpack with which a student arrives at the doors of the classroom is, above all, the most important factor that can explain the school results obtained by that student. In this sense, even recognizing that school policies can create a context that may or may not be favorable to schoolwork, we must remember that the learning results do not obey exclusively the work that is done in the classroom but have much to do with the individual and social characteristics of the student. In fact, the in-

dividual characteristics of the student, including their socio-economic and cultural backgrounds, but also their academic abilities, will help us explain 50% of their learning outcomes obtained over the school program. The good news is that almost a third of these outcomes are also explained by the teaching work, that is, the professional skills of their teachers. Other influences, equally important, have to do with the pedagogical leadership capacity that the school has and its own configuration.

In line with the previous one, the second lesson we have learned is that beyond the characteristics of the student himself, what makes the difference in their learning outcomes, and which is directly under our control, is the quality of the teaching work. There are innumerable evidences that prove this, including the results of quasi-experimental analyzes. This explains why, in a context in which we constantly seek to increase the ability to generate better outcomes with greater equity in our school systems, the emphasize from our discussions shifts progressively from educational policies to processes within the classroom. It is a tacit acknowledgment that, just as policies can generate favorable environment, or not, what really counts is the professionalism of teachers.

This progressive shift from political discussion to pedagogical assessment processes that take place within the classroom has known, at least, three different phases. In the first place, approximately forty years ago, evidence began to emerge about the importance that political decentralization, on the one hand, and school autonomy, on the other, could have in the improvement of schoolwork. There were many reforms that, throughout the world, displaced pedagogical decision-making towards the local communities, first, and towards the schools themselves, later - as happened in Finland, for instance. This first phase resulted in a greater differentiation of the school provision, this time, less subject to centralized decisions and more open to a better responsiveness of the school provision, to the needs and local resources. This emphasized the relevance of school management, with a more clear and visible role, in terms of greater autonomy. Consequently, every effort was made to strengthen the management skills of both financial resources and human resources of the school management. But this greater capacity for differentiation also translated into a greater risk of inequities: the more different the schools were, the greater the quality differentials between them could be.

A second phase, in a certain way of reacting to the previous one, was characterized by a greater evaluative pressure, meaning, emphasizing accountability. From that moment, schools had to operate in a context in which there was external supervision, not merely prescriptive, but focused on the evolution of a certain number of indicators, starting with the attendance, grade-repetition and graduation rates, and ending, progressively, by indicators linked to learning achievements measured by national exams. This gave another twist to the role of school management, which now not only had to manage resources but also strategically plan how to improve in the different defined indicators. In short, it was a question of introducing a new culture of evaluation, both internal and external, that would make it possible for the growing school autonomy to really translate into accredited gains in terms of the quality of learning. This shift, towards greater transparency, also made possible to pay greater attention to everything related to the disparity of quality and, consequently, to the fairness of school provision.

Inevitably, the binomial autonomy-accountability, established a new framework for schools and, for teachers of course, whose work was now subject to possible external or indirect evaluations, and sometimes, methodologically inappropriate. And it is at this moment, when the third phase begins, in which we now find ourselves, and in which the determining factor is the improvement of student learning. This translates into a different view of the work of teachers and also of school management. The educational center is no longer seen exclusively as a management unit whose responsibility is the provision of a public service perfectly delimited by a regulatory framework, but rather as a community of professionals, in continuous development, whose main objective is to facilitate the learning process of students. Being a professional community in permanent development, constant improvement should be guaranteed and this improvement should be measured in terms of its impact on student learning.

The importance of educational innovation

It is in this last phase where deep doubts arise regarding the nature of learning, that is, what students should learn, and how these learning should be facilitated. Since the end of the 20th century, various external factors have converged to generate the current imperative of school innovation. These factors, and their articulation, are very different from those behind movements such as the New School. The first of these is the conviction that the development of the new economy needs, more than graduates who accredit content knowledge, of competent workers who know how to apply content to problem solving, who know how to work as a team in multilingual and multicultural contexts, that have a critical mind, know how to communicate and, above all, that are creative to generate, through their work, new knowledge and innovations (Heckman & Kautz, 2014). A social consensus has been generated around the idea that it is not enough for the school to teach content, but that it is necessary to facilitate the development of transversal and transferable skills (Fernández Enguita, 2016). And as the traditional model of school cannot do that well enough, it is necessary to explore, through innovation, new school models more suited to these contemporary demands that everything seems to accelerate even more in the future.

The second factor is, in essence, the demographic and social dimension of the economic changes that result in the need to learn to coexist in more complex and diverse social, cultural and linguistic contexts. In this new context, classrooms not only end up being, the reflection of this growing complexity but they have to explore forms of social interaction and shared learning where the difference is appreciated and valued. Again, this requires that the organizational and educational processes generate spaces where the activities directed to learning can take place, which is not easy to do in the traditional school structures.

The third factor is the monitoring of the disparity between the communication methods and the work inside and outside the school, in the outside world. Even students realize that, in terms of the use of technologies, for instance, school life tends to be an empty bubble compared to the richness, variety and intensity of uses with which they operate with technologies outside the classrooms, precisely (in the image and likeness of) what happens in the adult social world and work. In other words, it makes no sense that schools

abandon young people to their fate when learning about the use of technologies, ignoring their educational responsibility in an area that is so important in the lives of both young people and adults. It is harder to find arguments that justify this disparity and the external pressure on schools and teachers to integrate technologies. And, in the process, changes in the methodologies are increasing. Empirical research has shown, however, that the costs of integration are not justified unless, thanks to technology, significant changes are made in the organization and in the teaching and learning processes (Comi, Argentin, Gui, Origo, & Pagani, 2016). Technology is, then, a window of opportunity for innovation, but its mere presence does not necessarily guarantee innovation. The fourth factor is the international pressure reflected in the comparative evaluations of student learning (such as those of the OECD, the UNESCO or the IEA) that, in line with the needs of increasingly globalized economies and that depend heavily on science and technology as drivers of innovation and competitiveness, focus governments' attention precisely on the capacity of their school systems to generate the competences that must fuel these economies. The fact that this is on the developed countries interest, is proven because the number of governments that adhere to these international evaluations keeps growing and none of them has been unfulfilled until now. But it is also true that few countries have experienced significant improvements in this area over the past fifteen years. In fact, there are many voices that believe that this is because the traditional model of school does not allow any country to go beyond where it already is: incrementalism does not seem enough because the traditional model cannot go beyond what Asian systems accomplish (Kember, 2016), in a social and cultural context that values effort, work and dedication, which does not happen in any other.

In summary, these four external factors (the demand for skills, social and demographic changes, technological changes and international competition) explain to a large extent why there is a growing social consensus, globally, with the need to promote innovation that is translated, in fact, into an imperative. To these external factors we must add the internal dynamics of the schools that explain why this social consensus applauds and strengthens the innovation efforts of the teachers themselves. Incidentally, paradoxically, these innovation efforts tend to be more the result of own initiatives inspired by the philosophical, social and pedagogical principles of the new School, sometimes without knowing it, that of a desire to respond directly to the demands of the new economy. Be that as it may, the fact is that now this social consensus applauds school innovation and places it as an imperative mandate for schools and teachers.

We are, therefore, in the golden age of educational innovation. Any self-respecting school or network of centers must be able to claim that it is at the forefront of innovation or, at least, is not unfamiliar with the major international trends in this area. It would seem as if we were in a hurry to innovate without knowing very well what is the link between the innumerable pedagogical innovations that are proposed and the improvement of school results, without forgetting the necessary relevance of the impact on costs. On the contrary, we should get used more and more to nurturing our discussions about pedagogical innovations with empirical data about what seems to work and why, going on to discuss their viability in each context and the corresponding economic impact.

We started to gather some evidence that suggest that, maintaining a constant model of the school as we know it, we need to provide teaching methods that, first, give greater opportunities for teachers to offer an individualized treatment to each student and, second, to properly merge traditional methodologies to transmit new information with methodologies that allow the student to take the initiative through activities for skills development. We learn to move by walking and, in education, if we are trying to develop skills, the only coherent way to do it is to offer opportunities for students, individually or in small groups, to exercise in these new competences. Hence the growing importance that project-based pedagogy is having throughout the world, since it truly offers an optimal methodology for the exercise and development of skills, some of them very complex.

But, on the other hand, international evidence seems to suggest that, as long as the school continues to be conceived and organized in the format that we now know, there is still a lot of room for the frontal transmission of content. Therefore, it does not seem appropriate, at the present time, that siren songs be launched advocating a radical transformation of the forms of teaching and learning while maintaining the forms of schooling as we have always known them. On the contrary, only a radical redesign of the school could allow a qualitative leap, but the truth is that there is still no country that has dared to take that step. No matter where you look at: the school format, globally, remains the same throughout the world. This allows us to understand why the evidence suggests that when the social context of teaching is prone to reward effort and promote discipline, as occurs less and less in Western cultures and increasingly in Asian countries, with equal capacity and resources, systems and traditional schools will always obtain better results than other countries where a certain lassitude prevails in these values, often accompanied by pedagogical theories that seek to stimulate the interest of the student by attracting their attention at the same time it requires a minimum effort. The system, as we have inherited it, has its limits that are precisely where the successful Asian systems are now. To go further, it will be necessary to redefine the school.

It is important to emphasize that this last consideration is a pure factual observation and is not necessarily a simple opinion. I believe that all education professionals would like to see that students attend schools with the willingness to learn as much as possible, enjoying the process. But in reality, a school is only attractive in those countries where the family and social context strongly support schoolwork. Not all countries can claim that this is happening in most of their schools today, although it is possible to find social strata with this concern.

To achieve success, educational innovations must be conceived, executed and evaluated by competent teachers within a favorable environment and with a pedagogical leadership that supports them. In countries where families aim, sometimes for pure tradition, to transmit a culture of effort and in which a good education is key to human and professional development, are the countries where the teaching work is not only more recognized but seems to give better results. On the other hand, in countries where, due to unawareness, families do not know how to handle the education of their children or, at the other extreme, where they have stopped doing so, convinced that it is the sole and exclusive responsibility of the school. Teaching work seems to be placed in a wasteland.

When this occurs, the concern for learning outcomes should be seen as an opportunity to question the social context of school work and how to transform it - something that is not alien to school but far exceeds its responsibility.

Ways to increase teaching competences

Therefore, perhaps the most pertinent question for schools is how to help teachers to improve professionally. Globally, different strategies have been tried in recent decades with quite different results. The preferred approach in many countries has been to increase the evaluation pressure on teachers, sometimes incorporating economic incentives or, simply, linking contractual continuity with the learning outcomes obtained by students. This has not always been accompanied by better results, but, generally, with greater labor disputes in that field.

What does seem to give good results is a combination between the redefinition of teaching tasks with a framework where there is a clear pedagogical leadership, and the perspective of a truly attractive career.

We must start from the beginning and create favorable working conditions to improve the quality of learning. This translates into a different definition of the tasks that a teacher is expected to develop. Just as traditionally, in practice, contracted hours have been equated to blackboard hours, so to speak, it is evident that some work schedules that only offer brief periods of practice and where the opportunities for continuous training and professional growth are truly exceptional, do not generate a work environment conducive to improvement. In contrast, when the work schedules for teachers of some countries that are characterized by good learning results are examined, for instance, Finland, Ontario or Singapore, it is observed that instructional time is organized in three fundamental blocks: work with the group, work with students on an individual scale or in pairs at most, and the block of time dedicated to training and doing research together with other colleagues of the school itself. Whatever the proportions destined for each of these blocks may be, the truth is that this recognition of blocks of time destined to different activities but equally critical for the success of the students, offers the most precious incentive for the teachers: time. International experience shows that there are formulas for school organization under which this great complexity of tasks is plausible without costs skyrocketing - it is enough to think that there are many activities in which the ratio of students per teacher can be twice or more that in an ordinary class, which frees up time so that other teachers can dedicate themselves to individual instruction, for instance.

Secondly, we must keep in mind that this approach to teaching, less militarized or industrialized than the traditional model of school, can only work if, the school has a real pedagogical leadership, that goes beyond school management. Research has effectively proved that school leadership is crucial for the creation of effective teaching teams and their constant motivation, as well as for creating the appropriate school environment also to enable, guide and recognize, at the same time, innovation efforts centered on improving learning. Not surprisingly, research has shown that there is a link between the quality of school leadership and that of student learning (Leithwood & Jantzi, 2005, Smith, 2008).

Pedagogical leadership begins by identifying the training and professional development needs that educators may have, both as a team and on an individual scale, and frames

them within a pedagogical improvement plan. In other words, part of the principle of improving school quality and improving the instruction and learning activities of each of the teachers of the team, is only possible if there is a shared purpose of seizing the opportunities for the emergence and improvement of professional development. This requires, from those who are called to exercise pedagogical leadership, a certain degree of pedagogical authority recognized by all the faculty members. And this explains why in many countries the authority that some teachers are able to develop in front of their colleagues due to their stronger professional competencies is recognized with internal promotion mechanisms that sanction the different degrees of professional capacity within the team and with mechanisms of internal training, within the school itself, which allow these more experienced teachers to share their professional knowledge and get involved in the professional growth of the remaining teachers.

It is definitely about offering opportunities to progress in one's professional career as a teacher without having to leave the classroom. Some of the mechanisms that seem to work in this regard are the following:

1. Establish professional standards of reference for all team members.
2. Offer clinical training with long-term induction programs for new entrants.
3. Permanent tutoring by experienced teachers.
4. Continuous development opportunities with the center teams:
 - a. 15-20 hours / collaborative projects week
 - b. 100 annual hours of classroom training
5. Recognition in the professional career (universities model) to share professional knowledge.

As endlessly stated, the quality of an educational system will never be higher than the quality of its teachers.

Conclusions

At the international level, political debates on education tend to focus on how to improve the results of student learning in a way that equity is not impaired (Darling-Hammond, 2010) (Dubet, Duru- Bellat, & Véréout, 2010). There is a great coincidence in affirming that the true measure of the quality of an educational system is given by the quality of the students' learning and, in a broader horizon, that of the competences acquired by the population as a whole and the degree of equity with which they are distributed. Therefore, the measure of the goodness of educational policies is given by the impact it has on these learning.

Nowadays, it is far from educational quality measure parameters, that only focused on aspects related to the investment effort. It is well known that in developed countries the quality of student learning does not correlate linearly with school investment, which shows that, starting from a certain level of expenditure (that of European countries), it counts much more how is spent that how much is spent. In the same way, it also seems universally accepted from the empirical evidence, that the size of the class group, at least in the international comparison restricted to developed countries, does not make the difference either. What, then, does the difference?

What is at stake is how to print an improvement dynamic to the school system (Gates Foundation, 2005) (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010). And what seems clear is that this dynamic is the result of the interaction between three elements:

1. The standards, that is, the clear definition of what students should achieve in terms of competences at the end of the corresponding educational cycles and, specially, when completing compulsory education. But there is also a need to define the standards of teaching competences and, equally, those of school leaders.

2. The external and internal pressure, that is, in what way can these standards be applied. Of course, the best way to exert this pressure is through the student outcomes assessment, as an expression of the educational expectations of society in relation to standards, but also through the evaluation of education professionals and managers. And finally:

3. Support and incentives, that is, through what mechanisms is effort encouraged and, at the same time, individualized support is given (when possible) to students, teachers and managers.

It is the game of possible interactions between these elements that gives the measure of how far can be reached in the reform of the school system. Needless to say, only the analysis of the particular context of each country and the positions of the actors can allow an adequate answer to the question of how much effort should be devoted to developing each of these elements or, simply, to vary the mode of interaction between them. But - and this is the key message - a new stage has already been entered in the formulation of educational policies, one in which the evidences arising from the analysis of student outcomes will inform decision-making.

References

- Braun, H. (2005). *Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added mode*. Princeton: Educational Testing Service.
- Carnoy, M., & Loeb, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Education Evaluation & Policy Analysis*, 24(4), 305-332.
- Comi, S., Argentin, G., Gui, M., Origo, F., & Pagani, L. (2016). Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. *Economics of Education Review*. doi:10.1016/j.econedurev.2016.11.007
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education. How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York: Teachers College Press.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vêretout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Éditions du Seuil.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Gates Foundation. (2005). *High performing school districts: Challenge, support, alignment, and choice*. Seattle: Bill and Melinda Gates Foundation.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2014). Fostering and Measuring Skills. In J. J. Heckman, J. E. Humphries, & T. Kautz (Eds.), *The Myth of Achievement Tests. The GED and the Role of Character in American Life* (pp. 25-86). Chicago: The University of Chicago Press.
- Kember, D. (2016). Why do Chinese students out-perform those from the West? Do approaches to learning contribute to the explanation? *Cogent Education*, 3(1), 1248187.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- MacBeath, J. (2007). Improving School Effectiveness: Retrospective and Prospective. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Mourshed, M., Chijioko, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey and Company.
- OECD. (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris: OECD Publishing.
- Pedro, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de Pisa: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*(19), 139-172.
- Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take? *European Educational Research Journal*, 7(1), 124-128.
- Smith, L. (2008). *Schools that change: Evidence-based improvement and effective change leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Mission Critical for a Critical Mission

Tracy Adams, *afsc*

It is a privilege to be with you for this event and I am humbled to be invited to deliver keynote address. Firstly I would like to take the opportunity to acknowledge the organising committee, and all of you my fellow Lasallians.

I have almost 30 years involvement in the Lasallian Charism primarily through my time at *yourtown*. But I have also been fortunate to have had opportunities across the ANZPPNG District and beyond. So I come to you today not as an expert, but rather as someone with a lived experience of engagement with, and love for the Mission. It is that love for the Mission which has kept me energised, and has sustained me through challenges, as well as to question at times “the way and why we do things”.

I believe that we must not allow ourselves to become so enamoured by our heritage, our tradition, our Founder, for as compelling and remarkable as they are, that we do not open our minds and our hearts to what we must do *now as critical partners of a critical mission* —a mission that is needed maybe more so today than ever before.

My address will focus on a number of themes, including what I believe is necessary for us to consider in ourselves as Lasallians, in Leaders now and those who must be prepared for leadership in the future, as well as the role of women in the Mission. I also will pose questions about our Institute structures and what we may need to consider.

Characteristics

It can be easy to become focused or immersed in what we are undertaking and miss the reality of that which is going on around us, when it comes to the key elements of the Lasallian Mission, that of providing human and Christian education to young people, *especially the poor*.

That was just as true of the founder—he had a direction for his, he would have walked past those who later become his utmost priority on a regular basis without possibly even seeing or thinking of them. He openly acknowledged that he initially rejected the suggestion of getting involved in the service of education to the poor. His meeting with Adrian Nyel was no doubt an awakening moment. However perhaps even more significant was what we might call his courageous reflection. The time spent in challenging himself on the direction for his life, and seeking guidance from those who meant the most to him.

We too must reflect on our focus to *especially the poor*. How much of our work in the Mission today is focused on that? Do we know and if we don't shouldn't we? One of the challenges for any Work is how to remain true to Mission, to avoid Mission creep.

Success, external environmental pressures, especially those directed by politics and funding bodies, as well as our own fear of letting go, can all contribute to Mission creep.

It is not for me to suggest that there is Mission creep within Works - but we must be prepared to challenge ourselves on how we rationalise or forgive ourselves for using such constraints as a means of curtailment rather than developing the way to work with and around them.

It seems relevant within that context to also reflect on an important element of our rich tradition - that of *gratuity*. The Founder gave away his personal fortune, the schools created were for anyone at no cost. There was no divide based upon economic fortune and the Brothers were never permitted to take gifts in the recognition that whilst some could afford to give others could not.

Gratuity is an attitude of giving freely without counting the cost. How much today do we undertake by giving freely? Have we been prepared to let go of some founding principles whilst holding on to others?

Defining "poor" is also not without complexity - finite resources compete with increasing demand as we confront "poor" across multiple indices (economic, spiritual, emotional) yet there can be no denying that education is still a reality for.

What then to do with the knowledge on the divide between those education and those who cannot.

In my own organisation, *your town*, we developed a tool for identifying those communities in Australia of greatest disadvantage for children and young people so as to guide our decision making on our services. That identified the communities where we should prioritise our efforts and apply our resources resulting in some programs going and establishing new services in new areas where the need was.

Our Board of Directors also set a mandate for the organisation more than 15 years ago that we would never be more funded by government/s than what we could generate independently. I am sure we have all had experience with government agendas not always being in line with the human and educational needs of the poor. Our independence has also meant that we have been able to develop a strong advocacy agenda - giving voice to those who would be voiceless, without constraint.

Since the time of those decisions the organisation has grown significantly, both indirect service delivery to children and young people, and in advocacy and research work.

Today *your town* is more than 60% funded by our own income generation with an annual operating budget of more than \$100 million AUD.

This was a direction set for us, and I am sure that others too have developed the means for determining their own direction in service to the Mission. I would maintain that all Works must regularly evaluate the real contribution being made to alleviate the disparity of those who have the means and capacity to engage in education, in all its forms, against those who do not.

There should be no doubt for those in leadership and governance positions at Institute that they must include in their strategies, a very real measure as to their contribution to the Mission through service to the poor.

All those engaged with the Lasallian Mission should know how they contribute to our purpose- our reason for being - and should understand what is required of them.

However, we can not expect that *all* in our Lasallian Ministries are Lasallians working in a Lasallian entity in and of itself doesn't make you a Lasallian.

We should look to how we stimulate interest and ensure that we have alignment between an individual's personal values and attributes, and those of the Lasallian Entity.

It is not enough to be Lasallian in name, we must be Lasallian in deed and action. It is from the seeing what it means to be Lasallian that people seek to find their place, to contribute to the true nature of the Mission. Organisations have the responsibility to ensure that they provide those means, enabling those who wish to deepen their connection to be able to do so, but also that *all those* woodworking Mission have at the very least foundational knowledge.

The Mission lives through the people within our works-they must be quipped. Formation is the obvious key.

A critical component to organisations and individuals is the character of being Lasallian.

So what are the characteristics that highlight what it means to be Lasallian? As we think about what attributes we want and need in Lasallians and partners to achieve success in the Mission, the Founder is of course the ideal starting point.

Steadfast. Resolute. Disciplined. Humble. Consultative. Courageous.

Enforcer. Firm. Relentless. Reflective. Belligerent. Gentle. A man of Great Faith

These are characteristics which resonated with me and I am sure that others could name many more. Of all the attributes of the Founder I have often wondered why we have not placed more significance on courage.

Courage is the choice and willingness to confront agony. pain. danger. uncertainty, or intimidation. Physical courage is bravery in the face of physical pain. hardship, death or threat of death. while moral courage is the ability to act rightly in the face of popular opposition. shame. scandal. discouragement. or person.

There can be no doubt he confronted opposition, uncertainty, intimidation, discouragement, personal loss, really all the elements we see in the definition of courage. But yet we appear to have not included "courage" as a Lasallian characteristic or made very little, if any mention of it. We have instead seemed to focus on faith, service and community. Of course such courage was enabled through faith. Faith gave him the strength to stand by his belief, to be prepared to become what we might call today a disrupter, a transformational leader, however transformation (creatively redesigning) has a partner, and that partner is courage.

Courage is very much what we have seen in this Mission from the very be lived on through those who took the Mission to new frontiers, through those who put their own lives at risk during wars and conflict, and in those who haven't ever given up on taking the Mission to where it is needed most.

So to characteristics required within Lasallians.

Courage: A willingness to be a disrupter, to challenge the status quo, to bring forth new ideas and strategies, to call out what isn't right. To not only be willing and capable of managing change but to also create it, and to walk with those who face a real likelihood of being left behind.

Zeal: To have the drive to be action orientated. To have energy, commitment and an unrelenting belief in the Mission of human and Christian education.

Faith: There is no doubt that faith is a cornerstone, but we must acknowledge that faith is diverse. It is not just Catholic faith, or indeed Christian faith, because men and women of many different faiths have associated themselves with us. In that, we are united by the commitment to live by human principles and values - increasingly it is in that context that Lasallians are people of faith.

Faith and zeal are a package deal, they have been together right from the very start. They focus us on the seeing and doing from God's point of view.

We must be *Compassionate*: To be empathetic to the needs of those we serve. To see people as individuals, to listen and care - to be a Brother and Sister to all.

And be *Ongoing Learners*: To remain informed and engaged with contemporary practices - applying research findings, seeking out and utilising new tools for engagement and educating. We must be prepared to learn from those we serve, their lived experiences should inform our methods and challenge us to think and do differently.

We must also be *Disciplined*: To be uncompromising in the quality of support being provided, to show case behaviors which bring our Lasallian values to life.

And embrace *Innovation and Creativity*: To be prepared to try new ways, to seek out different approaches in the way we connect and engage, and the way in which we work. It is not for young people to be relevant to us - we must be relevant to them. We must go to where they are at.

Here too we see a package deal - innovation, requires equal parts creativity and discipline. A new idea will stay an idea without the discipline to implement, and implement well.

We need to demonstrate *Social Justice*: To value each other, to promote needs, to give voice and be a force for change.

And **Love**: We should not underestimate the extent to which love plays a strong role in the Mission. To love those whom the Mission serves and those we share in the Mission with. It is that love which means that even in the darkest of times faith and zeal never fade.

In our leaders and in our future leaders we should consider further characteristics

The need to be *Influencers and Storytellers*: Increasingly there is a need for leaders to be influencers internally and externally. Internally they are keepers of the founding story, sharing it and adding to it today. People want to be connected to something that is powerful that they can see themselves in, and understand the role they play. Leaders must have the responsibility for this - it isn't something for those involved in Formation or marketing and communications to take carriage of, it must ultimately be led by those at the most senior levels across our Works.

They must also apply a similar capacity externally- to be able to influence agendas, priorities, social policy and to be advocates for the Lasallian Mission.

Of course leaders must be *Decision Makers*: Is there anything worse than a leader who does not make decisions? Internally it can be destabilising, externally impact the positioning and value of the organisation. Leaders must have the skills and capacity to constantly seek out information both internally and externally, to enable decision making. In my experience leaders must also be able to discern where the information has come from - not all information is equal. It's not so much the answer you get, rather the question you ask. Within fast paced environments they will often have to rely on a balance between knowledge and their own instincts. The more "Formed" they are the easier that makes the process.

They need to also be *Enforcers (Gentleness but Firm)*: They must be uncompromising when it comes to living the values and setting expectations for such within their organisations- behaviours which are not in keeping with those values must be called out. One of the many gifts we have received from the Founder are the letters he wrote to the Brothers of the time. They highlight that being gentle does not mean that there are not clear expectations.

To be *Relentlessly Dis-satisfied*: I heard this description when I was undertaking professional development at a leading business school- and it has very much stayed with me in the ensuing years. We should celebrate success, acknowledge what has been achieved but we must avoid the temptation to leave our work there. Rather, continually challenge ourselves on what we can do better, do more of, and create the drive necessary to keep organisations flourishing.

Leaders must above all *else uphold the values* and mission- make, and no matter the Ministry, ensure that there is an obvious connection to the human and educational needs of the poor.

Of course accompanying such attributes must always be professional skills.

Strategies for our most important stakeholders - our people

We have been gifted with an easily understood higher purpose, and no matter what role people have in our Works, capturing the reality of that purpose is essential in genuinely engaging the most critical of stakeholders- the people we have in our organisation challenge can be to not take that purpose for granted, and expecting or believing that all those engaged or looking to be engaged know what it is and how what they do is truly connected.

It is easy to fall into the trap of believing we have stated the purpose, and engaged with it enough - in my experience you can never work on engaging people enough. I stated earlier that being a storyteller is important in our leaders, engagement is the primary reason why. But storytelling must be authentic - an unauthentic leader will do more damage than good.

So I would maintain the old adage continues to be relevant communicate, and when you think you have communicated enough keep going.

Remember our purpose is worth it.

It is widely accepted that the more engaged people are, the more likely you are to deliver on your strategy, to be successful. Disengaged people - go through the motions, they lack drive and are unlikely to go the extra mile. Engaged people understand how what they do is part of the purpose - they are energised by what that means, the organisation's success is their success, and they strive to make a difference.

Importantly engaged people become your very best brand ambassadors - and equally disengaged people can work against your brand.

As stated earlier Formation is critical. Our people strategies, starting from recruitment and induction should aim to achieve genuine personal connection to the Lasallian Mission and values, not just within an historical context but in the here and now of today. The richness of learning and sharing - unpacking the challenges and successes, and fully utilising experiences create new opportunities at both the personal and professional level.

Induction of staff and volunteers should include a Formation component. If this does not take place at induction along with the outlining of other elements of your work, what message does it send about the importance of the connection to the Lasallian Charism?

We need to also look beyond those experiences happening within our own organisations with regard to the Mission. The concept of being part of something bigger and long lasting is powerful and providing opportunities to profile and engage with others from different Lasallian Works can build awareness, respect and collaboration, essentially furthering the sense of community.

There are a number of international Formation programs which have become renowned for deepening the sense of connection. Buttimer and those programs operated in Rome at the Mother House are fine examples. The challenge is how we make such connection and Formation opportunities available to as many as possible, in ways that are relatable to their contexts.

Whilst there is great value in the bringing together of people, we must also provide Formation opportunities which can be undertaken individually, ensuring that we recognise the need for self-paced, self-led development. We must also seek to use as many delivery channels as possible, utilising new technologies and social platforms.

We should also recognise the role that informal Formation plays. In my own journey I have been blessed to have had the opportunity to engage in Formation activities within formal structures but also in the informal. The open discussions, reflections, debates and, at times disagreements which have taken place between my self and Brothers have often been not only great learning opportunities but also very stimulating (I would like to think not just for me...).

We should also ensure that we see Formation as a never ending series of opportunities.

Sharing Knowledge

Lasallian universities and organisations that undertake research and/or develop advocacy papers provide a wonderful basis for engagement across the Institute. Matching universities with the much needed research or evaluation of programs across the Institute would provide not only connection and engagement opportunities, but could also lead to increasing avenues for funding through validation of impact, as well as enhancing social justice projects.

Immersion and mentoring are powerful tools for supporting the development of those engaged in the Mission and can play an important role in preparing future leaders. Many postgraduate courses include mentoring as an essential element in preparing individuals for the realness of leadership. The development of a specific Lasallian mentoring program could enhance the capacity for retention and ensure that talents and skills are fully utilised.

A key strategy for recruitment and retainment I believe is engagement.

You may consider undertaking engagement surveys with those in your organisation—for example at **your town** we do this every two years. It provides information on where we are at what's working, what we need to do better and includes measures of peoples engagement with our values at all levels. The results are shared, nothing is held back. I have found that to be very important. If you seek to have people undertake the survey, then respect them enough to share the results— and be open whilst doing so, to what ideas they have for improvements. Even if the results aren't as you would like them to be, undertaking the survey is a form of engagement in itself.

Stakeholders and Structures

Moving on to stakeholders, in our Lasallian Mission they are many and varied.

They range from the leadership of the Catholic Church, to governments and funding bodies, through to a homeless child. Each one requiring something different from ,but none more important than the other.

Critical stakeholders are those within our Works as well as tho,those who come to our Works as students and/or beneficiaries of aid and support. They deserve from us the very best that we can offer, and to feel valued,respected and heard.

With our shared Mission focused on growing the capacity of young people- ensuring authentic engagement with young people is critical. It is no longer enough to develop a service and expect that they will come. They want to be part of shaping it. Youth participation frameworks are no longer a nice to have, they are becoming a necessity for any organisation who wishes to position themselves as a credible and valued youth focused entity.

No money no Mission is equally true in reverse - no Mission no money. There is no doubt funding and those who provide funding are critical stakeholders. Globally there are many different models for securing independent (non-government) funding, ranging from engaging with corporates, trusts and foundations, philanthropic organisations, through to individuals. Their engagement and be lief in our Mission is critical to ensuring the development of new Works,as well as sustaining those currently in operation.

Just as connection to the Mission is of paramount importance within our organisations,so too is the level of emotional connection we can encourage in those who partner with the Mission through the provision of funding and other services.

Structures

Structures are designed and developed to best deliver on the Mission, objectives and strategies of an organisation. At least that is the theory. We see today structural change in organisations occurring more regularly as they seek to deliver the best impact and value they can to stakeholders both internally and externally.

It is therefore critical that structures are reviewed as a matter of course to ensure their congruence to objectives.

Whilst determining the relevance of any structure is the mandate for those governing and leading works and the Institute, it is worth noting that the 1989 Circular on The Lasallian Family acknowledged explicitly that the Lasallian charism had already escaped the control of the Institute.

The Lasallian Charism is no longer just that of the Brothers, it has become a shared Charism and in doing so perhaps the greatest successes of all. Together and By Association, is a very vibrant and authentic relationship which exists between Brothers and their partners in the Mission. The fruit so far are evident in the manner in which the Mission has been conducted and continued. Genuine participation in and for the Mission is seen globally.

However, in acknowledging that, how then does that sharing in the Mission translate to shared responsibility at all levels, and can that be seen within Institute structures? There is the obvious matter that the Institute must comply with Canon Law and mandates, however perhaps we should be mindful of not seeing that as an impediment to progressive options.

To promote new leadership among Brothers and Lasallians. capable of boldly and creatively discerning Institute responses in view of society and the Church of the 21st century. - Circular 470

It is widely acknowledged and backed up by research, that diversity in attributes, skills, gender and race is key to good governance and performance.

It is important also to consider how Lasallians (Brothers and partners) are readied for their roles within the structures required. There is much stated in my own District about the reducing numbers of Brothers and their aging - and with respect I would suggest that it is spoken about too frequently. Yet where there are younger Brothers they appear to lack awareness of the skills and attributes that they will need if they are to be leaders in the future.

An example of this was when I was in Pakistan in late 2017. I was meeting with a group of Brothers, there was discussion about their likely responsibilities in the future, one of the younger Brothers challenged me with the statement, "how can we be readied for those responsibilities if we don't even know what is required to be a Brother Visitor or on Councils". It is a very valid point. How are they and partners to know what is necessary if there is not a defined criteria or for lack of a better term position descriptions?

It is important to consider that for any structures to be successful, there must be clarity as to what is required from leadership roles, both for those who are in them now, but also for those that will need to fill them in the future.

The promotion of leadership requires us also to consider how such leadership aligns with structures. How sustainable is it to have District Councils (Brothers only), and Mission Councils? How do we determine if separation of functions is a better option than one governance body, equipped with skills as well as being diverse in its make-up?

Why is the continuation of Mission Assemblies at District and International levels to which Brothers and their partners are invited, and which are then followed by Chapters for Brothers only, a better option than a combined Assembly or Chapter?

Ultimately the needs of the Mission, those it serves as well as those who share in the delivery of it should be the determining factors of any structure.

And in the context of the needs of those who share in the Mission we must acknowledge the role of women and consider how their contribution has evolved and what that will also mean for the future, for leadership and for structures.

Women in the Mission

At the post World War 2 General Chapter when reflecting on the difficulties of keeping the schools in France working the following remark was made, “Women have become an unfortunate necessity”.

We may look at that quote and think well that was some time ago and a lot has changed but has it? Research undertaken by Dr Sue Hines, St Marys University of Minnesota titled “The Lived Experience of First-Generation International Lasallian Women Leaders” released in late 2018, highlights that we may not be as progressed as necessary.

A participant involved in the study shared, “I can remember the first day of the first meeting I went to one of the Brothers got up and walked out just because of my presence in the room. It was quite shocking to many. I think about the second or third time, one of the Brothers in the group said to me: and I will never forget this because I can remember it verbatim, “There as on we are losing the Brothers’ vocations is because of people like you who are taking all of the good jobs. So, what is there for a young Brother to aspire to?”

I am sure we would all challenge the narrowness of that thinking, for there is of course another way to be looking at that-what Mission would there be to day without women? Why should they not have the same rights to aspiration as others ... 57% of those involved in the Mission are women - they have been and continue to be the fastest growing demographic of Lasallians.

And women have always been involved in the Mission, after all who was it that sent Adrian Nyel to seek out the founder - Madame de Maillefer. Who was it that advised or rather told the Founder to return to his Ministry when he was disheartened, exhausted, ill, and sick of battling the Bishops- Louise Hours of Parmenie. The Founder acknowledged that his connection with Louise was one of the greatest graces God ever gave him.

“You must not abandon the family whose father God made you. This work is yours. You must persevere in it until the end of your life.” -LouiseHours

We might consider if we would be here at all if the Founder had not listened to Louise.

So why then when women have been involved with this Ministry from the very beginning, when women have become the single biggest group of Lasallians, do we continue to see them significantly under-represented in leadership at all levels ... why is it that when comparing with national and international statistics, women in leadership within the Lasallian Ministry are lower, and not just by a small margin.

I would suggest that there are a number of reasons.

The structures of the Institute have not kept pace with contemporary best practice. When we consider global organisations the size of the Institute it wouldn't be accepted to have all male leadership and governance at the highest level, indeed at any level - but that is what we have, as do other religious congregations.

It may be that is the way things are because of Canon Law or the By-Laws of the Institute but they were developed at a different time - and in a very different world - it would surely be wrong to not at least look to the how things can be changed. After all Pope Francis has asked the global theological community to reflect upon ways in which the inclusion of women in the decision-making of the Church can be advanced.

Such openness-to change may well have been driven by significant breaches of trust within the church, in particular those related to child sexual abuse. Whilst there are multiprocessor, it has been acknowledged that the causes-included:

- The Church's hierarchical-structure
- Poor governance
- Lack of women in leadership roles
- A culture of secrecy

It may be that women by their nature may have what are known as feminine or soft behaviors - that is they can be quiet nurturing, co-operative and non-competitive and wait to be invited to participate. These attributes may mean that they lack visibility - that their skills and competencies are not recognised. Such lack of recognition can be by women themselves as well as others. But we must recognise and acknowledge that women are often more competent with emotions and communication, essential elements when dealing with young people and also in leadership.

It might also be that women have not yet reached a place of truly seeing this as hared Mission. In some cultures or contexts women may more readily defer to Brothers, or elevate the views or opinions of a Brother or Brothers out of respect. We must also acknowledge that in an international context we have very real cultural barriers to equality for women. We must ensure this is taken in to consideration when we seek to engage with those involved in the Ministry. We cannot apply a one size fits all approach to structures and models, in doing that we will continue to leave behind those who are Mission critical, and who are Mission critical in some oft he countries and regions where the needis great.

Women must be encouraged to bring their unique individual skills and attributes forward, to use their voice, and ensure that others don't speak for them without consultation. At a time when there are tools and resources to enable connection we must ensure that we use them. A failure to engage women, especially young women may have major consequences for the Mission in the future. Women who have roles in leadership now should consider what they are doing to mentor and guide those who will come after them.

Brother and Sister - human education - we must focus on what unites us not what separates us. Today gender remains a separator. Surely we need to recognise that the best man for a position may be a woman. Women should aspire to the same levels of influence and recognition in the Mission as their male peers.

The statistics and lived experience of many women in the Mission showcase that gender bias continues to exist, with acknowledgment of that, he journey of change be comes a reality.

Let us be open to models of governance and leadership that recognise skills and attri-

butes be for engender religious life context. Let us acknowledge Canon Law and the other mandates, but not use that as a means of not doing anything. Enabling voice, ensuring genuine representation and acknowledgment of the skills of women will continue progression.

It is important to acknowledge that I have highlighted the barriers and challenges we must overcome regarding the role of women in the Institute and that so much progress has been made. We have seen an increase in women engaged within Institute committees and representation on Mission Councils, but there is more work to do at a local, national and international level. My own experience has been one of being supported, of being granted space to become a leader, and of genuine participation. I aspire for that to become the way for many more women.

In the 2013 Report from Young Brothers it was noted, "We dream that our association for the educational service of the poor will continue to integrate the treasured gift that is our lay partners and affirm their identity and role within the Mission".

I suggest to you we need not dream, it is easily within our grasp-inclusion for *all* is the way to make it reality.

Conclusion

"You must not abandon the family whose father God made you. This work is yours. You must persevere in it until the end of your life."-Louise Hours.

In closing it seems fitting to revisit what Louise said to the Founder, especially in this year as we celebrate the life of St John Baptist De La Salle and his death 300 years ago. What would he expect from all of us? I would suggest, that as he did, he would expect us to turn our minds and our hearts to what more we can and should do for the poor, for those living on the periphery. To never give up, and to always remember this Mission is a Mission we share together, all Lasallians.

We must see ourselves as agents of change, to respond to need, to create structures which are inclusive and demonstrative of the skills necessary to continue this Mission of ours. Not just continue, but to ensure that it flourishes.

We must draw strength from what has come before and use that to have courage to forge a new path - it may be uncomfortable and it may come with loss, hardship and challenge. Might that not be the very best tribute we can make to the life of the founder?

And we must ask ourselves if now is not the time for such courage, then when, and if not us, then who?

Faith and Zeal "Lord the work is yours".

Une mission essentielle pour une mission cruciale

Tracy Adams *afsc*

C'est un privilège d'être parmi vous à l'occasion de cette rencontre et un honneur d'avoir été invitée à prononcer ce discours liminaire. Je voudrais commencer par remercier le comité d'organisation, ainsi que vous tous, chers compagnons lasalliens. Cela fait presque trente ans que je me suis engagée en faveur du charisme lasallien, principalement auprès de **yourtown**. Mais j'ai aussi eu la chance d'avoir pu travailler dans le District d'ANZPPNG et ailleurs. Je ne m'adresse donc pas à vous aujourd'hui en tant qu'experte, mais plutôt en tant que personne ayant fait l'expérience de l'engagement et de l'amour en faveur de la Mission. C'est cet amour de la Mission qui m'a donné l'énergie nécessaire et qui m'a soutenue face aux défis et à quelques interrogations concernant le pourquoi et le comment de notre action.

Nous devrions éviter, je pense, de nous reposer sur notre héritage, notre tradition, notre Fondateur, aussi fascinants et remarquables soient-ils, au point de fermer notre esprit et notre cœur à ce nous devrions faire **maintenant en tant que partenaires essentiels d'une mission cruciale** - une mission qui aujourd'hui est peut-être plus nécessaire que jamais.

Mon intervention sera axée sur un certain nombre de thématiques, y compris celles que j'estime nécessaires que nous examinions en notre for intérieur en tant que lasalliens et en tant que dirigeants. J'aborderai aussi la formation de nos futurs dirigeants et le rôle des femmes au sein de la Mission. Je m'interrogerai également sur les structures de nos instituts et de ce qui serait utile d'examiner de plus près les concernant.

Qualités

Il est facile de nous focaliser ou nous immerger dans nos actions au point de passer à côté de la réalité qui nous environne, alors que cette prise en compte est l'un des éléments essentiels de la Mission lasallienne : l'éducation humaine et chrétienne des jeunes, et **notamment des plus pauvres**.

Ce constat s'applique également au Fondateur. Lui-même avait choisi sa voie et passait régulièrement, sans un regard ou sans une pensée, à côté de ceux qui deviendraient par la suite sa priorité absolue. Notre Fondateur a reconnu franchement que dans un premier temps, il avait refusé de s'engager en faveur de l'éducation des pauvres. Sa rencontre avec Adrian Nyel a sans doute été une sorte de révélation, mais c'est sa réflexion et son retour sur lui-même qui me semblent encore plus significatifs et qui se sont traduits par une longue remise en question de ses propres choix de vie, sans craindre de demander conseil à ceux dont l'avis comptait le plus à ses yeux.

Comme lui, nous devons réfléchir à l'importance que nous accordons à l'aide aux

plus pauvres. Quelle est aujourd'hui la part exacte de notre travail à la Mission qui y est consacrée ? Le sait-on seulement ? Dans la négative, ne devrions-nous pas le savoir ? Pour toute œuvre, le défi est de rester fidèle à la Mission et d'éviter de partir à la dérive.

Le succès, les pressions externes, notamment celles qui émanent des milieux politiques et des bailleurs, ainsi que notre propre peur de lâcher prise, participent à la dérive de la Mission.

Ce n'est pas à moi de suggérer qu'il y a une dérive au sein des œuvres, mais nous devons être prêts à remettre en question notre façon de rationaliser et d'excuser cette dérive au prétexte de ces contraintes. Cela nous conduit à les minimiser au lieu de les corriger.

Dans ce contexte, il semble pertinent de s'arrêter sur l'un des éléments de notre riche tradition : la gratuité. Le Fondateur a fait don de sa fortune personnelle et ses écoles étaient gratuites pour tous. Il n'y avait pas de division fondée sur la fortune et, partant du principe que seuls les plus favorisés étaient en capacité de donner, jamais les Frères n'ont été autorisés à accepter des dons.

La gratuité consiste à offrir sans contrepartie et sans tenir compte des coûts. Quelle est la part de gratuité dans ce que nous entreprenons aujourd'hui ? Sommes-nous prêts à renoncer à certains des principes fondateurs tout en nous accrochant fermement aux autres ?

Définir le terme de « pauvre » est également un exercice compliqué. Les ressources sont limitées alors que la demande ne cesse de croître et que nous sommes confrontés à différentes formes de pauvreté (pauvreté économique, spirituelle, émotionnelle). Quoi qu'il en soit, il est indéniable que l'accès à l'éducation n'est toujours pas acquis pour des millions de gens.

Que faire alors de nos connaissances concernant le fossé qui sépare ceux qui ont accès à l'éducation de ceux qui en sont privés ?

Dans ma propre organisation, **yourtown**, nous avons développé un outil qui nous permet d'identifier les communautés australiennes où les enfants et les jeunes sont les plus défavorisés afin de mieux orienter nos choix et nos prestations. Nous avons pu ainsi identifier les collectivités auprès desquelles nos efforts et nos moyens devaient se concentrer en priorité, ce qui a débouché sur l'abandon de certains programmes et la mise en place de nouvelles prestations auprès d'autres secteurs dont les besoins étaient plus importants.

Il y a plus de quinze ans, notre conseil d'administration a également défini le mandat de l'organisation en décidant d'exclure à l'avenir les subventions gouvernementales au profit d'une génération de revenus autonome. Je pense que nous avons tous fait un jour ou l'autre l'expérience de programmes gouvernementaux mal adaptés aux besoins humains et éducatifs des pauvres. Notre indépendance nous a également permis d'élaborer un solide programme de défense des droits et de donner librement la parole à ceux qui en étaient privés.

Depuis que ces choix ont été faits, l'organisation s'est considérablement développée, tant au niveau de la prestation directe de services aux enfants et aux jeunes qu'en ce qui concerne nos activités de plaidoyer et de recherche.

Aujourd'hui, **yourtown** est financée à plus de 60 % par des fonds propres, pour un budget de fonctionnement annuel dépassant les 100 millions de dollars australiens.

C'est donc le choix que nous avons fait et je suis convaincue qu'ailleurs, d'autres ont également mis au point des moyens de déterminer leur propre orientation au service de la Mission. Je soutiens pour ma part que toutes les œuvres doivent régulièrement évaluer leur contribution réelle à la réduction de l'écart entre ceux qui ont les moyens et la capacité de s'engager dans l'éducation, sous toutes ses formes, et ceux qui ne le font pas.

Il ne devrait y avoir aucun doute pour ceux qui occupent des postes de direction et de gouvernance au sein de l'Institut qu'ils doivent inclure dans leurs stratégies une mesure très concrète de leur contribution à la Mission par le service aux pauvres.

Tous ceux qui sont engagés dans la Mission lasallienne doivent savoir comment ils contribuent à notre but - notre raison d'être - et doivent comprendre ce qui est exigé d'eux.

Cependant, nous ne pouvons pas nous attendre à ce que **tous les** membres de nos ministères lasalliens soient lasalliens - travailler dans une entité lasallienne en soi ne fait pas de vous un lasallien.

Nous devons nous demander comment stimuler l'intérêt et veiller à ce que les valeurs et qualités personnelles d'un individu correspondent à celles de l'Entité lasallienne.

Il ne suffit pas d'être lasallien de nom, nous devons être lasalliens dans chacun de nos actes et chacune de nos actions. C'est en voyant des exemples concrets de ce signifie être lasallien que les gens se cherchent une place et sont poussés à contribuer à la vraie nature de la Mission. Les organisations ont pour responsabilité de s'assurer qu'elles fournissent à ceux qui souhaiteraient approfondir leurs liens avec la Mission les moyens nécessaires. Au minimum, elles doivent permettre **à tous ceux qui travaillent pour la Mission** d'accéder aux connaissances fondamentales.

C'est à travers les individus que la Mission vit au sein des œuvres ; ces individus doivent donc être équipés et formés.

Les qualités lasalliennes sont une caractéristique cruciale pour les organisations et les individus.

Quelles sont donc ces qualités qui font de nous des lasalliens ? Que doit-on rechercher chez les lasalliens et nos partenaires pour ouvrir pour la Mission ? Pour le savoir, le mieux est de revenir à la source, à notre Fondateur.

Persévérant. Résolu. Discipliné. Humble. Ouvert aux conseils d'autrui. Homme d'action. Ferme. Infatigable. Réfléchi. Agressif. Doux. Homme de foi.

Voilà les qualités du Fondateur qui ont résonné en moi, mais je suis certaine que d'autres en auront retenu certaines autres. Je me suis souvent demandé pourquoi, parmi toutes les qualités du Fondateur, nous n'accordons pas plus d'importance à son courage.

Le courage est le choix et la volonté d'affronter l'agonie, la douleur, le danger, l'incertitude ou l'intimidation. Le courage physique est la bravoure face à la douleur physique, aux épreuves, à la mort ou à la menace de mort, tandis que

le courage moral est la capacité d'agir correctement en dépit de l'opposition populaire, malgré la honte, le scandale, le découragement, le deuil.

Il ne fait aucun doute que notre Fondateur a affronté l'opposition, l'incertitude, l'intimidation, le découragement, le deuil et toutes les situations qui figurent dans cette définition du courage. Pourtant, nous n'avons apparemment pas inclus « le courage » parmi les qualités lasalliennes puisqu'il en est rarement, voire pas du tout, fait mention. Nous nous sommes plutôt concentrés sur la foi, le service et la communauté. De toute évidence, le courage n'est rendu possible que par la foi. C'est la foi qui a permis au Fondateur de tenir bon, de devenir ce qu'aujourd'hui nous appellerions un « élément perturbateur », un leader transformationnel. Mais la transformation (la refonte créative) ne se fait pas toute seule ; elle a un partenaire, et ce partenaire, c'est le courage.

Le courage, nous l'observons dans la Mission depuis le tout début. Si celle-ci a survécu, c'est grâce à ceux qui l'ont menée vers de nouvelles frontières, à ceux qui ont risqué leur vie en temps de guerre et de conflits, et à ceux qui n'ont jamais renoncé à l'amener partout où elle était le plus utile.

Revenons aux qualités requises chez les lasalliens.

Le courage : Le choix d'être un élément perturbateur qui remettra en question le statu quo, apportera de nouvelles idées et stratégies et désignera clairement ce qui ne fonctionne pas. Il faut non seulement vouloir et gérer le changement, mais aussi le mettre en œuvre et accompagner ceux qui risquent d'être laissés pour compte.

Le zèle : L'envie d'être orienté vers l'action. Mettre son énergie et son engagement au service d'une foi inébranlable en la Mission d'éducation humaine et chrétienne.

La foi : La foi est incontestablement la pierre angulaire de cet édifice, mais il nous faut reconnaître qu'elle prend des formes diverses. Il ne s'agit pas uniquement de la foi catholique, ou même de la foi chrétienne, puisque des hommes et des femmes de diverses confessions nous ont rejoints. Nous sommes unis, au sens large, par notre engagement à mener une vie basée sur les principes et valeurs humanistes. C'est dans ce contexte général que les lasalliens sont des hommes et des femmes de foi.

La foi et le zèle forment un tout et sont associés depuis le début, et ils nous permettent de nous concentrer sur la vision et l'action du point de vue de Dieu.

Nous devons également être **compatissants** : faire preuve d'empathie et comprendre les besoins de ceux que nous servons. Appréhender les personnes en tant qu'individus, les écouter et nous en soucier d'être des Frères et des Sœurs pour tous.

Nous devons encore être des **apprenants permanents** : rester informés et engagés dans les pratiques contemporaines d'appliquer les résultats de la recherche, rechercher et utiliser de nouveaux outils en faveur de l'engagement et de l'éducation. Nous devons être prêts à apprendre de ceux que nous servons ; leurs expériences de vie doivent nous guider dans nos méthodes et nous inciter à penser et à agir différemment.

Nous devons être **disciplinés** : être intransigeants concernant la qualité de nos services, valoriser les comportements qui incarnent les valeurs lasalliennes.

Et embrasser l'**innovation et la créativité** : être ouverts aux nouvelles formes d'action, à la recherche de nouvelles approches de l'engagement, du travail et du lien social. Ce n'est pas aux jeunes d'être pertinents pour nous mais à nous de l'être pour eux, à nous d'aller sur leur terrain.

Dans ce domaine aussi, il existe des convergences : l'innovation exige autant de créativité que de discipline. Une idée innovante n'ira pas bien loin si elle n'est pas mise en œuvre correctement, avec discipline.

Nous devons faire preuve de **justice sociale** : nous apprécier les uns les autres, reconnaître les besoins des uns et des autres, leur donner la parole et être une force de changement.

Et l'**Amour** : il ne faut surtout pas sous-estimer le rôle crucial de l'amour au sein de la Mission. Nous devons aimer les membres et partenaires de la Mission et ceux qu'elle est là pour servir. C'est grâce à l'amour que la foi et le zèle ne s'éteignent jamais, y compris dans les périodes les plus sombres.

Chez nos dirigeants et nos futurs dirigeants, des qualités supplémentaires sont à rechercher :

Avoir des talents d'**influenceurs et de conteurs** : les dirigeants doivent de plus en plus exercer une influence aux niveaux internes et externes. En interne, ils sont les gardiens du récit fondateur, ils le partagent et l'enrichissent. Les gens ont besoin d'être reliés à quelque chose de puissant, une aventure dans laquelle ils se reconnaissent et comprennent leur rôle. Ce n'est pas aux responsables de la formation, du marketing et des communications d'assumer ce devoir mais à ceux qui occupent les postes les plus élevés dans l'organisation.

Nos dirigeants doivent faire preuve de ce même talent en externe afin de pouvoir influencer les politiques publiques, l'ordre des priorités et les politiques sociales et, plus généralement, agir en tant que défenseurs de la Mission lasallienne.

Les dirigeants doivent bien entendu être aussi des **décideurs** : que peut-il y avoir de pire qu'un leader incapable de prendre une décision ? En interne, une telle attitude peut être déstabilisante tandis qu'en externe, elle affaiblira les positions et le poids de l'organisation. Nos dirigeants doivent avoir les compétences requises et la volonté de rechercher constamment des informations susceptibles d'éclairer la prise de décision, tant en interne qu'en externe. D'après mon expérience, les dirigeants doivent aussi être capables de trier ces informations, car elles n'ont pas toutes la même valeur. Ce qui compte en effet, ce n'est pas tant de chercher des réponses que de se poser les bonnes questions. Dans des environnements marqués par un rythme effréné, les dirigeants doivent souvent trouver un équilibre entre leurs connaissances et ce que leur dicte leur instinct. Plus ils sont « formés », plus ce processus est facile.

Ils doivent aussi être des **agents d'exécution (douceur mais fermeté)** : ils doivent savoir se montrer intransigeants lorsqu'il s'agit de faire vivre nos valeurs et de définir des exigences claires à cet égard au sein de l'organisation. Les comportements non conformes à ces valeurs doivent être signalés. Parmi les précieux legs de notre Fondateur se trouvent les lettres qu'il a adressées aux Frères de son époque, dans lesquelles il

souligne qu'être doux ne veut pas dire qu'il n'y ait pas d'exigences claires et qu'il ne soit pas, parfois, indispensable de faire montre de fermeté.

Être d'éternels **insatisfaits** : j'ai entendu cette expression au cours d'une formation professionnelle dans une grande école de commerce, et elle m'a beaucoup marquée. Nous devons bien sûr fêter nos succès et saluer le travail accompli mais surtout ne pas nous en contenter. Nous devons au contraire perpétuellement nous demander ce que nous pouvons améliorer pour créer l'élan nécessaire à l'épanouissement de nos organisations.

Par ailleurs, nos dirigeants doivent avant tout **défendre les valeurs et la Mission** et les concrétiser. Quel que soit le ministère, ils doivent veiller à ce qu'il y ait un lien évident avec les besoins humains et éducatifs des pauvres.

Il va sans dire que toutes ces qualités vont de paire avec les compétences professionnelles.

Stratégies concernant nos partenaires et nos collaborateurs

Nous avons un objectif supérieur facile à appréhender et, quel que soit le rôle de chacun, il est essentiel de saisir la réalité de cet objectif pour engager véritablement nos partenaires les plus importants : les personnes qui œuvrent dans nos organisations. Le risque est en effet de tenir pour acquis que notre objectif a bien été compris et de croire que toutes les personnes engagées ou cherchant à s'engager à nos côtés le connaissent et comprennent en quoi leur action y contribue.

Il est facile de tomber dans le piège et de croire que puisque nous avons énoncé nos objectifs, l'engagement est acquis. Par expérience, je sais que, sur l'engagement, on n'en fait jamais trop. J'ai déjà dit qu'il était essentiel que nos dirigeants possèdent des talents de conteurs pour fomenter l'engagement. La narration n'en doit pas moins être sincère et authentique. L'absence de sincérité chez un chef peut faire beaucoup de mal.

Le vieux slogan me semble donc toujours d'actualité : communiquez, communiquez, communiquez. Et quand vous pensez que vous avez suffisamment communiqué, recommencez.

Gardez à l'esprit que notre objectif vaut bien cette peine.

Il est généralement admis que plus l'engagement est fort, plus les chances de mise en œuvre des stratégies et de succès sont élevées. Les personnes faiblement engagées manqueront d'énergie pour faire l'effort qui marquera la différence. Les personnes engagées comprennent à quel point ce qu'elles font contribue à la réalisation de l'objectif : leur action prend sens, et c'est ce qui les motive. Elles s'approprient le succès de l'organisation et s'efforcent pour jouer un rôle décisif.

Les personnes engagées deviennent nos meilleurs ambassadeurs tandis que les personnes désengagées peuvent nuire à notre « marque ».

Ainsi que je l'ai déjà souligné, la formation est essentielle. Nos stratégies en matière de ressources humaines, dès le recrutement et l'intégration aux équipes, doivent viser à établir un lien personnel authentique entre nos collaborateurs, la Mission et les valeurs lasalliennes, non seulement au niveau historique mais dans le présent. L'apprentissage et l'échange sont enrichissants, et le fait d'examiner ensemble nos défis et nos succès, de partager et de mettre à profit nos expériences diverses, peut

être l'occasion pour nos collaborateurs de découvrir de nouvelles possibilités, tant sur le plan personnel que professionnel.

L'accueil du personnel et des bénévoles devrait inclure un volet « Formation ». Si cette formation n'a pas lieu lors de l'initiation, quand vous expliquez votre travail à une nouvelle recrue, quel message croyez-vous transmettre sur le lien au charisme lasallien ?

En ce qui concerne la Mission, nous devons dépasser le vécu au sein de nos propres organisations : l'idée de faire partie de quelque chose de plus grand et de plus pérenne est un moteur puissant ; découvrir des personnes d'autres œuvres lasalliennes et s'engager à leurs côtés peut renforcer le respect et la collaboration ainsi que le sentiment et la conscience de faire partie d'une communauté et de quelque chose de grand.

Un certain nombre de programmes de formation internationaux sont réputés pour approfondir ce sens du lien. Le programme Buttimer et les formations mises en œuvre au siège de Rome en sont de bons exemples. Reste à faciliter l'accès du plus grand nombre à ces programmes de formation, en tenant compte du contexte de chacun des participants.

Si les formations en groupe sont précieuses, il ne faut pas pour autant négliger les possibilités de formation individuelle et veiller à reconnaître les besoins en termes d'épanouissement et de développement autonome mais dirigé. Il ne faut donc pas hésiter à utiliser tous les canaux disponibles : nouvelles technologies et réseaux sociaux.

Nous devons aussi reconnaître le rôle que joue la formation « informelle ». Dans mon propre cheminement, j'ai eu la chance de suivre des formations au sein de structures officielles mais aussi d'apprendre dans un cadre informel. Les discussions franches, les réflexions, les débats et parfois les désaccords entre les Frères et moi-même ont souvent été d'excellentes occasions d'apprentissage mais aussi des expériences très stimulantes de mon point de vue (et j'espère que c'est réciproque !).

Nous devons enfin envisager la formation comme l'ouverture d'une série infinie d'opportunités.

Partager les connaissances

Les universités et organisations lasalliennes spécialisées dans la recherche et/ou le développement de documents de plaidoyer nous fournissent une base merveilleuse, à travers l'Institut, de promotion de l'engagement. En couplant les universités, la recherche et l'évaluation des programmes dont l'Institut a grandement besoin, il serait possible de créer des liens et des occasions d'encourager l'engagement. Par ailleurs, la validation de l'impact des programmes permettrait d'ouvrir des possibilités au niveau des financements et de perfectionner les programmes de justice sociale.

L'immersion et le mentorat sont des outils puissants pour soutenir le développement des personnes engagées aux côtés de la Mission, et ils peuvent jouer un rôle important dans la formation de nos futurs dirigeants. De nombreux établissements d'enseignement supérieur reconnaissent que le mentorat est essentiel dans la préparation individuelle à la réalité du leadership. Le développement d'un programme spécifique de mentorat lasallien permettrait d'améliorer nos capacités de rétention au sein de l'organisation

tout en veillant à ce que les talents et les compétences soient pleinement mis à profit.

Il me semble que la consolidation de l'engagement est une stratégie essentielle en matière de recrutement et de permanence des personnels au sein de l'organisation.

Je vous conseille de mener des enquêtes sur la profondeur de l'engagement des membres de vos organisations. Nous le faisons tous les deux ans. Ces enquêtes nous renseignent sur la réalité de notre situation à un instant T, nous montrent ce qui marche bien et ce que nous pouvons améliorer et nous permettent de mesurer la réalité de l'engagement de tous les niveaux du personnel en faveur de nos valeurs. Les résultats sont publiés et partagés et aucune information n'est gardée secrète, ce qui me semble très important. En effet, si vous voulez que les gens participent à ces enquêtes, il faut les respecter suffisamment pour leur en communiquer les résultats et pour écouter leurs suggestions. Même si les résultats ne sont pas à la hauteur de vos espoirs, dites-vous bien que le simple fait de participer à l'enquête est une forme d'engagement.

Intervenants et structures

Les partenaires de la Mission lasallienne sont nombreux et très divers : dirigeants de l'Église catholique, gouvernements, bailleurs de fonds, enfants sans abri... Tous ont des attentes différentes en ce qui nous concerne mais aucun d'entre eux ne doit être prioritaire par rapport aux autres.

Nos partenaires les plus importants sont les bénéficiaires de nos œuvres, ceux que nous servons, autrement dit ceux qui s'adressent à nous en tant qu'étudiants et/ou bénéficiaires de nos aides et de notre soutien. Ils méritent ce que nous avons de mieux à leur offrir et doivent être valorisés, respectés et entendus.

Notre mission commune étant axée sur le développement des capacités des jeunes, l'engagement à leurs côtés doit être authentique. Il ne suffit plus de développer des services et d'attendre les jeunes. Ces derniers veulent participer à la conception et à l'élaboration des services qui les concernent. L'encadrement de la participation des jeunes n'est plus un gadget mais une nécessité pour toute organisation ayant l'ambition d'asseoir sa crédibilité et sa fiabilité auprès des jeunes.

Pas d'argent, pas de Mission. Et vice-versa : pas de Mission, pas d'argent. Les besoins en financement sont réels et les bailleurs sont des intervenants essentiels. Il existe à l'échelle mondiale de nombreux modèles d'obtention de financements indépendants (non gouvernementaux) : partenariats avec des entreprises, fiducies et fondations, philanthropie, dons individuels. L'engagement et la confiance de ces partenaires en notre Mission sont essentiels aussi bien pour assurer le développement de nouvelles œuvres que pour soutenir les œuvres existantes.

Tout comme le lien profond avec la Mission est d'une importance primordiale au sein de nos organisations, la relation émotionnelle avec nos bailleurs et autres partenaires est essentielle.

Structures

Nos structures sont conçues et développées de manière à répondre au mieux aux missions, aux objectifs et aux stratégies de nos organisations. Enfin, en théorie. Nous

constatons aujourd'hui une plus grande régularité dans les changements structurels des organisations parce qu'elles recherchent l'efficacité et souhaitent apporter plus, en interne et en externe, à leurs partenaires, collaborateurs et bénéficiaires.

Il est donc essentiel que les structures soient systématiquement examinées pour vérifier qu'elles sont toujours adaptées à nos objectifs.

Sachant que la détermination de la pertinence des structures relève du mandat de ceux qui gouvernent et dirigent les œuvres et l'Institut, il convient de noter que la Circulaire de 1989 sur la Famille lasallienne reconnaît explicitement que le charisme lasallien échappe désormais au contrôle de l'Institut.

Le charisme lasallien n'est plus seulement celui des Frères : il a été partagé et c'est peut-être notre plus belle réussite. *Ensemble et Par Association*, telle est la relation authentique et vivante qui unit les Frères à leurs partenaires au sein de la Mission. La manière dont celle-ci s'est déroulée et se poursuit en est la preuve vivante. Dans le monde entier, il existe une véritable participation au sein de la Mission et en sa faveur.

Une fois ce fait établi, il faut se demander si cette mise en partage se traduit par une répartition équitable des responsabilités à tous les niveaux, et si cette répartition se reflète bien au niveau des structures. L'Institut doit bien évidemment se conformer au droit canonique et aux mandats, mais en aucun cas cette obligation ne doit entraver des choix progressistes.

« Promouvoir un nouveau leadership entre les Frères et les lasalliens, capable de discerner avec créativité et audace les réponses de l'Institut face à la société et de l'Église du XXI^e siècle. » Circulaire 470

La recherche a largement démontré que la diversité des talents, des compétences, des sexes et des origines était essentielle à la bonne gouvernance et à la performance.

Il est important, également, de tenir compte de la formation des lasalliens (Frères et partenaires) au rôle qu'ils devront jouer au sein des structures. Dans mon propre district, on parle beaucoup de la diminution du nombre de Frères et de leur vieillissement. Avec tout le respect que je vous dois, je dirais même qu'on en parle trop souvent. Or je constate que les Frères plus jeunes semblent ne pas avoir conscience des qualités et des compétences qu'il leur faudra mobiliser pour devenir des dirigeants.

C'est ce que j'ai pu observer au Pakistan fin 2017. Avec un groupe de Frères, nous discutons de leurs futures responsabilités. L'un des jeunes m'a interpellée : « Comment voulez-vous que nous nous préparions à assumer de telles responsabilités alors que nous ignorons tout des qualifications requises pour devenir Frère Visiteur ou partir en mission conseil » ?

Ce jeune Frère avait bien raison : comment peuvent-ils, Frères et partenaires, savoir quelles sont les conditions à remplir en l'absence de tout critère défini et de descriptions de postes précises ?

Il est important de comprendre que, pour qu'une structure soit efficace, il faut savoir clairement ce que l'on attend d'elle en matière de leadership. C'est important pour ceux qui en font aujourd'hui partie mais aussi pour ceux qui la rejoindront à l'avenir.

La promotion du leadership exige aussi que nous examinions la façon dont il s'adapte aux structures existantes. Quelle pérennité peut-on attendre des Conseils de

District (réservés aux Frères) et des Conseils de Mission ? Comment se décider pour une séparation des fonctions ou pour un seul organe de direction, doté des compétences voulues mais dont on aura veillé à assurer une composition diverse ?

Le maintien des Assemblées de Mission au niveau des Districts et au niveau international, auxquelles les Frères et leurs partenaires sont invités, et un suivi assuré par des Chapitres réservés aux Frères, est-il un choix plus judicieux que celui d'une Assemblée ou d'un Chapitre mixte ?

Ce sont les besoins de la Mission, de ses bénéficiaires et participants qui devraient primer à l'heure de définir nos structures.

À propos des besoins des participants à la Mission, il serait temps de parler à présent du rôle des femmes et d'examiner l'évolution de leur contribution et ce qu'elle signifie pour l'avenir de la Mission, pour son leadership et pour la définition de ses structures.

Les femmes dans la Mission

Après-guerre, lors du Chapitre général, quelqu'un a fait remarquer, à propos des difficultés que rencontraient les écoles en France, que les femmes étaient hélas devenues une nécessité regrettable.

Nous pouvons nous rassurer en pensant que cette remarque est ancienne et que les choses ont bien changé. Mais est-ce vraiment le cas ? Les recherches entreprises par le Pr. Sue Hines (Université St Mary's du Minnesota), regroupées dans un ouvrage intitulé *The Lived Experience of First-Generation International Lasallian Women Leaders* et publié fin 2018, montre que nos progrès ne sont peut-être pas à la hauteur des enjeux.

Une informatrice explique : « Je me souviens du premier jour de la première réunion à laquelle je participais. En me voyant, l'un des Frères s'est levé et a quitté la pièce. Beaucoup ont été assez choqués. À la deuxième ou troisième réunion, je crois, l'un des Frères du groupe m'a dit, et je ne l'oublierai jamais car je l'entends encore : « Si nous n'attirons plus les vocations, c'est à cause de gens comme vous. Vous prenez tous les postes intéressants. À quoi pourrait aspirer un jeune Frère dans de telles conditions ? »

Je suis certaine que nous serions tous d'accord pour dénoncer une telle étroitesse d'esprit, car il y a bien entendu une autre façon d'envisager la participation des femmes. Quelle mission pourrait se targuer aujourd'hui de vivre sans elles ? Pourquoi n'auraient-elles pas les mêmes droits et les mêmes aspirations que les autres ? Cinquante-sept pour cent des personnes impliquées dans notre Mission sont des femmes ; elles constituaient et constituent encore la population lasallienne en plus forte croissance.

Les femmes ont toujours été impliquées : qui a permis la rencontre d'Adrian Nyel et de notre Fondateur ? Madame de Maillefer. Qui a conseillé ou suggéré au Fondateur de retourner à son ministère quand il était découragé, épuisé, malade et las de s'opposer aux évêques ? Louise Hours de Parménie. Le Fondateur a lui-même admis que sa relation avec Louise était l'une des plus grandes grâces que Dieu lui ait jamais accordées.

« **Vous ne devez pas abandonner la famille que Dieu vous a donnée. Le travail est votre partage. Il faut persévérer jusqu'à la mort.** » Louise Hours

Serions-nous seulement ici réunis si le Fondateur n'avait pas écouté les conseils de Louise ?

Pourquoi, alors que dès le commencement les femmes ont été impliquées dans ce ministère et qu'elles forment à présent le groupe lasallien le plus important, restent-elles sous-représentées dans les fonctions dirigeantes à tous les niveaux ? Pourquoi, au regard des statistiques nationales et internationales concernant la place des femmes aux postes de direction, existe-t-il un tel écart s'agissant de la place qu'elles occupent au sein des directions lasalliennes ?

Il me semble que plusieurs explications peuvent être avancées.

Les structures de l'Institut ne se sont pas adaptées à l'évolution des « meilleures pratiques » actuelles. Pour toute autre organisation d'envergure internationale comparable à l'Institut, il serait impossible et intolérable d'avoir une direction exclusivement masculine, non seulement au plus haut niveau mais à tous les échelons. Or c'est le cas chez nous comme dans les autres congrégations religieuses.

Peut-être en est-il ainsi du fait du droit canonique ou des statuts de l'Institut, développés à une toute autre époque et dans un monde bien différent du nôtre. Soit. Ce n'est pas une raison pour ne pas se demander comment tout cela peut changer. Après tout, le Pape François a demandé à la communauté mondiale des théologiens de réfléchir à la manière dont les femmes pourraient participer à la prise des décisions de l'Église.

Cette tentative d'ouverture est sans doute motivée par les graves abus de confiance perpétrés au sein même de l'Église. Je pense en particulier aux abus sexuels dont des enfants ont été victimes. Ces dérives ont bien des explications, et notamment :

- La structure hiérarchique de l'Église
- Sa mauvaise gouvernance
- L'absence des femmes dans les instances dirigeantes
- La culture du secret

Il se peut que les femmes soient par nature plus enclines aux attitudes qualifiées de féminines ou « douces » : elles seraient plus calmes, plus encourageantes, plus coopératives et moins compétitives, et plus patientes. Ces qualificatifs montrent qu'en réalité, les femmes manquent de visibilité et que leurs aptitudes et compétences ne sont pas reconnues. Les femmes et d'autres personnes portent en partie la responsabilité de ce manque de reconnaissance. Quoi qu'il en soit, il nous faut reconnaître et admettre qu'elles sont souvent plus compétentes dans le relationnel et la communication, des qualités essentielles quand il s'agit de travailler avec des jeunes ou d'assurer le leadership d'une organisation.

Il se peut encore que les femmes n'aient pas encore assimilé que cette mission pouvait être partagée. Dans certaines cultures ou dans certains contextes, les femmes peuvent avoir tendance à s'en remettre aux Frères et, par respect, à défendre le point de vue et les opinions de ces derniers.

Il faut aussi admettre que dans le monde actuel, de véritables obstacles culturels se dressent encore sur la voie de la conquête de l'égalité entre les hommes et les femmes. Nous devons veiller à tenir compte de ces réalités quand nous cherchons à impliquer des personnes dans notre ministère. Nous ne pouvons pas appliquer une

approche universaliste car ce faisant, nous continuerons d'abandonner ceux qui sont les premiers concernés par la Mission dans des pays ou régions où les besoins sont grands.

Les femmes doivent être encouragées à faire valoir leurs compétences et qualités individuelles, à prendre la parole et à s'assurer que d'autres ne parlent pas en leur nom sans les avoir consultées. À notre époque, et alors que nous disposons des outils et des moyens d'établir et de maintenir le contact, nous devons veiller à les mobiliser. En omettant la participation des femmes, en particulier des jeunes, nous prenons un risque majeur pour l'avenir de la Mission. Les femmes qui occupent des fonctions dirigeantes doivent réfléchir à l'encadrement et à l'orientation de celles qui les suivront.

Frères et sœurs d'armes dans l'éducation, nous devons nous concentrer sur ce qui nous unit plutôt que sur ce qui nous sépare. Aujourd'hui encore, le genre reste un facteur de division et il nous faut être capable de reconnaître que l'homme providentiel pour un poste donné peut être une femme, tandis que les femmes doivent aspirer sans complexes aux mêmes niveaux d'influence et de reconnaissance que leurs homologues masculins au sein de la Mission.

Les chiffres et les retours d'expérience de nombreuses femmes de la Mission montrent que les préjugés sexistes existent toujours ; l'admettre est un premier pas sur la voie du changement.

Soyons ouverts aux modèles de gouvernance et de direction qui font prévaloir les compétences et les qualités sur le genre ou l'organisation de la vie religieuse. Reconnaissons le droit canonique et les autres mandats, mais ne nous en servons pas de prétexte pour ne rien faire. Permettre aux femmes de se faire entendre, assurer leur représentation et une reconnaissance authentique de leurs compétences et de leurs capacités nous aide à progresser.

Si j'ai signalé les obstacles et les défis que nous devons surmonter en ce qui concerne le rôle des femmes dans l'Institut, il me faut aussi saluer les avancées obtenues : le nombre de femmes engagées au sein des comités des instituts et au sein des conseils de Mission a augmenté. Il reste néanmoins beaucoup à faire aux niveaux local, national et international. Ma propre expérience révèle qu'il est possible d'être soutenue, de disposer d'une place de leader et de jouir d'une participation authentique. J'aspire à ce que mon exemple soit suivi par beaucoup plus de femmes.

Dans le Rapport des Jeunes Frères de 2013, il est dit : « Nous rêvons que notre partenariat en faveur de l'éducation des pauvres intègre toujours le don précieux de la présence de nos partenaires laïcs, en reconnaissant leur identité et leur rôle au sein de la Mission. »

Je vous propose de cesser de rêver car cet objectif est à notre portée : l'inclusion de **tous** est le moyen de le réaliser.

Conclusion

« Vous ne devez pas abandonner la famille que Dieu vous a donnée. Le travail est votre partage. Il faut persévérer jusqu'à la mort ». Louise Hours

Pour conclure, il me semble opportun de revenir sur les mots que Louise a adressés au Fondateur, tout particulièrement parce que cette année, nous célébrons la vie de Saint Jean-Baptiste de La Salle et commémorons sa disparition survenue il y a 300 ans. Qu'attendrait-il de nous tous ? À mon avis, il s'attendrait à ce que comme lui, nous nous demandions ce que nous pouvons et devons faire pour les pauvres, pour les plus marginalisés. Ne jamais les abandonner et toujours garder à l'esprit que c'est là la Mission commune de tous les lasalliens.

Nous devons nous considérer comme des agents du changement, capables de répondre aux besoins, de créer des structures inclusives à même de tirer parti des compétences en faveur de la mission que nous nous sommes donnée. Ne pas nous contenter de la poursuivre mais assurer son épanouissement.

Nous devons puiser des forces dans le passé et nous en servir pour avoir le courage de forger une nouvelle voie, y compris au détriment de notre confort et au risque des pertes, difficultés et problèmes que cela peut entraîner. Mais n'est-ce pas là le plus bel hommage que nous puissions rendre à la vie du Fondateur ?

N'est-ce pas à nous de faire preuve de courage et précisément maintenant ?

Foi et zèle – « Seigneur, vivent tes actes au cours des années. »

Misión crítica para una crítica misión

Tracy Adams, *afsc*

Es un privilegio poder estar aquí con ustedes en este evento y me siento honrada por haber sido invitada a presentar una conferencia magistral. En primer lugar, me gustaría aprovechar la oportunidad para agradecer al comité organizador y a todos ustedes, mis colegas Lasallistas.

Durante casi 30 años he participado con el carisma Lasallista principalmente durante el tiempo que llevo en *yourtown*. Pero también he tenido la suerte y oportunidad de participar alrededor del Distrito ANZPPNG y más allá. Así que hoy me presento ante ustedes no como experta, sino como alguien que ha vivido una experiencia de compromiso y amor por la Misión. Y es precisamente ese amor por la Misión lo que me ha mantenido con energía y me ha sostenido a través de los desafíos y, a veces también, me ha hecho cuestionar “el cómo y el por qué hacemos las cosas”.

Creo que no debemos permitirnos estar tan enamorados de nuestra herencia, nuestra tradición, nuestro Fundador, por más extraordinarios y convincentes que sean, que nos olvidemos de abrir nuestra mente y nuestro corazón a lo que debemos hacer ahora como participantes críticos, de una misión crítica, una misión que tal vez se necesite hoy más que nunca.

Mi discurso se centrará en varios temas que incluyen lo que considero necesario que debemos tomar en cuenta los Lasallistas, los Líderes del presente y las personas que se preparan para el liderazgo del futuro, el papel de las mujeres en la Misión. También plantearé preguntas sobre las estructuras de nuestro Instituto y sobre aspectos que deberíamos considerar.

Características

En ocasiones es fácil llegar a estar tan sumergidos o concentrados en las tareas que estamos realizando, que no nos damos cuenta de la realidad que nos rodea, la cual tiene que ver con los elementos clave de la Misión Lasallista de proporcionar educación humana y cristiana a los jóvenes, especialmente los pobres.

Eso mismo le sucedió al Fundador: él tenía una dirección en su vida, habría pasado por alto a aquellos que más tarde se convertirían en su máxima prioridad de forma regular sin siquiera verlos o pensar en ellos. Reconoció abiertamente que inicialmente rechazó la sugerencia de involucrarse en el servicio de la educación de los pobres. Su encuentro con Adrian Nyel fue sin duda un momento de despertar para él. Sin embargo, quizás aún más significativo fue lo que podríamos llamar como su valiente reflexión. El tiempo que dedicó

a desafiarse a sí mismo en la dirección de su vida y a buscar la orientación de aquellos que más le importaban.

Nosotros también debemos reflexionar sobre nuestro enfoque hacia “los pobres en especial”. ¿Cuánto de nuestro trabajo en la Misión de hoy se centra en eso? ¿Lo sabemos?, y si no, ¿no deberíamos? Uno de los desafíos en cualquier Obra es el de cómo mantenerse fiel a la Misión para evitar su ampliación gradual.

El éxito, las presiones externas del entorno, especialmente aquellas dirigidas por la política y los organismos financieros, así como nuestro propio miedo a dejar ir, pueden alterar la Misión.

No me corresponde a mí sugerir que hay una alteración de la Misión dentro de las Obras, pero debemos estar preparados para desafiarnos a nosotros mismos sobre cómo racionalizamos o nos perdonamos por usar tales limitaciones como un medio de restricción en lugar de intentar trabajar con y alrededor de ellas.

En este contexto es relevante reflexionar también sobre un elemento muy importante de nuestra rica tradición: la gratuidad. El Fundador repartió su fortuna personal, las escuelas fueron creadas para todos sin costo. No había una división basada en la fortuna económica y a los Hermanos nunca se les permitía recibir regalos ya que mientras que algunos podían darse el lujo de dar, otros no.

La gratuidad es la voluntad de dar generosamente sin pensar en el costo. ¿Cuánto de lo que damos hoy es desinteresado? ¿Estamos preparados para dejar de lado algunos principios fundamentales mientras nos aferramos a otros?

El definir “pobres” es también complejo: los recursos finitos compiten con la creciente demanda a medida que confrontamos a los “pobres” en múltiples índices (económicos, espirituales, emocionales), pero no se puede negar que la educación aún no es una realidad para muchos.

¿Qué hacer entonces con el conocimiento que se tiene sobre la existente brecha entre aquellos que tiene acceso a la educación y aquellos que no?

En mi organización, *yourtown*, desarrollamos una herramienta para identificar qué comunidades en Australia presentan mayores desventajas para niños y jóvenes a fin de guiar nuestra toma de decisiones sobre nuestros servicios. Se identificaron las comunidades donde debíamos priorizar nuestros esfuerzos y aplicar nuestros recursos, lo que dio como resultado el desarrollo de algunos programas y el establecimiento de nuevos servicios en nuevas áreas donde la necesidad era mayor.

Nuestro Consejo de Administración también estableció un mandato para la organización hace más de 15 años: que nunca recibiríamos más fondos del gobierno de lo que podríamos generar de manera independiente. Estoy segura de que todos hemos tenido alguna experiencia con agendas gubernamentales que no siempre están en línea con las necesidades humanas y educativas de los pobres. Nuestra independencia también ha significado que hemos podido desarrollar una sólida agenda de promoción, dando voz a aquellos que no la tienen, sin restricciones.

Desde el momento en el que se tomaron esas decisiones, la organización ha crecido significativamente, tanto en la prestación directa de servicios a niños y jóvenes, como en el trabajo de defensa e investigación.

Hoy en día, en *yourtown*, más del 60% del financiamiento proviene de nuestra propia

generación de ingresos con un presupuesto anual operativo de más de \$ 100 millones AUD.

Esta fue una dirección establecida para nosotros, y estoy seguro de que otros también han desarrollado los medios para determinar su propia dirección en servicio a la Misión. Mantendría que todas las Obras deben evaluar regularmente la contribución real que se está haciendo para aliviar la disparidad entre aquellos que tienen los medios y la capacidad para participar en la educación, en todas sus formas, contra aquellos que no la tienen.

Quienes ocupan cargos de liderazgo y gobernanza en todo el Instituto no deben dudar en incluir dentro de sus estrategias, una medida real en cuanto a su contribución a la Misión a través del servicio a los pobres.

Todos aquellos comprometidos con la Misión Lasallista deben saber cómo contribuir a nuestro propósito, a nuestra razón de ser, y deben entender lo que se exige de ellos.

Sin embargo, no podemos esperar que todos en los ministerios Lasallistas sean Lasallistas; trabajar en una entidad Lasallista por sí misma no te convierte en Lasallista.

Debemos pensar cómo estimular el interés y asegurarnos de que haya una alineación entre los valores y atributos personales de un individuo y los de la Entidad Lasallista.

No basta con ser Lasallistas de nombre, debemos ser Lasallistas en hechos y acciones. Es a partir de lo que significa ser Lasallista que la gente busca encontrar su lugar y contribuir a la verdadera naturaleza de la Misión. Las organizaciones tienen la responsabilidad de garantizar la proporción de esos medios, permitiendo que aquellos que desean profundizar su conexión puedan hacerlo, pero también que todos los que trabajan en la Misión tengan, al menos, los conocimientos básicos.

La Misión vive a través de las personas dentro de nuestra Obra- deben estar preparadas. La formación es la clave obvia.

El carácter de ser Lasallista es un componente crítico para las organizaciones y los individuos.

Entonces, ¿cuáles son las características que definen lo que significa ser Lasallista? Al pensar en los atributos que buscamos y necesitamos de los Lasallistas y socios para lograr el éxito en la Misión, el Fundador es, por supuesto, el punto de partida ideal.

Firme. Decidido. Disciplinado. Humilde. Instructivo. Valiente. Coactivo. Consistente. Implacable. Reflexivo. Beligerante. Gentil. Un hombre de gran fe.

Estas son las características que vinieron a mi mente y estoy segura de que otros podrían nombrar muchos más. De todos los atributos del Fundador, a menudo me he preguntado por qué no le hemos dado más importancia al valor.

El valor es la elección y la voluntad de enfrentar la agonía, el dolor, el peligro, la incertidumbre, o la intimidación. El valor físico es la valentía frente al dolor físico, las penurias, la muerte o la amenaza de muerte. Mientras que el valor moral es la capacidad de actuar correctamente ante la oposición popular, la vergüenza, el escándalo, el desaliento, o las pérdidas personales.

No cabe duda de que él enfrentó la oposición, la incertidumbre, la intimidación, el desaliento, la pérdida personal, y en realidad todos los elementos que vemos en la definición de valor. Sin embargo, parece que no hemos incluido el “valor” como una característica Lasallista o hemos hecho muy poco hincapié en ello. En cambio, parece que nos hemos centrado en la fe, el servicio y la comunidad. Por supuesto, tal valor fue

habilitado a través de la fe. La fe le dio la fuerza para defender sus creencias, para estar preparado para convertirse en lo que hoy podríamos llamar un perturbador, un líder transformador, sin embargo, la transformación (rediseñando creativamente) tiene un socio, y ese socio es el valor.

El valor ha estado presente en esta Misión desde el principio. Ha sobrevivido a través de aquellos que llevaron a la Misión a nuevas fronteras, a través de aquellos que arriesgaron sus propias vidas durante las guerras y los conflictos, y en aquellos que nunca han renunciado a llevar la Misión a donde más se necesita.

Así que a las características que requieren los Lasallistas

Valor: la voluntad de ser un perturbador, de desafiar el orden establecido, de generar nuevas ideas y estrategias, de expresar lo que no está bien. No basta con estar dispuesto y ser capaz de manejar el cambio, sino que también hay que crearlo y caminar con aquellos que enfrentan una posibilidad real de quedarse atrás.

Celo: Tener el impulso de estar orientado a la acción. Tener energía, compromiso y una creencia implacable en la misión de la educación humana y cristiana.

Fe: No hay duda de que la fe es una piedra angular, pero debemos reconocer que la fe es diversa. No es solamente la fe católica, o incluso la fe cristiana, porque hombres y mujeres con diferentes creencias se han asociado con nosotros. En ese amplio sentido, estamos unidos por el compromiso de vivir de acuerdo con los principios y valores humanos; en ese contexto y cada vez más, los Lasallistas son personas de fe.

La fe y el celo son un paquete, han estado juntos desde el principio. Nos enfocan en observar y actuar desde el punto de vista de Dios.

Debemos ser *Compasivos:* ser empáticos con las necesidades de aquellos a quienes servimos. Ver a las personas como individuos, escuchar y cuidar- ser un Hermano y una Hermana para todos.

Y *Continuar siendo Alumnos:* mantenernos informados y comprometidos con las prácticas contemporáneas: aplicar los resultados de nuestra investigación, buscar y utilizar nuevas herramientas para el compromiso y la educación. Debemos estar preparados para aprender de aquellos a quienes servimos, sus experiencias vividas deben informar nuestros métodos y desafiarlos a pensar y actuar de manera diferente.

También debemos ser *Disciplinados:* ser intransigentes con la calidad del apoyo que se brinda, para mostrar los comportamientos que dan vida a nuestros valores Lasallistas.

Y aceptar la *Innovación y la Creatividad:* estar preparados para probar nuevas formas, buscar diferentes enfoques en la forma en que nos conectamos y nos involucramos, y las formas en las que trabajamos. No es que los jóvenes sean relevantes para nosotros, somos nosotros quienes debemos ser relevantes para ellos. Debemos ir a donde estén.

Aquí también nos encontramos con un paquete: la innovación, requiere creatividad y disciplina en partes iguales. Una nueva idea seguirá siendo simplemente una idea si no se tiene la disciplina de implementar e implementar adecuadamente.

Necesitamos demostrar *Justicia Social:* valorarnos unos a otros, promover necesidades, dar voz y ser una fuerza para el cambio.

Y el *Amor:* no debemos subestimar el importante papel que juega el amor en la Misión. Amar a aquellos a quienes sirve la Misión y aquellos con quienes compartimos

la Misión. Es ese amor lo que significa que incluso en los tiempos más oscuros la fe y el celo nunca se desvanecen.

En nuestros líderes y en nuestros futuros líderes debemos considerar otras características

La necesidad de ser influyentes y narradores: es necesario que los líderes sean cada vez más influyentes a nivel interno y externo. Internamente, son los guardianes de la historia fundadora, compartiéndola y aportando a ella hoy en día. Las personas desean estar conectadas con algo que sea poderoso en donde puedan verse a sí mismas y entender el papel que desempeñan. Esta es la responsabilidad de los líderes: no de los encargados de la Formación o de la mercadotecnia y comunicación, sino que, en última instancia, deben ser dirigidos por aquellos que se encuentran en los niveles más altos de nuestra Obra.

Externamente, también debe aplicarse una capacidad similar para poder influir en agendas, prioridades, políticas sociales y ser defensores de la Misión Lasallista.

Por supuesto, los líderes deben *Tomar Decisiones*: ¿existe algo peor que un líder que no toma decisiones? Internamente puede ser un desestabilizador e impactar externamente el posicionamiento y el valor de la organización. Los líderes deben tener las habilidades y la capacidad para buscar constantemente información, tanto interna como externamente, para abrir camino a la toma de decisiones. En mi experiencia, los líderes también deben poder discernir de dónde proviene la información, no toda la información es igual. No es tanto la respuesta que obtienes sino la pregunta que haces. Los entornos con un ritmo acelerado, constantemente tendrán que confiar en un equilibrio entre el conocimiento y sus propios instintos. Cuanto más “Formados” estén, más fácil será el proceso.

También deben ser *Coactivos* (Gentiles, pero Firmes): Deben ser intransigentes en lo que respecta a vivir los valores y establecer expectativas para los mismos dentro de sus organizaciones; se deben destacar los comportamientos que no se ajustan a esos valores. Uno de los muchos regalos que hemos recibido del Fundador son las cartas que escribió a los Hermanos de la época. Destacan que ser amable no significa que no haya expectativas claras ni, a veces, la necesidad de firmeza.

Para estar *Constantemente Insatisfecho*: escuché esta descripción cuando emprendía el desarrollo profesional en una escuela de negocios líder, y se ha quedado conmigo desde entonces. Debemos celebrar el éxito, reconocer lo que se ha logrado, pero debemos evitar la tentación de permitir que nuestro trabajo llegue hasta ahí. Más bien, constantemente debemos desafiarnos a nosotros mismos para ser mejores, hacer más y crear el impulso necesario para mantener a las organizaciones florecientes.

Los líderes deben, por encima de todo, *defender los valores y la Misión*; hacerla realidad sin importar el Ministerio, asegurarse de que exista una conexión evidente con las necesidades humanas y educativas de los pobres.

Por supuesto que para acompañar tales atributos siempre se requieren habilidades profesionales.

Estrategias para nuestros grupos de interés más importantes: nuestra gente.

Hemos sido dotados con un propósito superior fácilmente comprensible, y sin importar el rol que tengan las personas en nuestra Obra, capturar la realidad de ese propósito es esencial para involucrar genuinamente a las partes interesadas más críticas: las personas dentro de nuestras organizaciones. El desafío puede ser el no dar por sentado ese propósito, y esperar o creer que todos los que están comprometidos o que buscan comprometerse saben realmente cómo lo que hacen está conectado.

Es fácil caer en la trampa de creer que hemos establecido un propósito y nos hemos comprometido con él lo suficiente; en mi experiencia, por más trabajo, no se puede involucrar a las personas por completo. Previamente mencioné que ser un narrador de historias es importante para nuestros líderes, el compromiso es la razón principal. Pero contar historias debe ser un acto auténtico: un líder que no es auténtico hará un daño y no un bien.

Por lo tanto, yo diría que este viejo dicho sigue siendo relevante: comunicar, comunicar y cuando se piense que se ha comunicado lo suficiente, seguir adelante.

Recordemos que nuestro propósito lo vale.

Es sabido que cuanto más comprometida esté la gente, más probabilidades tendrá de cumplir con su estrategia para tener éxito. Personas desconectadas: siguen los movimientos, carecen de unidad y es poco probable que hagan un esfuerzo adicional. Las personas comprometidas entienden que lo que hacen es parte del propósito: se sienten energizados por lo que eso significa, el éxito de la organización es su éxito y se esfuerzan por hacer la diferencia.

Las personas completamente comprometidas se convierten los mejores embajadores de marca, y las personas completamente desconectadas pueden perjudicar dicha marca.

Como se mencionó previamente, la formación es crítica. Las estrategias de nuestra gente, a partir del reclutamiento y la inducción, deben apuntar a lograr una conexión personal genuina con la Misión y los valores Lasallistas, no solo dentro de un contexto histórico sino en el aquí y ahora. La riqueza de aprender y compartir: desempacar los desafíos y éxitos, y la utilización completa de las experiencias crean nuevas oportunidades tanto a nivel personal como profesional.

La inducción de personal y voluntarios debe incluir un componente de formación. Si esto no ocurre en la inducción junto con la descripción de otros elementos de su trabajo, ¿qué mensaje estamos enviando sobre la importancia de la conexión con el carisma Lasallista?

También, debemos mirar más allá de las experiencias que ocurren dentro de nuestras propias organizaciones con respecto a la Misión. El concepto de ser parte de algo más grande y duradero es poderoso y brinda oportunidades para crear perfiles e interactuar con otros Lasallistas y crear conciencia, respeto y colaboración, esencialmente fomentando el sentido de comunidad.

Hay varios programas internacionales de formación que se han hecho famosos por profundizar el sentido de conexión. Buttimer y los programas operados en Roma en la Casa Madre son buenos ejemplos. El desafío está en hacer que la conexión y las oportunidades de formación estén disponibles para la mayor cantidad de gente posible, de manera que puedan relacionarse con sus contextos.

Si bien es importante reunir a las personas, también debemos brindar oportunidades de formación que puedan realizarse individualmente, asegurando el reconocimiento de la necesidad de un desarrollo auto dirigido y auto controlado. También debemos tratar de utilizar tantos canales de distribución como sea posible, utilizando nuevas tecnologías y plataformas sociales.

Debemos también reconocer el papel que juega la formación informal. En mi propio camino, he tenido la suerte de participar en actividades de formación dentro de estructuras formales, pero también en actividades informales. Las discusiones abiertas, las reflexiones, los debates y, a veces, los desacuerdos que se han producido entre los Hermanos y yo a menudo han sido, más que grandes oportunidades de aprendizaje, muy estimulantes (me gustaría pensar no solo para mí...).

También debemos asegurarnos de ver la Formación como una serie interminable de oportunidades.

El intercambio de conocimiento

Las universidades y organizaciones Lasallistas que emprenden investigaciones y / o desarrollan documentos de promoción proporcionan una base maravillosa para el compromiso en todo el Instituto. Unir a las universidades con la tan necesaria investigación o evaluación de los programas en todo el Instituto no solo brindaría oportunidades de conexión y participación, sino que también podría conducir a un aumento de las vías de financiamiento a través de la validación del impacto obtenido, así como la mejora de proyectos de justicia social.

La inmersión y la formación son herramientas poderosas para apoyar el desarrollo de quienes participan en la Misión y pueden desempeñar un papel importante en la preparación de futuros líderes. Muchos cursos de posgrado incluyen la tutoría como un elemento esencial en la preparación de las personas para la realidad del liderazgo. El desarrollo de un programa específico de formación Lasallista podría mejorar la capacidad de retención y asegurar que los talentos y habilidades se exploten por completo.

Una estrategia clave para el reclutamiento y la retención, creo, es el compromiso.

Pueden considerar el realizar encuestas de compromiso con las personas de su organización; por ejemplo, en *yourtown*, lo hacemos cada dos años. Esto nos proporciona información sobre dónde estamos parados, lo que funciona, lo que debemos hacer mejor e incluye medidas de participación de las personas con nuestros mismos valores en todos los niveles. Los resultados son compartidos, nada es retenido. He encontrado que eso es muy importante. Si se busca que las personas realicen la encuesta, hay que respetar lo suficiente como para compartir los resultados, y hay que ser abiertos al hacerlo, qué ideas tienen para mejorar. Incluso si los resultados no son los deseados, la encuesta es una forma de participación por sí misma.

Grupos de interés y estructuras

Pasando a las partes interesadas, dentro de nuestra Misión Lasallista hay muchas y son variadas.

Abarcan desde el liderazgo de la Iglesia católica, a los gobiernos y organismos de

financiamiento, hasta un niño sin hogar. Cada uno requiere algo diferente de nosotros, pero ninguno más importante que el otro.

Las partes interesadas críticas son aquellas que están dentro de nuestra Obra, así como las que atendemos, las que acuden a nuestra Obra como estudiantes y / o beneficiarios de ayuda y apoyo. Merecen lo mejor que podamos ofrecer, y sentirse valorados, respetados y escuchados.

Con nuestra Misión compartida enfocada en aumentar la capacidad de los jóvenes, es fundamental garantizar el compromiso auténtico con los jóvenes. Ya no es suficiente desarrollar un servicio y esperar a que vengan. Quieren ser parte dar forma. Los marcos de participación juvenil ya no son agradables, se están convirtiendo en una necesidad para cualquier organización que desee posicionarse como una entidad creíble y valiosa enfocada en los jóvenes.

Ningún dinero, ninguna misión es igualmente cierta a la inversa, ninguna misión no es dinero. No hay duda de que el financiamiento y aquellos que lo proporcionan son partes interesadas críticas. A nivel mundial, existen muchos modelos diferentes para obtener financiamiento independiente (no gubernamental), desde la participación con corporaciones, fideicomisos y fundaciones, organizaciones filantrópicas, hasta los individuos. Su compromiso y creencia en nuestra Misión es fundamental para garantizar el desarrollo de nuevos trabajos, así como para mantener a los que están actualmente en funcionamiento.

Al igual que la conexión con la Misión es de suma importancia dentro de nuestras organizaciones, también lo es el nivel de conexión emocional que podemos fomentar en aquellos que se asocian con la Misión a través de la provisión de fondos y otros servicios.

Estructuras

Las estructuras están diseñadas y desarrolladas para cumplir de la mejor manera con la Misión, con los objetivos y las estrategias de una organización. Al menos esa es la teoría. En la actualidad, vemos que los cambios estructurales en las organizaciones ocurren con mayor frecuencia a medida que buscan brindar el mejor impacto y valor que puedan a las partes interesadas, tanto interna como externamente.

Por lo tanto, es fundamental que las estructuras se revisen rutinariamente para garantizar su congruencia con los objetivos.

Si bien la determinación de la relevancia de cualquier estructura es el mandato de aquellos que gobiernan y dirigen las obras y el Instituto, vale la pena señalar que la Circular de la Familia Lasallista de 1989 reconoció explícitamente que el carisma Lasallista ya había escapado del control del Instituto.

El carisma Lasallista ya no es solo el de los hermanos, se ha convertido en un carisma compartido y, esto, es quizás el mayor éxito de todos. Juntos y por Asociación, es una relación muy vibrante y auténtica que existe entre los Hermanos y sus socios en la Misión. Los frutos son evidentes en la manera en que la Misión ha sido conducida y continuada. La participación genuina en y para la Misión se ve a nivel mundial.

Sin embargo, al reconocer esto, ¿cómo se traduce entonces esa participación en la

Misión en cuanto a la responsabilidad compartida en todos los niveles, y se puede ver dentro de las estructuras del Instituto? Existe el aspecto obvio de que el Instituto debe cumplir con el derecho canónico y los mandatos, sin embargo, tal vez deberíamos tener en cuenta que no lo vemos como un impedimento para las opciones progresistas.

“Promover un nuevo liderazgo entre los Hermanos y Lasallistas, capaz de discernir con audacia y creatividad las respuestas del Instituto en vista de la sociedad y la Iglesia del siglo XXI”. - Circular 470

La diversidad en atributos, habilidades, género y raza es clave para el buen gobierno y el desempeño, esto se sabe y se respalda.

También es importante considerar cómo se preparan los Lasallistas (Hermanos y compañeros) para sus roles dentro de las estructuras requeridas. En mi propio Distrito se habla mucho acerca de la reducción en el número de Hermanos y su envejecimiento, y con respecto a este tema, yo sugeriría que se mencionara con más frecuencia. Sin embargo, donde hay Hermanos más jóvenes, parecen haber una carencia de conciencia sobre las habilidades y los atributos necesarios para ser líderes del futuro.

Un ejemplo de esto fue cuando estuve en Pakistán a fines de 2017. Me reuní con un grupo de Hermanos, discutí sus posibles responsabilidades en el futuro, uno de los Hermanos más jóvenes me desafió diciendo, “¿cómo podemos estar listos para esas responsabilidades si ni siquiera sabemos qué se requiere para ser un Hermano Visitador o para estar en los Consejos?” Es un punto muy válido. ¿Cómo pueden ellos y sus compañeros saber qué es necesario si no hay un criterio definido o la descripción de los requisitos no es clara?

Es importante tener en cuenta que para que cualquier estructura tenga éxito, debe haber claridad en cuanto a lo que se requiere de los roles de liderazgo, tanto para los que están en ellos ahora como para aquellos que necesitarán cumplirlos en el futuro.

La promoción del liderazgo requiere que también consideremos cómo ese liderazgo se alinea con las estructuras. ¿Qué tan sostenible es tener Consejos de Distrito (solamente Hermanos) y Consejos de Misión? ¿Cómo determinamos si la separación de funciones es una mejor opción que un organismo de gobierno, equipado con habilidades y además diverso en su composición?

¿Por qué se continúa invitando a los Hermanos y colaboradores a las Asambleas de Misión a nivel Distrital y a nivel Internacional, cuando los Capítulos que les siguen son únicamente para Hermanos, por qué no crear mejor una Asamblea o Capítulo combinados?

En última instancia, las necesidades de la Misión, aquellos a quienes sirve, así como aquellos que comparten la entrega de la misma. Deben ser los factores determinantes de cualquier estructura.

Y en el contexto de las necesidades de quienes comparten la Misión, debemos reconocer el papel de las mujeres y considerar cómo ha evolucionado su contribución y lo que representa para el futuro, para el liderazgo y para las estructuras.

Las mujeres en la misión

En el Capítulo general posterior a la Segunda Guerra Mundial, al reflexionar sobre las dificultades de mantener a las escuelas en Francia en operación, se hizo el siguiente comentario: “Las mujeres se han convertido en una necesidad desafortunada”.

Podemos leer esa cita y pensar que esto sucedió hace algún tiempo y que muchas cosas han cambiado. Pero ¿han cambiado? La investigación realizada por la Dra. Sue Hines, de la Universidad Saint Mary’s de Minnesota, titulada “La experiencia internacional vivida por las mujeres Lasallistas de primera generación” publicada a fines de 2018, destaca que es posible que no estemos logrando el progreso necesario.

Una participante involucrada en el estudio compartió, “puedo recordar el primer día y la primera reunión a la que asistí y uno de los Hermanos se levantó y salió de la sala solamente por mi presencia. Fue bastante impactante para muchos. Pienso en la segunda o la tercera vez, uno de los Hermanos del grupo me dijo, y nunca lo olvidaré porque lo recuerdo literalmente: “la razón por la que estamos perdiendo las vocaciones de los Hermanos es porque personas como usted están tomando todos los buenos puestos. Entonces, ¿a qué puede aspirar un hermano joven?”

Estoy seguro de que todos desafiaríamos la estrechez de ese pensamiento, ya que, por supuesto, hay otra forma de verlo: ¿qué Misión habría hoy sin mujeres? ¿Por qué no deben tener los mismos derechos y aspiraciones que los demás? El 57% de los involucrados en la Misión son mujeres, han sido y continúan siendo el grupo demográfico de más rápido crecimiento entre los Lasallistas.

Y las mujeres siempre han estado involucradas en la Misión, después de todo quién fue quién envió a Adrian Nyel a buscar al Fundador: Madame de Maillefer. ¿Quién aconsejó o bien, le dijo al Fundador que regresara a su Ministerio cuando estaba desanimado, agotado, enfermo y harto de luchar contra los Obispos? -Louise Hours de Parmenia. El Fundador reconoció que su conexión con Louise era una de las mejores gracias que Dios le había dado.

“No debes abandonar a la familia que padre Dios creó para ti. Esta es tu obra. Debes perseverar en ella hasta el final de tu vida”. – Louise de Hours

Debemos pensar si estaríamos aquí si el Fundador no hubiese escuchado a Louise.

Entonces, ¿por qué, si las mujeres han estado involucradas con este Ministerio desde el principio, cuando las mujeres se han convertido en el grupo más grande de Lasallistas, seguimos viéndolas significativamente sub-representadas en el liderazgo en todos los niveles ... por qué sucede eso cuando, en comparación con las estadísticas nacionales e internacionales, las mujeres en posiciones de liderazgo dentro del Ministerio Lasallista tienen notablemente rangos más bajos.

Sugeriría que hay varias razones.

Las estructuras del Instituto no han seguido el ritmo de las mejores prácticas contemporáneas. Cuando consideramos que las organizaciones globales son del tamaño del Instituto, no se aceptaría que todos los líderes y gobernadores masculinos estuvieran al más alto nivel, de hecho, a cualquier nivel, pero eso es lo que tenemos, al igual que sucede en otras congregaciones religiosas.

Es posible que las cosas se deban al Derecho Canónico y a los Estatutos del Instituto

—pero se desarrollaron en un momento diferente y en un mundo muy diferente— seguramente sería erróneo no pensar, al menos, en cómo se pueden cambiar las cosas. Después de todo, el Papa Francisco ha pedido a la comunidad teológica mundial que reflexione sobre las formas en que se puede avanzar en la inclusión de las mujeres en la toma de decisiones de la Iglesia.

Dicha apertura al cambio bien puede haber sido impulsada por importantes fallas de confianza dentro de la iglesia, en particular las relacionadas con el abuso sexual infantil. Si bien existen múltiples razones para ello, se ha reconocido que las causas incluyen:

- La estructura jerárquica de la Iglesia.
- Pobreza
- Falta de mujeres en roles de liderazgo.
- La cultura del secreto.

Puede ser que las mujeres por su naturaleza puedan tener lo que se conoce como comportamientos femeninos o suaves, es decir, pueden ser cuidadosas, cooperativas y no competitivas, y esperar a ser invitadas a participar. Estos atributos pueden suponer una falta de visión, que sus habilidades y competencias no son reconocidas. Dicha falta de reconocimiento puede ser realizada tanto por las propias mujeres como por otras. Pero debemos reconocer y estar conscientes de que las mujeres a menudo son más competentes con las emociones y la comunicación, elementos esenciales cuando tratan con jóvenes y también en el liderazgo.

También podría ser que las mujeres aún no hayan llegado a un punto en el que realmente vean esto como una Misión compartida. En algunas culturas o contextos, las mujeres pueden diferir más fácilmente a los Hermanos, o elevar las opiniones de un Hermano o Hermanos por respeto.

También debemos reconocer que en un contexto internacional tenemos barreras culturales reales en cuanto a la igualdad de las mujeres. Debemos asegurarnos de que esto se tome en cuenta cuando tratemos de involucrarnos con los involucrados en el Ministerio. No podemos aplicar un enfoque de talla única a todas las estructuras y modelos, al hacerlo continuaremos dejando atrás a aquellos que son de misión crítica, en algunos de los países y regiones donde la necesidad es grande.

Se debe alentar a las mujeres a demostrar sus habilidades y atributos únicos e individuales, a usar su voz y asegurarse de que los demás no hablen por ellas sin consultarles. Hoy, existen herramientas y recursos que habilitan la conexión, debemos asegurarnos de usarlos. El hecho de no involucrar a las mujeres, especialmente las mujeres jóvenes, puede tener importantes consecuencias para la Misión en el futuro. Las mujeres que tienen roles de liderazgo ahora deben considerar lo que están haciendo para guiar y guiar a las personas que vendrán después de ellas.

Hermano y hermana - educación humana - debemos enfocarnos en lo que nos une, no en lo que nos separa. Hoy el género sigue siendo un separador. Seguramente necesitamos reconocer que el mejor hombre para un puesto puede ser una mujer. Las mujeres deben aspirar a los mismos niveles de influencia y reconocimiento en la Misión que sus compañeros masculinos.

Las estadísticas y la experiencia vivida de muchas mujeres en la Misión muestran que el sesgo de género continúa existiendo, y como reconocimiento de ello, el camino del cambio se convierte en una realidad.

Estemos abiertos a modelos de gobierno y liderazgo que reconozcan habilidades y atributos más allá del género o del contexto de la vida religiosa. Reconozcamos el derecho canónico y los otros mandatos, pero no utilicemos eso como un medio para no hacer nada. Habilitando la voz, asegurando una representación genuina y el reconocimiento de las habilidades de las mujeres nos llevará al progreso.

Es importante reconocer que he destacado las barreras y los desafíos que debemos superar con respecto al papel de las mujeres en el Instituto y que también se han logrado algunos avances. Hemos visto un aumento en el número de mujeres que participan en los comités y en la representación del Instituto en los Consejos de Misión, pero hay más trabajo por hacer a nivel local, nacional e internacional. En mi propia experiencia, yo he sido apoyada, se me ha otorgado un espacio para convertirme líder y para tener una participación genuina. Aspiro a que este pueda convertirse en el camino de muchas más mujeres.

En el Informe de Hermanos Jóvenes de 2013, se señaló: “Soñamos que nuestra asociación para el servicio educativo de los pobres continúe integrando el don preciado que son nuestros Colaboradores Laicos y afirme su identidad y papel dentro de la Misión”.

Considero que no necesitamos soñar, podemos lograrlo fácilmente: inclusión para *todos*, esa es la manera de hacerlo realidad.

Conclusión

“ No debes abandonar a la familia que padre Dios creó para ti. Esta es tu obra. Debes perseverar en ella hasta el final de tu vida “. – Louise Hours

Para concluir, parece apropiado retomar lo que Louise le dijo al Fundador, especialmente este año en el que celebramos la vida de San Juan Bautista De La Salle y su muerte hace 300 años. ¿Qué esperaríamos de todos nosotros? Sugiero que, tal como él lo hizo, esperaríamos que con nuestra mente y nuestros corazones hiciéramos todo para ayudar a los pobres, por aquellos que viven en la periferia. Nunca rendirnos, y recordar siempre que esta Misión es una Misión que compartimos juntos, todos los Lasallistas.

Debemos vernos a nosotros mismos como agentes de cambio, para responder a la necesidad, para crear estructuras que sean inclusivas y que demuestren las habilidades necesarias para continuar esta Misión nuestra. Más que continuar, florecer.

Debemos sacar fuerza de lo vivido y utilizarlo para tener valor y forjar un nuevo camino: puede ser incómodo y puede haber pérdidas, dificultades y desafíos. ¡Qué mejor manera de homenajear la vida del Fundador!

Y debemos preguntarnos si ahora no es el momento de ser valientes, cuándo lo será, y si no lo hacemos nosotros, ¿entonces quién?

Fe y celo “Señor, la obra es tuya”.

Quemar las naves y apostar los restos: un llamado a la utopía y la esperanza

Carlos Gabriel Gómez Restrepo, *fsc*

Resumen

La realidad actual del mundo desafía la misión educativa lasallista y genera nuevos contextos en los que debemos repensar los valores fundantes de nuestra tradición así como la urgencia de revisar nuestras propuestas educativas. La educación es, sin duda, un pilar fundamental para la humanización y la construcción de sociedades incluyentes y justas. Son tiempos de tomar posiciones frente a las demandas actuales lo que, a su vez, nos insta a tener claridad sobre lo esencial de nuestra misión: la formación del pensamiento crítico, la apuesta por el humanismo, la escuela que se renueva y responde a los contextos, el cuidado de la calidad especialmente en el servicio educativo de los pobres. Los nuevos horizontes que oteamos son llamados a diálogos permanentes con el mundo plural y diverso, a pensar en la voz profética de nuestras instituciones educativas especialmente de la universidad lasallista, y a ser partícipes conscientes de las realidades emergentes para responder desde la educación. Así, la misión lasallista es un signo vital que apuesta por recuperar nuestra vocación utópica, que contesta el presente e inspira el futuro, que congrega en la esperanza y apuesta por un mundo mejor.

Desarrollo

Qué gran honor y responsabilidad poder dirigirme a ustedes en la celebración del Congreso Mundial Lasallista, celebrado con ocasión del Tricentenario de la pascua de San Juan Bautista de La Salle, en tierras de la América Latina, en las que México no solo nos recibe con su legendaria hospitalidad y belleza desmesurada, sino con una realidad riquísima de culturas, mestizajes, búsquedas, y luchas.

La historia latinoamericana manifiesta las esperanzas y dolores de pueblos que han defendido sus tradiciones, pero abiertos al mundo, con identidad propia caracterizada fundamentalmente por su generosidad, su vivencia sincera de un cristianismo vibrante, un ambiente social marcado por la iniquidad y la exclusión, realidades políticas que van desde las democracias más o menos respetuosas de los derechos hasta gobiernos totalitarios y déspotas, sistemas educativos que reflejan la iniquidad social, lo que representa el cierre de oportunidades para muchos de nuestros niños y jóvenes, además de la replicación de sistemas sociales injustos y excluyentes.

Más allá de las dificultades, el pueblo latinoamericano también se caracteriza por la alegría que contagia, el color que impacta la mirada, la música que atrae con sus sonos, la solidaridad que comparte con gratuidad, la hospitalidad que acoge con calidez, la variedad que expresa su riqueza, la confianza en Dios que comunica fe, la esperanza que alimenta las luchas, los sabores que acarician el paladar, la fraternidad que nos hermana, y la fertilidad que presagia la realización de sueños y el florecimiento de utopías y mejores tiempos.

Compartimos con el mundo entero, los procesos sociales vertiginosos porque las migraciones están cambiando las sociedades, las disrupciones tecnológicas han transformado nuestra manera de vivir, el consumismo depredador ha cambiado el paisaje natural y amenaza la supervivencia, las dinámicas políticas han resquebrajado la democracia, la biotecnología ha alterado el concepto de la vida y de la muerte, el quiebre de los megarelatos ha sacudido las religiones y los sistemas éticos, y la llegada de la cuarta etapa de la revolución industrial o —mejor— la primera de la era digital, ha mostrado la incapacidad del estado-nación para reglarla o gobernarla. Así, lo permanente es el cambio y la incertidumbre, su característica.

Hemos de vivir estos tiempos como herederos de una tradición tricentenaria que nos une y convoca a pensar la educación para las nuevas generaciones en las turbulencias del presente y los retos de ser significativos para los niños y jóvenes actuales. Sin embargo, es claro que una tradición está muerta si no logramos actualizarla y releerla con las nuevas realidades y en desafiantes lugares. Sería anacrónico trasladar los métodos y procesos de entonces sin mediarlos con la contextualización y la reflexión que permita encontrar cómo los valores fundamentales y las intuiciones primigenias pueden iluminar el actuar en el presente. Resulta apasionante hacerlo, pero no como disquisiciones intelectuales sino como oportunidades para crear, arriesgar, decidir y actuar.

En estas tierras mexicanas, hace cinco siglos, Hernán Cortés entendió que su objetivo no podría ser logrado si no se jugaban el todo por el todo y, entonces, emuló a Alejandro en la conquista de la costa fenicia. Ante la insistencia de sus huestes para abandonar y regresar ordenó “quemar las naves”. Así, estoy convencido de que la misión lasallista en el mundo de hoy puede ser enormemente significativa, pero igualmente, creo que son tiempos de tomar decisiones proféticas y radicales, que nos hagan superar la tentación de dedicar la vida a darle cuerda al reloj sin arriesgarnos a adelantarle la hora, y que nos permita gozosamente, abandonados en las manos de Dios, a quemar las naves. Sí, quemar las naves para no tener la tentación de volver atrás y permanecer en espacios de confort; pero, quisiera agregar, no solo quemar las naves, sino apostar los restos, para dedicarnos con esperanza, creatividad y compromiso a responder al presente y ayudar a construir el futuro.

Sobre los tres valores fundantes del lasallismo

Una especificidad lasallista tiene que ver con un estilo, una metodología y una tradición hecha explícita en una rica, constructiva y personalizada interrelación educadora, inspirada en una espiritualidad que se soporta en la fe, la fraternidad y el celo ardiente que, correlativamente, requieren ser resignificados para el mundo de hoy.

La fe, no sólo nos debería remitir a una relación con Dios quien actúa por el maestro en la triada clásica de De La Salle a “no mirar nada sino con los ojos de la fe, no hacer nada sin la mira puesta en Dios, y atribuirlo todo a Dios”, sino que genera una relación pedagógica característica y diferenciadora. Ya en Latinoamérica se releyó esta propuesta mediante los conceptos de contemplación, discernimiento y abandono, respectivamente. El espíritu de fe, hoy, demanda varias dinámicas personales y comunitarias, coherentes en la mediación pedagógica para crear confianza en sí mismo, en el otro, en la humani-

dad, y poder trascender a la presencia continua de Dios a quien podemos contemplar en la acción educativa.

Así, “fe como fundamento de una esperanza que se traduce en compromiso”. Una fe activa, comprometida, en “salida” de la quietud de nuestras comunidades y de las zonas de confort de nuestras misiones. Fe que busca, fe que arriesga, fe que se compromete, fe que descubre a Dios en los avatares de la historia y encuentra a Jesucristo en las nuevas periferias y en los rostros de los excluidos e irrelevantes.

La fraternidad hoy adquiere connotaciones esenciales en un mundo individualista y masificado. Tengo la impresión de que la educación lasallista, aunque haya enfatizado la dimensión comunitaria, ha sido bastante narcisista. Ha insistido mucho en el triunfo personal, en el proyecto personal de vida, en las competencias que trasmudan en lo competitivo más que en lo solidario, reflejando bastante el ideal de la modernidad del hombre dueño, señor del mundo y medida de todas las cosas. Nos preocupan demasiado los *rankings*, nos encantan nuestros egresados ilustres (obviamente los exitosos en el mundo político, financiero y religioso); hasta acercarse a una deificación del individuo sobre lo comunitario y social. La fascinación por “el mejor” nos nubla la capacidad de ver los irrelevantes del camino, acaso los ciegos, heridos y cojos del Evangelio.

La fraternidad se manifiesta también por aquellos con quienes compartimos nuestra mesa y el camino: no solamente en la endogamia de los que creen y piensan como nosotros sino en aquellos que piensan distinto, que sus opciones religiosas son otras o ninguna, con quienes nos contradicen y cuestionan, pero con quienes podemos también encontrar sueños comunes. En el ámbito del disenso se encuentran con más facilidad los caminos y la innovación que en los mundos de la autorreferencialidad y las alabanzas mutuas.

El celo ardiente se traduce en pasión, compromiso, constancia, y alegría por hacer parte de la misión de “tocar corazones”, señalar horizontes, inspirar sueños y participar de los procesos educativos que abren las puertas a las oportunidades, aportan a la construcción de equidad, y fortalecen la democratización de las sociedades. La alegría, el compromiso, la disponibilidad, la adhesión al proyecto común ha de ser características del proyecto lasallista y, si el celo es ardiente, el fuego y la pasión han de ser nuestras enseñanzas.

La educación: pilar fundamental para la humanización y la construcción de sociedades incluyentes y justas

Opciones claras y no-neutralidad

La educación lasallista no es neutra, porque hunde sus raíces en el Evangelio y en “la promoción de la dignidad humana, la solidaridad entre todos los seres humanos y el desarrollo integral y sostenible”. Cuando se opta por la humanización y la justicia como inspiración, insumo y resultado educativo fundamental, la neutralidad no es posible.

El origen de la misión lasallista fue fruto de una actitud intencional y deliberada, “dejarse impresionar por el desamparo humano y espiritual ‘de los hijos de los artesanos y de los pobres’” para lo cual, se renovó la escuela para hacerla accesible a los pobres

y ofrecerla a todos como signo del Reino y medio de Salvación. Optar significa escoger, privilegiar, preferir, distinguir y decidir; no se trata de excluir, pero sí de tener claro “que no todo vale”, que algo debe morir para que la vida pueda manifestarse plenamente, y que no es posible mantener todas las cosas sin arriesgarse a transformarlas. Nuestras opciones pasan sin duda por dimensiones esenciales desde donde se elaboran, realizan y evalúan nuestras propuestas educativas.

La no-neutralidad nos remite a claridades conceptuales y vitales definidas, entre otros aspectos, por el lugar social, las poblaciones a las cuales servir, a los contextos sociopolíticos, a los modelos educativos y pedagógicos, a las aproximaciones teológico-eclesiales, a la defensa de la vida y la protección de la Tierra, a la concepción del papel de la ciencia y la tecnología, la ética de la responsabilidad y la formación para la ciudadanía.

El lugar social podemos entenderlo como la posición desde donde nos ubicamos para interpretar el mundo, las relaciones humanas, los sistemas políticos, las realidades sociales y económicos. Tiene que ver con nuestros imaginarios de sociedad, de justicia social, de distribución de la riqueza, del problema ambiental, de la interpretación que tengamos de la ecología integral y el modelo de sociedad que comporta. El lugar social se expresa en el paradigma desde donde nos situamos para realizar nuestros proyectos educativos.

La Salle desde los orígenes hizo opciones claras por “los hijos de los artesanos y los pobres”. En nuestra realidad actual son muchas las pobrezas y urgencias educativas, pero no resulta muy difícil encontrar las poblaciones que han de ser privilegiadas en nuestra misión. De hecho, el servicio educativo de los pobres es el que da “especificidad al Instituto”. No se trata de excluir a otros grupos humanos; de hecho, hacemos presencias en diversos escenarios sociales, políticos y económicos. El Instituto ya hace 40 años, señalaba que el servicio educativo de los pobres es inseparable de la promoción de la justicia. Y, obvio, los pobres no son sólo quienes han sido condenados a una vida que niega las condiciones de dignidad, sino excluidos, negados y convertidos en irrelevantes, que pareciera ser una nueva categoría para definirlos.

El mundo global que tanto ilusionó al final del siglo XX con la apertura de las economías, la circulación del conocimiento y los capitales, “la aldea global”, hoy muestra facetas que revelan que la ilusión dio paso a la decepción. Nuevos muros segregan los países, las puertas se han cerrado para los inmigrantes, la xenofobia se exagera por doquier, pueblos enteros se atrincheran en sus miedos a los “diferentes” y se radicalizan para cerrarse en endogámicas posturas, que favorecen violencias, racismo, y pérdida del sentido de que la historia es una sola, interconectada y común, y que la suerte de la humanidad está en peligro. Los avances hacia organizaciones que compartían algo más que la economía y abrían sus fronteras, pareciera que estallan en pedazos; los fantasmas de modelos nefastos vuelven a aparecer manifestándose en brotes incontenibles de aventuras fascistoideas, dictaduras, y regímenes despóticos que manipulan, conculcan la libertad, y condenan a pueblos enteros a la miseria.

Asimismo, tenemos que ser claros en nuestras aproximaciones teológico-eclesiales que definen una concepción particular de Dios y de la Iglesia. Los paradigmas teológicos también se transforman. Hoy resultan complejos, o al menos diferentes, temas relativamente resueltos hace pocas décadas, tales como el papel de lo religioso en la vida social,

la relación del ser humano con la trascendencia, la salvación, la búsqueda espiritual más allá de lo religioso. El entendimiento del rol de la Iglesia en un mundo plural y de los creyentes al interior de la Iglesia son temas importantes que determinan los mismos procesos evangelizadores y catequísticos, en tanto que un número muy importante de lasallistas, estudiantes y profesores, pertenecen a otras denominaciones cristianas, diferentes credos y tradiciones religiosas, o viven una espiritualidad muy personal sin afiliaciones. Esta indudable riqueza también supone importantes desafíos como la lasallanidad en el ecumenismo, la libertad religiosa, y la interculturalidad.

Las preguntas que se suscitan son importantes de contemplar y pasan por el sentido de la evangelización, la catequesis, el estudio de las tradiciones religiosas, la comunicación de valores comunes, la presentación o predicación de Jesucristo, el misterio de la Iglesia. Para el caso de los católicos, y obviamente en este grupo están los Hermanos —religiosos laicos— que definitivamente tenemos que renunciar a cualquier forma de clericalismo —tan común en nuestra Iglesia— y tan tentador, curiosamente entre grupos importantes de Hermanos que añoran los “buenos viejos tiempos” de una Iglesia donde lo jerárquico se imponía sobre la concepción de la Iglesia peregrina fundada en el servicio y no en el poder, en un modelo que fácilmente relativiza el seguimiento de Jesucristo y la pasión por los hombres y mujeres de todo tiempo y cultura —más allá de su afiliación religiosa— sustituyéndolo por prácticas litúrgicas asfixiantes y anhelo de los “primeros puestos”.

Felizmente, surge una concepción de Iglesia sinodal, que rompe, por el eje, un paradigma eclesial atrincherado de jerarquías de poder y no de servicio. Este Instituto, que nació laico, que sus miembros consagrados son religiosos laicales, que la impresionante presencia de los asociados y colaboradores es laical, ¿cómo podríamos entender de otra manera la Iglesia si no es en esta perspectiva sinodal? Además, si un valor fundante es la fraternidad, este es también el valor esencial de la sinodalidad: todos somos hermanos que discernimos, no pueblo que solamente obedecemos.

Hacia la caracterización de lo irrenunciable en la educación lasallista Los procesos educativos privilegian la formación del pensamiento crítico

Estamos frente a la urgencia inaplazable de formar para la contemplación, la interioridad, y la profundidad. En pocas palabras, formar el criterio, la capacidad de análisis, la posibilidad del pensamiento crítico, de la duda que busca, de tomarse el tiempo para ingerir información, digerirla en la contemplación y la reflexión, usarla para comprender el mundo y sus relaciones, y poder comunicarse con los otros con un pensamiento propio, reposado, y argumentado: educar para la paciencia, pedagogías para la rumia mental, educar despacio, cocer a fuego lento.

Urge propiciar pedagogías para la lectura que suscite discusión, que acreciente los argumentos y genere posiciones personales con opiniones informadas y conceptualización clara y precisa para enfrentar la impresionante fragmentación que implica la lectura en la Web donde los *hyperlinks* sugieren saltar de idea en idea, de autor en autor hasta inundar de información que no llega a la posibilidad de tener una idea completa y distinta de un tema. La lectura de libros completos, el análisis correspondiente, la discusión grupal

son medios que ayudan a la hondura, al metaanálisis, al diálogo con el autor y entender otras perspectivas; todas condiciones necesarias para la profundidad de pensamiento y superación de la superficialidad que impone la fragmentación.

En este mundo globalizado, que favorece la levedad y la pérdida de la interioridad hasta la vaciedad, la educación lasallista se siente llamada a ofrecer medios que favorezcan la reflexión, la toma de conciencia y las opciones que propicien respuestas a las preguntas por el sentido de la vida. Si la superficialidad y las concepciones *light* de la vida son realidades crudas y duras, existen más asuntos para preocuparse. Vivimos bajo el imperio de la posverdad, donde los hechos objetivos importan menos a la opinión pública que las emociones y las creencias personales.

Así, la verdad se sustituye por mentiras dichas repetidamente, exacerbando los sentimientos y suscitando posiciones que desarticulan lo que se siente y piensa con lo que se dice. Se llega a la institucionalización de la mentira con ese morbo secreto en el que, en lo íntimo, se aceptan acríticamente decisiones políticas basadas en falacias, aunque otra cosa se proclame en el discurso. Lo grave es que ahora este mundo “líquido” empieza a ser gobernado por personas que mienten abiertamente y resultan convincentes; que niegan lo innegable (calentamiento global, evolución de la vida, derechos de las minorías), prometen lo inalcanzable, y despiertan el anarquista, racista, homófobo, narcisista... que se alberga frecuentemente en nuestros corazones.

La educación lasallista es humanista y humanizadora En defensa de las Humanidades

Entiendo el humanismo como la búsqueda constante de lo profundamente humano, del sentido de los valores y de la grandeza de la relación de las personas, de la búsqueda de espacios de sentido a los que no pueden dar respuesta plena el método científico, la tecnología avasallante, la política mesiánica, el dogma acrítico, la religión a la carta, o el fundamentalismo de cualquier tipo. Pienso el humanismo como el fortalecimiento del espíritu libre, crítico, solidario con la suerte del mundo y de la historia, que trasciende las búsquedas y que se siente siempre insatisfecho, que cree en las posibilidades del ser humano y la fuerza de la humanidad en su conjunto, que disfruta la vida, que busca y admira la belleza, que se compromete en la consecución de comunes utópicos más allá de los referentes inspiracionales del mismo humanismo, y que se trasciende a sí mismo para tratar de encontrar en Dios la inspiración, la serenidad, la fuerza, la constancia.

Es un pleonasma decir que la tradición educativa lasallista es humanista. Nuestra apuesta formativa ha sido una búsqueda por cuidar y preservar *lo que es humano*, no entendido en un sentido reivindicativo de las lógicas excluyentes del antropocentrismo, sino, justamente, como la pregunta originaria por el fundamento mismo de la existencia. Una pregunta que se enriquece en su constante movimiento, que abre el camino, que se cuestiona por sus condiciones, posibilidades y formas de expresión. Formas que son, al final, la dinámica misma de la educación.

La formación ética es esencial en nuestra propuesta. Tradicionalmente, hemos asumido los principios rectores del pensamiento cristiano sobre la ética. No obstante, la comprensión de la ética cristiana en los contextos aparentemente secularizados está

más allá de la interpretación dogmática o autista de sus valores, en el constante despliegue efectivo de sus apuestas, es decir, en la actualización de su pertinencia en ambientes, que como nunca, son heterogéneos e incluso hostiles.

Sin embargo, existen en este camino tensiones cuyas visiones no son tan pragmáticamente atendidas porque mantienen antagonismos profundos, permeados por tradiciones morales que requieren de una reconceptualización. Así, en algunas preguntas actuales la urgencia no está en buscar una reconciliación entre las tensiones, sino, en primera medida, establecer un diálogo que facilite su comprensión: Ejemplo, ¿Cómo dialoga la protección de la vida –principio cristiano y base de derechos constitucionales– con las causas selectivas del aborto fundamentadas en actos delictivos o riesgos mismos hacia la vida de la madre?, ¿Cómo comprendemos la complejidad del valor de la justicia, que –entre las relaciones civiles de derechos y deberes, y las relaciones de gratuidad, misericordia y comunión– tiene que encarar asuntos como el reconocimiento de derechos a la mujer, a comunidades marginadas, o a derechos conyugales a parejas del mismo sexo?

Las tensiones entre la ética cristiana y civil están a la zaga de nuestra capacidad de comprender las posibilidades que tenemos de incidir en la construcción y cuidado del presente y futuro de la sociedad. Bien desde la inspiración de la fe cristiana como también de otras tradiciones religiosas: el *telos*, que es el testimonio de lo divino en sus criterios orientadores de la acción moral, o el amplio crédito al desarrollo de la técnica que ofrece como *telos* la innovación ilimitada de la tecnología en la era de la globalización, aspectos como la humanización de la justicia, el compromiso con la responsabilidad social y política, y el cuidado de los derechos y promoción de los deberes, serán raíces éticas y espirituales para establecer un diálogo sólido sobre las contradicciones que surgen de las acciones humanas.

Estos temas son muy sensibles para la educación lasallista, pero son mucho más críticos y angustiantes en su abordaje en la universidad, donde estas realidades no se pueden evadir ni se pueden volver propuestas dogmáticas. Siempre el diálogo de la fe, la ética y la razón es el escenario donde se puede enriquecer la propuesta cristiana en diálogo con los contextos actuales.

Así, nuestra escuela no puede renunciar a un rol crucial: formar ciudadanos capaces de ejercer sus derechos, cumplir los deberes, defender lo público, fortalecer el tejido social, participar de los procesos democráticos, interesarse en la política y en lo político, poseedores de una ética cívica que se manifiesta consecuentemente en su actuar cotidiano en la probidad, solidaridad, transparencia, responsabilidad y conmiseración.

La escuela que parte de ser escuela

Ser escuela es lo sustantivo. Y la escuela lasallista no puede ser ajena a la evolución impresionante de la institución escolar de las últimas décadas. La necesaria confianza tiene que ser ganada por ser escuela de calidad, que reafirme su capacidad de crear las condiciones para los actuales contextos, que enseñe a aprender, y que abra posibilidades y oportunidades. Así, sus didácticas, pedagogías y metodologías también van de la mano de la teoría educativa, de las mejores prácticas, y que responda también a los sistemas evaluativos existentes en los países e internacionalmente aceptados. No se puede estar de espaldas a estas demandas actuales.

La educación lasallista no puede caer en la trampa de ser propuesta aislada y “exitosa” en un autismo autorreferencial y divorciado del mundo. Ser parte de redes educativas podrá afianzar sus posibilidades, expandir sus miras, realizar proyectos comunes, vivir la catolicidad de la Iglesia, y optimizar los recursos. No podemos seguir apostando a tentaciones que permiten crear o mantener escuelas y universidades exitosas en sociedades frustradas y arruinadas; ni escuelas y universidades fracasadas en sociedades que se transforman y mundos que evolucionan. Definitivamente, no podemos correr el riesgo de ser instituciones afamadas en sociedades inviables.

Calidad para todos: Nunca pobre educación para los pobres

Es claro que la opción preferencial por los pobres y el servicio educativo de los más vulnerables e irrelevantes son temas omnipresentes, cuestionadores y referentes en el quehacer de la educación lasallista. Las tensiones siguen existiendo al interior de nuestros proyectos educativos. De un lado, nuestra realidad de atender numerosos grupos sociales y la opción por los pobres, así como la tensión de hacer posible la educación para los pobres y lograr la sostenibilidad financiera que permita mantener la educación de calidad.

Queda claro que la educación de calidad es costosa, pero de la misma manera, no existe mejor inversión que educar con calidad. La pobre educación para los pobres fortalece los círculos viciosos que reproducen la injusticia y la iniquidad. Esta es una tensión, o mejor, es un dilema, para la educación lasallista: La pobre educación para los pobres perpetúa la pobreza.

El gran desafío que surge es cómo continuar siendo un proyecto de calidad reconocida, al tiempo que incluyente y accesible a los grupos humanos más vulnerables y con menor posibilidad de acceso a la educación básica, media y superior. Lograrlo implica poder agenciar el equilibrio entre accesibilidad, inclusividad y sostenibilidad financiera, encontrando fuentes de financiamiento diferentes a la matrícula y gestionando proyectos y convenios con empresas y organismos gubernamentales y no gubernamentales, nacionales e internacionales. No existe mejor escenario en el que pueden converger y florecer los movimientos de egresados y amigos de La Salle: la solidaridad y la filantropía para el fortalecimiento de la calidad en el servicio educativo de los pobres.

Hacia otros horizontes

Los lasallistas tenemos que vivir procesos profundos de reencantamiento de nuestra misión. Las realidades del mundo nos instan a asumir posiciones proactivas y no reactivas, que nos deben poner en la vanguardia de la innovación educativa, de los proyectos creativos que permiten propuestas educativas que forman para los contextos actuales, caracterizados, entre otras cosas, por la desaparición de las fronteras y de la relativa autonomía de la física, la biología y las tecnologías digitales que han favorecido el surgimiento de la bioinformática, la biotecnología y la infotecnología que, a su vez, desafían todos los modelos y los posicionamientos éticos, filosóficos, políticos, sociales e históricos.

¡Son tantas las realidades y de tan difícil comprensión! Además, se dan diferentes, de-

pendiendo de los lugares y las historias, pero sin lugar a duda, impactan por igual la vida, las especies, el futuro. Más allá de si vivimos en la jungla o en la metrópoli, el cambio climático, la manipulación genética, el monopolio de los datos terminarán por transformar, destruir, o romper los hilos de la historia, en poco tiempo y sin consulta previa. De poco sirve lamentarse o añorar tiempos idos. Las eras de la historia ya no se miden por siglos sino, acaso, por décadas.

En diálogos permanentes en la sociedad plural y en el mundo secular

La propuesta lasallista, hoy presente en diversos países, modelos sociales, tradiciones religiosas, sistemas políticos, niveles educativos, tiene la responsabilidad de encontrar en el diálogo permanente la posibilidad de comunicar los valores fundantes de nuestra tradición aunados con las competencias esenciales que demanda el mundo de hoy. No valen ni las endogamias ni la autorreferencialidad. No somos una propuesta autosuficiente en el sentido de pensar que somos portadores de una cosmovisión a manera de relato unificador. No obstante, nuestra presencia sí tiene un poder grande de convocatoria y, en esta realidad, puede ser constante propiciadora de diálogos pluralistas en pro de la defensa de lo humano, del humanismo, de la misericordia, de la inclusión, de las oportunidades para todos.

De hecho, es una constatación evidente que nuestras instituciones educativas, abiertas a todos, se sientan personas de diferentes inspiraciones religiosas o ninguna, de diversas tradiciones culturales, profesionales, políticas y, felizmente, encuentran respeto, libertad, verdad, unión. No renunciamos a nuestra historia, por el contrario, tomamos de ella lo mejor: la persona como centro de los procesos educativos y la búsqueda de proyectos

Atrás quedan los tiempos de la indoctrinación y la uniformidad, de la imposición acrítica, de la asunción inconsciente de modelos sociopolíticos que atentaban contra la humanidad misma y la supervivencia de lo “humano”. Pienso que en un mundo plural son importantes las identidades que dialogan. Los elementos esenciales de nuestra tradición son claros y por eso pueden facilitar el diálogo.

La voz profética de las universidades

¿Dónde se pararán los intelectuales ante lo que se vive? ¿Hasta donde importará la defensa de los más vulnerables, de quienes no tienen oportunidades, de quienes les negamos la misma dignidad humana? ¿Tendrán una palabra orientadora frente a la complejidad que caracteriza la realidad? Imposible hacer conjeturas; pero, sin duda, que es un tema que debe importar en la universidad lasallista, y mucho, no en los idearios sino en sus posturas, en su investigación, en sus publicaciones, en sus prácticas, como parte de la conciencia ética de los pueblos donde están insertas.

La universidad lasallista ha crecido sostenidamente en las últimas décadas. No es ajena a los profundos cuestionamientos que se ciernen sobre la idea misma de universidad. Existen varias preguntas que emergen con igual intensidad pero que no tienen ni recetas ni aceptan respuestas simplistas. Por ejemplo, ¿Cuál es la universidad del futuro? Y, ciertamente, no estoy pensando en el siglo XXII, sino a 5 o 10 años. Es evidente que

muchas universidades en el mundo están cerrando las puertas o fusionándose con otras instituciones. Las grandes compañías abren “universidades corporativas”, o entrenan directamente a sus funcionarios.

No obstante, la investigación es una de las funciones esenciales de la Universidad. IALU pudo acordar hace unos años una agenda común de temas de investigación que pudieran congregarse a investigadores, grupos y proyectos conjuntos. Temas, sin duda, esenciales: problemas alimentarios; educación e inclusión; y, temas ambientales. Aún es válido, entonces, preguntarnos, ¿Cuáles son los temas de investigación que deben favorecer y comprometer a nuestros investigadores? ¿Hemos realmente avanzado en una nueva perspectiva de la internacionalización, más allá de tratar de tener estudiantes internacionales? La internacionalización de una universidad está más definida por su capacidad de mirar y entender el mundo y la globalidad, y de hacer propuestas consecuentes, y no por el reclutamiento de jóvenes que vengan allende los mares y continentes, o salgan a vivir experiencias académicas en otros lugares y culturas.

Tengo la convicción de que las universidades lasallistas pueden ayudar a dar pistas si, de verdad, nos hacemos las preguntas correctas y pertinentes. No se trata de sobrevivir, se trata de crear; de entender que algo tiene que morir para que algo pueda nacer.

A mis Hermanos

Quiero decir una palabra a mis Hermanos, quienes públicamente hemos hecho votos de comprometer nuestra vida “enteramente”, “juntos y por asociación al servicio educativo de los pobres”. Hemos entendido, felizmente, en estos años fértiles que la misión es compartida, pero también entendemos, como nos lo dice la Regla, que somos “corazón, memoria y garantía”.

No importa la edad para vivir procesos de reencantamiento. Lo que cuenta es la disposición real para volver a empezar, por renovar la fe en la promesa del buen Dios, por aprehender la esperanza que emana de poner la confianza en Aquel que nos ha amado primero, por reencender el fuego de la caridad y la misericordia.

¿Acaso algún día no cerramos los ojos y salimos tras Jesús en el camino de La Salle? ¿Acaso no fue con absoluta sinceridad como nos vinimos dispuestos a todo? ¿Acaso no sublimamos otras posibilidades y oportunidades por experimentar el gozo de una misión arriesgada? ¿Acaso no renunciamos a amores prometedores y empresas posiblemente más lucrativas? ¿Acaso no nos arrodillamos un día, libremente, para consagrar nuestra vida “enteramente”, con otros y en asociación, para el servicio educativo de los pobres?

Obviamente que en el camino encontramos espinas, maledicencias, dificultades, traiciones, abrojos, caídas. Nunca se nos dijo que iba a ser fácil; si así hubiera sido, habríamos tomado el camino equivocado. La vida consagrada siempre ha sido concebida como la vanguardia de la misión de la Iglesia, así frecuentemente nos atrincheramos en la retaguardia.

Quienes nos precedieron en el signo de la fe fueron luchadores que lo arriesgaron todo. San Juan Bautista de La Salle fue un creador, un luchador generoso, y un señalador de caminos para hacer de la educación un espacio único para la Evangelización y la transformación social. Quienes empezaron la gesta lasallista en América Latina, la

tenían clara, pero igual ha sucedido en todos los Continentes: ayudar a construir países descuadernados por los conflictos y ayudarlos a encontrar oportunidades para valorar su riqueza geográfica y natural, crear oportunidades educativas para quienes vivían en los umbrales de la marginación, y creer en sí mismos y en sus propias posibilidades. De muchas maneras lo lograron, aunque las intencionalidades primeras aún no se alcanzaron todas, bien podrían seguir inspirando nuestras opciones actuales.

Son muchos los Hermanos de ayer y de hoy que han entregado la vida entera a causas educativas de manera heroica. Muchas veces héroes anónimos que han dejado huella imperecedera y, lo más importante, no buscaron fama, pero llegaron a la grandeza. Se quedaron en el corazón de la gente: el único lugar donde un Hermano puede aspirar a estar hasta la eternidad. Llorar a quienes lo siguen haciendo en las fronteras de la deshumanización, las exclusiones y la irrelevancia.

Tenemos que luchar por que haya Hermanos en todos los lugares. Todo depende de Dios y mucho de nuestro testimonio. Las vocaciones se merecen y debemos ser dignos de muchas y generosas. No podemos renunciar a vivir intensamente nuestra vocación y contagiar a otros de que es posible y significativo ser Hermano en este mundo fascinante que nos tocó en suerte vivir.

Conclusión

“Quemar las naves y apostar los restos. Un llamado a la esperanza”.

Gaudium et Spes, termina con la frase que por tantos años nos ha alimentado y que hoy cobra una fuerza inusitada, “El porvenir de la humanidad está en las manos de quienes sepan dar a las generaciones venideras razones para vivir y razones para esperar”.

De otro lado, la Regla de los Hermanos expresa que,

Según San Juan Bautista de La Salle, “este Instituto es de grandísima necesidad”. Los jóvenes, los pobres, el mundo y la Iglesia necesitan del testimonio y del ministerio de los Hermanos. Haciendo de la gratuidad una característica fundamental de su fundación, La Salle invitó a los Hermanos a manifestar la gratuidad del amor de Dios. Sus discípulos, al igual que él, viven la experiencia de que el Señor no abandona “su obra” sino que “se complace en hacerla fructificar día tras día”. Hoy, los Hermanos desean, con sus Colaboradores, responder de manera creativa a las necesidades educativas y espirituales de los jóvenes, especialmente de los más vulnerables.

No quisiera pasar como iconoclasta y disentir con el Fundador, pero pienso que necesita releerse. Debemos partir del principio de que el futuro no depende de nosotros, ni tampoco somos necesarios o imprescindibles. No obstante, podemos ser inmensamente significativos, en la medida en que seamos capaces de mirar con esperanza los horizontes que se nos presentan, de esforzarnos por entender las dinámicas del mundo global y diverso de hoy, de ayudar a construir sentido, de volvernos hombres y mujeres profundos y sólidos para orientar y asumir riesgos, de proscribir la tendencia a mantener y regresar, de ser fieles al espíritu fundacional y no a las estructuras que hemos construido para otras épocas, de aceptar nuestras limitaciones, de sentirnos parte de una Iglesia ya no monopólica sino pueblo de Dios que camina entre luces y sombras, de sabernos “una”

propuesta en medio de la diversidad y de tener la audacia de creer y crear, aún a costa de equivocarnos.

Tenemos todas las posibilidades y capacidades para ser inmensamente significativos en la educación pensada como movilizador y transformador de la sociedad, y para los pobres, para quienes nacimos y por quienes debemos seguir luchando. Aquí encuentro nuestro futuro en muchos lugares del mundo, incluso en todos, y la oportunidad para ser fermento evangelizador en este momento de la historia. Así seremos generadores de esperanza y posibilitadores de sentido.

La esperanza solo puede darse sobre la base de la aceptación de la realidad y de la búsqueda de una actitud proactiva que permita subvertirla. Nada más revelador de la muerte de la esperanza que el fatalismo que lleva al inmovilismo y el atrincheramiento en lenguajes y símbolos religiosos incoherentes con las dinámicas actuales, que atrapan en una religión sin consciencia, o de la nostalgia y añoranza de épocas idas que instalan en el pasado.

Esta esperanza va de la mano de la fe, de las convicciones, de la capacidad de creer con otros y de la pasión por generar vida. Estos son tiempos de “jugarnos los restos” y “quemar las naves”: no hay vuelta atrás. En una realidad marcada por la socavada y extenuada credibilidad en la Iglesia-institución, por fuerzas que tiran con vigor hacia el pasado, por un Instituto que en varios lugares del mundo vive procesos acelerados de envejecimiento y poca perseverancia de los jóvenes pero, al mismo tiempo, con Hermanos valientes que alimentan la esperanza más allá de sus fuerzas, de Seglares comprometidos y generosos que dedican apasionadamente su vida a la educación, por una misión que exige creatividad y propuesta, por Redes de Escuelas que alimentan su vitalidad en la pasión por la educación de los pobres, por Pueblos que parecieran encontrar caminos hacia la superación de muchos problemas aunque siguen marcados por la iniquidad y la injusticia, es preciso dejar brillar fervorosamente la esperanza y apostar por utopías que vislumbren horizontes, insinúen pistas, e inspiren compromisos. En pocas palabras, recuperar nuestra vocación utópica, que contesta el presente e inspira el futuro, que congrega en la esperanza y apuesta por un mundo mejor.

¿Y cómo sería este mundo si entendiéramos y comunicáramos en nuestros proyectos educativos que el desarrollo sostenible es posible, que podemos dar pasos a una conversión ecológica, que la ciencia y la tecnología pueden ser aliados de la justicia social y de la preservación de la vida y del planeta? ¿Qué pasaría si pudiéramos contribuir más decididamente a comunicar un nuevo paradigma sobre el ser humano, la sociedad, la política, la ética? ¿A dónde llegaríamos si logramos testificar fehacientemente que la educación humaniza, crea personas felices, toca los corazones para crear sentido y generar solidaridad y compromiso con la justicia? ¿Cómo sería una nueva primavera lasallista si todos los aquí presentes no nos cansáramos nunca de sembrar esperanza en el corazón de cada niño y joven que educamos? ¿Qué pasaría si juntos y por asociación reafirmamos que nuestra vida se seguirá consumiendo en la construcción de un mejor mundo posible, una utopía de paz, concordia, amor y equidad?

Permítanme terminar con un verso a dos manos de dos latinoamericanos ilustres, Fernando Birri y Eduardo Galeano,

Ella está en el horizonte.
Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré.
¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.

Notas:

¹ El Carisma Lasallista. Relectura desde América Latina.

² Sauvage y Campos. Anunciar el Evangelio a los pobres.

³ FSC, Regla 17

⁴ Cfr. FSC, Regla 1

⁵ Cfr. FSC, Regla 11

⁶ Cfr. FSC. El servicio educativo de los pobres y la promoción de la justicia. Circula 412, 1980 7

⁷ Yuval Noah Harari, 21 Lecciones para el Siglo XXI.

⁸ Francesch, J.D. Elogio de la educación lenta. Grao, Barcelona, 2009.

⁹ No se trata de un “relativismo práctico” ni tampoco de un “relativismo doctrinal”, tal como lo define Francisco en *Evangelii Gaudium* y en *Laudato Si'*; por el contrario, es preciso la aceptación de los referentes de la ley natural y la verdad revelada, que ponen en contexto las realidades sin dar, por eso, “prioridad a las conveniencias circunstanciales”.

¹⁰ H. Álvaro Rodríguez. El “encanto” de la Vida Consagrada. Clausura del Congreso de la Vida Religiosa. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwig9tPQ2tbeAhUQ2lMKHVU4DsMQFjAAegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.svdargentina.org.ar%2Fhermanos%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F10%2Fencanto_vida_consagrada.pdf&usg=AOvVaw3LECP4QUfsW_5q_cU3d0zz

¹¹ *Gaudium et Spes*, 31

¹² Regla FSC, 152-153

¹³ Cfr. Francisco. *Laudato Si'*.

Brûlons nos vaisseaux et jouons notre va-tout : un appel à l'utopie et à l'espoir

Carlos Gabriel Gómez Restrepo, *fsc*

Résumé

La réalité du monde actuel pose de nombreux défis à la mission éducative lasallienne car elle génère de nouveaux contextes qui nous obligent à repenser les valeurs fondatrices de notre tradition et à revoir sans plus attendre nos propositions éducatives. L'éducation est un pilier essentiel de l'humanisation et de la construction de sociétés justes et inclusives. Il est temps de nous positionner face aux demandes actuelles en ayant une idée claire des objectifs fondamentaux notre mission : contribuer à la formation d'une pensée critique, défendre les valeurs humanistes, renouveler et adapter notre enseignement aux nouveaux contextes et veiller à la qualité des services éducatifs offerts aux plus défavorisés.

Les nouveaux horizons qui s'ouvrent à nous nous invitent à instaurer un dialogue permanent avec le monde pluriel et divers, en gardant à l'esprit la voix prophétique de nos institutions éducatives, notamment de l'université lasallienne, afin d'être partie prenante de ces réalités émergentes à travers l'enseignement. C'est ainsi que la mission lasallienne pourra conserver sa vitalité et sa vocation utopique pour mieux répondre au présent, inspirer l'avenir et maintenir l'espoir d'un monde meilleur.

Développement

C'est pour moi un grand honneur et une grande responsabilité que de m'adresser à vous dans le cadre de ce Congrès Mondial de l'Éducation Lassallienne, qui célèbre le tricentenaire de la mort de saint Jean-Baptiste de La Salle, en ces fêtes de Pâques, en terre latino-américaine où le Mexique nous reçoit avec sa légendaire hospitalité, sa beauté démesurée et toute la richesse de ses cultures, ses métissages, ses quêtes et ses combats.

L'histoire de l'Amérique latine reflète les espoirs et les souffrances de peuples qui ont su défendre leurs traditions tout en s'ouvrant au reste du monde, et dont les identités propres se caractérisent par leur générosité et la pratique sincère d'un christianisme vibrant, dans un contexte social marqué par les inégalités et l'exclusion, au sein de régimes politiques allant des démocraties plus ou moins respectueuses des droits aux totalitarismes les plus despotiques, et dotés de systèmes éducatifs qui reproduisent ces inégalités, ce qui se traduit par un manque d'opportunités pour beaucoup de nos jeunes et la perpétuation de systèmes sociaux injustes et exclusifs.

Mais au-delà de toutes ces difficultés, ce qui caractérise le peuple latino-américain, c'est une joie de vivre contagieuse, des couleurs qui frappent le regard, des musiques et des chants envoûtants, des saveurs qui flattent le palais, un esprit solidaire qui partage

sans compter, une hospitalité chaleureuse, une diversité synonyme de richesse, la confiance en Dieu qui communique la foi, l'espoir qui anime les luttes, la fraternité qui unit, la fertilité qui présage la réalisation de rêves et d'utopies florissantes et la promesse de temps meilleurs.

Comme le reste du monde, nous devons faire face à des évolutions sociales vertigineuses : les migrations transforment les sociétés, les disruptions technologiques bouleversent nos modes de vie, la consommation prédatrice détruit l'environnement et menace la vie sur Terre, les dynamiques politiques minent la démocratie, la biotechnologie bouleverse les concepts de vie et de mort, la fin des grands récits ébranlent les religions et les systèmes éthiques, tandis que l'avènement de la quatrième phase de la révolution industrielle – ou plutôt de la première phase de l'ère numérique – fait apparaître clairement l'incapacité de l'État-nation à la réguler ou à la gouverner. La seule chose permanente est le changement, et sa principale caractéristique est l'incertitude.

Nous devons vivre cette époque en tant qu'héritiers d'une tradition tricentenaire qui nous unit et nous invite à penser l'éducation des nouvelles générations au regard des turbulences du présent, afin de répondre aux attentes des enfants et des jeunes d'aujourd'hui. Car toute tradition est condamnée à disparaître si elle n'est pas mise à jour et relue à l'aune des nouvelles réalités, si elle rechigne à s'aventurer sur des terrains inexplorés. Il serait anachronique de vouloir transposer les méthodes et les procédés d'antan sans les contextualiser, sans chercher à comprendre comment les valeurs et les intuitions originelles peuvent éclairer les actions de notre époque. C'est une tâche absolument passionnante, qui ne consiste pas à élaborer des théories abstraites, mais à saisir l'occasion de créer, d'oser, de décider et d'agir.

En ces terres mexicaines, il y a cinq siècles, Hernán Cortés a compris qu'il ne parviendrait pas à ses fins s'il ne risquait pas le tout pour le tout, et a donc décidé de s'inspirer d'Alexandre le Grand dans sa conquête des côtes phéniciennes. Devant l'insistance de ses troupes qui souhaitaient jeter l'éponge et faire demi-tour, Cortés a donné l'ordre de « brûler ses vaisseaux ». Or si je suis convaincu que la mission lasallienne dans le monde d'aujourd'hui peut prendre une importance énorme, j'estime que le temps est venu de prendre des décisions prophétiques et radicales qui nous évitent de succomber à la tentation de passer notre vie à remonter la montre sans oser en avancer l'heure, et qui nous permettent, en nous remettant entre les mains de Dieu, de brûler joyeusement nos vaisseaux. Oui, brûler les vaisseaux pour ne pas avoir la tentation de rebrousser chemin vers nos espaces de confort. Et permettez-moi d'ajouter qu'il ne s'agit pas seulement d'aller de l'avant, mais bien de jouer notre va-tout, afin de nous consacrer avec enthousiasme, créativité et conviction à relever les défis du présent et à construire l'avenir.

Les trois valeurs fondatrices des Frères des écoles chrétiennes

La spécificité de l'enseignement lasallien tient à son style, sa méthodologie et sa tradition, qui ont permis de développer une relation éducative riche, constructive et personnalisée, inspirée par une spiritualité qui repose essentiellement sur la *foi*, la *fraternité* et le *zèle ardent*, autant de notions qui doivent être resignifiées pour le monde d'aujourd'hui.

La foi n'implique pas seulement une étroite relation à Dieu à travers la triade classique consistant « à ne rien envisager que par les yeux de la foi, à ne rien faire que par la vue de Dieu, à attribuer tout à Dieu » ; elle génère également une relation pédagogique caractéristique et différenciée. En Amérique latine, une relecture de cette triade a été proposée à partir des concepts respectifs de contemplation, de discernement et d'abandon. L'esprit de foi, aujourd'hui, repose sur différentes dynamiques personnelles et communautaires, en cohérence avec la médiation pédagogique visant à développer une confiance en soi, en l'autre, en l'humanité, et à pouvoir reconnaître la présence continue de Dieu que l'on peut contempler dans l'action éducative.

« Le don de la foi : fondement d'une espérance qui se traduit en engagement. » Une foi active, engagée, n'hésitant pas à bousculer la quiétude de nos communautés et des zones de confort de nos missions. Une foi qui cherche, qui prend des risques, une foi qui s'engage, qui découvre Dieu dans les avatars de l'histoire et trouve Jésus-Christ dans les nouvelles périphéries, dans les visages des exclus et des petites gens.

La fraternité acquiert une connotation essentielle dans ce monde individualiste et massifié. Or j'ai l'impression que l'éducation lasallienne, bien qu'elle ait mis l'accent sur la dimension communautaire, a néanmoins fait preuve d'un certain narcissisme. Elle a mis en avant le succès personnel, le projet de vie individuel, les compétences qui relèvent davantage de la compétitivité que de la solidarité, reflétant ainsi l'idéal de modernité de l'homme maître du monde et mesure de toute chose. Nous accordons trop d'importance aux classements et sommes fiers de nos illustres diplômés (personnalités du monde politique, financier ou religieux), au point de faire primer le culte de l'individu sur la dimension communautaire et sociale. La fascination pour « les meilleurs » nous empêche de porter notre regard sur les laissés pour compte, sur les blessés, les aveugles et les boiteux de l'Évangile.

La fraternité doit se manifester envers ceux qui partagent notre table et notre chemin : pas seulement dans l'endogamie d'une communauté qui croit et pense comme nous, mais aussi vis-à-vis de ceux qui pensent différemment, appartiennent à d'autres obédiences religieuses ou sont athées, de ceux qui nous contredisent ou nous remettent en cause, mais avec qui nous pouvons néanmoins partager des rêves communs. Le chemin du renouvellement est plus facile à trouver dans la dissension que dans le monde de l'autoréférence et des louanges mutuelles.

Le zèle ardent est synonyme de passion, d'engagement, de constance et de joie, et il permet de mener à bien la mission qui consiste à « toucher les cœurs », dévoiler des horizons, inspirer des rêves et participer aux processus éducatifs qui offrent de nouvelles opportunités, contribuent à la construction de l'équité et renforcent la démocratisation des sociétés. La joie, l'engagement, la disponibilité, l'adhésion à un dessein commun doivent être les caractéristiques du projet lasallien, et si le zèle est ardent, le feu et la passion doivent être son enseigne.

L'éducation : pilier essentiel de l'humanisation et de la construction de sociétés justes et inclusives.

Choix clairs et non-neutralité

L'enseignement lasallien n'est pas neutre, car il plonge ses racines dans l'Évangile,

la « promotion de la dignité humaine, la solidarité entre tous les êtres humains et le développement intégral et durable ». Dès lors que l'humanisation et la justice représentent notre source d'inspiration, notre matière de travail et notre objectif éducatif fondamental, la neutralité n'est plus possible.

L'origine de la mission lasallienne a été le fruit d'une attitude intentionnelle et délibérée : « Se laisser impressionner par la détresse humaine et spirituelle 'des enfants des artisans et des pauvres' » afin de renouveler l'école, de la rendre accessible aux pauvres et de l'offrir à tous comme signe du Royaume et moyen de Salut. Choisir signifie prendre position, privilégier, préférer, distinguer et décider : il ne s'agit pas d'exclure, mais bien d'être conscient du fait que « tout ne se vaut pas », que quelque chose doit mourir pour que la vie puisse s'épanouir pleinement et qu'il n'est pas possible de maintenir toutes les choses en l'état sans prendre le risque de les transformer. Nos choix constituent assurément des référents essentiels à partir desquels nos propositions sont élaborées, menées à bien et évaluées.

La non-neutralité nous renvoie à des positions conceptuelles et vitales définies notamment par le « lieu social », les populations que l'on cherche à servir, les contextes sociopolitiques, les modèles éducatifs et pédagogiques, les approches théologico-ecclésiales, la défense de la vie et la protection de la terre, la conception que l'on se fait du rôle des sciences et des technologies, l'éthique de la responsabilité et la formation citoyenne.

On peut définir le lieu social comme la position à partir de laquelle on se situe pour interpréter le monde, les relations humaines, les systèmes politiques, les réalités sociales et économiques. Il renvoie à notre imaginaire, notre vision de la société, de la justice sociale, de la répartition des richesses, de la problématique environnementale, ainsi qu'à notre interprétation de l'écologie intégrale et du modèle de société qu'elle sous-tend. Le lieu social définit le paradigme à partir duquel on se situe pour mener à bien nos projets éducatifs.

Depuis les origines, Jean-Baptiste de La Salle a fait des choix clairs en faveur « des enfants des artisans et des pauvres ». Dans notre réalité actuelle, les pauvretés et les urgences éducatives ne manquent pas, et il n'est pas difficile d'identifier les populations qui doivent être privilégiées par notre mission. De fait, le service éducatif offert aux pauvres est ce qui confère sa « spécificité à l'institut ». Il ne s'agit pas pour autant d'exclure les autres groupes humains : nous sommes d'ailleurs présents au sein de différents milieux sociaux, politiques et économiques. Il y a 40 ans déjà, l'Institut faisait valoir qu'offrir un service éducatif aux pauvres est indissociable de la promotion de la Justice. Car les pauvres ne sont pas seulement condamnés à une vie qui ne leur offre pas les conditions dignes que mérite tout être humain, ils sont de surcroît exclus, niés et réduits à l'insignifiance, qui pourrait bien être une nouvelle catégorie pour les définir.

Le monde global qui a suscité tant d'illusions à la fin du XX^e siècle avec la libéralisation des économies, la circulation des connaissances et des capitaux, le « village global », montre aujourd'hui des facettes qui révèlent que l'illusion a cédé le pas à la déception. De nouveaux murs ségrèguent les pays, les portes se ferment au nez des migrants, la xénophobie est exacerbée un peu partout, des peuples se retranchent derrière leurs peurs face à tout ce qui est « différent » et se radicalisent pour s'enfermer dans des postures endogamiques qui favorisent la violence du racisme, perdant de vue que l'histoire est un tout, interconnecté et commun, et que l'humanité tout entière est en péril. L'évolution

vers des organisations qui partageaient quelque chose de plus que l'économie semble avoir tourné court. Le spectre de modèles néfastes réapparâ t un peu partout sous la forme d'aventures fascistoïdes, de dictatures et de régimes despotiques qui manipulent les opinions, restreignent les libertés et condamnent des peuples entiers à la misère.

Il nous faut également être clairs dans nos approches théologico-ecclésiales, qui définissent une conception particulière de Dieu et de l'Église. Les paradigmes théologiques aussi se transforment. Des thématiques qui naguère ne semblaient pas poser de questions s'avèrent aujourd'hui plus complexes, ou appellent des réponses différentes, comme le rôle du religieux dans la vie sociale, la relation de l'être humain avec la transcendance, le Salut, la quête spirituelle au-delà du religieux. La redéfinition du rôle de l'Église dans un monde pluriel et de la position des croyants au sein cette Église est un sujet important qui détermine les processus de l'évangélisation et des catéchismes, alors même que de nombreux lasalliens, étudiants et professeurs, appartiennent à d'autres obédiences chrétiennes, à différents credo et traditions religieuses, ou encore vivent une spiritualité personnelle sans aucune affiliation. Cette diversité, qui est une richesse, pose également d'importants défis à la congrégation en termes d'œcuménisme, de libertés religieuses et d'interculturalité.

Les questions soulevées doivent être analysées à travers le prisme de nos activités telles que l'évangélisation, la catéchèse, l'étude des traditions religieuses, la communication de valeurs communes, la présentation ou prédication de Jésus-Christ, le mystère de l'Église. En ce qui concerne les catholiques, dont font bien entendu partie les Frères – religieux laïcs –, il est clair qu'il nous faut renoncer à toute forme de cléricalisme, si courant dans notre Église, notamment au sein de groupes importants de Frères qui regrettent « le bon vieux temps » où l'Église privilégiait la hiérarchie et le pouvoir plutôt que la conception d'une Église pèlerine fondée sur le service, selon un modèle qui tend à relativiser la foi dans le Christ et la passion pour des hommes et des femmes de toutes les époques et de toutes les cultures – au-delà de leurs obédiences religieuses –, pour la substituer par des pratiques liturgiques étouffantes et une course à l'obtention de « postes importants ».

Fort heureusement, on voit émerger une conception de l'Église synodale qui marque une rupture, dans son axe même, vis-à-vis d'un paradigme ecclésial retranché derrière ses certitudes qui faisait passer les hiérarchies de pouvoir avant la vocation de service. Au sein de cet Institut né laïc, dont les membres consacrés sont des religieux laïcs et qui peut compter sur une impressionnante contribution d'associés et de collaborateurs laïcs, comment pourrait-on concevoir l'Église autrement que dans une perspective synodale ? De plus, si la fraternité est une valeur essentielle des lasalliens, c'est également la valeur essentielle de la synodalité : nous sommes tous des frères dotés de discernement, et non des peuples voués à l'obéissance.

Vers une caractérisation des préceptes imprescriptibles de l'enseignement lasallien

Les processus éducatifs privilégient la formation d'une pensée critique

Il est urgent et impérieux de former les jeunes à la contemplation, l'intériorité et la profondeur. En d'autres termes, former le jugement, la capacité d'analyse, développer la

pensée critique, le doute et la recherche, prendre le temps d'intégrer l'information, de la digérer dans la contemplation et la réflexion, l'utiliser pour comprendre le monde et ses relations, et pouvoir communiquer avec les autres avec une pensée propre, réfléchie et argumentée : éduquer à la patience, à l'aide de pédagogies de « ruminantion » mentale, éduquer lentement, cuisiner à petit feu. Il est temps d'élaborer des pédagogies autour de la lecture qui suscitent la discussion, l'échange d'arguments et génèrent des positions personnelles reposant sur des opinions informées et sur une conceptualisation claire et précise des sujets, afin de contrecarrer l'impressionnante fragmentation qu'implique la lecture sur le Web et les hyperliens qui poussent à sauter d'idée en idée, d'auteur en auteur, jusqu'à inonder d'informations sans parvenir à dégager une idée complète et distincte sur un sujet donné. La lecture de livres entiers, l'analyse de cette lecture et la discussion en groupes sont des pratiques qui invitent à l'approfondissement, à la méta-analyse, au dialogue avec l'auteur, à la compréhension d'autres perspectives. Autant de conditions nécessaires à une profondeur de la pensée, à mille lieues de la superficialité imposée par la fragmentation.

Dans ce monde globalisé qui favorise la légèreté et la perte de l'intériorité au profit de la vacuité, l'enseignement lasallien se sent appelé à offrir des moyens qui favorisent la réflexion, la prise de conscience et la quête de réponses aux questions sur le sens de la vie. Si la superficialité et les conceptions *light* de la vie sont des réalités dures et crues, elles ne sont néanmoins pas le seul motif de préoccupation. En effet, nous vivons sous le règne de la « post-vérité », où les faits objectifs comptent moins pour l'opinion publique que les émotions et les croyances personnelles.

La vérité cède le pas à des mensonges mille fois répétés, exacerbant les sentiments et suscitant des positions qui désarticulent ce qui est senti et pensé de ce qui est dit. On en arrive à une institutionnalisation du mensonge où chacun, avec une certaine lâcheté intérieure, accepte secrètement de manière acritique des décisions politiques basées sur des mystifications, bien qu'il prétende le contraire dans son discours. Le plus grave, c'est que ce monde « liquéfié » commence à être gouverné par des personnes qui mentent ouvertement et s'avèrent néanmoins convaincantes, qui nient l'évidence (réchauffement climatique, théorie de l'évolution, droit des minorités), promettent l'impossible et réveillent l'anarchiste, le raciste, l'homophobe ou le narcissiste qui sommeille bien souvent en nous.

L'enseignement lasallien est humaniste et humanisant. Pour la défense des Humanités

Par humanisme, j'entends la quête constante de ce qui est profondément humain, le sens des valeurs, l'importance des relations entre les personnes, la quête d'espaces de sens auxquels ne peuvent apporter de réponse ni la méthode scientifique, ni la technologie asservissante, ni la politique messianique, ni le dogme acritique, ni la religion à la carte, ni le fondamentalisme de quelque nature qu'il soit. Je conçois l'humanisme comme la consolidation d'un esprit libre, critique, solidaire et soucieux du sort du monde et de l'histoire, en constante recherche et toujours insatisfait, qui croit dans le potentiel de l'être humain et dans la force de l'humanité toute entière, qui savoure la vie, apprécie et

aspire à la beauté, s'engage en faveur d'utopies communes au-delà même des référents qui ont traditionnellement inspiré l'humanisme, et cherche à se transcender soi-même pour essayer de trouver en Dieu l'inspiration, la sérénité, la force et la constance.

Dire que l'enseignement lasallien est humaniste relève du pléonasme. Notre projet éducatif aspire à protéger et préserver *l'humain*, non pas dans le sens revendicatif des logiques exclusives de l'anthropocentrisme, mais plutôt en tant que question originale qui fonde l'existence même. Une question qui s'enrichit dans un mouvement perpétuel, qui ouvre la voie et s'interroge sur ses conditions, ses possibilités et ses formes d'expression. Des formes qui constituent, en dernier ressort, la dynamique même de l'éducation.

La formation éthique est au cœur de notre projet. Traditionnellement, nous avons assumé les principes recteurs de la pensée chrétienne sur l'éthique. Néanmoins la compréhension de l'éthique chrétienne dans des contextes sécularisés va bien au-delà de l'interprétation dogmatique ou autiste de ses valeurs : elle implique un déploiement constant de ses applications, c'est-à-dire, une mise à jour de sa pertinence dans des milieux plus hétérogènes que jamais, parfois même hostiles.

Or lorsque l'on suit cette voie, des tensions se font jour entre des visions qui ne sont pas analysées de manière pragmatique parce qu'elles présentent de profonds antagonismes, reposant sur des traditions morales qui doivent faire l'objet d'une reconceptualisation. Ainsi, face à certaines questions actuelles, le plus urgent n'est-il pas de rechercher une réconciliation entre les antagonistes, mais plutôt, dans un premier temps, d'établir un dialogue qui facilite la compréhension des deux points de vue ? Par exemple, comment établir un dialogue entre les défenseurs de la protection de la vie —principe chrétien et base de droits constitutionnels— et ceux des causes sélectives d'avortement telles que le viol ou la mise en danger de la mère ? Comment comprenons-nous la complexité de la valeur de la justice, avec d'un côté les rapports civiques de droits et de devoirs, et de l'autre les notions de gratuité, de miséricorde et de communion, pour aborder des questions de société telles que les droits des femmes, des communautés marginalisées, ou encore les droits conjugaux des couples de même sexe ?

Les tensions entre l'éthique chrétienne et l'éthique civile détermineront en grande partie notre capacité à comprendre les possibilités dont nous disposons pour influencer la construction et la préservation du présent et de l'avenir des sociétés. Qu'ils soient inspirés de la foi chrétienne ou d'autres traditions (le *telos*, qui est le témoignage du divin dans ses critères directeurs de l'action morale, ou au contraire le large crédit donné au développement technologique qui offre comme *telos* l'innovation illimitée à l'ère de la mondialisation), des aspects comme l'humanisation de la justice, l'engagement et la responsabilité sociaux et politiques, ou encore la protection des droits et le respect des devoirs, seront les racines éthiques et spirituelles d'un dialogue solide autour des contradictions soulevées par les actions humaines.

Ces sujets très sensibles pour l'enseignement lasallien sont plus épineux encore au niveau de l'université, où de telles réalités ne peuvent être ignorées ni faire l'objet de propositions dogmatiques. C'est sur la base d'un dialogue entre l'éthique, la foi et la raison que la position chrétienne est susceptible de s'enrichir grâce aux apports des contextes actuels.

Notre école ne peut renoncer à jouer un rôle crucial : former des citoyens capables d'exercer leurs droits et de respecter leurs devoirs, de défendre l'intérêt général, de renforcer le tissu social, de participer aux processus démocratiques et de s'intéresser à la politique et au politique, tout en étant porteurs d'une éthique civique qui se manifeste de manière conséquente dans des actions quotidiennes empreintes de probité, de solidarité, de transparence, de responsabilité et de commisération.

L'école qui fait école

Faire école est ce qui compte. L'école lasallienne ne peut être étrangère à l'impressionnante évolution qu'a connue l'institution scolaire au cours des dernières décennies. Elle doit gagner la confiance de tous, grâce à un enseignement de qualité, réaffirmer sa capacité à créer les conditions adéquates pour faire face aux contextes actuels, apprendre à apprendre et offrir de nouvelles opportunités. Ses didactiques, ses pédagogies et ses méthodologies doivent reposer sur une solide théorie éducative, sur de meilleures pratiques, et répondre aux critères des systèmes d'évaluation existant dans différents pays et internationalement reconnus. Elle ne saurait tourner le dos à ces exigences actuelles.

L'enseignement lasallien ne doit pas tomber dans le piège d'une proposition isolée, offrant une « réussite » mais cantonnée à un autisme référentiel déconnecté du monde. Faire partie d'autres réseaux éducatifs lui permettra d'offrir de nouvelles opportunités, d'élargir ses vues, de réaliser des projets communs, de vivre la catholicité de l'Église et d'optimiser ses ressources. Nous ne devons pas continuer de céder à la tentation de créer et maintenir des écoles et des universités prestigieuses au sein de sociétés frustrées ou ruinées, pas plus que des écoles et universités médiocres au sein de sociétés qui se transforment et de mondes qui évoluent. Nous ne devons en aucun cas courir le risque d'être des établissements de renom au sein de sociétés non viables.

Qualité pour tous : n'acceptons jamais que les pauvres n'aient accès qu'à une pauvre éducation

Il est clair que l'option préférentielle pour les pauvres et l'offre d'un service éducatif aux plus vulnérables et aux « laissés pour compte » est une dimension omniprésente, exigeante et référentielle du travail éducatif lasallien. Il s'agit de toucher différentes couches sociales, et tout particulièrement les plus défavorisées, tout en assurant une viabilité financière qui permette de maintenir un enseignement de qualité.

Certes, l'enseignement de qualité coûte cher, mais il n'existe pas de meilleur investissement. Une éducation pauvre pour les pauvres renforce les cercles vicieux qui reproduisent les injustices et les inégalités. C'est un défi à relever et un écueil que l'enseignement lasallien doit éviter : une éducation pauvre pour les pauvres perpétue la pauvreté.

Ce grand défi est donc de continuer à offrir un enseignement de qualité qui soit reconnu de tous, tout en étant inclusif et accessible aux groupes humains les plus vulnérables, ceux qui ont le moins facilement accès à l'éducation primaire, secondaire et supérieure. Pour ce faire, il nous faut maintenir un équilibre entre accessibilité, inclusivité et viabilité financière, en trouvant des sources de financement externes et en développant

des projets de partenariat avec des entreprises et des institutions gouvernementales et non gouvernementales, nationales et internationales. C'est l'une des plus belles causes autour de laquelle peuvent converger les diplômés et les amis des Frères des écoles chrétiennes : la solidarité et la philanthropie œuvrant pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement offert aux pauvres.

Vers d'autres horizons

Il est temps de mettre en œuvre des processus de réenchantement de la mission lasallienne. Les réalités du monde nous obligent à assumer des positions proactives et non réactives, afin d'être à la pointe de l'innovation éducative, des projets créatifs en matière de propositions éducatives adaptées aux contextes actuels. Des contextes caractérisés, notamment, par la disparition des frontières entre des disciplines telles que la physique ou la biologie et les technologies numériques, avec l'apparition de la bioinformatique, la biotechnologie et l'infotechnologie qui viennent remettre en cause nos modèles et nos positionnements éthiques, philosophiques, politiques, sociaux et historiques.

Il y a tant de réalités différentes et elles sont parfois si difficiles à appréhender ! Chacune est liée à un lieu et une histoire donnée, mais toutes ont un impact sur la vie, les espèces, l'avenir. Que l'on vive dans la jungle ou dans une grande métropole, le changement climatique, la manipulation génétique, le monopole des données finiront par transformer, détruire ou rompre les fils de l'Histoire, d'ici peu de temps et sans préavis. Il ne sert à rien de se lamenter et de regretter les temps passés. Les ères de l'Histoire ne se mesurent plus en siècles, mais en décennies.

Établir un dialogue permanent au sein d'une société plurielle et d'un monde séculier

La présence lasallienne, qui s'est intégrée à différents pays, modèles sociaux, traditions religieuses, systèmes politiques et niveaux éducatifs, a la responsabilité d'établir un dialogue permanent avec la société afin de pouvoir faire connaître les valeurs fondatrices de notre tradition, enrichie des compétences essentielles qu'exige le monde d'aujourd'hui. Il nous faut bannir les endogamies et l'autoréférence. Notre approche n'est ni autosuffisante ni porteuse d'une cosmovision universelle constituant un récit unificateur. Notre présence n'en a pas moins un fort pouvoir de mobilisation et peut ainsi favoriser les dialogues pluralistes en faveur de l'humain, de l'humanisme, de la miséricorde, de l'inclusion et des opportunités pour tous.

Il est d'ailleurs évident que nos institutions éducatives, ouvertes à tous, accueillent des personnes issues de différentes obédiences religieuses ou athées, de différentes traditions culturelles, professionnelles et politiques, dans un cadre de respect, de liberté, de vérité et d'union. Nous ne renonçons pas à notre histoire, bien au contraire, nous retenons ce qu'elle a de plus précieux : le fait de placer la personne au centre des processus éducatifs et la quête permanente de nouveaux projets.

Il est bien loin le temps de l'endoctrinement et de l'uniformité, de l'imposition acritique, de l'acceptation inconsciente de modèles sociopolitiques qui portent atteinte à l'humanité même et à la préservation de la valeur humaine. Je pense qu'au sein d'un monde pluriel,

les identités qui dialoguent sont déterminantes. Les éléments de notre tradition étant clairs, ils sont susceptibles de favoriser un tel dialogue.

La voix prophétique des universités

Comment se positionneront les intellectuels face à ce qui se vit aujourd'hui ? Prendront-ils la mesure de l'importance d'une défense des plus vulnérables, de ceux qui n'ont pas d'opportunités, à qui l'on va jusqu'à nier la dignité humaine ? Qui les orientera afin de mieux comprendre la complexité de la réalité actuelle ? Inutile de se perdre en conjectures : il ne fait aucun doute que l'université lasallienne aura un rôle important à jouer, non pas sur le plan idéologique, mais à travers ses positionnements, ses recherches, ses publications, ses pratiques, en tant qu'élément de la conscience éthique des sociétés au sein desquelles elle s'est implantée.

L'université lasallienne a connu un essor constant au cours de ces dernières décennies. Elle n'est pas étrangère aux profondes remises en question de l'idée même d'université. Certaines questions insistantes ne peuvent se contenter de formules toutes faites ou de réponses simplistes. À commencer par celle-ci : comment sera l'université du futur ? Et je ne pense pas ici au XXII^e siècle, mais aux cinq ou dix ans à venir. De nombreuses universités de par le monde ferment leurs portes ou fusionnent avec d'autres établissements. De grandes entreprises ouvrent des « universités corporatives » ou forment directement leurs employés.

Quoi qu'il en soit, la recherche est l'une des fonctions essentielles de l'université. L'IALU a pu concerter un agenda collectif de sujets de recherches regroupant chercheurs, équipes et projets communs portant sur des sujets essentiels : problèmes alimentaires, éducation et inclusion, questions environnementales. Nous devons nous demander quels sujets de recherche doivent privilégier nos chercheurs. Par ailleurs, avons-nous réellement progressé sur la voie d'une nouvelle perspective de l'internationalisation au-delà de l'accueil d'étudiants étrangers ? L'internationalisation d'une université repose davantage sur sa capacité à observer et comprendre le monde dans sa globalité et à développer des projets conséquents, que sur le recrutement de jeunes venus des quatre coins du monde pour vivre une expérience académique dans un pays de culture différente.

J'ai la conviction que les universités lasalliennes peuvent apporter de nouvelles pistes si elles se posent véritablement les questions importantes et pertinentes. Il ne s'agit pas de survivre, mais de créer, de comprendre que quelque chose doit mourir pour qu'une autre chose puisse naître.

À mes Frères

Je voudrais dire un mot à mes Frères qui, comme moi, ont fait publiquement vœux de consacrer « entièrement » leur vie, « ensemble et par association, au service éducatif des pauvres ». Nous avons compris au cours de ces années fécondes que la mission est une œuvre collective, mais aussi que chacun de nous est, comme le dit la Règle, « cœur, mémoire et garant ».

L'âge ne compte pas dès lors qu'il s'agit de vivre des processus de réenchantement. Ce qui compte, c'est la disposition réelle à revigorer, à renouveler la foi dans la promesse de

Dieu, à embrasser l'espoir qui nâ t de la confiance déposée en Celui qui nous a aimés le premier, à raviver le feu de la charité et de la miséricorde.

N'avons-nous pas un jour décidé de fermer les yeux et de suivre le Christ sur le chemin de La Salle ? N'est-ce pas avec une absolue sincérité que nous nous sommes montrés prêts à tout ? N'avons-nous pas renoncé à d'autres possibilités et opportunités pour sentir la joie de relever le défi d'une mission risquée ? N'avons-nous pas renoncé à des amours prometteuses et à des entreprises bien plus lucratives ? Ne nous sommes-nous pas agenouillés un jour, en toute liberté, pour consacrer « entièrement » nos vies, en nous associant à d'autres, au service éducatif des pauvres ?

Bien sûr, en chemin, nous nous sommes heurtés à un grand nombre d'embûches, d'écueils, de malédictions, de difficultés, de trahisons et de faux pas. On ne nous a jamais dit que cela serait facile ; si cela avait été le cas, nous nous serions trompés de chemin. La vie consacrée a toujours été considérée comme l'avant-garde de la mission de l'Église, ce qui ne nous empêche nullement de nous retrancher par moments à l'arrière-garde.

Ceux qui nous ont précédés sous le signe de la foi ont fait preuve de combativité et ont risqué le tout pour le tout. Saint Jean-Baptiste de La Salle était un créateur, un activiste généreux et un éclaircur qui a su faire de l'éducation un espace unique d'évangélisation et de transformation sociale. Les pionniers de l'enseignement lasallien en Amérique latine, de même que sur les autres continents, avaient un objectif clair : contribuer à la construction de pays décomposés par les conflits afin de les aider à mettre en valeur leurs richesses géographiques et naturelles, à créer de nouvelles opportunités éducatives pour les jeunes en voie de marginalisation, et à croire en eux-mêmes et en leur potentiel. La plupart y sont parvenus de différentes manières, et bien que les objectifs de cette première expansion internationale n'aient pas tous été atteints, nous ferions bien de nous en inspirer pour notre développement actuel.

Nombreux sont les Frères d'hier et d'aujourd'hui qui ont consacré leur vie aux causes éducatives de manière héroïque. Il s'agit le plus souvent de héros anonymes qui ont laissé une marque impérissable et ont fait de grandes choses sans pour autant chercher la gloire. Ils sont restés dans le cœur des gens : le seul lieu où un Frère peut aspirer à demeurer pour l'éternité. Loués soient ceux qui poursuivent cette tâche d'humanisation aux frontières des exclusions et de la marginalisation.

Nous devons lutter pour qu'il y ait des Frères un peu partout. Tout dépend de Dieu et beaucoup de notre témoignage. Les vocations se méritent et nous devons être dignes de tous ces parcours généreux. Nous ne devons en aucun cas renoncer à vivre intensément notre vocation : tâchons de convaincre les autres du fait qu'il est possible et louable d'être un Frère dans ce monde fascinant où il nous a été donné de vivre.

Conclusion

« Brûlons nos vaisseaux et jouons notre va-tout. Un appel à l'espoir. »

Dans *Gaudium et Spes*, on trouve cette phrase qui nous a inspirés pendant tant d'années et qui résonne aujourd'hui avec une force inusitée : « L'avenir de l'humanité est entre les mains de ceux qui sauront donner aux futures générations des raisons de vivre et des raisons d'espérer. »

Quant à elle, la Règle des Frères dit :

« Depuis saint Jean-Baptiste de La Salle, 'cet Institut est d'une très grande nécessité'. Les jeunes, les pauvres, le monde et l'Église ont besoin du témoignage et du ministère des Frères. En faisant de la gratuité une caractéristique fondamentale de sa fondation, La Salle a invité les Frères à manifester la gratuité de l'amour de Dieu. Ses disciples savent comme lui que Dieu n'abandonne pas « son œuvre », mais se plaît à la faire fructifier de jour en jour ».

Aujourd'hui les Frères souhaitent, aux côtés de leurs collaborateurs, répondre de manière créative aux besoins éducatifs des jeunes, en particulier des plus vulnérables.

Je ne voudrais pas passer pour un iconoclaste en contredisant le Fondateur, mais il me semble qu'il faut nuancer cet article. Nous devons partir du principe que l'avenir ne dépend pas de nous, que nous ne sommes pas nécessaires, et encore moins indispensables.

Nous pouvons cependant jouer un rôle extrêmement important, à condition d'être capables de regarder avec espoir les horizons qui se présentent à nous, de nous efforcer de comprendre les dynamiques du monde global et divers d'aujourd'hui, d'aider à construire du sens, de devenir des hommes et des femmes profonds et solides pour orienter et assumer la prise de risque, de proscrire la tendance au repli et à l'immobilisme, d'être fidèles à l'esprit fondateur et non aux structures que nous avons bâties pour d'autres époques. D'accepter nos limites, de nous sentir appartenir à une Église qui a renoncé à ses prétentions hégémoniques pour devenir un peuple de Dieu qui chemine entre lumières et ombres, de savoir que nous ne représentons qu'« une » proposition au milieu de la diversité et d'avoir l'audace de croire et créer, au risque de nous tromper.

Nous avons toutes les potentialités et capacités pour jouer un rôle significatif en matière d'éducation, une éducation conçue comme une force mobilisatrice et transformatrice de la société, prenant partie pour les pauvres, au service desquels nous sommes nés et pour lesquels nous continuerons à nous battre. C'est là que se trouve notre avenir un peu partout dans le monde, et l'opportunité d'être le ferment évangéliste à ce moment de l'histoire. C'est ainsi que nous serons des générateurs d'espoir et des créateurs de sens.

L'espoir ne peut naître que sur la base de l'acceptation de la réalité et d'une attitude proactive qui cherche à la bousculer. Rien n'est plus révélateur de la mort de l'espoir que le fatalisme qui mène à l'immobilisme et le retranchement derrière des langages et des symboles religieux opposés aux dynamiques actuelles, prisonniers d'une religion sans conscience, nostalgiques d'époques révolues qui enferment les esprits dans le passé.

L'espoir repose sur la foi, les convictions, la capacité de croire avec d'autres et la passion d'engendrer la vie. Le temps est venu de jouer notre va-tout et de brûler nos vaisseaux : il n'y a pas de retour en arrière possible. En cette époque marquée par la crédibilité affaiblie et minée de l'Église en tant qu'institution, par l'émergence de forces qui nous tirent vigoureusement vers le passé, par le processus accéléré, dans certaines parties du monde, du vieillissement de l'Église et un manque de persévérance de sa jeunesse, mais au sein de laquelle de courageux Frères nourrissent l'espoir au-delà de leurs forces, de généreux séculiers engagés consacrent passionnément leur vie à l'enseignement, pour une mission qui exige allant et créativité, pour des réseaux d'écoles qui tirent leur

vitalité de leur passion pour l'éducation des pauvres, pour ces peuples qui semblent trouver le moyen de résoudre les nombreux problèmes auxquels ils sont confrontés même s'il continuent de subir l'injustice et les inégalités ; en cette époque, il faut plus que jamais faire briller l'espoir avec ferveur et miser sur des utopies menant vers de nouveaux horizons, ouvrant de nouvelles voies et inspirant de nouveaux engagements. En d'autres termes, il nous faut retrouver notre vocation utopique afin de répondre au présent, inspirer l'avenir et maintenir l'espoir d'un monde meilleur.

Pour ce faire il nous faut transmettre à travers nos projets éducatifs la conviction qu'un développement durable est possible, que nous pouvons avancer à grands pas vers une conversion écologique, que les sciences et les technologies peuvent être les alliées de la justice sociale et de la préservation de la vie sur la planète. Il nous faut contribuer à diffuser un nouveau paradigme sur l'être humain, la société, la politique, l'éthique. Il nous faut témoigner du fait que l'éducation humanise, rend les gens heureux, touche les cœurs pour créer du sens et générer solidarité et engagement en faveur de la justice. Nous tous ici présents pouvons créer un véritable printemps lasallien si nous nous efforçons inlassablement de semer l'espoir dans le cœur de chaque enfant, de chaque jeune que nous éduquons, si nous nous associons pour réaffirmer ensemble que nous continuerons à consacrer nos vies à la construction d'un monde meilleur, à une utopie de paix, de concorde, d'amour et de justice.

Permettez-moi de conclure par ce vers écrit à quatre mains par deux illustres Latino-Américains, Fernando Birri et Eduardo Galeano :

**L'utopie est à l'horizon. Je fais deux pas en avant, elle s'éloigne de deux pas.
Je fais dix pas de plus, elle s'éloigne de dix pas.
Aussi loin que je puisse marcher, je ne l'atteindrai jamais.
À quoi sert l'utopie ? À cela : elle sert à avancer.**

Notes:

¹ El Carisma Lasallista. Relectura desde América Latina.

² Sauvage y Campos. Anunciar el Evangelio a los pobres.

³ FSC, Regla 17

⁴ Cfr. FSC, Regla 1

⁵ Cfr. FSC, Regla 11

⁶ Cfr. FSC. El servicio educativo de los pobres y la promoción de la justicia. Circula 412, 1980 7

⁷ Yuval Noah Harari, 21 Lecciones para el Siglo XXI.

⁸ Francesch, J.D. Elogio de la educación lenta. Grao, Barcelona, 2009.

⁹ No se trata de un “relativismo práctico” ni tampoco de un “relativismo doctrinal”, tal como lo define Francisco en *Evangelii Gaudium* y en *Laudato Si'*; por el contrario, es preciso la aceptación de los referentes de la ley natural y la verdad revelada, que ponen en contexto las realidades sin dar, por eso, “prioridad a las conveniencias circunstanciales”.

¹⁰ H. Álvaro Rodríguez. El “encanto” de la Vida Consagrada. Clausura del Congreso de la Vida Religiosa. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwig9tPQ2tbeAhUQ2lMKHVU4DsMQFjAAegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.svdargentina.org.ar%2Fhermanos%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F10%2Fencanto_vida_consagrada.pdf&usg=AOvVaw3LECP4QUfsW_5q_cU3d0zz

¹¹ *Gaudium et Spes*, 31

¹² Regla FSC, 152-153

¹³ Cfr. Francisco. *Laudato Si'*.

Burn the ships and bet on the remains: a call for utopia and hope

Carlos Gabriel Gómez Restrepo, *fsc*

Summary

The current reality of the world challenges the Lasallian educational mission and generates new contexts in which we must rethink the founding values of our tradition, as well as the urgency to review our educational proposals. Education is undoubtedly a fundamental pillar for humanization and for the construction of inclusive and just societies. These are times to take positions in response to current demands, which, in turn, urges us to be clear about the essentials of our mission: the development of critical thinking, the commitment to humanism, the school that is renewed and responds to contexts, the care for quality especially in the educational service of the poor.

The new horizons we see are called to permanent dialogues with the plural and diverse world, to think about the prophetic voice of our educational institutions, especially the Lasallian university, and to be aware, as participants, of the emerging realities to respond through education. Thus, the Lasallian mission is a vital sign that seeks to recapture our utopian vocation, which answers the present and inspires the future, which congregates in hope and bets for a better world.

Development

What a great honor and responsibility to be able to address you in this World Congress of Lasallian Education, celebrated on the occasion of the Tercentenary of the Easter of St. John Baptist De La Salle, in Latin American lands, in which Mexico not only welcomes us with its legendary hospitality and excessive beauty, but with a rich number of cultures, miscegenation, quests, and struggles.

Latin American history expresses the hopes and sufferings of peoples who have defended their traditions, but are open to the world, with their own identity essentially characterized by their generosity, their sincere experience of a vibrant Christianity, a social environment marked by inequality and exclusion, political realities that go from democracies roughly respect the rights of others, to totalitarian governments and despots, educational systems that reflect social inequality, which represents the closing of opportunities for many of our children and young people, in addition to the replication of unjust and excluding social systems.

Beyond the difficulties, Latin American people are also characterized by their contagious joy, their colors that amaze the eye, the music that attracts with its sounds, the solidarity that they freely share, their warm hospitality, the variety expressed by their resources, their trust in God which communicates faith, the hope that nurtures their struggles, the flavors that caress the palate, the fraternity that makes us brothers, and the fertility that foreshadows the fulfillment of their dreams and the flowering of utopias and better times.

We share with the whole world, the vertiginous social processes because migration is changing societies, disruptive innovations have transformed our way of living, the predatory consumerism has changed the natural landscape and threatens our survival, the political dynamics have cracked democracy, the biotechnology has altered the concept of life and death, the breakdown of mega-narratives has shaken religions and ethical systems, and the advent of the fourth stage of the industrial revolution or-better-said, the first of the digital era, has shown the inability of the nation-state to regulate or govern it. Thus, change is permanent and characterized by uncertainty.

We shall live these times as heirs of a three-hundred-year tradition that unites us and calls us to think about education for the new generations in the turbulence of the present and the current challenge of being relevant for children and youths. Nevertheless, it is clear that a tradition is dead if we cannot update it and re-read it within new realities and in challenging places. It would be outdated to transfer the methods and processes of that time without a context and reflection that allows us to understand how the fundamental values and primitive intuitions can enlighten the actions of the present. Doing this is exciting; not as an intellectual disquisition but as an opportunity to create, risk, decide and act.

In this Mexican land, five centuries ago, Hernán Cortés understood that he had to take some risks in order to achieve his goal, then, emulated Alejandro in the conquest of the Phoenician coast. At the insistence of his hosts to leave and go back, he ordered to “burn the ships.” Thus, I am convinced that the Lasallian mission in today’s world can be quite meaningful, but I also believe that these are times of making prophetic and radical decisions so that we do not spend our lives winding up the clock without running the risk of setting it one hour forward, and that will joyfully allow us, being in God’s hands, to burn the ships. Yes, burn the ships and do not go back and stay in comfort zones; and, I must add, not only burn the ships, but bet on the remains, and through hope, creativity and commitment respond to the present and help build the future.

About the three founding Lasallian values

The word Lasallian has to do with a style, a methodology and a tradition, especially in a rich, constructive and personalized educational interrelation, inspired by a spirituality supported by *faith*, *fraternity* and *ardent zeal* that, correlatively, have to be redefined in today’s world.

Faith not only should refer us to a relationship with God who acts through the teacher in the classic De La Salle quote “not to look upon anything but with the eyes of faith, not to do anything but in view of God, and attribute everything to God, “ but generate a distinctive and differentiating pedagogical relation. In Latin America, this proposal was reread through the concepts of contemplation, discernment and abandonment, respectively. The spirit of faith, today, demands several personal and community dynamics, consistent with the pedagogical mediation generating self-reliance and trust in others, in humanity, and transcendence towards the continuous presence of God whom we can contemplate in the educational activity.

Thereby, “faith as the foundation of a hope that translates itself into commitment.”¹ An

active, committed faith, as an “exit” from the stillness of our communities and the comfort zones of our missions. Faith that seeks, faith that takes risks, faith that is committed, faith that discovers God in the avatars of history and finds Jesus Christ in the new peripheries and in the faces of those who are excluded and irrelevant.

Fraternity today acquires essential connotations in an individualistic and mass world. I am under the impression that Lasallian education, although it has emphasized a community dimension, has been very narcissist. It has overemphasized personal achievements and not solidarity, reflecting the modern ideal of the man who owns, lord of the world and measure of all things. We are too concerned about the rankings, we love our illustrious graduates (those who are successful in the political, financial and religious world); leading to the deification of men within the community and the society. The fascination for “the best” limits our ability to identify what is irrelevant; these are perhaps the blind, wounded and lame of the Gospel.

Fraternity is also manifested by those with whom we share our table and the path with: not only in the endogamy of those who believe and think like us but in those who think differently, that their religious options are different or none, with those who contradict and question us, but with whom we can also find common dreams. In the field of dissent, roads and innovation are more likely to be found than in a world of self-centeredness and common praises.

Ardent zeal translates into passion, commitment, perseverance, and joy of being part of the “touching hearts” mission; pointing out horizons, inspiring dreams and participating in the educational processes that open the doors to opportunities, contributing to the construction of equity, and strengthen the democratization of societies. Joy, commitment, availability, adherence to the common project must be the characteristics of the Lasallian project and, if zeal is ardent, fire and passion must be our flags

Education: fundamental pillar for humanization and the creation of inclusive and just societies.

Clear options and non-neutrality

Lasallian education is not neutral, because it is rooted in the Gospel and in “the promotion of human dignity, solidarity among all human beings, and integral and sustainable development.”¹ When we opt for humanization and justice as inspiration, fundamental educational input and output, neutrality is not possible.

The origin of the Lasallian mission was the result of an intentional and deliberate attitude, “to be impressed by the human and spiritual helplessness of the children of artisans and of the poor,” for which the school was renovated to make it accessible to the poor and offer it to all as sign of the Kingdom and means of Salvation. To opt means to choose, to privilege, to prefer, to distinguish and to decide. It is not about excluding, but about understanding that “not everything is valid”, that something must die so that life can be fully manifested, and that it is not possible to keep things going without transforming them. Our options undoubtedly go through essential dimensions from where our educational proposals are prepared, carried out and evaluated.

Non-neutrality refers us to conceptual and vital clarities defined, among other aspects,

by the social place, the communities to serve, sociopolitical contexts, the educational and pedagogical models, the theological-ecclesial approaches, the defense of life and the protection of the Earth, the conception of the role of science and technology, the ethics of responsibility and the formation of citizens.

The social place can be understood as the position from which we place ourselves to interpret the world, human relations, political systems, social and economic realities. It has to do with our imaginaries of society, social justice, distribution of wealth, and environmental issues; of our interpretation of integral ecology and the model of society that it entails. The social place is expressed in the paradigm from where we place ourselves to carry out our educational projects.

Since the beginning, De La Salle made clear choices for “the children of artisans and of the poor.” In our current reality, there are many educational urgencies and poverty is high, and it is not difficult to identify those populations that shall be privileged in our mission. In fact, the educational service of the poor is what makes “the Institute unique”. It is not about excluding other human groups; in fact, we are present in various social, political and economic scenarios. The Institute, 40 years ago, pointed out that the educational service of the poor cannot be separated from the promotion of justice; and, obviously, the poor are not only those who cannot live in dignity, but those who are excluded, denied and made irrelevant, which seems to be a new category to define them.

The global world that seemed so promising at the end of the 20th century with the opening of economies, the flow of knowledge and capital, “the global village”, today shows facets that reveal that illusion gave way to disappointment. New walls segregate countries, doors have closed for immigrants, xenophobia is everywhere, entire communities are entrenched in their fear of being “different” taking radical positions, which lead to violence and racism; they no longer understand that history is one, interconnected and common, and that the fate of humanity is in danger. Advances in organizations that shared more than the economy and opened their borders, seem to be falling apart; the ghosts of heinous models reappear, manifesting themselves in unstoppable outbreaks of fascistic adventures, dictatorships, and despotic regimes that manipulate, violate freedom, and condemn entire peoples to misery.

Furthermore, we have to understand our theological-ecclesial approaches that define a particular conception of God and of the Church. Theological paradigms are also transformed. Today, issues that were relatively solved a few decades ago, such as the role of religion in the social life, the relation between human beings and transcendence, salvation, and spiritual awareness beyond religion seem to be complex, or at least different. The understanding of the role of the Church in a plural world and of believers within the Church are important issues that determine the same evangelizing and catechetical processes, while a very important number of Lasallians, students and professors belong to other Christian denominations, different creeds and religious traditions, or live a deep personal spirituality without affiliations. This also involves important challenges such as the Lasallian role in ecumenism, freedom of religion, and intercultural aspects.

The arising questions must be contemplated through the meaning of evangelization, catechesis, the study of religious traditions, the communication of common values, the

preaching of Jesus Christ, the mystery of the Church. For Catholics, and obviously, the Brothers are in this group -religious laypeople- who definitely must renounce any form of clericalism - so common in our Church - and so tempting, curiously among important groups of Brothers who long for the “good old times” of a Church where hierarchy was more important than the concept of a pilgrim Church founded on service and not on power, in a model that easily relativizes the following of Jesus Christ and the passion for men and women of all times and culture - beyond a religious affiliation - replacing it with asphyxiating liturgical practices and yearning for the “top positions”.

Fortunately, the concept of a **synodal** Church emerges, which breaks, along the axis, an ecclesiastical paradigm entrenched in hierarchies of power and not in service. This Institute was born lay, its consecrated members are lay religious, and has an impressive presence of lay associates and collaborators; how else can we understand the Church if it is not under a synodal perspective? Furthermore, if one of the founding values is fraternity, this is also the essential value of synodality: we are all brothers who discern, not only people who obey.

Towards characterizing the essential elements of Lasallian education Educational processes privilege the formation of critical thinking.

We are facing the urgent need to educate for contemplation, interiority, and depth. In short, to formulate our own opinions, analytical skills, opportunities for critical thinking, the doubt that seeks; to take the time to ingest and digest information through contemplation and reflection and use it to understand the world and its relations, and be able to communicate with others through our own rational and contended thoughts: to educate for patience, pedagogies for mental rumination, to educate slowly, to simmer.

It is imperative to promote reading pedagogies that lead to discussions that open the way for new arguments and generate personal opinions based on research, to provide a clear and precise training to face and easily conceptualize the striking fragmentation from digital reading; the ability to hyperlink and move from one idea to another and from one author to another, and the overload of information makes it impossible for people to fully understand a text. Reading printed books, analyzing and discussing them, leads us to a meta-analysis, to a dialogue with the author and helps us understand other perspectives; these are essential conditions to overcome the imposed superficiality.

In this globalized world, which favors emptiness, feels like Lasallian is called to provide means that favor reflection, awareness and options that encourage answers to questions about the meaning of life. If superficiality and the indifferent conceptions of life are raw and hard realities, there are more matters to worry about. We live under the rule of the “Post-truth”, where objective facts matter less to public opinion than emotions and personal beliefs.

Thus, the truth is replaced by repeated lies, exacerbating the feelings and bringing out positions that disarticulate what is felt and thought with what is said. It comes to the institutionalization of the lie with that secret morbidity in which, political decisions based on fallacies are accepted uncritically, although something else is proclaimed in the speech. The worst of it all is that those who govern this “liquid” world lie openly and man-

age to be convincing; they deny the undeniable (global warming, evolution of life, rights of minorities), promise the unattainable, and awaken the anarchist, racist, homophobic, narcissistic ... that is frequently housed in our hearts.

Lasallian education is humanistic and humanizing. In defense of Humanities

I understand humanism as the constant search for what is deeply human, the meaning of values and the greatness of the relationships between people, meaningful aspects that cannot be fully explained by the scientific method, the overwhelming technology, messianic politics, uncritical dogma, religion on demand, or any kind of fundamentalism. I think of humanism as the strengthening of the free and critical spirit, in solidarity with the history and fate of the world, that transcends and is always dissatisfied, that believes in the possibilities and strengths of humanity, that enjoys life, that seeks and admires beauty, that is committed to the achievement of shared ideals beyond the inspirational referents of humanism itself, and that transcends trying to find inspiration, Serenity, strength and perseverance in God.

Therefore, saying that the Lasallian educational tradition is humanistic is a pleonasm. Our formative bet has been guarding and preserving what is human, not under the excluding logics of anthropocentrism, but, precisely, under the very basis of existence. This matter is enriched in its constant movement that opens the way, that is questioned by its conditions, possibilities and forms of expression. Forms that are, in the end, the core dynamics of education.

Ethics training is essential in our proposal. Traditionally, we have undertaken the guiding principles of Christian thinking about ethics. Nevertheless, the understanding of Christian ethics in apparently secularized contexts is beyond the dogmatic or autistic interpretation of their values, in the constant effective deployment of their bets, that is, in the updating of their relevance in environments, which are, more than ever, heterogeneous and even hostile.

However, there are not so pragmatically addressed tensions in this path because they maintain deep antagonisms permeated by moral traditions that require a reconceptualization. Thus, in some current aspects the urgency is not to seek a reconciliation between tensions, but, first, to establish a dialogue that enhances their understanding. Example: How does the protection of human life work and dialogue- Christian principle and the basis of constitutional rights - with the selective causes of abortion based on criminal acts or with those that put the mother's life at risk? How do we understand the complexity of the value of justice, that -between the civil relations of rights and duties, and those of gratuity, mercy and communion- do you have to face issues such as the recognition of women's rights, marginalized communities, or marital rights of same-sex couples?

The tensions between Christian and civil ethics are behind our ability to understand what are the possibilities for us to influence the construction and care of the present society and its future. From the inspiration of the Christian faith as well as other religious traditions: *telos*, which is the testimony of the divine in its guiding criteria of moral action, or the highly regarded development of technology that offers, as *telos*, unlimited technological innovation in the era of globalization, aspects such as the humanization of justice,

commitment to social and political responsibility, and the protection for rights and promotion of duties, will be ethical and spiritual roots to establish a solid dialogue regarding the contradictions that arise from human actions.

These are very sensitive topics for Lasallian education, but they are much more critical and distressing in their approach to the university, where these realities cannot be evaded nor can they become dogmatic proposals. A language of faith, ethics and reason will always enrich the Christian proposal in dialogue with current contexts.

Thus, our school cannot ignore a crucial role: to train citizens who can exercise their rights, fulfill their duties, defend others, strengthen their society, participate in democratic processes, grow interest in politics, possess civic ethics that manifests itself in their daily actions in probity, solidarity, transparency, responsibility and commiseration.

The school that becomes school

Being a school is a substantive issue, and the Lasallian school cannot be alien to the impressive evolution of the educational institution within the last decades. A high-quality school, knows that trust has to be earned to reaffirm its ability to create suitable conditions for the current contexts, that teach to learn, offering possibilities and opportunities. Thus, its instruction, pedagogy and methodology go hand in hand with educational theory and the best practices, to address the internationally accepted evaluation systems. You cannot turn your back on these current demands.

Lasallian education cannot fall into the trap of being isolated and “successful” in a self-referential autism, divorced from the world. Being part of educational networks can strengthen our possibilities, expand our vision, implement joint projects, live the catholicity of the Church, and optimize our resources. We cannot continue betting on temptations that allow us to create or maintain successful schools and universities in frustrated and ruined societies; nor inadequate schools and universities in transformed societies and developed worlds. We cannot run the risk of being popular institutions in non-viable societies.

Quality for all: Never a poor education for the poor

It is clear that the preferential option for the poor and the educational service of the most vulnerable and irrelevant are omnipresent, both question and reference the work of Lasallian education. Tensions continue to exist within our educational projects. On the one hand, our reality of serving numerous social groups and the option for the poor, as well as the tension of making education possible for the poor and achieving financial sustainability that allows to maintain quality education.

It is clear that quality education is expensive, but at the same time, there is no better investment than educating with quality. Poor education for the poor strengthens the vicious circles that generate injustice and inequity. This is a tension, or better said, it is a dilemma, for Lasallian education: Poor education for the poor perpetuates poverty.

The great challenge that arises is how to maintain the well-known quality of our project while being inclusive and accessible to the most vulnerable human groups with less access opportunities to basic, middle and higher education. Achieving this implies being able to promote the balance between accessibility, inclusiveness and financial sustainability,

finding funding sources and managing projects and agreements with companies and governmental and non-governmental organizations, both national and international. There is no better scenario in which the graduates and friends of La Salle can converge and flourish: solidarity and philanthropy for the strengthening of quality in the educational service of the poor.

Towards other horizons

As Lasallians, we have to live deep processes of re-enchantment of our mission. The realities of the world urge us to assume proactive and non-reactive positions, which should put us at the forefront of educational innovation, creative projects that allow educational proposals for current contexts characterized, among other things, by the disappearance of borders and the relative autonomy of physics, biology and digital technologies that have favored the emergence of bioinformatics, biotechnology and info technology that, in turn, challenge all ethical, philosophical, political, social and historical models and positions.

There are so many realities that are so difficult to understand! In addition, they vary depending on the places and stories, but without a doubt, they impact the same life, species, and the future. Whether we live in the jungle or in the metropolis, climate change, genetic manipulation, the monopoly on information will end up transforming, destroying, or breaking the threads of history, at short notice and without prior consultation. It is of little use to lament or long for past times. The ages of history are no longer measured by centuries but, perhaps, by decades.

In permanent dialogues, in the plural society and in the secular world

The Lasallian proposal, now present in different countries, social models, religious traditions, political systems and educational levels, has the responsibility to find in the permanent dialogue the ability of communicating the founding values of our tradition together with the essential competences for today's world. Endogamy and self-centeredness are not valid. We are not a self-sufficient proposal in the sense of thinking that we are carriers of a worldview with a unifying role. However, our presence does have a great convening power and, in this reality, it can be a constant liaison between pluralist dialogues in favor of the defense of the human being, of humanism, of mercy, of inclusion and of opportunities for all.

In fact, it is evident that our educational institutions, open to all, feel that they are people of different religious inspirations or none, of diverse cultural, professional, and political traditions and, gladly, find respect, freedom, truth, and unity. We do not deny our history, on the contrary, we make the best of it: the person as the center of educational processes and the search for projects.

Gone are the days of indoctrination and uniformity, of uncritical imposition, of the unconscious assumption of sociopolitical models that attempted against humanity itself and the survival of the "human". I believe that in a plural world, the dialogue between identities is important. The essential elements of our tradition are clear and that is why they can facilitate this dialogue.

The prophetic voice of universities

Where will the intellectuals stand before what is about to come? How far the defense of the most vulnerable, of those who do not have opportunities, of whom we deny the same human dignity will go? Will they have a guiding word in the face of the complexity that characterizes reality? Impossible to know; but, undoubtedly, it is an issue of great importance for the Lasallian university, focused on positions more than on ideals, on their research, on their publications, on their practices, as part of the ethical conscience of the peoples where they are inserted.

The Lasallian university has grown steadily in recent decades. It is not alien to the deep questions that hover over the very idea of a university. There are several questions that emerge with the same intensity but that do not have recipes or accept simple answers. For example, what is the university of the future? And, certainly, I am not thinking about the 21st century, but about five or ten years from now. It is evident that many universities in the world are closing the doors or merging with other institutions. Large companies open “corporate universities” or directly train their officials.

However, research is one of the essential functions of the University. A few years ago, IALU established a common research agenda of topics that could bring together researchers, groups and joint projects. Issues, undoubtedly essential: food problems; education and inclusion; and, environmental issues. It is still valid, then, to ask ourselves, what are the research topics that should favor and lead our researchers to commit? Have we really advanced towards a new perspective of internationalization, beyond trying to have international students? The internationalization of a university is defined by its capacity to observe at and understand the world as a whole, and to make consistent proposals, and not by the recruitment of young people who come across the seas and continents, or go on to live academic experiences in other places and cultures.

I am convinced that Lasallian universities can provide clues if, indeed, we ask ourselves the right and pertinent questions. It's not about surviving, it's about creating; to understand that something has to die so that something else can be born.

To my Brothers

I want to say a word to my Brothers who, like me, have publicly vowed to commit their life “entirely”, “together and by association to the educational service of the poor”. We have gladly understood, in these fertile years that the mission is shared, but we also understand, as the Rule tells us, that we are “heart, memory and guarantee”.

Age does not matter to live re-enchantment processes. What counts is the true willingness to start over, to renew the faith in the promise of the good God, to apprehend the hope that comes from placing our trust in the One who has loved us first, to rekindle the fire of charity, love and mercy.

Do we not close our eyes once in a while and go after Jesus through the steps of De La Salle? Was it not with absolute sincerity that we came prepared for everything? Do we not sublimate other possibilities and opportunities to experience the joy of a risky mission? Do we not give up promising loves and possibly more lucrative companies? Do we not kneel down one day, freely, to consecrate our life “entirely”, with others and by association, for the educational service of the poor?

Obviously in the way we find thorns, slander, difficulties, betrayals, briars, falls. We were never told that it would be easy; If that had been the case, we would have taken the wrong path. The consecrated life has always been conceived as the vanguard of the mission of the Church, so we often get entrenched in the rear.

Those who preceded us in the sign of faith were fighters who risked everything. St. John Baptist de La Salle was a creator, a generous fighter, and the guide to create a unique space for evangelization and social transformation out of education. Those who began the Lasallian deed in Latin America, had it clear, but the same has happened in all the Continents: help to build countries torn by conflicts and helping them find opportunities to value their geographical and natural wealth, to create educational opportunities for those who lived in the thresholds of marginalization, and believe in themselves and in their own potential. In achieved it in many ways, although the first intentions have not yet been achieved, they could continue inspiring our current options.

There are many Brothers of the past and the present who have devote their whole lives to educational causes in a heroic way. Many times, anonymous heroes who have left an undying imprint and, most importantly, did not seek fame, but reached greatness. They remained in the hearts of the people: the only place where a Brother can aspire to be for all eternity. Praise and glory to those who continue to do so at the borders of dehumanization, exclusions and irrelevance.

We have to fight for Brothers to be everywhere. Everything depends on God and much of our testimony. Vocations are important and we must be generous and worthy of them. We cannot renounce to live intensely our vocation and to tell others that it is possible and meaningful to be a Brother in this fascinating world in which we are fortunate to live.

Conclusion “Burn the ships and bet on the remains. A call for hope.”

Gaudium et Spes, ends with the phrase that for so many years has nurtured us and that today takes on an unusual force, “The future of humanity lies in the hands of those who are strong enough to provide coming generations with reasons for living and hoping.”

On the other hand, the Rule of the Brothers expresses that,

Since the time of Saint John Baptist de La Salle, “this Institute has been very necessary.” Young people, the poor, the world and the Church need the witness and ministry of the Brothers. By making gratuity a fundamental characteristic of his foundation, De La Salle invited the Brothers to manifest the gratuity of the love of God. His disciples, like himself, experience personally that the Lord does not abandon “his work” but “is pleased to make it bear fruit from day to day. Today with their Partners, the Brothers wish to respond in a creative way to the educational and spiritual needs of Young people, especially of those who are the most vulnerable.

I don't want to come across like an iconoclast and disagree with the Founder, but I think it needs to be reread. First, the future does not depend on us, nor are we essential. However, we can be immensely significant, to the extent that we are able to look with

hope at the horizons that are presented to us, to strive to understand the dynamics of the global and diverse world of today, to help build meaning, to become men and women that lead and take risks, to be faithful to the founding spirit and not to the structures we have built for other times, to embrace our limitations, to feel part of a Church that is no longer a monopoly but that represents the people of God who walk between lights and shadows, to identify “a” proposal in the midst of diversity and to have the audacity to believe and create, even if we make mistakes.

We have all the potential and capabilities to be immensely significant if we understand education as a mobilizer and transformer of society, and for the poor, for those who were born and for whom we must continue to fight. Here I find our future in many places of the world, and the opportunity to be a ferment evangelizer in this moment of history. Thus, we will be generators of hope and enablers of meaning.

Hope can only be given based on the acceptance of reality and the search for a proactive attitude that allows subverting it. Nothing more revealing of the death of hope than the fatalism that leads to immobility and entrenchment in religious languages and incoherent symbols incoherent in contrast with current dynamics, trapped in an unconscious religion, or the nostalgia for the past.

This hope goes hand in hand with faith and convictions, with the ability to believe in others and the passion to generate life. These are times to “bet on the remains” and “burn the ships”: there is no turning back. In a reality marked by the undermined and exhausted credibility in the Church-institution, by forces that pull vigorously into the past, by an Institute that, in several parts of the world, experiences accelerated aging processes and little perseverance of young people but, at the same time, with courageous Brothers that nourish hope beyond their strength, of committed and generous lay people who passionately dedicate their lives to education, for a mission that demands creativity and innovative ideas, for Networks of Schools that nourish their vitality in the passion for the education of the poor, by Peoples that seem to find paths after overcoming various problems, although they are still marked by inequality and injustice, we must fervently let hope shine and bet on utopias that glimpse horizons, hint clues, and inspire commitments. In a few words, to recover our utopian vocation, that answers the present and inspires the future, that congregates through hope and bets for a better world.

And how would this world be if we actually understood and communicated through our educational projects that sustainable development is possible, that we can take steps towards an ecological conversion, that science and technology can be allies of social justice and the preservation of life and the planet? What would happen if we fully contributed to communicate a new paradigm about the human being, society, politics and ethics? Where would we get if we could reliably testify that education humanizes, forms happy people, touches hearts to create meaning and generate solidarity and commitment to justice? What would a new Lasallian spring be like if everyone here were never tired of sowing hope in the hearts of every child and young person we educated? What would happen if together and by association we reaffirm that our life will continue to be consumed in the construction of a better world, a utopia of peace, concord, love and equity?

Let me finish with a two-handed verse by two illustrious Latin Americans, Fernando Birri and Eduardo Galeano,

Utopia is on the horizon.
I move two steps closer; it moves two steps further away.
I walk another ten steps, and the horizon runs ten steps further way.
As much as I may walk, I'll never reach it.
So, what is the point of utopia? The point is this: to keep walking.

Notes:

¹ El Carisma Lasallista. Relectura desde América Latina.

² Sauvage y Campos. Anunciar el Evangelio a los pobres.

³ FSC, Regla 17

⁴ Cfr. FSC, Regla 1

⁵ Cfr. FSC, Regla 11

⁶ Cfr. FSC. El servicio educativo de los pobres y la promoción de la justicia. Circula 412, 1980 7

⁷ Yuval Noah Harari, 21 Lecciones para el Siglo XXI.

⁸ Francesch, J.D. Elogio de la educación lenta. Grao, Barcelona, 2009.

⁹ No se trata de un “relativismo práctico” ni tampoco de un “relativismo doctrinal”, tal como lo define Francisco en *Evangelii Gaudium* y en *Laudato Si'*; por el contrario, es preciso la aceptación de los referentes de la ley natural y la verdad revelada, que ponen en contexto las realidades sin dar, por eso, “prioridad a las conveniencias circunstanciales”.

¹⁰ H. Álvaro Rodríguez. El “encanto” de la Vida Consagrada. Clausura del Congreso de la Vida Religiosa. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwig9tPQ2tbeAhUQ2lMKHVU4DsMQFjAAegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.svdargentina.org.ar%2Fhermanos%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F10%2Fencanto_vida_consagrada.pdf&usg=AOvVaw3LECP4QUfsW_5q_cU3d0zz

¹¹ *Gaudium et Spes*, 31

¹² Regla FSC, 152-153

¹³ Cfr. Francisco. *Laudato Si'*.

Ponencias

Lectures

Communications

Apresentações

Le projet lasallien a l'origine d'une espérance : et si l'éducation pouvait contribuer à sauver le monde

Philippe Richard
Secrétaire General de L'OEIC

Dans les années 1680-1685, Jean Baptiste de La Salle aidait un petit groupe de maîtres d'écoles gratuites à se mettre à la hauteur de leur mission d'éducateurs chrétiens et, renonçant à sa situation de privilégié, s'unit à eux. Le début d'une bien longue histoire éducative, dont nous sommes aujourd'hui les héritiers. A l'occasion de ce Congrès de Mexico, et trois cent ans après la mort du Fondateur, il est certainement utile de relire cette expérience originale et de la mettre en écho avec la réalité contemporaine, notamment en terme d'espérance. Nous allons découvrir toute sa modernité!

En effet, les écoles gratuites établis par Jean Baptiste de la Salle, (dans 22 villes avant sa mort...) représentent chacune des moyens de salut à la portée des pauvres. Jean-Baptiste répond à des appels des pauvres. Comme l'écrivent Michel Sauvage et Miguel Campos dans leur ouvrage « Jean-Baptiste de La Salle : expérience et enseignement spirituel »1, « le service éducatif gratuit assuré par le Frère apparaît de la sorte comme une expression du Mystère de Dieu Sauveur à l'œuvre aujourd'hui dans l'histoire des hommes ». Pour La Salle, l'école est bien une œuvre d'Église. En ce sens, elle est un corps d'espérance, comme savait si bien nous le dire Mgr Francis Deniau† lorsqu'il était Évêque de Nevers :

« L'Église se présente comme un corps d'espérance, parmi de multiples corps d'espérance comme le personnel d'un hôpital avec les soins des gens, un syndicat, un Etablissement scolaire. Un des signes du charisme de l'Établissement catholique d'enseignement, fortement marqueur de son caractère propre, est celui d'être un corps d'Espérance. Un corps d'Espérance est un lieu où des hommes et des femmes travaillent ensemble avec des finalités au service de l'humanité. En ce sens, il y a bien deux dimensions de l'Établissement d'enseignement catholique : être un relais social d'éducation, et un relais ecclésial. Ce qui soutient l'Espérance du monde, c'est le travail de ces différents corps d'Espérance ». En ouvrant des écoles gratuites pour les pauvres de son époque, Jean Baptiste de La Salle, créait des corps d'espérance.

Qualifier l'école comme un lieu de découverte du Salut, nous renvoie à trois questions que Jésus nous pose aux détours des Évangiles, qui questionnent nos pratiques éducatives en terme de salut en nous renvoyant à l'enracinement spirituel du projet éducatif lasallien :

- 1.- « Pierre, m'aimes-tu ? » (accueil pour tous et attention particulière à l'élève)
- 2.- « Qu'as-tu fait de ton frère ? » (éducation à la solidarité et à la fraternité)
- 3.- « Vos cœurs n'étaient-ils pas brûlants en chemin ? » (annonce explicite de la Bonne Nouvelle)

L'attention aux pauvres que porte De La Salle représente une attitude spirituelle. Elle souligne la force d'un regard d'amour porté sur une catégorie de la population en situation de besoin. Surtout, elle dévoile la spiritualité lasallienne de relation à soi, à Dieu, aux autres.

En 2019, trois cent ans après la mort du fondateur, notre responsabilité est de contribuer sans relâche à l'élaboration d'un discours salvateur fondé sur l'éducation, à partir de notre foi. La question qui se pose est celle de reconnaître sur quels chemins nous conduit cette spiritualité. Reprenons l'enseignement de Jean-Baptiste de La Salle. Pour lui, « la foi est cette lumière décisive qui jaillit au secret du cœur par le don de l'Esprit, et qui introduit l'homme dans un monde nouveau (...). Ainsi, la foi est le fondement de l'espérance »². Dès lors, quelle peut-être la contribution lassallienne au discours contemporain et universel sur l'éducation ?

Pour répondre à cette question, il est nécessaire de relire les grandes lignes des engagements pris par la communauté internationale en matière d'éducation depuis plus de trente ans, et de rechercher dans ceux-ci les raisons d'une espérance renouvelée, à la lumière de la spiritualité lasalienne.

1. Éducation 2030

Dix ans après la conférence de Jomtien, s'est tenu à Dakar en 2000 le premier Forum mondial sur l'éducation. Au cours de ce forum, les Etats, faisant le constat d'un échec de l'engagement pris en 1990 à Jomtien, ont de nouveau plaidé en faveur de l'éducation pour tous (EPT) et ont identifié six objectifs pratiques à atteindre avant 2015. Ces six objectifs étaient :

- - Objectif 1 : développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
- - Objectif 2: faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.
- - Objectif 3 : répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.
- - Objectif 4 : améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.
- - Objectif 5 : éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.
- - Objectif 6 : améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Le second forum mondial sur l'éducation s'est quant à lui tenu à Incheon, en Corée du

Sud du 19 au 22 mai 2015. Il s'est terminé par l'adoption de la « Déclaration d'Inchéon et cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif du développement durable 4 »¹. Ce forum a été immédiatement suivi, en septembre 2015, par l'adoption de l'ordre du jour du développement global par l'Assemblée générale des Nations unies, qui se décline en 17 ODD (Objectifs du développement durable). Ces ODD sont les suivants :

1. Mettre fin à la pauvreté partout dans le monde
2. Mettre un terme à la faim, améliorer la nutrition et promouvoir une agriculture durable
3. Garantir une vie saine pour tous
4. Offrir à tous une éducation de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie
5. Parvenir à l'égalité des sexes, rendre les femmes et les filles autonomes partout dans le monde
6. Assurer à tous l'accès à l'eau et son utilisation durable ainsi que l'assainissement
7. Garantir une énergie durable pour tous
8. Promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et axée sur le long terme, un plein emploi productif et un travail décent pour tous
9. Promouvoir des infrastructures et une industrialisation durables et stimuler l'innovation
10. Réduire les inégalités dans les pays et entre ceux-ci
11. Rendre les villes et les établissements humains accueillants, sûrs et viables
12. Promouvoir des modes de consommation et de production durables
13. Faire face au changement climatique et à ses effets
14. Préserver les océans, les mers et leurs ressources et promouvoir leur exploitation durable
15. Protéger les écosystèmes terrestres et promouvoir leur utilisation durable, enrayer la désertification, la dégradation des sols et l'appauvrissement de la biodiversité
16. Créer des sociétés pacifiques qui n'excluent personne, avec l'accès de tous à la justice, et des institutions efficaces et compétentes
17. Renforcer les moyens de mise en œuvre et le partenariat mondial pour le développement durable.

Comme nous pouvons le constater, l'éducation tient une place importante dans ce nouvel agenda ; notamment l'ODD 4 qui évoque une éducation de qualité. Plus que la question de l'éducation, c'est donc celle de la qualité de l'éducation qui intéresse la communauté internationale.

¹Éducation 2030, Déclaration d'Inchéon et cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4, Unesco, Paris 2017.

Cette référence à la qualité en éducation va désormais prendre sa place dans le droit international et surtout s'introduire dans la négociation politique sur la mise en œuvre du droit à l'éducation.

Le principe de l'introduction du concept de qualité au titre d'une exigence nouvelle pour penser les objectifs à atteindre en matière d'éducation relève de l'objectif 2 du Cadre d'action de Dakar (2000). Il concerne plus particulièrement l'EPU (éducation primaire de base) : « faire en sorte que, d'ici à 2015, tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit, de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ».

L'objectif 6 du Cadre d'action (« Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante ») développe de manière plus précise ce que l'on entend par qualité :

42. L'exigence de qualité est au cœur de l'éducation, et ce qui se passe en classe et dans les autres milieux d'apprentissage est d'une importance vitale pour le bien-être futur des enfants, jeunes et adultes. Une éducation de qualité répond aux besoins d'apprentissage de base et enrichit l'existence des apprenants ainsi que l'expérience globale qu'ils ont de la vie.

43. L'expérience de la décennie écoulée montre que le souci de scolariser davantage d'élèves doit s'accompagner d'efforts pour améliorer la qualité de l'éducation si l'on veut que les enfants soient durablement attirés par l'école, y restent et obtiennent des résultats significatifs en matière d'apprentissage. On a souvent monopolisé les maigres ressources disponibles pour développer les infrastructures au détriment de la recherche de la qualité dans des domaines comme la formation des enseignants ou l'élaboration des manuels. Il ressort de récentes études sur les résultats de l'apprentissage dans certains pays qu'un pourcentage important d'enfants n'acquièrent qu'une fraction du savoir et des compétences qu'ils sont pourtant censés maîtriser. Ce que les élèves ont à apprendre n'est pas toujours défini, enseigné ou évalué avec suffisamment de rigueur.

44. Les gouvernements et les autres partenaires de l'EPT doivent continuer à œuvrer de concert pour assurer une éducation de base de qualité pour tous sans distinction de sexe, de revenu, de lieu d'habitation, de langue ou d'origine ethnique. Pour que les programmes d'éducation soient efficaces, il faut que les conditions suivantes soient réunies: (1) des élèves sains, bien nourris et motivés ; (2) des enseignants dûment formés et des méthodes d'apprentissage actives; (3) des installations et matériels didactiques appropriés ; (4) des programmes adaptés susceptibles d'être enseignés dans une langue locale et qui partent du savoir et de l'expérience des enseignants et apprenants; (5) un environnement qui non seulement encourage l'apprentissage mais soit accueillant, salubre et sécurisant et tienne compte des spécificités sexuelles; (6) une définition claire et une évaluation précise des résultats

attendus de l'apprentissage, notamment en termes de savoir, de compétences pratiques, d'attitudes et de valeurs; (7) une gouvernance et une gestion participatives ; (8) un respect des communautés et cultures locales et une volonté de partenariat avec elles.

La lecture du point 44 de l'objectif 6 du Cadre d'action est de notre point de vue édifiante. Elle nous rappelle le désir du Fondateur, que l'école aille bien, et surtout de l'adapter sans cesse, au nom du réalisme pédagogique et du profit des élèves, en recourant le plus souvent à l'argument de l'utilité.

1. Enjeux pédagogiques et éducatifs qui ressortent de Éducation 2030

Le langage de la quantité est plus facile à développer que celui de la qualité. Avec le langage de la quantité, les États peuvent s'engager sur des valeurs, exprimées en pourcentages ; c'est par exemple le cas lorsqu'on prévoit que « d'ici à 2030, au moins x % des filles et des garçons sont préparés pour l'école primaire grâce à leur participation à l'éducation... » ou que « d'ici à 2030, tous les jeunes et au moins x % des adultes », etc. sachant que dans ces deux cas, la « seule » difficulté politique consiste à se mettre d'accord sur le contenu des variables x et y. Avec le langage de la qualité, associé à celui de la quantité, il ne s'agit plus seulement de s'engager sur des y ou des x, mais sur des exigences plus volatiles et plus immatérielles. Ainsi, on évoque dans le point 6 du cadre d'action de Dakar (paragraphe 43) la motivation des élèves, des enseignants dûment formés, des méthodes actives, un environnement sécurisant, une volonté de partenariat, autant de réalités difficiles à mesurer et donc à évaluer de manière objective. S'engager sur la qualité représente donc bien un vrai défi pour les États.

Le défi de la qualité en éducation avait été mis en valeur dans le cadre de « l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout » (ou Global First Initiative), initiative lancée par le Secrétaire général de l'ONU lors de l'Assemblée générale de l'organisation tenue en septembre 2012. Il est utile de reprendre quelques éléments de Global First Initiative

L'initiative « Éducation avant tout » fixait trois priorités :

- Scolariser tous les enfants sans exception,
- Améliorer la qualité de l'apprentissage scolaire,
- Favoriser un sens de citoyenneté mondiale.

La seconde priorité (améliorer la qualité de l'apprentissage scolaire) qui nous intéresse plus particulièrement, était présentée dans les termes suivants :

« Fréquenter l'école devrait ouvrir les chemins du savoir et de la découverte, ce n'est cependant pas le cas la plupart du temps. Des millions d'enfants vont à l'école et en sortent sans y avoir acquis une capacité élémentaire de lire et de compter. L'éducation est en dernier ressort jugée par ce que les élèves y apprennent. À travers le monde, de nombreux élèves investissent leur avenir dans la confiance qu'ils accordent à des enseignants mal formés, faiblement motivés et ne disposant pas d'assez de livres ou d'autre matériel pédagogique

élémentaire pour leur faciliter l'acquisition des connaissances. C'est un très mauvais service rendu non seulement à ces élèves, mais aussi aux parents qui font des sacrifices pour les aider et pour les pays qui comptent sur eux pour assurer l'avenir. Tout en nous efforçant de stimuler la scolarisation, nous devons nous assurer que nos écoles fonctionnent comme des mécanismes capables de créer de nouvelles perspectives d'avenir, non comme des endroits où parquer des enfants dans le désœuvrement ».

Si l'on y prend bien garde, nous constatons que Global Initiative First fait évoluer le paradigme de l'éducation sur le plan international. On pourrait dire qu'il nous oblige à passer d'un concept de « quantité simple », de nature économétrique, à un concept de « quantité qualifiée », de nature anthropologique, plus exigeant à formaliser et à évaluer. En effet, la mesure de l'éducation pour tous doit par exemple satisfaire **au test de l'équité** : « un système éducatif caractérisé par la discrimination à l'encontre d'un quelconque groupe particulier ne s'acquitte pas de sa mission »³, on ne peut donc lui reconnaître le qualificatif de « qualité ».

Il faut resituer l'ensemble de ce qui a été dit en lien avec le discours social de l'Église.

Il convient donc d'être vigilant sur le fait de ne jamais dissocier quantité et qualité en éducation. Au contraire, la qualité vient valider la quantité.

Sur le plan international, on peut considérer qu'un consensus s'est créé autour de quatre éléments constitutifs de la qualité :

1. La nécessité d'une plus grande pertinence de l'enseignement⁴ ;

La pertinence relève plus d'une question professionnelle que politique. Elle interroge la formation et les pratiques professionnalisantes. A la pertinence s'ajoute l'efficacité, c'est-à-dire la capacité d'un individu ou d'un système de travail d'obtenir de bonnes performances dans un type de tâche donnée. En effet, la dévolution des responsabilités doit aussi porter sur la pédagogie et solliciter la collaboration des enseignants dans la prise en charge de ces responsabilités.

Il existe donc bien une double dimension de la qualité, celle, d'une part de l'évolution des résultats, reliée à l'action de l'État, mais aussi, d'autre part, celle du développement professionnel des enseignants – nous pourrions ajouter des centres de formation – et de leurs compétences individuelles et collectives. « Tout porte à croire que la qualité, sa définition et son évaluation sont appelés à dépasser la seule dimension de l'administration et du pilotage et qu'il y aura, malgré un souci constant d'efficacité, un retour forcé à la noire pédagogie »⁵.

2. La nécessité d'une plus grande équité dans l'accès et les résultats de cet enseignement ;

A ce propos, « si l'on n'y prend pas garde, le statut économique, pourrait devenir le critère le plus important de l'accès à une éducation de qualité », nous dit le Rapporteur spécial. Il s'agit d'un véritable avertissement à prendre la mesure de la dégradation de l'égalité face à l'éducation dans de nombreux pays à travers le monde. C'est aussi dans ce sens qu'il convient de comprendre le sens du Rapport du rapporteur spécial des Nations unies sur le droit à l'éducation de 2014, qui mettait en garde contre les dangers de la privatisation en éducation.

3. La nécessité de respecter les droits individuels, dont le droit de chacun à l'éducation, et le principe de non-discrimination. C'est l'idée contenue dans l'article 26 de la déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen qui édicte que « l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales ». Cette idée est systématiquement reprise par l'ensemble des instruments internationaux des droits de l'homme, et encore davantage au sein du Conseil de l'Europe.

4. La bonne gouvernance au regard de l'éducation. Il ne sert en effet à rien pour un État de promouvoir la qualité de l'enseignement si dans le même temps, il ne donne pas ou s'il retient les moyens qui doivent aller à l'éducation. En effet, le droit à l'éducation ne peut être mis en œuvre sans une politique volontariste, et démocratique, soucieuse de lutter contre toutes les discriminations et inégalités sociales qui menacent la réalisation de l'objectif fixé par la communauté internationale qu'est celui de l'éducation pour tous. Dans le rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT) publié en 2009, l'UNESCO évoquait les bienfaits d'une bonne gouvernance en matière d'éducation⁶ :

- Combattre la pauvreté par la croissance économique.
- Améliorer la santé des enfants et réduire la mortalité infantile.
- Encourager la démocratie et la citoyenneté..
- Renforcer la gouvernance des enseignants et le suivi des écoles.
- enfin, développer une approche intégrée de l'éducation et de la réduction de la pauvreté, notamment en faveur des populations les plus vulnérables⁷.

A la présentation de ces différents éléments constitutifs de la qualité en éducation, nous pouvons considérer que la qualité se définit *in vitro* dans son rapport au droit, et plus précisément aux droits de l'homme. C'est dans une éducation et dans un système éducatif respectueux des droits de l'homme que germe la qualité de cette éducation. A tel point que l'on pourrait conjuguer systématiquement l'exigence de la qualité avec le droit à l'éducation, le droit à l'éducation devenant le **droit à une éducation de qualité**. Ainsi, la qualité en éducation dont le droit fait la promotion demeure intrinsèquement un produit du droit. Ce cercle vertueux n'est pas fermé sur lui-même. Il doit devenir un outil du développement durable, et servir l'ensemble des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). « La pleine réalisation du droit à une éducation de qualité pour tous en tant que droit humain fondamental est un facteur déterminant de la réussite d'un futur programme défini à partir d'une large vision mondiale du développement », écrit notamment le Rapporteur spécial dans son Rapport⁸.

En 1989, la Convention relative aux droits de l'enfant, dans son article 29, reprenait et développait cette idée :

1. Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :
 - a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;

-
- b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies;
 - c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne;
 - d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone;
 - e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

Avec cette convention, on pose très clairement le principe d'un droit au développement personnel de l'enfant, étroitement et solidairement associé à la qualité en éducation. Le droit à l'éducation ne s'entend donc plus seulement d'objectifs quantitatifs à atteindre, mais il évoque un véritable processus éducatif fondé sur des valeurs subjectives. C'est dans l'évocation de ce processus éducatif qualifié qu'il faut rechercher l'exigence de qualité posée dans la formulation du post agenda 2015.

2. Au-delà de l'exigence de la qualité en éducation, l'exigence de l'espérance donnée au monde. L'éducation peut sauver le monde.

Les écoles catholiques du monde, qui représentent plus de 210.000 écoles et environ 50 millions d'élèves, ont une responsabilité particulière et surtout complémentaire dans la mise en œuvre du processus Éducation 2030 : elles doivent ajouter l'espérance d'un monde nouveau, à la construction duquel elles sont convoquées, au nom de leur enracinement dans l'Évangile. La mission première de l'école lasalienne, mais plus largement celle de toute école catholique est bien de représenter l'espérance chrétienne dans un « corps certain », en développement permanent. C'est au sein de l'école catholique que l'on va éduquer sans relâche aux valeurs humaines et au développement intégral de l'homme, en s'inspirant sans cesse de la Parole que Jésus nous a transmise. C'est ce que rappelle la Congrégation dans le document d'orientation intitulé « Éduquer à l'humanisme solidaire pour construire une « civilisation de l'amour » : « Mondialiser l'espérance : voilà la mission spécifique de l'éducation à l'humanisme solidaire. Il s'agit d'une mission qui se réalise grâce à la construction de rapports éducatifs et pédagogiques qui soient en mesure de former à l'amour chrétien, qui créent des groupes fondés sur la solidarité, dans lesquels le bien commun est vertueusement rattaché au bien de chacun de ses composants, qui transforme le contenu des sciences selon la pleine réalisation de la personne et de son appartenance à l'humanité. L'éducation chrétienne est précisément en mesure de mener cette tâche primaire car elle « fait nâ tre, elle fait grandir, elle se situe dans la dynamique du don de la vie. Et la vie qui nâ t est la source la plus jaillissante d'espérance ».

Depuis fort longtemps, l'Église invite les écoles catholiques à cela. Les textes du Magistère, notamment *Educationnis Gravissimum*, représentent une source extraordinaire

dans ce sens. Dans le texte d'orientation précité de la Congrégation pour l'éducation catholique, on retrouve quelques orientations majeures données aux écoles catholiques pour promouvoir une éducation « espérante ». C'est ainsi que le texte évoque notamment les objectifs d'une éducation humanisée, d'une culture du dialogue, d'une espérance globalisée et d'une école inclusive, chacun de ces objectifs demeurant reliés à des réseaux de coopération entre l'école et d'autres réalités : éducation informelle, mouvements, etc.

La lettre encyclique du Pape François « *Laudato Si* » sur la sauvegarde de la Maison commune renforce encore la détermination des écoles catholiques du monde à contribuer au nouveau paradigme de l'éducation en y apportant l'espérance chrétienne. « La terre crie en raison des dégâts que nous lui causons par l'utilisation irresponsable et par l'abus des biens que Dieu a déposés en elle », écrit le Saint-Père. Nous devons donc prendre conscience de ce qui se passe dans notre maison : pollution et changement climatique, la question de l'eau, la perte de biodiversité, la détérioration de la vie humaine et la dégradation sociale, l'inégalité planétaire, et surtout la faiblesse des réactions. Dans le chapitre 6 de cette lettre encyclique, le pape François insiste sur la part qui revient à l'éducation dans la prise en compte de cette réalité : « Beaucoup de choses doivent être réorientées, mais avant tout l'humanité a besoin de changer. La conscience d'une origine commune, d'une appartenance mutuelle, et d'un avenir partagé par tous, est nécessaire. Cette conscience fondamentale permettrait le développement de nouvelles convictions, attitudes et formes de vie. Ainsi un grand défi culturel, spirituel et éducatif, qui supposera de longs processus de régénération, est mis en évidence ». Le pape propose notamment d'éduquer à un autre style de vie, à une alliance entre humanité et environnement, à la conversion écologique, à la joie, à la paix et à l'amour.

Au-delà de l'Église, les Congrégations engagées dans le service éducatif produisent leur propre contribution au discours d'une éducation qui peut sauver le monde. Nous en sommes les témoins privilégiés.

L'OIEC, en tant que réseau reliant les écoles catholiques du monde et représentant de ces écoles catholiques auprès des organisations internationales (UNESCO, ECOSOC, Conseil de l'Europe,...) a une responsabilité dans l'animation du réseau dans le sens de ce que propose l'Église. C'est ainsi que l'OIEC a développé, en lien avec *Design for Change*, et avec le soutien de la Congrégation pour l'éducation catholique, une méthode de sensibilisation aux questions du développement solidaire. Ce projet s'intitule « Je peux ! ». Il s'agit de proposer aux élèves de nos écoles, mais pas seulement à eux, de s'impliquer dans des projets simples de développement autour d'une méthodologie adaptée aux recommandations de l'encyclique *Laudato Si*.

Le Projet « Je peux ! » consiste à relever les défis proposés par l'Encyclique *Laudato Si* à travers les enfants et les jeunes. Grâce à leur spontanéité et à leur originalité, loin des contraintes et des intérêts égoïstes, il s'agit de leur donner des moyens pour prendre des initiatives et donner des réponses engagées, créatives et collaboratives. C'est pour cela que le projet « Je peux » utilise la méthodologie *Design for Change*. D'une part cette méthodologie garantit, que ce soient vraiment les enfants et les jeunes qui dirigent et agissent en travaillant ensemble. D'autre part, c'est un outil qui rend plus facile la réali-

sation et le partage des histoires de changements. Pour faire un projet de changement, on doit suivre ces quatre étapes :

1. Il faut qu'ils ressentent, qu'ils aient de la compassion et qu'ils sachent identifier un problème dans leur réalité quotidienne,

2. qu'ils imaginent des solutions possibles et qu'ils en choisissent la plus viable, la plus significative et la plus durable,

3. qu'ils agissent en construisant avec d'autres personnes, en créant des projets de changement destinés à améliorer leurs situations locales et globales, et

4. qu'ils partagent ces histoires de changement avec d'autres personnes, pour les inspirer, les influencer et pour créer une chaîne mondiale d'enfants et de jeunes, en contribuant à travers des millions de petites actions visant à changer le monde.

C'est une initiative ouverte et collaborative, élaborée et proposée avec humilité, de telle sorte que tous se sentent acteur et participants du même. Toutes les institutions éducatives de plus haut niveau se sont coordonnées pour la première fois dans l'histoire afin de donner une réponse au niveau éducation à l'appel de Laudato Si. Nous ne pouvons pas négliger l'urgence étant donné la grande dégradation de la planète... Le Pape n'arrête pas de répéter que « nous ne pouvons pas nous permettre de perdre du temps dans ce processus ».

Le projet « Je peux » rencontre aujourd'hui un réel succès dans le monde. De nombreux pays se joignent au projet, et l'année prochaine aura lieu une grande rencontre à Rome de 10.000 jeunes venus du monde entier pour partager les fruits de leur engagement.

De la même manière, l'OIEC organise son prochain Congrès à New York, en juin 2019, sur le thème du document d'orientation de la Congrégation : éduquer à un humanisme solidaire pour construire la civilisation de l'amour. Le logo de ce Congrès est *Educatio Si* : cela signifie que l'OIEC s'engage d'une part pour soutenir les efforts de la communauté internationale entrepris dans le cadre du processus Éducatio 2030, mais qu'elle fait la promotion d'une éducation catholique apportant à ce processus l'espérance portée par l'Eglise, notamment à travers le chemin tracé par le Pape dans son encyclique Laudato Si. *Educatio Si*, c'est donc Éducatio 2030 transcendant par Laudato Si (*Educatio 2030 + Laudato Si = Educatio Si*).

Conclusion

Vers un nouveau paradigme de la revendication : Repenser l'éducation

Nous avons constaté que la qualité en éducation constitue le contenu d'une revendication majeure qui concerne tout autant l'individu, quelque soit son âge, que la société à laquelle il appartient. Le processus éducatif est incontournable. Il est vital au sens où il « donne la vie sociale ». Edgar Morin l'avait si bien exprimé dans son ouvrage sur les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, en écrivant que la meilleure façon d'envisager le devenir de l'humanité est de s'adosser sur l'éducation⁹. La communauté internationale doit donc aller au-delà des intentions de bonne volonté et repenser le paradigme de la revendication en matière d'éducation. Quant aux écoles catholiques, elles sont attendues de manière très ferme sur cette question.

Cela demandera un gros effort, car la qualité dépasse le droit. Elle le sublime en lui accordant une valeur ajoutée difficile à définir. Elle exige tout simplement qu'il faille

enseigner la condition humaine et surtout donner du sens. L'éducation doit comporter une large part d'incitation au respect de l'autre et la recherche d'une éthique commune au genre humain. Dès lors, c'est le paradigme de la revendication qui est en train de changer : à un processus de revendication quantifié, s'agrège petit-à-petit un processus de revendication qualifié. Cette trajectoire donne un nouvel avenir au droit à l'éducation. Cela signifie notamment que les défaillances et les obstacles constatées dans la mise en œuvre de ce droit doivent être assumées non seulement sur le plan de la quantité de moyens mis en œuvre, mais aussi sur le plan de la qualité.

La contribution des organisations internationales consiste à développer des *guidelines* à vocation universelle, pensés dans le creuset du droit international et des principes d'humanité, en collaboration avec la société civile internationale. Ces *guidelines* marquent le champ des possibles en terme de contenu du contrat social éducatif. Ils développent des systèmes d'indicateurs permettant de suivre quantitativement et qualitativement la mise en œuvre des engagements en matière d'éducation. Ils dessinent un idéal, une utopie, vers lesquels tendre. Ils amènent les Etats à passer de la simple promesse à celle de l'engagement. La contribution de l'Eglise et des écoles catholique consiste à humaniser le processus d'éducation, à le rendre inclusif, solidaire, fondé dans une culture du dialogue et surtout de l'espérance.

Ce dernier aspect est très important : quelle que soit la société au sein de laquelle on va à l'école, l'école doit *proposer du sens et de l'espérance*. Il s'agit même d'une exigence, dont peuvent se prévaloir les élèves et l'ensemble des citoyens. « L'enseignement et l'éducation, en tant qu'ils soutiennent le processus d'humanisation de l'être humain, exigent que le sens soit inscrit dans ce dynamisme pour écarter de celui-ci de possibles dérives », nous disait notre cher ami et regretté Pierre Gire¹⁰. Le sens doit être pluriel, interactif, et favoriser la diversité. Il doit intégrer un enseignement à la démocratie, qui provoque l'ouverture à autrui. De fait, les valeurs universelles des droits de l'homme doivent devenir le plus petit dénominateur commun de chaque contrat social éducatif. A ces valeurs, l'école catholique apporte l'espérance que le monde attend. Si l'éducation peut sauver le monde, alors l'école catholique doit s'engager sans faille pour cela. Elle est attendue.

Éducation 2030 renforce la prise de conscience internationale que, bien que l'éducation demeure l'activité humaine la plus complexe à mettre en œuvre, elle apparaît « vitale », tant pour les individus que pour les sociétés, et quel que soit leur niveau de développement. C'est l'idée de vitalité qui exige au mieux la qualité. Le manque ou l'absence d'éducation conduit inévitablement à l'exclusion sociale de l'individu, voire à sa mort sociale. Ainsi reliée à la survie de l'individu, la revendication du droit à l'éducation apparaît de même nature que la lutte contre la faim ou la promotion de la santé. On ne peut donc dissocier la promotion de l'éducation du développement économique durable des sociétés. L'éducation représente même un vecteur essentiel de durabilité de ce développement. En tant que tel, le droit à l'éducation, dont la mission est de « porter » la revendication, relève bien de la catégorie des droits élémentaires de la personne humaine.

Éducation renvoie à prévention, santé, nutrition, droits de l'homme, arts, sciences, bonne gouvernance, développement durable, protection de l'environnement, situation

de la femme, etc...bref à développement durable. La liste des bénéficiaires de l'éducation peut s'allonger, au-delà de la seule capacité de lire et de numériser. Tel est le projet de l'agenda post 2015, tel que présenté par le Secrétaire général des Nations unies dans son rapport de synthèse sur le programme de développement durable pour l'après 2015¹¹.

La société civile internationale, les ONG, doivent donc continuer sans relâche leur combat pour obtenir des avancées significatives dans la définition des standards universels du droit à l'éducation. Sur le plan interne, elles doivent travailler à convaincre chaque État qu'il mette tout en œuvre pour développer des politiques éducatives et des *curriculums*, porteurs des valeurs universelles du droit à l'éducation, adaptés aux besoins d'une société particulière et donc reconnus socialement. Une éducation civique et civile à la fois.

« L'éducation doit passer avant tout ; pas n'importe quelle éducation, mais une éducation de qualité, une éducation qui permette de construire un monde meilleur » a déclaré le 24 septembre 2014 à New-York Madame Bokova, directrice générale de l'Unesco, poursuivant : « L'initiative mondiale pour l'éducation est avant tout un appel à la mobilisation pour mettre à profit le pouvoir transformateur de l'éducation, éliminer la pauvreté et la faim, améliorer la santé et protéger notre planète».

Au-delà des strictes questions éducatives, voilà bien résumé tout l'enjeu du plaidoyer : avec la revendication sur le droit à l'éducation, c'est le développement de la planète toute entière qui est interrogé. Ce plaidoyer est donc bien universel. Revendiquer une éducation de qualité signifie désirer dépasser la seule question de l'éducation au profit la qualité, ou faire de l'éducation un moyen pour atteindre un objectif plus ambitieux, celui du développement durable. C'est la raison pour laquelle la revendication d'une éducation de qualité doit absolument infuser d'autres « secteurs », tels que celui de la santé, de l'eau, des sciences, et de la culture.

En matière de droit à l'éducation, nous disposons de tous les textes, et même de textes très aboutis. Ce qui manque, c'est de les mettre en œuvre. Si les États ne veulent ou ne peuvent le faire, la société civile doit continuer de se mobiliser sans relâche au profit de celles et ceux qui sont exclus du bénéfice de ce droit. Ne pas le faire rend très aléatoire tout progrès dans le développement durable. La remise du Prix Nobel de la Paix 2014 à deux activistes du droit à l'éducation, Malala Yousafzai et Kailash Satyarthi, est un encouragement pour toutes celles et tous ceux, qui à travers le monde oeuvrent au profit de l'éducation. Ce livre leur est dédié, ainsi qu'à toutes celles et ceux qui luttent sans relâche, jour après jour, au profit de l'éducation pour tous.

Il appartient maintenant à chacun de se saisir et de se prévaloir des résultats du forum mondial de 2015 pour agir et revendiquer le droit à l'éducation pour lui, mais aussi pour l'autre, du plus proche au plus lointain.

« À côté de la famille, il y a les institutions éducatives : écoles et universités. L'éducation ne peut se limiter à fournir un ensemble de connaissances techniques, mais elle doit favoriser le processus plus complexe de croissance de la personne humaine dans sa totalité. Les jeunes d'aujourd'hui demandent à pouvoir avoir une formation adéquate et complète pour regarder l'avenir avec espérance, plutôt qu'avec désillusion ».

Pape François, discours au Parlement européen à Strasbourg.

Notes

¹ Michel Sauvage et Miguel Campos, « Jean Baptiste de La Salle, expérience et enseignement spirituel », bibliothèque de spiritualité II, Beauchesne editeur, Paris, 1977

² id p. 85

³ Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005, *op.cit.*

⁴ La pertinence signifie la «qualité de ce qui est adapté exactement à l'objet dont il s'agit ». Rappelons que c'est l'un des objectifs de ce colloque que de mettre en valeur, grâce aux contributions de nos collègues formateurs-chercheurs des ISFEC, la **pertinence** de nos centres de formations de l'enseignement catholique en matière de qualité de l'éducation.

⁵ L. Corriveau , M. Boyer et N. Fernández, La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner, La Revue de l'innovation dans le secteur public, vol 14 (3), 2009, article 5, Université de Sherbrooke.

⁶ « Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance », Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2009, Unesco, 2008, p. 10-11.

⁷ *ibid*, p. 26-37.

⁸ Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, 2013, *op.cit.*

⁹ E. Morin, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur , Le Seuil, 2001.

¹⁰ P. Gire, Enseigner, Éduquer, Proposer du sens, Théophilyon, 2014, XIX-2, pp. 267-279.

¹¹ La dignité pour tous d'ici à 2030 : éliminer la pauvreté, transformer nos vies et protéger la planète , rapport de synthèse du Secrétaire général sur le programme de développement durable pour l'après-2015, A/69/700, 4 décembre 2014. (http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/700&referer=http://sustainabledevelopment.un.org/&Lang=F).

Retos internacionales en educación: de las políticas a las aulas

Análisis y reflexión sobre educación y educación en derechos: expresiones de un derecho cultural

Alessandra Aula
Secretaria general del BICE

El compromiso a favor de la educación y de la formación de la persona humana es desde siempre una preocupación central de la acción social de la Iglesia y de las ONG de inspiración católica como el Bice (Oficina internacional católica de la infancia), que pretende garantizar a cada uno el derecho de todos a una cultura humana y civil en armonía con la dignidad de la persona humana sin distinción de raza, de sexo, de nación, de religión o de condición social.

Creo que hoy, aquí, todos tenemos claro que la educación de los niños, de las niñas y de los adolescentes (NNA) transforma, protege, es productiva, está indisolublemente ligada a la justicia social y a la democracia, al bienestar familiar, a la promoción de la igualdad, a una mejor salud y nutrición.

Hablar de un sistema educativo de calidad, de lo que se consigue con el desarrollo de un ser humano -esto es, un ciudadano libre y responsable-, es algo que, aunque obvio, me gustaría recordar. Y hay muchas maneras de entender cómo es un sistema educativo de calidad. Pero hay sin embargo ciertas premisas irrefutables y que son la esencia de la evolución de todo ser humano: el esfuerzo individual, la constancia, la capacidad de trabajo, la consciencia de saber dónde estamos y qué debemos hacer, la responsabilidad y el tomar las riendas de la vida, tener voluntad de aprender y hacerlo sin olvidar los valores, que deberían ir siempre más allá de lo material.

Tener ideas propias, solventes y razonables, no es mal destino para todo alumno. Y en este camino de aprendizaje, no debemos olvidar la figura del mentor, de tantos profesores y maestros que un día nos ayudaron a abrir los ojos, a mirar de otra manera, a enriquecer esas ideas propias: el acceso al conocimiento consciente, no me refiero a la mera acumulación de información y de datos, sino al conocimiento que nos hace mejores y nos sitúa, con templanza, con equilibrio, en el lugar donde estamos, el que sea, con verdadera inteligencia y sentido de la responsabilidad.

Profesores y, en realidad, toda la comunidad educativa, familias incluidas, acompañan al alumno en estos años cruciales de formación. Todos formamos parte de ese proceso llamado educación. Todos debemos estar comprometidos para lograr personas mejores, más conscientes, más responsables, más despiertas.

En la temática que se nos propone de tratar, se ha ido adoptando un *enfoque de la educación basado en los derechos humanos*¹ considerando el derecho a la educación como un

¹ Partiendo de este enfoque, los Estados tienen tres clases de obligaciones: Hacer efectivo el derecho a la educación poniéndola en particular al alcance de todos los NNA, Respetar el derecho a la educación evitando cualquier acción que podría impedir el acceso a la enseñanza, Proteger el derecho a la educación tomando las medidas necesarias para eliminar las barreras que interponen los individuos o las comunidades.

derecho transversal que requiere una acción positiva del Estado y un derecho que proteja a la persona humana en sus libertades fundamentales. Lo que exige la concepción de estrategias para llegar a todos los NNA, habilitar a las comunidades, los padres y demás partes interesadas a reclamar sus derechos, insistir en que se apliquen plenamente (exigibilidad) y, cuando sea necesario, así como acudir a los tribunales para obtener satisfacción (justiciabilidad). Este marco conceptual pone de relieve la necesidad de un *enfoque global* de la educación como corresponde a la universalidad y a la indivisibilidad de todos los derechos humanos.

Esto nos conduce a examinar el derecho a la educación desde tres dimensiones ² tomando en consideración que cada una de ellas cuenta con ciertos elementos que la caracterizan:

- El derecho al *acceso* a la educación: i) la educación en todas las fases de la niñez y después de esta, ii) la disponibilidad y iii) la accesibilidad, la igualdad de oportunidades;
- El derecho a una *educación de calidad*: i) un programa de estudios amplio, pertinente e integrador, ii) el aprendizaje y la evaluación basados en los derechos humanos, iii) un entorno seguro y saludable para los NNA;
- El derecho al *respeto de un entorno de aprendizaje*: i) el respeto de la identidad, ii) el respeto de los derechos de participación, iii) el respeto de la integridad.

Además, el ámbito de la *Agenda de Educación 2030*³:

- Se extiende desde el aprendizaje en la primera infancia hasta la educación y la formación de jóvenes adultos;
- Prima la adquisición de habilidades para trabajar;
- Subraya la importancia de la educación de la ciudadanía en un mundo plural e interdependiente;
- Se centra en la inclusión, la equidad y la igualdad entre ambos sexos;
- Pretende garantizar resultados de calidad en el aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida.

Así que cuando pasamos a examinar las *finalidades de la educación*, hay que hacerlo en línea con el artículo 26 de la Declaración universal de los derechos humanos que afirma que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (al. 2).

Y pensar en la escuela como una estructura esencial de sentido, que debe *responder al porque* son las cosas y no limitarse al cómo. La escuela no puede ser un lugar de conocimientos puramente instrumentales, debe permitir de estructurar la personalidad del alumno, su identidad, enseñar la libertad. Desde esta perspectiva, *la educación es antes*

² Véase a este propósito los artículos 28 y 29 de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos del niño.

³ Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 - Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

todo un derecho cultural. La persona humana vive y se desarrolla en un ámbito cultural. Es, al mismo tiempo, memoria y proyecto a realizar. Memoria, pertenece a una historia; proyecto, debe construirse en el tiempo, construir su identidad (Fernández: 2014)⁴.

El sujeto del derecho a la educación no es una entidad aislada, más bien construye su identidad a través del conjunto de recursos culturales a los cuales tiene acceso en una sociedad. *Sentido de la vida, identidad estas son las funciones esenciales de la educación*. Se trata de un desafío vital y moral. De esta manera, la escuela es antes todo un lugar de formación ética. En este marco, el derecho internacional de derechos humanos no exige más que los NNA se adapten al tipo de educación disponible. Al revés, es la educación que tiene que ser adaptada al interés superior de cada NNA, es decir tomarlo precisamente en cuenta como una persona, sujeto de derechos.

Una sensibilidad por la dimensión de trascendencia de cada NNA, el cultivo de virtudes y sentido del otro, de los otros y de lo otro que constituye una base fundamental para poner por delante un accionar con los que se encuentran en las periferias como condición de fidelidad al Evangelio. La misión se sintetiza en ser solidario, en comprometerse con actividades concretas, de acción social portadora de respeto, e afecto, de acompañamiento cuidadoso y duradero en el tiempo.

Más allá de una transmisión de saber, el papel de la educación consiste en contar con la capacidad de *resiliencia* de los NNA, en despertar y desarrollar los recursos latentes de ellos, en estimular su motivación y su desarrollo cognoscitivo. Esto implica:

- la presencia atenta, reconfortante y respetuosa del adulto cerca de los NNA,
- la participación activa de los NNA en su propio desarrollo,
- la confianza en los NNA que les permita (re)encontrar la estima en sí mismos,
- el establecimiento de medios pedagógicos aptos para favorecer la resiliencia: deporte, métodos de educación lúdicos, expresiones artísticas, ...,
- la valoración de la experiencia proveniente de la educación no formal y de situaciones que permitieron a los NNA desarrollar ciertas competencias,
- la valoración de los esfuerzos, de los éxitos y de las experiencias adquiridas por los NNA en el campo escolar y no escolar.

De este modo, en apoyo a la instrucción, la educación debe facilitar la promoción de la autonomía del sujeto, la formación de la autoestima, la integración en la vida social, la apropiación de la riqueza de la cultura. La presencia de la cultura, considerada como un estado general de desarrollo de una sociedad, aporta a la educación no solamente los recursos que la instrucción formaliza, sino también las significaciones (referencias a valores, ideales, ...) acerca de la manera por el sujeto, de expresar su humanidad. En la ausencia de cultura, la educación es privada de su capacidad creativa no pudiendo disponer de las mediaciones necesarias a su cumplimiento. Lo que significa que el paradigma educativo está vinculado a la identidad cultural, integrados el uno y el otro en el seno de una sociedad en la continuidad de una historia colectiva.

Desde la perspectiva de la educación, la **relación intercultural** promueve la atención

⁴ Fernández, A., *Tous égaux, tous différents – Différence et discrimination en éducation*, in *Le dû à tout homme : situation et défis du système international de protection des droits de l'homme*, Dictus Publishing, 2014.

- Fortalecer las iniciativas de *incidencia* para influir más eficazmente en las políticas públicas a nivel nacional, regional e internacional.

- Asegurar una *colaboración estrecha entre todos los actores* de la educación al fin de garantizar una continuidad educativa para que los NNA puedan gozar efectivamente de su derecho a la educación. Esto comporta una implicación de:

-- el NNA mismo, cuyas capacidades, motivaciones y resiliencia son el primer incentivo para su propia evolución,

-- la familia que, aún fragilizada o lejana, debería poder tener el papel central para asegurar el derecho del NNA a la educación: por lo tanto, es conveniente que esté en condiciones de ejercer, en la medida de lo posible, esta responsabilidad primaria que le es reconocida conjuntamente con los demás actores sociales,

-- los poderes públicos, cuya voluntad política de poner en ejecución el derecho de los NNA a la educación debe ser afirmada claramente, traducida en el tiempo y concretizada en iniciativas determinadas,

-- el cuerpo docente que debe velar por promover un sistema inclusivo que permita a cada NNA progresar con los demás NNA,

-- los actores de la educación no formal, cuyo papel es decisivo para muchos NNA que necesitan ser acompañados a veces durante varios años,

-- los pares que pueden servir como modelo de trayectos de integración exitosos.

En conclusión, la dimensión cultural aclara el derecho a la educación de una luz nueva que permite articular las diferencias garantizando, al mismo tiempo, la universalidad de los derechos. Para eso, la universalidad no es una universalidad abstracta, sino que la educación y la formación en materia de derechos humanos deben abarcar y enriquecer la diversidad de las civilizaciones, religiones, culturas y tradiciones de los diferentes países, reflejada en la universalidad de los derechos humanos, e inspirarse en ella. (art. 5.3 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos). De esta manera, el sentido profundo de la educación a la humanidad se revela en la dialéctica de la singularidad y de la universalidad que se realiza a través del dinamismo de la interculturalidad. Podemos así afirmar que la educación del ser humano se realiza en referencia a un horizonte cultural existente donde la relación intercultural tiene un potencial enorme de enriquecimiento de cada existencia y donde la dimensión cultural de la educación hace referencia a la construcción de la identidad. En su movilización internacional, nacional y local para que la educación sea reconocida como un derecho humano en sí y un medio indispensable para realizar los otros derechos, el Bice se inscribe plenamente en este marco.

Retos educativos de la escuela lasallista hoy y mañana Una visión desde la Iglesia, en consonancia con la Sociedad actual

Juan Antonio Ojeda Ortiz, *fsc*

En esta encrucijada de la historia, la escuela lasallista mira al mundo y a la Iglesia para comprender los desafíos a los que se enfrenta y responder con responsabilidad y diligencia a los mismos.

Mi mirada parte de la Iglesia, de los discursos y escritos del Papa Francisco en los años de su Pontificado; así como, de la Congregación para la Educación Católica del Vaticano. Lo que nos vienen diciendo ambos, coincide en gran medida con los desafíos que la Sociedad Civil indica actualmente para la escuela en general, como podemos constatar a través de los últimos Informes de la UNESCO, o de la ONU, o bien en los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el 2030 y en lo que nos prescriben otros expertos internacionales.

Veamos a continuación algunos de los principales desafíos que hemos de afrontar como escuela, como escuela católica y como escuela lasallista:

Renovación profunda de la escuela católica: Así, la Iglesia, nos convoca con urgencia a una renovación profunda de la escuela católica. A este respecto, en el reciente Congreso Mundial de la Educación Católica, celebrado en Roma en noviembre de 2015, el Papa Francisco invitaba a todos los asistentes y a los que no pudieron hacerse presentes, a mira con decisión al hoy y al mañana, renovándonos con pasión, ya que, si “queremos cambiar la sociedad, hemos de cambiar la educación”. Además, invitaba a todos a no tener miedo ante esta transformación profunda, a no temer a lo nuevo, pues como el mismo indicaba: “La educación se dirige a una sociedad que está cambiando, así, los educadores y los sistemas educativos están llamados a cambiar”.

Profesores competentes, amorosos, testigos y docentes de alma: Ante este cambio, todos coinciden que hoy día, para hacer posible esa transformación profunda en las escuelas, se requieren buenos profesores. El Papa Francisco indica dos características básicas de los mismos: que sean competentes (buenos profesionales y al día) y que sepan comunicarse de forma amorosa con los niños y jóvenes que educan. Sin duda, educar es amar. Si no amamos a nuestros alumnos, difícilmente los podremos educar.

Además, en *Evangelii Gaudium* (273), el Papa invita a los docentes de alma, es decir: a ser con los demás y para los demás. Que se sientan marcados a fuego por esa misión de iluminar, bendecir, vivificar, levantar, sanar, liberar...

En muchas ocasiones existe un gran desnivel entre lo que los profesores decimos y lo que hacemos. Hoy, más que nunca, se nos pide coherencia. Ser testigos de lo que anunciamos y proponemos, con el lenguaje de los hechos, de los gestos cotidianos.

Educación integralmente: cabeza, corazón y manos: Este es otro de los grandes desafíos de la educación en general y de la educación católica en particular. Habitualmente edu-

camos la cabeza y atendemos a los requerimientos de los mercados, primando las matemáticas, las ciencias, la lengua e idiomas, en detrimento de las humanidades y, más aún, de las artes, e incluso de la religión, que queda relegada a la parte baja de la pirámide de las materias. Urge darle la vuelta. Muchos colegios innovadores dan mucha importancia a las artes y a lo espiritual, logrando que el resto de los aprendizajes se obtengan con más facilidad, rigor, profundidad, durabilidad, sentido y proyección.

Al educar, hemos de partir del corazón (emoción) del niño o del joven, que sienta, experimente, se compadezca y parta de lo que acontece en la realidad de su entorno; acuda luego a la cabeza (mente), para comprender e imaginar una solución nueva e inspiradora, factible de realizar; y que no se quede ahí, en la mera elucubración o conocimiento, sino que actúe (manos), pase a la acción, al compromiso y a la transformación personal, social o ambiental; movilizándose (pies), siendo constructores de una nueva humanidad más justa, solidaria y sostenible.

El Proyecto *¡Yo puedo!*: Empodera a los niños y jóvenes para que cambien sus contextos y respondan a los desafíos de LAUDATO SI' y/o de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Es un claro ejemplo de educación integral, pues parte del corazón, les lleva a la cabeza y luego a la acción y al compromiso, para finalmente compartir lo realizado para inspirar y contagiar a otros, de manera que realicen, igualmente, proyectos de cambio. Se lleva a cabo con la metodología Design for Change, una metodología de trabajo por proyectos e innovación al servicio de las personas y sus contextos, que se realiza en cuatro fases: sentir, imaginar, actuar y compartir.

En él, las principales instituciones de educación católica están colaborando: La Congregación para la Educación Católica, la Oficina Internacional de la Educación Católica (OIEC), la Comisión de Educación de la Unión de Superiores y Superioras Generales y el movimiento de Design for Change. Un proyecto intercultural e interreligioso en el que participa tanto la escuela católica como la escuela pública. Sumémonos a este movimiento mundial, en el que los niños son los protagonistas y agentes de cambio, cocreando proyectos que cambian sus vidas, sus contextos sociales y ambientales. Trabajando con esta metodología, la escuela empieza a cambiar desde dentro... pues cambiamos la metodología, los roles del profesor y del alumno, el espacio, el currículo, etc.

Humanizar la educación para humanizar la sociedad: En las últimas décadas, el mundo se ha ido deshumanizando, las relaciones entre las personas se han ido deteriorando, nos hemos vuelto depredadores unos para con otros: aumenta la violencia, la corrupción, la mentira, la exclusión, la pobreza... La escuela no puede dar la espalda ante el mundo que se deshumaniza. Sin embargo, sigue anclada en el pasado, sin responder con eficacia y éxito a los desafíos actuales, resultando ser un engaño o una estafa la educación que ofrece.

Hace más de 20 años, el informe Delors, nos indicaba cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir. ¿Qué hemos hecho de ellos? ¿cómo los hemos trabajado en las aulas? ¿qué logros hemos obtenido?...muy pocos. Un reciente Informe de la UNESCO (2015), que nos habla de replantear la educación, retoma dichos pilares y nos dice que hay que reimaginarlos y abordarlos con decisión.

Hemos de aprender a relacionarnos con la naturaleza: A lo largo de la historia aprendimos a relacionarnos con las personas y acabamos de ver que dichas relaciones se deterioran a un ritmo agigantado y retrocedemos. Por otro lado, en todo ese recorrido, no aprendimos a relacionarnos con la naturaleza.

Actualmente nos encontramos en una profunda crisis ambiental. No es que la “casa común” tenga una parte de su jardín estropeada, o que se hayan secado unos árboles o uno de los ríos... No, lo que ocurre es que la casa está ardiendo, toda ella. Toda crisis la debemos abordar como crisis y movilizarnos todos con diligencia y profesionalidad. Además, hemos de tener en cuenta que los primeros y más afectados de esta crisis climática/ ambiental, así como ante las catástrofes que originan, son los más pobres. Ellos sufren las peores consecuencias. El Papa Francisco nos lo dice claramente: Escuchar y responder desde las escuelas al “llanto de la tierra y al grito de los pobres” (LS, 49). Urge pasar a la acción. El Proyecto ¡YO PUEDO! es una primera respuesta, sistemática y global. Hemos de participar en ella y empoderar a nuestros alumnos para que cocreen múltiples proyectos de cambio, que alumbren una sociedad más humana, solidaria y sostenible. Las escuelas no pueden quedar indiferentes o actuar pasiva o indiferentemente ante un problema tan grave y casi irreversible.

Generar esperanza: Es este otro de los desafíos que la Congregación para la Educación Católica recoge en el documento “Educar al humanismo solidario”. Hoy los niños y jóvenes viven desesperanzadamente y ante ellos se abre un mundo en crisis e incierto, cargado de violencia, pobreza, maltrato, exclusión... La sociedad les resulta hostil y el ambiente familiar en muchas ocasiones está roto o en conflicto. Esperan encontrar en la escuela un remanso de paz, un oasis, un lugar alegre y dador de vida, en definitiva, un lugar de sanación. Cada vez me gusta más el término de “escuela sanadora”, donde cada uno de ellos se sienta acogido, acompañado, sanado y esperanzado. En otra época, así fue la escuela lasallista: una escuela acogedora y dadora de vida y futuro.

Una escuela inclusiva: La escuela católica y la lasallista está abierta a todos, es acogedora e inclusiva. No excluyente. Se sitúa en la avanzadilla de la Iglesia para presentar y proponer la Buena Nueva del Evangelio. Una escuela que muestra una predilección clara por los más pobres y desfavorecidos. Nuestro mejor *ranking* no está en las pruebas PISA, sino en nuestra capacidad para atender la diversidad, para que ninguno de los alumnos quede atrás o en la cuneta de su aprendizaje. Nuestro *ranking* está en nuestro esfuerzo continuado y profesionalizado para que todos logren el éxito y se incorporen de forma creativa y crítica a la sociedad, transformándola y mejorándola.

En ellas se debe ofrecer una educación de calidad y equitativa, no una educación pobre para pobres. No se les entretiene y distrae, sino que se les despierta sus talentos y capacidades; se canalizan sus gustos, intereses y potencialidades; se les educa en valores al tiempo que se les dignifica sus vidas, siendo capaces de amarse a sí mismos y de amar a los demás, empatizando y compadeciéndose de los demás. Ese debe ser el termómetro que mida la eficiencia de nuestra educación lasallista.

Una escuela “lugar de encuentro”, de diálogo: El Papa Francisco habla insistentemente de la “cultura del encuentro”. En la escuela católica conviven niños/as de diferentes culturas y religiones, no sólo los católicos. Ellos muestran al mundo que es posible trabajar juntos, aunque procedan de diferentes territorios, tengan diferente lengua, cultura, raza o religión. La escuela ha de propiciar el diálogo, la comprensión mutua... ser fermento de paz y equidad.

Una escuela que escucha, “labor de oreja”: Hemos de escuchar a nuestros estudiantes. La Iglesia nos ha dado una gran lección al convocar el Sínodo de Jóvenes. Se está produciendo un cambio de paradigma.

En la escuela tradicional el profesor habla, habla, habla. El alumno, por su parte, escucha y memoriza lo que el profesor le dice. En los exámenes se les pide que reproduzcan todo lo que el profesor les ha dictado, llegando al disparate de que por cada coma, punto o palabra que olvide se le quite medio o más puntos...

Hoy el profesor está llamado a dar un paso atrás y dar mucho más protagonismo al alumno, confiando en él y empoderándolo para que decida, tome la iniciativa, sea creativo y se comprometa de forma activa en la construcción social y ambiental.

Para ello hemos de cambiar las metodologías, el currículo, la forma de evaluar, los espacios, los roles del profesor y de los alumnos, la forma de organizarnos dentro y fuera del aula. Generando así una escuela más participativa, colaborativa, creativa y comprometida.

Educar desde dentro: La escuela tradicional educa desde fuera. Persigue que los alumnos memoricen, repitan, copien lo que el profesor les dicta. En ella el profesor está “delante y arriba”; a finales del s. XIX, el movimiento de Escuela Nueva le indicó que se pusiera al lado de sus discentes y que le acompañara, facilitara su aprendizaje. Hoy se le invita a dar un paso atrás.

La escuela ha de despertar y desarrollar las capacidades propias de cada uno de los alumnos que aprenden, atender a sus intereses y expectativas, educar en valores como la sabiduría, el respeto, la paz, la solidaridad, etc. De forma que no caigamos en el error de pensar que enseñar es educar. Se educa desde dentro, dando confianza y libertad a los alumnos, para que sean protagonistas y construyan su aprendizaje, individual y colectivamente.

Igualmente, se suele dar un gran desnivel entre lo que dicen nuestros documentos, nuestros proyectos o planes educativos y lo que luego hacemos en el aula. Así, por ejemplo, una de las metas más frecuentes que encontramos en muchos proyectos educativos es “educar en, desde y para la libertad”. Basta abrir un aula de ese centro y ver cómo se nos cae el “en”, el “desde” y el “para” ... al ver a los niños colocados uno de tras de otros, sentados en mesas separadas para que no hablen, ni se copien, en silencio... y así, cinco horas al día, cinco días a la semana y durante toda su escolaridad...

Colaborar y trabajar en red/ redes: Es este el quinto y último reto que nos presenta el documento “Educar al humanismo solidario” (2017). Es muy importante y urgente que las escuelas abandonen el viejo y caduco paradigma competitivo y se introduzcan con decisión y pasión renovada en la “Era de la Colaboración”. Si nos preguntaran: ¿qué preferimos colaborar o competir?, todos diríamos colaborar; pero si nos preguntan: ¿qué hacemos habitualmente: colaborar o competir? Más del 97 % responderían que compiten en lugar de colaborar...

Es imposible innovar sin colaboración. Hoy, o nos adentramos en la colaboración o nos disponemos a morir o a entrar en una vía muerta. Hemos de colaborar hacia dentro de las escuelas: un profesor con otros; trabajar interdisciplinariamente en lugar de fragmentadamente, a través de las asignaturas separadas, coordinarse una etapa educativa con otra y no ir el Infantil, por un lado, la Primaria por otro y la Secundaria y el Bachillerato por otro... Se requiere coordinación horizontal y vertical, trabajar en equipo, compartir proyectos, estrategias, metodologías, principios educativos y organizativos.

También colaborar hacia fuera, con otros profesores de otros centros, con otras escuelas y con otras Instituciones o redes educativas diferentes a la nuestra. El caso del Proyecto Fratelli en Alepo, en el que colaboramos los HH. maristas y los HH. lasallistas es un buen ejemplo de esto.

Ya en la *Gravissimum educationis* (1965), hace más de cincuenta años, se nos invitaba a desplazar profesores a otros centros en zonas rurales o con pocos recursos, para ayudarles a mejorar sus metodologías, o bien adecuar mejor el currículo, etc. En definitiva, ayudarles a educar mejor. ¿Qué se ha hecho después de todos esos años en esta dirección? Pues casi no se ha hecho nada o muy poco e insignificante.

El gran reto no es colaborar, sino ganar en capacidad colaborativa. Para lograr una colaboración estrecha y eficaz se requieren años de trabajo sistemático. Urge colaborar y crear redes eficientes de trabajo, capaces de fortalecer la oferta educativa que realizamos y responder con creatividad y rigor a los nuevos desafíos ante un mundo cada día más complejo, en el que las respuestas aisladas e individuales sólo nos conducen al fracaso.

Dos extremos a evitar: por un lado, actuar de forma independiente y, por otro lado, los procesos homogeneizantes que nos aíslan de entrada ante una realidad cada vez más plural y compleja. La mejor herramienta para afianzar la colaboración es dar autonomía y conjugarla desde la interdependencia.

Una escuela “de vida”, que “huela a oveja”: Una escuela capaz de ir a la vida y de traer la vida a la escuela. En muchas ocasiones, la escuela es un recinto cerrado, un búnker, que se distancia y da la espalda a la vida real desde y para la que educa.

Por último, decir que será difícil acometer todo a la vez. Pero sí que podremos avanzar poco a poco, de forma progresiva y colaborativa, con la iniciativa y la participación de todos... En pocos años nuestras escuelas serán “buenas escuelas”, transformando vidas y contextos, viviendo y contagiando la Buena Nueva del Evangelio.

Referencias

Cantón, M. y Ojeda, J.A. (2017). Design for Change: los niños sólo necesitan una oportunidad para cambiar el mundo. *Educatio Catholica*, III (4), 129-143.

Congregación para la Educación Católica (2014). *Educación hoy y mañana: Una pasión que se renueva*. Ciudad del Vaticano.

Congregación para la Educación Católica (2017). *Educación al humanismo solidario. Para contribuir a una civilización del amor 50 años después de la Populorum Progressio*. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_sp.html

Gardner, H. (2017). Prólogo. En *Design for Change. Un movimiento educativo para cambiar el mundo*. Madrid: SM (Biblioteca Innovación Educativa).

Ojeda, J.A. (2017). El cambio educativo. En Varios Autores, *Design for Change. Un movimiento educativo para cambiar el mundo*. (pp. 39-49). Madrid: SM (Biblioteca Innovación Educativa).

Ojeda, J.A. (2018). Design for Change. Una metodología que empodera a los niños y jóvenes para que cambien el mundo. *Religión y Escuela*, 317, 22-25.

Ojeda, J.A. (2018). Proyecto “¡YO PUEDO!”. Los niños y jóvenes del mundo afrontan el reto de *Laudato si'*: el cuidado de la casa común. *Religión y Escuela*, 317, 26-27.

Ojeda, J.A. y Ramírez, B. (Coords.) (2015). *241 Testimonios. Educación hoy y mañana. Una pasión que se renueva*. Madrid: SM y PPC. <https://es.ppc-editorial.com/file/759/download?token=mIpfZ8l3>

Papa Francisco (2013). *Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium*. Ciudad del Vaticano.

Papa Francisco (2015). *Encíclica Laudato Si'*, sobre el cuidado de la casa común. Ciudad del Vaticano.

UNESCO (2015). *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

Varios autores (2017). *Design for Change. Un movimiento educativo para cambiar el mundo*. Madrid: SM (Biblioteca Innovación Educativa).

Vaticano II (1965). *Gravissimum educationis*. Ciudad del Vaticano.

Internacionalización

El explorador inglés David Livingstone escribió en 1850 que vemos el mundo unificado, como una sola cosa. Pero eso lo escribió en el contexto de su tiempo, cuando se veían barcos de vapor, y telégrafos. Ahora, con todos los procesos por los que estamos atravesando, creemos que estamos viviendo algo único, que jamás había sucedido en el pasado; pero la revolución que comenzó con la globalización en 1990 –y que derivó en las tecnologías 2.0, 3.0, 4.0– no es nueva, aunque sí requiere que nos adaptemos a ella.

Los lasallistas se han dedicado a enseñar por 300 años por lo que hace falta dar un paso atrás para entender que la educación es un proceso como muchos otros que existen. Para nosotros, la educación es la razón por la que hacemos cosas; pero en el plano general, la educación es tan solo una cosa más dentro de todos los sucesos que requieren de nuestra atención. Por ello, los insto a recordar que la internacionalización no sólo es un proceso, sino un contexto que condiciona la forma en que se crean las políticas, en la que se les enseña a los estudiantes, que repercute a nivel primario, secundario y terciario. Esta realidad es algo de lo que no se puede escapar.

La educación es un derecho, y creo que todos estamos de acuerdo en ello. Sin embargo, en muchos espacios, la educación no es vista como un derecho, sino como una mercancía, y con esto no digo que nos demos por vencidos o que cedamos, sino que deberíamos darnos cuenta de este fenómeno, porque esto es algo que, de muchas maneras, nos puede ayudar a cambiar a la sociedad.

Por eso, la cuestión no es rendirse, sino ajustarse a las nuevas realidades. La realidad de muchas escuelas de altos estudios –sobre todo en países en desarrollo– consiste en competir con instituciones dentro del mercado de intercambio, que ofrecen tablets en lugar de libros, la gente cree que es fantástico, pero no lo es, porque este fenómeno sólo baja los precios de todo, incluyendo los de la biblioteca y limita lo que el estudiante recibe en términos de educación. Por ello, el efecto de la red puede ser parte de nuestra diferenciación.

No podemos cambiar las circunstancias, pero debemos tenerlas en cuenta. La analogía respecto al tema que siempre ofrezco es que el presente no es un tsunami que se avecina, sino que ya vino, se fue, y ahora buscamos una isla para refugiarnos. La realidad que vemos en la educación superior y que veo claramente –por lo menos en América del sur y que está llegando a primarias y secundarias– es la de los grandes conglomerados que llegan a las escuelas.

Creo que debe haber una respuesta o un rol para nosotros en esto, y lo hay; pero también hay cierta urgencia que insta a nuestra capacidad de ofrecer una respuesta, considerando nuestra ideología. Mi ideología dice que la respuesta está en trabajar con la red, y no sólo de lasallistas, sino de maristas, jesuitas, dominicanos y quienes conforman

nuestra gran familia. Tenemos un rol que trabajar, pero no creo que haya tanto tiempo para tomar esta gran decisión.

¿Cómo se pueden convertir los restos actuales en oportunidades o amenazas?

Creo que ya he expresado las amenazas a las que nos enfrentamos, por lo que tomaré este tiempo para hablar sobre las oportunidades con un ejemplo. En la actualidad en Río de Janeiro todos desean tener a sus hijos en escuelas bilingües como la “British School” y la “American School”, ambas escuelas muy caras. Entonces, por qué no hacer una escuela lasallista, no con todo el plan de estudios internacional, pero podemos tal vez con un 10- 20%. Esto daría como resultado poder competir con los precios en el mercado, porque ese es parte del problema que tenemos. Las escuelas de conglomerados tienen un mercado de escalas que les permiten dar precios bajos para tener más estudiantes. Sin embargo, la respuesta para nosotros está en la diferencia que traemos a nuestras escuelas y universidades.

Lasallian five core principles: an approach to living in association within varying educational communities

Kenenna Amuzie

Introduction

As we gather for the World Congress of Lasallian Education in Mexico City to explore the theme of Lasallian Education for the 21st Century, we are faced with a multitude of wonderful opportunities that include the space to reflect on and articulate current approaches and practices that have the potential to inform the future course of the Lasallian Educational Mission, a mission rooted in association. Before taking a look at the present to chart a way forward, it is necessary to step back and briefly review the beginning of the Institute of the Brothers of the Christian Schools. The notion of being in association or in common with one another dates back to the founding years of the Institute with the Heroic Vow. On November 21, 1691 John Baptist de La Salle, Nicolas Vuyart and Gabriel Drolin made the “vow of association and union to bring”¹ about the establishment of what we know today as the Institute of the Brothers of the Christian Schools or the worldwide Lasallian family. As part of the vow formula, the Founder and two Brothers promised to work in “association and union”² to establish and secure the mission even to the point of begging for alms and living solely on bread. In view of this lifelong commitment, they pledged to do “all together and by common accord, everything we shall think in conscience, and regardless of any human consideration, to be for the greater good of the said Society.”³

What significance then, does this vow have for the Lasallian Family and worldwide mission today? The initial experience of together and by association as first articulated and lived out by Saint John Baptist de La Salle and the first Brothers continues to be creatively expressed in the worldwide Lasallian Educational mission. From 1691 until now, the ever present yet evolving lived expression of association continues to be a part of our common Lasallian story.

We are reminded, however, that association does not exist solely for our affiliation with one another. Lasallian association exists for our shared educational mission.⁴ A number of the varied and creative ways association for mission has been lived revolves around shared experiences of faith, service and community. As we continue to journey through the 21st Century and toward the *Declaration on Lasallian Pedagogy* in the 21st Century, I offer for our consideration, an additional way of articulating the lived experience of association through the Lasallian Five Core Principles.

¹ The Tercentenary of the heroic vow of 21 November, 1691. *Lasalliana* Volume 20. Published January 1, 1991.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ Brothers of the Christian Schools General Council. *Associated for the Lasallian Mission...an act of HOPE*. Rome: 2010. Pg. 24.

The Lasallian Five Core Principles serve as one of the foundational or initial tools utilized for student and adult Lasallian formation in the District of San Francisco New Orleans located in the Lasallian Region of North America. They are faith in the presence of God, respect for all persons, concern for the poor and social justice, inclusive community, and quality education. These core principles, which I will explain further later, provide an opportunity to go beyond the borders of, or rather enter more deeply into the lived expression of our hallmarks of faith, service, and community. Before outlining in more detail what each of the Lasallian Five Core Principles mean, we will explore a brief history of how this version of the core principles came to be. From the history and definitions, we will then consider specific programmatic examples within the San Francisco New Orleans District that show the lived experience of the Core Principles as they relate to association for the educational community.

History and Evolution of the Lasallian Five Core Principles

Rooted in the Catholic faith and influenced by the history of the Institute of the Brothers of the Christian schools, the Five Lasallian Core Principles as they will be defined here, were shaped by a number of documents and gatherings. A number of these gatherings facilitated opportunities for meaningful dialogue that focus on characteristics of Lasallian schools. Some of these documents include the 1986 document titled “characteristics of Lasallian Schools” initiated by efforts from the Regional Education Committee, the 1987 “Characteristics of a Lasallian School Today” from the Brothers’ Secretariate for Education, and the 1999 book, *Touching the Hearts of Students* by Brother George Van Grieken, FSC.⁵ When looking at the series of events that directly brought about what is known and promulgated in the San Francisco New Orleans District as the Lasallian Five Core Principles, it is necessary to note what occurred during a⁵ Van Grieken, George, FSC. “The Five Core Principles: Their Origins, Integration with Catholic Identity, and Resonance Today.” Presentation at the Lasallian Association of Secondary School Chief Administrators Conference, Houston, March 2019. Pgs. 2-3.

March 1992 student leaders workshop for students in their third year of secondary school from various parts of the former San Francisco District.

The program schedule included a variety of sessions that provided participants opportunities to improve on their skills as student leaders. Along with the above mentioned, a session facilitated by former Brother, Ronald Isetti, now a retired history professor at Saint Mary’s College of California,⁶ focused on the 1967 Institute document titled *The Brother of the Christian Schools in the World Today: A Declaration*.⁷ During the session facilitated by then Br. Ronald Isetti, FSC titled “Lasallian Characteristics,” a handout was distributed

⁵ Van Grieken, George, FSC. “The Five Core Principles: Their Origins, Integration with Catholic Identity, and Resonance Today.” Presentation at the Lasallian Association of Secondary School Chief Administrators Conference, Houston, March 2019. Pgs. 2-3.

⁶ Van Grieken, George, FSC. *The Five Core Principles: Their Origins, Integration with Catholic Identity, and Resonance Today*. This paper was written for a presentation at the Lasallian Association of Secondary School Chief Administrators Conference, Houston, February 2019. Pg 4.

⁷ Brothers of the Christian Schools. *The Brother of the Christian Schools in the World Today: A Declaration*. Rome: 1967.

that would lay the groundwork for the Five Core Principles as they are known today. The initial handout included six characteristics along with a brief explanation following each item. Given how well received this session was, it is logical that a session covering “Lasallian Characteristics” was included in the program schedule for the student gathering the following year. During preparatory conversations in anticipation of the 1993 gathering, Lawrence Puck, Brother John Montgomery and a group of students discussed and made some adjustments to the initial list of six principles along with the brief explanations that followed each as outlined by Brother Ronald Isetti the previous year. What resulted was the Five Core Principles of a Lasallian School, listed below. As with the initial six, the reference for these five was *The Brother of the Christian Schools in the World Today: A Declaration*.⁸

Five Core Principles of a Lasallian School

1. Faith in the Presence of God: Belief in the living presence of God in our world. Prayer and regular reminders of God’s presence is a prevailing spirit in the school. All are taught to discover how God is active in one’s life and to learn to see the world with the “eyes of faith.”

2. Respect for All Persons: A concerted effort is made by the school to respect the dignity of all persons.

3. Inclusive Community: A united community where diversity is respected, where no one is left out, and everyone finds a place. Individuals within the school community recognize and accept one another’s limitations.

4. Quality Education: An education is provided that prepares students not only for a job and college, but for life. This education advances the students’ abilities to use their talents to critically examine the world, contemporary culture, etc., in light of the message of the Gospels, and to take greater responsibility for their education.

5. Concern for the Poor and Social Justice: The school demonstrates a sensitivity toward the poor and those suffering from injustices. In general, the community, especially the students, are encouraged to get involved in assisting the marginalized.

Following the Spring 1993 gathering, these five principles began to spread across the legacy San Francisco District in a manner that was initially student driven. The reason for its increasing use was mostly due to the students who, on attending the gathering, took the information back to their schools and engaged with them in meaningful ways. La Salle Catholic College Preparatory in Milwaukie, Oregon, which was La Salle High School at the time, is a notable example of how students continued to make use of these principles at the local level. As a result of a series of meeting with their school principal following the gathering, students from La Salle adapted the core principles into language that resonated with them. These were eventually displayed on banners in the schools’ main entrance hallway and remain there today.⁹ “These hallway banners quickly became popular at the

⁸ In his work cited above, Brother George Van Grieken, FSC provides a detailed chronological account of the development of the Five Lasallian Core Principles. This account includes reference to documents, gatherings and correspondences that helped shape what we know today as the Five Core Principles.

school and began to show up in school photographs and District videos,” so much so that “other Lasallian schools began to pay attention to these five Lasallian core principles and made increasingly regular reference to them.”¹⁰ This popularity and influence would eventually spread to the former New Orleans -Santa Fe District. By the year 2011, both legacy Districts had adopted the use of the Five Core Principles into their strategic plans so that when the two Districts combined to form the District of San Francisco New Orleans, “they already shared the common adoption of this set of identity statements.”¹¹

Today, these core principles are often depicted around the star - the sign of faith and continue to be used as one of the key elements of Lasallian formation both at the local school and District levels. They are also used as indicators to describe the Lasallian nature of the culture of each educational community in the District. One important thing to note is that these core principles are not an exhaustive or final list of characteristics that describe the culture of a Lasallian Catholic school, rather, they provide an example of how association for mission is lived out and expressed in San Francisco New Orleans. The Lasallian Five Core Principles are also not a list of “to-do” items that any given school or educational ministry can say they have 12 District of San Francisco New Orleans. The Lasallian Five Core Principles are also not a list of “to-do” items that any given school or educational ministry can say they have fully achieved. They serve a twofold purpose that is both descriptive and aspirational in that they describe important elements of who we say we are as a Lasallian educational community and who we are continually striving to more fully be as members of this community.

The Lasallian Five Core Principles in Action

Whenever one hears a prayer beginning with let us remember that we are in the holy presence of God and ending with live Jesus in our hearts forever, one knows that they are in the presence of Lasallians. This is our common language and way of prayer that unites us as a Lasallian family, regardless of native tongue or land of origin. As the Lasallian Five Core Principles continue to become increasingly widespread within the District, they too provide a common language and way of being that each educational community along with the individuals within those communities can aspire to. The Lasallian Five Core Principles as utilized in the Lasallian District of San Francisco New Orleans spans across the local ministry level and in official District wide programs. At every ministry within the San Francisco New Orleans, you are likely to see these principles displayed within classrooms and on school walls in different ways. Though they are often displayed in a variety of ways, they do not just remain on the walls of the classroom but are tangibly lived out. This is due, in part to some of the local and District formation programs that provide opportunities to reflect and bring these Five Lasallian Core Principles to life; to remove them from the school walls and put hands, feet and heart to them.

⁹ Van Grieken, George, FSC. The Five Core Principles: Their Origins, Integration with Catholic Identity, and Resonance Today. February 2019. Pg.7.

¹⁰ *Ibid*

¹¹ Van Grieken, George, FSC. The Five Core Principles: Their Origins, Integration with Catholic Identity, and Resonance Today. Pg. 13.

These District wide gatherings and formation events are some of the profound ways that participants, students and adults alike, experience association for mission; an association that spans beyond the mission of the local school communities that they are coming from.

Two such programs that invites students to bring life to these important principles within their local school communities are Lasallian Youth Assembly and Lasallian Student Leaders.

Lasallian Youth Assembly (LYA) and Lasallian Student Leaders (LSL) are two annual District formation programs for Young Lasallians at the secondary school level. Both programs allow students from all over the San Francisco New Orleans District, and occasionally from other visiting Districts, to experience the Lasallian mission beyond their local school communities, to encounter one another and to begin developing a lived understanding of the worldwide family that they are a part of. In addition to the aspects mentioned above, these two programs provide students an opportunity to build on the foundation they have received at their schools around the Five Lasallian Core Principles.

Lasallian Youth Assembly is a weeklong gathering which typically takes place in June. This weeklong assembly focuses on service and social justice. In its over sixteen-year history, LYA has evolved from a gathering that celebrates the importance of service to one that also educates students on different justice issues as they consider their call to serve and examine major justice issues with the eyes of faith. Recent years in the program's history has given students the opportunity to focus on topics like immigration, incarceration and human trafficking.¹³ The week begins on Sunday afternoon with several opening activities and concludes on Friday morning with closing activities and departures. Following Sunday's activities, participants begin the week with an Education Day where they attend a series of three workshops to learn more about different aspects of the theme or issue being explored through the gathering's theme. Workshop presenters can include law and law enforcement professionals, people involved in advocacy work, or individuals directly impacted by the topic or issue in one way or another. Education Day workshops serve the purpose of exposing students to varying perspectives surrounding the theme while leaving them with a basic understanding of the topic at hand.

The second and third full day of the week involve service and immersion outings connected with the topic being explored. Students along with their adult chaperones are sent to a number of community partner organizations who are doing work in the area concerned. While at the partner organization's location, the group will either engage in direct service to and with those directly connected with the issue or assist the organization in other areas as needed.

¹³ Following the call from the 45th General Chapter to go beyond borders, members of the District Leadership Team and the Office of Education organized an Immigration Think Tank at San Miguel High School in Tucson, Arizona in January 2015. Participants included representatives from the North Mexico District along with representatives from San Francisco New Orleans schools relatively near the United States-Mexico Border. One of the outcomes of this gathering was the restructuring of Lasallian Youth Assembly, beginning with the June 2015 gathering, which took place in San Diego, California, to include a strong justice education and advocacy component. Program schedules from the various iterations of Lasallian Youth Assembly are available through the District Archives.

Whenever such encounters are not possible, for the safety and privacy of often vulnerable populations, program participants learn about the work of the organization and participate in that work in other meaningful ways. As the week draws to a close, students spend a considerable part of the day on Thursday focusing on the “Now What?”

Within their school groups, students reflect on what they have learned and experienced throughout the course of the week and plan out ways they will return to share the knowledge and experience gained at that year's Lasallian Youth Assembly with their school community during the upcoming academic year. In examining the different aspects of LYA, it becomes evident how the core principles are brought to life within this temporary educational community that gathers for a week and disperses to return to and influence their more permanent school communities.

Faith in the presence of God is lived out and experienced throughout the course of the week in the Opening and Closing Mass, the daily morning and evening shared prayer experiences and the invitation to examine the topic of the week with the eyes of faith as they consider a Gospel response. Respect for all persons is exemplified through the space for healthy dialogue that is created in the small reflection groups that are built into the daily schedule. It is also found in the encounters that participants have with the Education Day speakers and at their service-immersion sites during the course of the week. In all of these encounters and in their interactions with each other during the week, they are reminded to recognize the inherent dignity that each person possesses. An inclusive community is engendered from the beginning of the week through team-building activities and icebreakers. This community is continually fostered through daily evening socials and mixing students beyond their school groups in intentional ways. Quality education is exemplified through the preparatory materials students receive in anticipation of the gathering and in the week's experiences as a whole. Participants have the opportunity to gain knowledge around an important issue, share that information with their local school communities upon returning, and consider how (and if) their response to the call to be of service in the world; their vocational call, can be a part of working toward solutions to the issue explored during LYA. Concern for the poor and social justice is at the heart of why a program like Lasallian Youth Assembly exists. Giving participants a chance to learn about and walk with different vulnerable populations through service, brings the core principle of concern for the poor and social justice to life.

Though possessing a structure different from Lasallian Youth Assembly, the Lasallian Student Leaders program also emphasizes each of the Lasallian Core Principles in different ways. Lasallian Student Leaders (LSL) is also a weeklong formation program, like LYA. This

District gathering, which is geared toward students involved in different forms of leadership in their local school communities, takes place at Saint Mary's College of California in July. The week, begins with opening activities on Sunday afternoon that sets the tone for the inclusive community that is fostered throughout the week and beyond. Monday and Tuesday emphasize quality education through a series of ten or more concurrent Skills Training Sessions that students attend. These workshops cover topics from planning Liturgies and prayer services to public speaking, meeting facilitation, and negotiation among others. In the midst of attending Skills Training Session on Monday and Tuesday, students

also meet with their pre-assigned Student Committee working groups where they will be tasked with putting the different skills they have learned into practice. These Student Committees are responsible for planning out and executing a portion of the scheduled programming for the latter part of the week. Respect for all persons is exhibited in the collaborative spirit students are encouraged to have with one another in the midst of the work that they do and through all their interactions during the course of the week. One of the ways that concern for the poor and social justice comes into play at LSL is in the sharing of ideas, through the “Idea Swap” sessions that take place at the mid-point of the week.

During the Idea Swap sessions students share programs or events they have in place at their schools that address the areas of faith, service and community. The volume and variety of service programs shared by student participants not only showcases school involvement with their surrounding communities, it also points to the many ways concern for the poor and social justice can be expressed. In addition to being exemplified in the varying events that are presented on during idea swaps, faith in the presence of God is expressed through shared daily prayer experiences, the reminder that students receive to recognize the giftedness of each person as a child of God, and the invitation to journey through the week seeking the presence of God in different interactions. These invitations and reminders are given during the week’s introductory remarks where the Lasallian Five Core Principles are reintroduced to the conference attendees as an invitation to journey through the week in the spirit of the core principles.

Both of these District programs provide participants, students and adult chaperones alike, with meaningful experiences of association. The bonds made during gatherings like Lasallian Youth Assembly and Lasallian Student Leaders have lasting effects for participants and the school communities that send them. Following such assemblies, attendees take what they have learned, including a more nuanced understanding of the core principles, back to their local educational communities and use those experiences of the broader Lasallian Family to enact positive change at the local level. As we have considered the role that the Lasallian Five Core Principles play in experiences of association at the District level, it is also necessary to consider some local examples. The two examples presented below will be the El Otro Lado program from San Miguel High School Tucson, Arizona and a commencement address given by a student graduating from Christian Brothers High School in Sacramento, California. In both of these cases, we will see several connections to the core principles through the words, perspectives, and reflections of students themselves.

El Otro Lado, which means the other side, is a border immersion program that exposes students to varying perspectives concerning the migration issues at the United States-Mexico border. In the Tucson location of the program, El Otro Lado is a six-day long immersion experience that explores the immigration matter as it presents itself in the along the border that the state of Arizona in the United States shares with Sonora in northern Mexico. Program elements include a day in Nogales, Sonora, Mexico where participants learn about the role that some US foreign and economic policies play along the border while also gaining knowledge about some of the humanitarian aid work being done to assist migrants and other vulnerable populations in the community. Additional components of the program include time with Border Patrol, meeting with attorneys connected with certain

court proceedings, a day in the desert with humanitarian aid organizations that work on the US side of the border, and a day on the Tohono O’odham Nation reservation, which is divided by the international boundary between the United States and Mexico. The week concludes with conversation around Catholic Social Teaching, the Church’s stance on immigration and concrete next steps participants can take upon returning home. At the start of the week, students are invited to journey through the week and approach the topic and experience through the lens of faith. This is facilitated through daily prayer and reflection which gives participants time to process each day’s experience in a meaningful way.

El Otro Lado is certainly a notable example of the core principles in action at the local level. Though it is a program hosted and coordinated at the local San Miguel High School level, its effects are far reaching with participating schools spanning across the Lasallian Region of North America and including a few schools of the North Mexico District. Each visiting school that does an El Otro Lado experience is accompanied by students from San Miguel as they journey through this profound experience together and by association with each another. This opportunity to journey together brings an invaluable element of Lasallian association that would certainly be lost if visiting schools did their El Otro Lado experience without the presence and accompaniment of San Miguel students. Listed below are some testimonials on the impact that El Otro Lado has had on participants in their own words.

“Build up a culture of encounters.” -Pope Francis, summed up my experience.

-Student, Christian Brothers High School, Sacramento, California

Never judge someone before you walk in in their shoes...Also, this program has shown me how Much I feel God's call when it comes to helping those of Central and South America. This journey I have gone on is priceless 'cause of the things I have learned about myself and my peers.

Student, Christian Brothers High School, Sacramento, California

Being with the students and leaders - - experiencing so much of God's goodness in them and the outreach to those in need - immigrants & refugees has been a profound experience! May Jesus continue to open our eyes and hearts! -Teacher, Justin-Siena High School, Napa, California

I so appreciated our journey/ pilgrimage with San Miguel and the community of “dear neighbors” who made each of our days a special experience. I will remember the sincere joy reflected in the advocates we met who are meeting the challenge of immigration you gave our students such passionate role models for peace and justice - that is indeed achievable.

In friendship & peace, solidarity forever onward! -Teacher, Cretin-Durham Hall High School, Saint Paul, Minnesota

Imagine peace and justice in the borderlands. Imagine la paz y la justicia en las tierras fronterizas. - Student, Sacred Heart Cathedral Preparatory, San Francisco, California

In the spirit of continuing to highlight student and alumni voices, the next example of the of the core principles in action we will consider is from the Christian Brothers High School graduating class of 2016. During his salutatorian address to his fellow graduating classmates, Elmer Lizarde shared his reflection on the Lasallian Five Core Principles.

The unique perspective he offered demonstrated how steeped in these principles his school community was and what a formative effect this had on him and his classmates throughout their time there. In reflecting on a chance encounter he had with an older gentleman who appeared to “not have a place to call home” and on wondering who in the school community could have given the man the Christian Brothers Falcons sweatshirt he was wearing, Elmer came to the realization that it could have been any one member of the school community. He considered this to be a testament to the beauty of the educational community that helped to form him over the past four years.

With that realization in mind, he left his fellow graduates with these words of wisdom:

We all have one thing in common. We are bound together by a set of values and principles that encourage us to act on our love. Class of 2016 I admire you because you have taken these Lasallian principles to heart and have allowed me the privilege of experiencing their effects.

What we've learned here goes beyond common knowledge because quality education reaches much farther than the classroom. Inclusive community isn't a goal but a standard. Concern for the poor isn't an idea but an action. Respect for all people is a responsibility and faith in the presence of God is a blessing. All of these principles which have been so instilled in us have taught us one thing and I think Saint John Baptist de La Salle said it best when he said we got called like apostles to make God known to others and thanks to Christian Brothers you all understand that God is love and every small act of love goes a long way. -Elmer Lizarde

Conclusion

Elmer's eloquent articulation of his lived experience of the core principles in action captures the heart of the mission of the Institute “to provide a human and Christian education to the young, especially the poor, according to the ministry which the Church has entrusted to it”.

Students like himself and those who attend programs like El Otro Lado, Lasallian Student Leaders, Lasallian Youth Assembly, and all the students entrusted to our care are at the heart of our shared mission. All of the Lasallian Five Core Principles provide a common and approachable way to articulate the Lasallian educational mission within the District of San Francisco New Orleans. The programs and ministries outlined above all represent different types of educational communities, communities bound together and by association for this one mission. As evidenced in the student quotations concerning El Otro Lado, in the strong bonds formed when students gather for events like LYA and LSL and as expressed in the salutatorian speech above, experiences of encounter that fosters a sense of Lasallian association within different educational communities play an invaluable role in furthering the mission.

The Documents of the 45th General Chapter speaks to the need to “respond boldly and creatively to the urgent needs of the vulnerable, (e.g., immigrants, refugees, the homeless, unemployed youth, etc.) that are found on ‘on the borders’” and offers ten ways this can be done. I offer, for your consideration, an additional way that

the Lasallian Family can continue to go beyond borders. This is by giving special attention to how the principles of faith in the presence of God, respect for all person, concern for the poor and social justice, inclusive community and quality education can be brought to life and lived out daily in each educational community associated with the Lasallian educational mission and beyond.

Foi, service, communauté : est-ce suffisant ?

Questions-réponses pour une table ronde

Jean-Marie Ballenghien

Le District de France compte environ 150 établissements lasalliens, qui scolarisent environ 140 000 jeunes en primaire et secondaire et emploient environ 10 000 enseignants et autres personnels. Ces communautés éducatives sont-elles, selon vous, animées de l'esprit de foi, de fraternité et de service ?

En France, comme tous les établissements de l'enseignement catholique, les écoles, collèges et lycées lasalliens sont privés, associés à l'État par contrat. C'est la Loi Debré (1959) qui leur reconnaît une légitimité et un rôle, et qui organise les relations de ces institutions avec les pouvoirs publics. L'article 1er de la loi annonce : « L'État proclame et respecte la liberté de l'enseignement et en garantit l'exercice aux établissements privés régulièrement ouverts. (...) Dans les établissements privés qui ont passé un des contrats prévus ci-dessous, l'enseignement placé sous le régime du contrat est soumis au contrôle de l'État. L'établissement, tout en conservant son caractère propre, doit donner cet enseignement dans le respect total de la liberté de conscience. Tous les enfants sans distinction d'origine, d'opinions ou de croyance, y ont accès. » L'État subventionne les établissements, au prorata du nombre d'élèves. Surtout, l'État rémunère les enseignants et contrôle leur travail. Ceux-ci ne sont pas fonctionnaires, mais ils sont de droit public, contrairement aux autres personnels (secrétaires, personnels éducatifs, personnels techniques, chefs d'établissement) qui sont salariés de l'établissement.

Sous le régime de la loi Debré, le modèle de recrutement des enseignants s'est progressivement rapproché du modèle public. Les étudiants qui veulent devenir enseignants dans l'enseignement catholique doivent passer un concours de recrutement organisé par l'État (aujourd'hui durant la première année de Master). Ils ont le choix, au moment de l'inscription au concours, entre le « public » et le « privé ». Les salaires et leurs progressions sont voisins, mais il n'est pas possible de passer d'un corps à un autre en cours de carrière. Il y a donc, en France, des professeurs fonctionnaires (les plus nombreux), travaillant dans les établissements publics, et les professeurs de l'enseignement privé sous contrat. Les uns et les autres se fréquentent, par exemple lors des jurys d'examens.

L'enseignement catholique a mis en place des procédures et des règles pour valider le recrutement de ses professeurs. Notamment pour vérifier la cohérence entre les convictions des candidats et les valeurs de nos établissements. On ne recrute pas que des enseignants catholiques, loin sans faut ! Mais les chefs d'établissement vérifient que les personnes qu'ils recrutent accueillent favorablement la vision de l'homme et de la vie, éclairée par l'Évangile, que nos établissements ont mission de promouvoir. Les lasalliens complètent ces dispositifs de sélection des enseignants par un accueil spécifique et une découverte progressive du charisme lasallien et du réseau. Mais celles et ceux qui acceptent de s'en-

gager dans d'autres actions que l'enseignement sont minoritaires. Construire une communauté éducative lasallienne est donc un lent et difficile travail, qui incombe aux chefs d'établissement et à leurs équipes de direction. Dans cette responsabilité éminente, ils ont grand besoin d'être soutenus.

Le District de France a lancé la Fraternité Éducative La Salle. Pouvez-vous en expliquer le fonctionnement et en préciser les enjeux ?

En janvier 2009, le Frère Visiteur Nicolas Capelle plaidait l'urgente nécessité « d'appeler des volontaires, frères et laïcs, pour former une association qui va porter, en Église, l'œuvre d'éducation humaine et chrétienne voulue par Jean-Baptiste de La Salle. » C'était le signal de départ d'une nouvelle aventure, celle de la Fraternité Éducative La Salle, dans laquelle aujourd'hui plus de 600 personnes sont engagées. Dix ans plus tard, à travers tout le territoire, des dizaines de « fraternités locales » se réunissent régulièrement (au moins trois fois par an). Elles sont constituées d'hommes et de femmes travaillant dans les établissements, sans tenir compte de leurs fonctions hiérarchiques. Les thèmes des rencontres sont variés, mais trois ingrédients sont toujours réunis : le partage et la relecture de ce que les personnes vivent en tant qu'éducateurs ; la prière ; la convivialité.

« La mission lasallienne, qui est l'éducation humaine et chrétienne des jeunes loin du salut, n'a aucun avenir à moins d'être bâtie sur les bases fondamentales de l'association lasallienne, à la fois chez les Frères et les autres lasalliens, qui s'engagent dans les diverses formes de la mission éducative lasallienne », rappelait la Circulaire 461. La Fraternité éducative La Salle est le mouvement engagé par le District de France pour répondre à l'injonction de l'Institut et prendre sa part des importants défis missionnaires. À la suite de l'AMEL de 2010, le chapitre provincial a expressément décidé « la création, au sein du District de France, de la Fraternité Éducative La Salle, afin d'actualiser le charisme lasallien, de promouvoir la mission éducative lasallienne et d'en assurer la pérennité pour répondre aux besoins actuels des enfants et des jeunes, prioritairement des défavorisés. »

Rejoindre une fraternité locale, petit groupe de lasalliens appartenant à plusieurs établissements géographiquement proches, est une démarche personnelle. Les personnes qui le souhaitent peuvent demander au Frère Visiteur à faire un engagement plus officiel dans la Fraternité. Cela se fait au cours d'une célébration. On s'engage pour un temps limité. Appartenir à une fraternité, cela donne du sens à l'engagement professionnel et permet de mieux vivre la mission. Expérience de relecture, de prière et d'association, la fraternité offre à tous les éducateurs qui le souhaitent un lieu de croissance humaine et spirituelle.

Mais l'élan de la Fraternité a aussi une portée institutionnelle. Ses membres, frères et laïcs, constituent comme un nouveau corps, duquel sont appelés les hommes et les femmes qui assurent aujourd'hui les responsabilités et l'animation du réseau : chefs d'établissement, délégués de tutelle, délégués à la formation, aux finances, à la gestion ou à la communication du réseau, membres du conseil de tutelle, membres de l'AMEL... Depuis le dernier chapitre (2019), le Frère Visiteur est aidé d'un Adjoint laïc, choisi parmi les membres de la Fraternité Éducative La Salle.

« Est-ce suffisant ? », demandait la conférencière. Que voudriez-vous ajouter qui vous semble prioritaire ?

Pas d'école sans mâ tres ! Cette conviction – presque une évidence – fut au fondement de l'aventure de Jean-Baptiste et des premiers mâ tres. Lorsque l'œuvre naissante fut critiquée, attaquée, menacée, la réponse folle fut celle de l'association « pour tenir » les écoles. Ils firent ce vœu héroïque dans la foi et l'espérance. Cette audace évangélique n'a-t-elle pas donné beaucoup de fruits ?

Or, aujourd'hui en France, le métier d'enseignant attire de moins en moins de jeunes. Salaire insuffisant ? Difficulté du métier ? Manque de reconnaissance sociale ? Ces raisons sont communément invoquées pour expliquer la pénurie que connaissent tous les établissements, y compris ceux qui sont implantés en des régions plus favorisées.

Sans doute avons-nous manqué de vigilance, légitimement accaparés par la mission éducative. Sans doute nous sommes-nous davantage concentrés sur l'accueil des jeunes éducateurs, sur leur formation au charisme lasallien, sur leur accompagnement dans un métier réputé plus difficile qu'avant... Sans doute aussi la diminution du nombre de Frères nous a-t-elle conduits à beaucoup réfléchir aux structures qui pourraient palier à cette faiblesse, dans une approche trop pragmatique de la place et de la mission des laïcs dans l'Église. « Les laïcs prennent des responsabilités parce qu'il y a moins de frères », entend-on souvent.

Depuis le Concile Vatican 2, l'Église se livre à une lecture renouvelée de sa nature et de sa mission. Repartant du Christ, les personnes et les communautés sont invités à recueillir et faire fructifier les charismes, ceux des fondateurs et ceux dont l'Esprit ne cesse de faire grâce au Peuple de Dieu. Par le Baptême, quel que soit son état de vie, chaque Chrétien est responsable de l'Église, pourvu qu'il cherche à approfondir sa vocation dans un esprit de communion. Il faut relire les textes du Concile Vatican 2. Il faut relire l'exhortation apostolique « Christifideles laici » (1987) et les nombreuses publications occasionnées par l'année de la vie consacrée (2015). Pour ce qui concerne le mouvement lasallien, il est vraiment nécessaire d'approfondir comment la vocation de laïc et la vocation de frère s'enrichissent et se dynamisent mutuellement, pour que grandisse l'Église dans le service de la mission éducative. Nous avons besoin de laïcs engagés dans la mission éducative au nom de leur baptême. Nous avons besoin de frères consacrés à cette même mission !

Enseigner dans une école chrétienne peut être une vocation, une manière de suivre le Christ et de vivre avec Lui. Et comme toutes les vocations, elle a besoin de temps et d'accompagnement pour mûrir dans le cœur d'un jeune. Il nous faut donc changer de paradigme ! Il faut bien entendu continuer à innover pour aller davantage aux périphéries de la mission éducative. Mais il faut aussi consacrer du temps et de l'énergie à promouvoir et faire éclore des vocations d'éducateurs ! C'est ce qu'a décidé l'Assemblée de la Mission Éducative de juillet 2018, pour le réseau La Salle France, en demandant des initiatives fortes. Dans le monde d'aujourd'hui et pour la pérennité de la mission lasallienne, la question des vocations d'éducateurs est prioritaire, parce qu'elle est vitale.

La place et le rôle de l'éducatrice lasallienne dans la communauté éducative

Edith Touvi

Introduction

De nos jours, la Mission éducative lasallienne se donne comme priorité de rassembler tous les acteurs de l'éducation dans une même communauté en privilégiant le rôle de chacun. Les femmes étant très engagées dans cette mission, la place et le rôle de l'éducatrice lasallienne ne peut donc être négligeable.

Au long de ces lignes, nous allons mettre en exergue l'importance de la femme dans une communauté éducative lasallienne à partir de notre expérience personnelle de femme lasallienne, enseignante et associée, membre de la Fraternité Signum Fidei du Togo, dans le District du Golfe du Bénin .

I- La communauté éducative : cadre idéal de réalisation du projet éducatif

I- Qui rend le projet éducatif possible ?

L'éducation qui tend à rendre l'individu plus humain ne peut se réaliser que dans un contexte relationnel et communautaire, dans une communauté éducative.

De façon générale, dans chaque école, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'école ou en relation avec elle, participent à l'accomplissement de sa mission éducative. Dans le réseau lasallien, en particulier, la communauté éducative est la structure qui permet de réaliser ou de concrétiser de manière organique la communion pour la mission. Elle est à la fois une équipe de travail, un groupe de réflexion et un groupe de prière.

A cet effet, « les institutions lasalliennes et leur pédagogie sont centrées sur les jeunes, adaptées à l'époque où ils vivent, soucieuses de les préparer à prendre leur place dans la société ». (Règle des Frères, éd. 1987, chap. 2,13)

La communauté éducative est ainsi donc une structure composée des acteurs de l'éducation au service de l'enfant, du jeune. Dans notre contexte lasallien, nous entendons par acteurs de l'éducation, les composants de la communauté éducative.

A savoir : Dieu, la communauté des élèves, la communauté des éducateurs et les autres membres. Dans un sens large nous pouvons ajouter à cette liste : l'État, l'Église, les partenaires (association des anciens et ONG), les responsables de la municipalité où se trouve l'école.

Dieu est le protagoniste par excellence de la réussite de tout projet éducatif . C'est pour cela qu'il occupe une place de choix dans nos œuvres lasalliennes. Tout projet doit lui être recommandé. Il est le principe de toute chose. Pour cela nous devons continuer à lui confier le déroulement de toute activité de notre communauté éducative. Ainsi Dieu dans sa bonté incitera et inspirera davantage les membres de la communauté à produire un bon projet pour la réussite intégrale de la communauté des élèves, des apprenants.

L'élève est une personne qui reçoit ou suit l'enseignement d'un maître ou d'un précepteur. Il symbolise le centre et le destinataire incontournable du projet éducatif. C'est pourquoi toute activité converge vers lui, vers son bien et son salut.

L'élève doit continuellement être au centre de nos réflexions quotidiennes et communautaires. Si aujourd'hui les éducateurs Frères, laïcs et laïques continuent d'avoir lieu et de se réunir c'est que quelque part, les élèves, étudiants ou apprenants existent. En toute chose, l'éducateur doit avoir présent à l'esprit l'idée de l'élève. C'est-à-dire son bien-être psychoaffectif.

L'éducateur est un acteur de l'éducation. Il est l'interlocuteur accueillant et bien préparé, capable de susciter et d'orienter chez les jeunes le meilleur de leurs énergies.

Témoignage personnel : Notre expérience d'éducatrice au collège Saint Augustin-Notre Dame du Lac, au Togo

Je suis enseignante d'Espagnol au Collège Saint Augustin de Togoville, un collège lasallien, depuis septembre 2008. La communauté éducative est formée des Frères, de l'équipe administrative (un Frère Directeur, un censeur, un surveillant, un comptable, une secrétaire), des enseignants (je suis la seule enseignante), un Religieux (responsable du Foyer), assistée par deux femmes, une infirmière et des parents d'élèves (APE) et des élèves (6è en Tle).

2- Quelles caractéristiques devraient avoir ces personnes ?

A partir de notre expérience personnelle, nous allons nous appesantir à ce niveau sur les éducateurs, parents d'élèves et élèves.

- Caractéristiques ou les qualités d'un éducateur :

Éduquer les jeunes générations est une tâche sérieuse qui ne s'improvise pas . Elle doit être préparée et soutenue grâce à un projet de formation initiale et continue, capable d'accueillir les défis éducatifs du moment présent et futur. Ceci implique chez les éducateurs une disponibilité à l'apprentissage et au développement des connaissances, au renouvellement et à la mise à jour des méthodes d'enseignement, mais aussi à la formation spirituelle, religieuse et au partage. Au fil des formations, les éducateurs doivent impérativement s'approprier les caractéristiques découlant de leur ministère car les familles et les élèves, bref, la société attend beaucoup d'eux. L'éducateur en effet, est perçu et désiré comme un interlocuteur accueillant et préparé, capable de motiver les jeunes, pour une formation complète. Capable de les écouter, les accompagner dans les moindres de leurs difficultés. L'éducateur doit être capable de susciter et orienter le meilleur de leurs énergies en vue d'une réelle construction de la personne et d'une approche positive de la vie, d'être un témoin sérieux et crédible de la responsabilité et de l'espérance dont l'école est détentrice envers la société. « De la maternelle à l'université et quel que soit le type d'enseignement, l'école chrétienne éveille la personnalité de chacun aux dimensions de l'humanité, qu'elles soient corporelles, intellectuelles, affectives, sociales ou spirituelles » (Mission de l'Ecole Chrétienne, éd. Janv. 2007)

L'éducateur lasallien est celui qui doit connaître de façon personnalisée, chacun des élèves . Cette connaissance ne se limite pas aux aptitudes scolaires mais elle vise une perception globale de l'enfant, de l'adolescent ou du jeune. De nos jours, de plus en plus les parents d'élèves sont occupés. Les éducateurs semblent jouer le rôle qui revient aux pa-

rents. De ce fait, les parents se sentent plus en sécurité quand son enfant est à l'école car le parent connaît bien le rôle par excellence de l'éducateur d'où le choix de l'école.

Comme la société, les parents aussi comptent sur les enseignants. Ils sont en quelque sorte les derniers recours de la société.

Autre caractéristique essentiel de l'éducateur lasallien est de bien préparer le cours. Ceci montre sa compétence et à partir de là, il s'impose et les élèves le respectent plus. Les élèves ont le plus souvent confiance aux enseignants qui maîtrisent bien leur matière et leur domaine. Cela rend une bonne relation entre lui et l'élève. En plus de ce qu'il soit attentif, et compatissant.

L'éducateur éduque en outre, aux valeurs morales et évangéliques. Il apprend aux jeunes à s'assumer, à comprendre et à accepter leur propre histoire, dans ses échecs et ses réussites. Il doit être le porte-flambeau de l'espérance et de la lumière du Saint-Esprit parmi les jeunes. Être le témoin du Christ-souffrant et ressuscité par son comportement et l'accomplissement de ses engagements.

L'analyse du 1er point de la Méditation 33 invite aussi l'éducateur à connaître non seulement chacun des élèves, mais à avoir le discernement des esprits. En effet, « la connaissance personnalisée appelle à un effort de compréhension intérieure, à une empathie, donc à un véritable dialogue. Elle dépasse les seules données empiriques ou scientifiques, et procède d'une intuition, d'une illumination intérieure que l'on peut demander et obtenir dans la prière » (2004, p.19-20).

Caractéristiques d'un élève

Tout comme l'éducateur, l'élève également doit développer des caractéristiques qui lui permettront un épanouissement en tant qu'acteur social, citoyen engagé.

Le jeune doit apprendre à être ponctuel aux cours. Ce caractère fera qu'il ne manquera jamais aux explications du professeur ce qui conduira à sa réussite scolaire. Plus tard dans la vie, les gens lui feront confiance en lui confiant de grandes responsabilités. Il est à noter que la société considère les ponctuels comme étant des individus sérieux.

Le jeune doit apprendre à être studieux et assidu afin de s'approprier les savoirs de base et acquérir des compétences pour l'ouvrir plus tard à une formation adéquate et ainsi lui permettre de trouver une place active dans la vie sociale, économique et politique. Pour cela, il faut qu'il soit également ouvert, actif et participatif pendant les cours et lors des activités extra-scolaires.

A la base de tout, le jeune apprenant doit être discipliné, organisé, poli et respectueux envers tout le monde. Ces caractères lui permettront d'évoluer sur le plan académique et social. L'éducateur veillera à ce que soient formées en chacun des jeunes ces caractéristiques.

En classe comme en dehors de la classe l'élève doit posséder des valeurs ou qualités humaines, intellectuelles, morales et spirituelles pouvant permettre la création d'un monde meilleur.

Caractéristiques d'un parent d'élève :

Le parent est appelé à jouer un rôle prépondérant dans l'éducation de ses enfants . Pour cela, il commence à donner une éducation de base à ses progénitures avant de les

envoyer à l'école. Et après cette éducation doit normalement être continue au long de la vie. Ainsi, la famille représente la première communauté éducative de l'enfant. La seconde, l'école, se situe au côté de la famille comme lieu éducatif communautaire structuré et organisé selon le projet éducatif de chaque année. Le parent jouera un rôle très important dans la réalisation de celui-ci pour permettre un bon épanouissement de son progéniture.

Un parent averti est caractérisé par l'amour qu'il a envers ses enfants. Cet amour fera qu'il sera fidèle aux engagements pris vis-à-vis de l'établissement dans l'éducation complète de ses enfants. Pour ce faire, il collaborera avec l'école en respectant les clauses du projet éducatif, il soutiendra dans la mesure du possible l'école.

3- Quelles sont les priorités à suivre ?

Pour avoir une communauté éducative solide, il faudra en premier lieu, penser à la formation des collaborateurs lasalliens.

Formation initiale des nouveaux

Avant tout la formation systématique de nouveaux enseignants doit être une priorité. En effet, le nouvel enseignant qui intègre le corps professoral lasallien est étranger au fonctionnement d'un établissement lasallien. Il faudra que l'équipe directive l'intègre par des formations et informations appropriées à son nouveau poste. Cette formation initiale doit être échelonnée au cours de deux ou trois années scolaires y les vacances. Elle a pour but l'intégration des nouveaux dans la communauté éducative et leur appropriation des éléments caractéristiques de sa vie : travail, réflexion et prière.

Aussi la formation des anciens collaborateurs ne doit pas être négligée. Cela doit être une formation continue qui impliquera tous les enseignants sans discrimination d'âge, ni d'appartenance religieuse. Là tous les professeurs acquièrent la même pédagogie et la même spiritualité pour le même service éducatif.

La formation adéquate de chaque membre renforce la compétence de l'équipe d'éducateurs qui promeut au quotidien une démarche participative au bénéfice des jeunes qui leur sont confiés.

Grâce à la formation permanente des enseignants, la direction peut aisément trouver et former d'autres équipes faisant partie de la communauté éducative comme l'équipe pastorale, l'équipe pédagogique.

Une autre priorité essentielle est la collaboration étroite avec la famille. La famille doit être impérativement associée à la communauté éducative. La famille doit se sentir membre active de la communauté. Pour ce faire, l'équipe directive doit inviter les parents (père, mère ou tuteur) aux principales réunions afin qu'ils apprennent davantage leur rôle dans la conduite de leurs enfants avant et après l'école. Ils apprendront aussi beaucoup sur leurs propres enfants comme le souligne le Cahier Mel 24 puisque certains parents méconnaissent leurs progénitures. Pour cela, les parents d'élèves comme les enseignants doivent être bien préparés à cette coopération. La famille doit devenir nécessairement une partenaire de l'école, une associée à l'éducation de leurs enfants.

Une autre priorité importante de notre époque est l'accompagnement et l'écoute des enfants qui nous sont confiés.

« Ce doit être une des principales attentions de ceux qui sont employés à l'instruction des autres, de savoir les connaître et de discerner la manière dont on doit se conduire à leur égard » .

Ceci est vérifié parce que l'enseignant passe plus de temps avec le jeune que ses parents. Et souvent certains enfants ou jeunes mettent plus leur confiance en leur éducateur qu'en leurs propres parents. C'est pourquoi l'éducateur lasallien est appelé à prendre en charge le jeune et son accompagnement personnalisé, tout au long du processus éducatif. L'enseignant devient le repère indiscutable du jeune grâce à sa formation et à son comportement vis-à-vis de l'apprenant. Le jeune n'hésite pas à tout lui dire, à tout lui révéler et à lui prendre comme son fidèle accompagnateur. Et à partir de là, nait une relation pour la vie entre les deux acteurs.

Témoignage personnel : Notre expérience personnelle de formation initiale et de formation permanente et leur impact sur ma personne

Lorsque le choix s'est posé à moi pour intervenir dans une école lasallienne, le Frère Visiteur d'alors m'avait entretenu sur comment tenir une classe. Il a attiré mon attention sur l'élève qui est le centre de toute activité pédagogique.

Arrivée dans l'établissement, nous suivions chaque mois une formation sur des thèmes orientés vers la mission éducative lasallienne, sur les écrits du Saint Fondateur ou sur la pédagogie lasallienne ou sur quelques sujets qui nous permettraient d'être de bons éducateurs.

Ces formatrices m'ont permis d'améliorer mes manières de dispenser les cours. D'être plus patiente, compréhensive et en même temps rigoureuse. Par ailleurs, j'essayais de m'approprier les 12 vertus de l'éducateur lasallien : gravité, silence, humilité, prudence, sagesse, patience, retenue, douceur, zèle, vigilance, piété, générosité.

J'ai appris aussi à prier pour les élèves que le Seigneur me confie chaque année.

J'ai compris également le travail, la réflexion et la prière caractérisent la communauté éducative lasallienne. Ces réalités font parties plus ou moins de notre communauté du Collège de Togoville. Seulement on ne met pas trop d'accent sur la prière. La prière avec toute la communauté éducative n'est pas aussi un acquis. Mais les messes hebdomadaires entre la communauté des élèves et celle des éducateurs sont effectives.

On initiera des séances de prière avec toute la communauté éducative de temps en temps, par exemple la célébration d'ouverture et de clôture de l'année, autour de la fête du Fondateur le 15 mai, la Noël et la Pâques, pour que tous communient aux intentions et participent à ces événements liturgiques.

4- Quel sont la place et le rôle de la femme éducatrice ?

Le rôle de la femme dans chaque communauté éducative ou plutôt dans la mission éducative lasallienne à travers le monde est devenu une réalité incontournable. Les différents symposia des femmes célébrées en 2017 en Amérique latine et en Asie ont prouvé que de plus en plus la famille lasallienne prend en compte la participation des femmes dans la MEL.

Pour mener à bien la rencontre de l'Amérique latine, le Symposium s'est fixé comme objectifs :

Réfléchir sur le rôle que la femme a joué dans l'évolution historique de la MEL.

Analyser les différents apports faits par les femmes à la MEL.

Approfondir l'Association Lasallienne d'un point de vue féminin, en identifiant les défis que les femmes affrontent pour accomplir cette mission évangélisatrice.

Dans notre contexte lasallien, voici le constat sur la place des femmes dans les œuvres de la RELAF. Graphique RELAF sur le nombre des Frères, Laïcs et Laïques.

Courbe d'évolution

Dans ce graphique, les femmes sont présentes dans les œuvres lasalliennes ; leur présence n'est pas négligeable : leur nombre se situe entre 500 et 1000 de 2007 à 2016.

Dans la réalité, elles occupent des postes dans l'administration : secrétariat, comptabilité et dans les services comme l'infirmerie et l'internat des filles. Dans ces postes elles travaillent plus avec les Frères et les autres collaborateurs qu'avec les élèves en classe.

Témoignage personnel : Dans notre collège, nous sommes trois femmes : une secrétaire, une infirmière et une enseignante. Dans les classes où j'interviens, je me sens très proche des élèves car je connais plus ou moins leurs difficultés psychoaffectives, ceux qui ont des difficultés dans l'apprentissage... Etant avec eux, ensemble avec la direction et les autres collègues, nous essayons de leur venir en aide.

Quant à la secrétaire et l'infirmière, leur cahier de charges ne les permet pas de partager avec les élèves ni de faire leur suivi pour voir leur évolution.

Quelle seraient la place et le rôle de la femme en classe et en dehors de celle-ci dans la communauté éducative dans le contexte du Golfe du Bénin ?

La femme est appelée avant tout à « toucher les cœurs », à prendre soins des enfants qui lui sont confiés grâce à son instinct maternel, à déceler ce que les enseignants n'arrivent pas à pénétrer.

Toucher les cœurs des élèves

Un exemple qui reste gravé dans ma mémoire est qu'en avril de l'an 2016, mon Frère Directeur me confia un travail délicat. Celui de dissuader une fille en classe de Terminale à ne pas faire le pire car son petit-ami lui est infidèle. Par des conseils, des rencontres fréquentes, je suis arrivée à lui venir en aide. Elle a pris conscience du mal qu'elle voulait se faire et a pris l'engagement de voir la vie du bon côté. Je suis parvenue à lui toucher le cœur.

Prendre soins des enfants

C'est être attentif au changement de tempérament des élèves et leur venir en aide. Accompagner et écouter s'il y a lieu. Surtout faire un suivi adéquat allant jusqu'à se mettre en contact avec les parents ou les tuteurs des élèves pour mieux comprendre les élèves en difficulté.

Déceler ce qui est caché aux enseignants

Parfois le directeur ou certains collègues me confient des tâches particulières en disant : « Madame pourra nous aider ». Et avec délicatesse, j'aborde la situation en question. Souvent, on en sort gagnant.

De ces exemples, la femme est une éducatrice privilégiée, garante des valeurs de foi, de solidarité et de service. Elle peut bien assumer la complémentarité homme et femme dans le service éducatif ; jouer un rôle déterminant dans l'éducation à tous les niveaux (maternelle, primaire, secondaire, universitaire), grâce à sa disponibilité, sa douceur, son attention et son affection.

Mais, mon expérience personnelle me montre que le leadership féminin dans les établissements lasalliens est encore très limité au niveau primaire pas encore dans le District du Golfe du Bénin.

De même mon expérience d'associée m'engage dans la promotion de l'éducation des filles surtout en apportant un soutien financier aux étudiantes.

II- Quelques défis

A partir de notre partage d'expérience sur la place et le rôle de l'éducatrice dans la communauté éducative, il se dégage quelques défis pour l'avenir.

1- Avoir des enseignantes

Le premier défi qui me tient à cœur est celui de la place et du rôle des femmes dans nos établissements lasalliens. En effet, la présence féminine n'est pas négligeable. Mais dans la plupart de temps on trouve les femmes dans l'administration occupant les postes de secrétariat, comptabilité, infirmerie et internat des filles. Ces postes ne permettent pas qu'elles restent plus en contact avec les élèves. Elles travaillent plus avec les Frères et les autres collaborateurs qu'avec les élèves.

Mais en classe, elles se donneraient davantage aux élèves, grâce à leur instinct maternel qui se manifeste par la disponibilité, la douceur, l'attention, l'affection ou la tendresse pour toucher les cœurs des élèves.

Disponibilité : dédier son temps pour la cause de l'élève. C'est-à-dire se sacrifier pour l'élève qui veut nous confier quelque chose. Le temps importe peu dans ce cas. On peut lui donner un moment de rencontre, avant ou après les cours ou même pendant la récréation.

Douceur : bien choisir les mots pour apaiser le cœur de l'apprenant.

Attention : chaque élève devient notre priorité. Cela agit positivement sur le rendement de ce dernier.

Affection (tendresse) : faire comprendre par nos actes que son épanouissement fait notre joie. Le prendre comme son enfant.

Transformer les relations de genre :

Recrutement des femmes

Recadrer le rôle et la place des femmes dans nos collèges

Promouvoir le leadership féminin dans les établissements lasalliens.

S'engager davantage dans la promotion de l'éducation des filles et de la formation des femmes.

- Rôle des parents dans l'éducation de leurs enfants

* Créer ou redynamiser l'école des parents, en formant les mères à s'associer pour aider les écoles

-
- Association avec les laïcs
 - * Redéfinir la vision des Frères sur les laïcs en général, les femmes en particulier
 - * Redéfinir la vision des laïcs sur les Frères

 - Formation systématique des nouveaux collaborateurs à divers niveaux
 - * Faire un bon discernement lors du recrutement du nouveau collaborateur
 - * Solliciter des formateurs convaincus, bien formés et expérimentés pour la différente formation initiale et permanente.

Conclusion

Si chaque communauté découvre l'importance de la femme en son sein, la Mission éducative lasallienne connaît de grands succès en ce XXI^{ème} siècle.

Una comunidad educativa lasallista al servicio de la misión en los tiempos actuales y de cara al futuro

Mariola Young Torquemada

Con su talento pedagógico, San Juan Bautista de la Salle fue un ilustre pionero de la educación popular de niños y jóvenes. Como verdadero apóstol, supo servir a los niños que acudían a sus escuelas, dedicándose principalmente a formar a sus maestros. Esta intuición sigue siendo fundamental también hoy, pues pone de manifiesto que la educación supone, por una parte, la transmisión de los valores humanos y cristianos, y, por otra, el testimonio de adultos que muestren a los jóvenes lo que es una vida hermosa y equilibrada. Por tanto, la educación, más que un oficio, es una misión, que consiste en ayudar a cada persona a reconocer lo que tiene de irremplazable y único, para que crezca y se desarrolle.

Mensaje del Papa Juan Pablo II
a los Hermanos de las Escuelas Cristianas.
Vaticano, mayo 2000

De vuelta a las raíces de nuestra misión

Definitivamente nuestro Fundador fue hombre visionario que supo responder al llamado de Dios con creatividad.

Me atrevo a decir que, probablemente, su vida hubiese pasado inadvertida si no hubiera hecho un cambio radical en ella y si no hubiese actuado en contra de lo esperado para la época.

El Fundador sintió el llamado de Dios a morir a su comodidad y a sus placeres para convertirse en un siervo desinteresado del Señor. Lo que lo motivó a trascender las fronteras de su época fue el contribuir con el plan de salvación de Dios: Evangelizar a través de la educación de lo más pobres.

Fue sensible ante la inequidad, la injusticia social y la pobreza que dificultan el acceso a la educación, a la esperanza y a la dignidad humana.

Y es que para responder, hoy día, a nuestro llamado como misioneros en la educación, hay que retomar las raíces de nuestro ministerio.

En un mundo en el cual encontramos realidades extremas y cambios sociales radicales, en el que los jóvenes y niños se sienten desorientados, vacíos y desesperanzados, el único camino es el que lleva al conocimiento de Dios.

Decía San Juan Bautista de La Salle en sus meditaciones para tiempo de retiro:

Dios no sólo quiere que todos los hombres lleguen al conocimiento de la verdad, sino que desea la salvación de todos; pero no puede quererlo verdaderamente si no les da los medios y, en consecuencia, si no proporciona a los niños maestros que contribuyan a la

realización de tal designio. Ese es, dice san Pablo, el campo que Dios cultiva y el edificio que construye, y ustedes son los que Él ha escogido para ayudarle en esta obra, anunciando a los niños el Evangelio de su Hijo y las verdades en él contenidas. (De La Salle, MR 193, 3,1)

Los niños y jóvenes tienen sus propias fronteras personales, familiares, sociales y espirituales; las cuales limitan su crecimiento, su desarrollo madurativo y sus proyectos de vida. A diario, vemos y escuchamos a los jóvenes con un sentimiento de soledad profunda, huérfanos de padres vivos, sin un referente, extraviados en ideologías confusas y destructivas, inmersos en placeres temporales y en una vida superficial, muchas veces sin sentido...

Pero para responder a esta realidad, primero, nos corresponde identificar, reconocer, comprender y derribar nuestras propias fronteras.

Dios nos llama a trascender nuestras propias fronteras personales y comunitarias para responder a la misión

Para responder al llamado que hoy nos hace Dios, el mismo llamado que sintió San Juan Bautista De La Salle, es necesario escrutarnos a nosotros mismos y escrudinar lo profundo de nuestro corazón para comprender lo que esto supone en nuestras vidas, como personas, como profesionales y como miembros de una comunidad educativa.

A nivel personal, convendría preguntarnos: ¿A quién seguimos?, ¿quién es nuestro referente?, ¿profundizamos nuestra fe en Cristo?, ¿seguimos a un Cristo vivo o a un Cristo muerto?, ¿cuál es el sentido de nuestra fe?, ¿ante las dificultades que se nos presentan a diario, podemos realmente poner nuestra esperanza en el Señor?, ¿cuáles son nuestros sufrimientos, nuestras cruces? ¿le encontramos sentido a nuestras cruces?, ¿vemos en ellas reflejado el sufrimiento de Jesús?, ¿qué nos mantiene separados del amor de Dios?. El sentirnos realmente amados y perdonados por Dios transforma nuestras vidas. El comprender el sufrimiento de Jesús en la cruz, nos acerca a Él en medio de nuestros propios sufrimientos y cruces.

San Juan Bautista De La Salle lo tenía muy claro: morir a sí mismo para dar la vida a otros. Abandonó a su familia, sus intereses personales, sus bienes y sus comodidades para servir. Respondió al llamado de Dios; la misma invitación que le hizo Jesús a sus discípulos.

¿Estamos realmente dispuestos a ello?, ¿estamos dispuestos a abandonarnos completamente en el Señor para hacer su voluntad?, ¿a morir a nuestras comodidades y a nuestros intereses personales para servir en la misión que Dios nos ha encomendado?, ¿estamos dispuestos a derribar nuestras propias fronteras personales? Muchas pueden ser estas fronteras personales: la envidia, el deseo de sobresalir, la vanidad, el orgullo, la soberbia, el poder, el narcisismo. Esta reflexión, nos lleva a hacernos otra pregunta: ¿Qué nos pide Dios, hoy, en este momento, para cumplir con nuestra misión a través del servicio?

Para cumplir este deber con tanta perfección y exactitud como Dios lo exige de ustedes, entréguense a menudo al Espíritu de Nuestro Señor, a fin de no obrar sino por Él, y que su propio espíritu no tenga ninguna participación. De ese modo, difundiendo sobre ellos el Espíritu Santo, puedan poseer plenamente el espíritu del cristianismo. (De La Salle, MR 195, 2,2)

Entregarse al Espíritu de Nuestro Señor, tal cual reza esta meditación del Fundador, no es una tarea fácil, pues conlleva morir un poco a nosotros mismos y enfrentar nuestras debilidades, carencias y sufrimientos. En la medida que podamos entregarnos completamente al Señor, podremos entregar nuestro ministerio para que Él sea nuestra guía.

Y en el último aspecto, la vida en comunidad es esencial para la profundización de la fe y para dar testimonio de Jesús. Una comunidad educativa lasallista debe vivir en carne propia los principios del Evangelio; de forma contraria, nuestras palabras, nuestras clases magistrales o creativas, caerán en saco roto y no en tierra fértil. Para los niños y jóvenes de esta generación, lo más importante es el ejemplo y la vivencia. Para ellos la palabra no tiene significado a menos que tengan trascendencia en sus vidas y ellos están ansiosos de ver una realidad distinta a la que les rodea. En este sentido, ¿estamos dispuestos a trascender las fronteras que se nos presentan en la vida comunitaria para vivir en verdadera fraternidad?

Si quieren que sean provechosas las instrucciones que dan a los que tienen que instruir, para llevarlos a la práctica del bien, es preciso que las practiquen ustedes mismos, y que estén bien inflamados de celo, para que puedan recibir la comunicación de las gracias que hay en ustedes para obrar el bien; y que su celo les atraiga el Espíritu de Dios para animarlos a practicarlo. (De La Salle, MR 194, 3,2)

Una comunidad educativa lasallista que dé testimonio del Evangelio y que sea un espejo en el cual los niños y jóvenes se puedan mirar

Como es de esperarse, partimos de la definición de lo que es una comunidad. El vocablo “comunidad” tiene su origen en el término latino *communitas*. El término hace referencia a las características donde un grupo de seres humanos tienen muchos elementos en común y forman parte de un pueblo región o nación; y, por otro lado, se refiere a un grupo de personas que se unen con interés común. De esta definición, creo que en nuestro contexto, lo que más podríamos resaltar es el hecho de que una comunidad se suele crear una identidad común que la diferencia de otros grupos o comunidades.

Entonces, de ser así, nos podemos preguntar: como comunidad educativa, ¿qué nos diferencia de otras comunidades?. San Juan Bautista De La Salle creó una comunidad con los maestros, se asoció con ellos. Se dedicó a su formación; su interés se centró en la formación académica y cristiana.

De igual forma, en la actualidad, impera la necesidad de la formación continua de nuestros docentes, así como la profundización y la vivencia de la fe en comunidad.

Precisamente, en la IV Asamblea MEL Distrital, la cual se llevó a cabo en septiembre del año pasado, se reflexionó acerca de diversos temas y como producto de este proceso de reflexión se aprobó como prioridad: “fortalecer los procesos de asociación distrital que permitan el crecimiento de los miembros de la comunidad educativa a través de la gestión del talento humano para el cumplimiento de la misión”. Como respuesta a esta prioridad, entre las líneas de acción que se establecieron, se acordó que en las obras educativas lasallistas de nuestro Distrito se abrieran espacios para favorecer el crecimiento humano y espiritual.

Nuestras comunidades educativas deben procurar espacios formativos, de interiorización espiritual y de interacción personal. Juntos, Hermanos y seglares, formamos comunidades educativas que deben estar inspiradas en la primeras comunidades cristianas. Comunidades, donde, si bien es cierto, se evidencian nuestras diferencias individuales, pero también nos une una misma espiritualidad y una sola misión; donde nuestros carismas son vertidos para brindar un servicio.

En este punto, me permito tomar las palabras de una de las homilias del Papa Francisco en la cual se refiere a las características de las primeras comunidades cristianas. Con respecto a este tema, señala: Con tres pinceladas queda retratada la primera comunidad cristiana en los Hechos de los Apóstoles: ser capaz de plena concordia “por dentro”, dar testimonio de Cristo “por fuera”, e impedir que ninguno de sus miembros padezca miseria. El Papa Francisco explica que una comunidad cristiana debe fortalecer estas tres características, las cuales explica con profundo discernimiento:

-Una comunidad armónica. Tenían un solo corazón y una sola alma. Una comunidad en paz. Eso significa que en aquella comunidad no había lugar para murmuraciones, envidias, calumnias, difamaciones. ¡Paz! ¡Y perdón: el amor lo cubría todo!

-Una comunidad de testigos de la fe, con la que hay que comparar toda comunidad actual.

¿Es una comunidad que da testimonio de la resurrección de Jesucristo? ¿Esa parroquia, esa comunidad, esa diócesis cree de verdad que Jesucristo ha resucitado? ¿O lo dice solo de boquilla: Sí, ha resucitado, porque lo cree así, pero su corazón está lejos de esa fuerza? Hay que dar testimonio de que Jesús está vivo, está entre nosotros.

-Una comunidad cristiana que se centre en la pobreza. Y aquí, podemos distinguir dos aspectos. Primero: ¿Cómo es tu actitud o el de tu comunidad hacia los pobres? Segundo:

¿Esa comunidad es pobre: pobre de corazón, pobre de espíritu? ¿O pone su confianza en las riquezas, en el poder?

Estas características, bien definidas por el sucesor de Pedro, podrían servirnos de parámetro para evaluar nuestras comunidades educativas: ¿En nuestras comunidades vivimos la tolerancia, el respeto y en armonía?, ¿ponemos a Dios primero y como norte de nuestras acciones?, ¿vivimos con modestia, sencillez y humildad?

No hay que perder de vista que nosotros, los maestros y colaboradores, somos un espejo donde nuestros niños y jóvenes se miran.

Donald Winnicott, pediatra y psicoanalista británico, en sus teorías sobre el desarrollo infantil, se refiere a la función que cumple la mirada de la madre cuando hace de espejo y permite que su bebé se vea reflejado; según él, esa mirada-espejo permite que el bebé tenga una experiencia de mutualidad, de sentir una conexión afectiva en su vínculo con otro, lo que es vital, para ambos.

Así como los hijos necesitan mirarse en los ojos de los padres para establecer un vínculo afectivo, nuestros estudiantes necesitan que los miremos con los ojos de Dios. Muchas veces, ellos son un reflejo de nuestras actitudes. Reaccionan ante nuestros comportamientos, algunos nos imitan y otros nos juzgan. No podemos negar el impacto que podemos generar en ellos y la responsabilidad que tenemos en este aspecto.

Estos niños y jóvenes, muchas veces, vienen de hogares destruidos, donde predominan situaciones de abandono afectivo, maltrato psicológico o disfunciones familiares. Necesitan desesperadamente convivir en ambientes de armonía y de respeto. Nuestras obras educativas deben procurar ser ese ambiente donde puedan disfrutar de una interacción sana; donde se vivencie, como decía el Papa, el amor y el perdón. En la Jornada Mundial de la Juventud, que recientemente se llevó a cabo en mi país, Panamá, el Papa Francisco afirmaba: “solo lo que se ama puede ser salvado”, “solo el amor nos hace más humanos”.

El fundador dedica numerosas meditaciones a la vida en comunidad

¿Quieren que sus discípulos practiquen el bien? Practíquenlo ustedes mismos, pues los vencerán mucho mejor con el ejemplo de una conducta juiciosa y modesta que con todas las palabras que pudieran decirles. ¿Quieren que guarden silencio? Guárdenlo ustedes. No los harán modestos y comedidos sino en la medida en que ustedes lo sean. (De La Salle, MD 33, 2,2)

Seguramente, hemos experimentado en nuestro largo caminar por los pasillos de nuestras obras educativas y en nuestras comunidades, situaciones de conflicto con nuestros superiores, compañeros, hermanos, estudiantes, padres de familia... ¿Cómo perdonar a un colega que me ha calumniado?, ¿cómo amar a quien me critica y me injuria?, ¿cómo pedir perdón cuando nos hemos equivocado o cuando hemos herido con nuestras actitudes a algún estudiante?; o, más difícil aún, ¿cómo pedir perdón cuando sentimos que no tenemos responsabilidad en alguna situación?.

Solo cuando reflexionamos que Dios nos ha perdonado nuestros pecados a través de la vida de su hijo único y que nos sigue perdonando, cabe preguntarnos: ¿quién soy yo para no perdonar?. El perdonar y el pedir perdón, aun cuando sintamos que no tenemos culpa, nos lleva a un estado de paz y tranquilidad.

Evidentemente, no es fácil dar este paso. Y es que practicar el amor y el perdón solo puede ser posible a través de la oración.

La oración es nuestra principal arma ante el combate diario. La oración personal y también la oración comunitaria que nos hace uno con Cristo.

Puesto que Dios les ha concedido la gracia de llamarlos a vivir en comunidad, no hay nada que deban pedirle con mayor insistencia que esta unión de espíritu y de corazón con sus Hermanos; pues sólo a través de esta unión alcanzarán la paz que debe constituir toda la dicha de su vida.²⁵⁸ Insten, pues, al Dios de los corazones, que del suyo y del de sus Hermanos forme uno solo con el de Jesús. (De La Salle, MD 39, 3,2)

Nuestras comunidades educativas, fortalecidas en la fe, viviendo en fraternidad y colocando los carismas o dones al servicio de la misión se convertirán en testimonios vivientes de Jesús. Solo a través de este testimonio podremos transformar la vida de nuestros niños y jóvenes.

El carisma lasallista frente a los desafíos y retos de la educación en nuestra región y en el mundo actual

Ante los rápidos cambios que sufren nuestras sociedades, la escuela debe procurar convertirse en un espacio de salvación.

Creo que todos conocemos las problemáticas por las cuales atraviesa nuestra región latinoamericana y el mundo en el que vivimos...

Urge que nuestros niños y jóvenes interioricen los valores de la justicia social, la solidaridad y la honestidad para hacer frente a la deshumanización, al egoísmo, a la exclusión y a la corrupción.

El Papa Francisco, en la JMJ, les decía a los jóvenes: “Ustedes, queridos jóvenes, ustedes son el presente...no son el futuro; ustedes, jóvenes son el ahora de Dios. Él los convoca, los llama en sus comunidades, los llama en sus ciudades para ir en búsqueda de sus abuelos, de sus mayores; a ponerse de pie y junto a ellos, tomar la palabra y poner en acto el sueño con el que el Señor los soñó”.

El Papa Francisco hace un llamado concreto a los jóvenes a ponerse en contacto con sus raíces y a ponerse en acción de inmediato.

Debemos pensar en los jóvenes como miembros de una comunidad activa y dinámica, en la que tengan mayor participación y en la cual sean ellos los que lidericen iniciativas de proyección social, convirtiéndose en agentes de cambio y fuentes de inspiración para otros jóvenes. De esta forma, nosotros nos convertiremos únicamente en guías, orientadores y facilitadores de procesos transformadores, siempre con la mirada puesta en Dios; y ellos, los protagonistas y el centro de nuestra misión.

Mucho hemos oído hablar de las características que presenta la generación actual. Las características de la sociedad postmoderna. En ocasiones, esta caracterización pudiese llenarnos de temor y de desánimo.

Sin embargo, podemos rescatar varios aspectos positivos. Para esta generación, las fronteras sociales, políticas, económicas, culturas, no existen. Esto lo hemos podido experimentar en esta Jornada Mundial de la Juventud, y seguramente, es la misma experiencia vivida por todos los que han podido disfrutar de alguna JMJ. Hemos vivido un verdadero Pentecostés, donde jóvenes de diferentes países, de diferentes culturas, con diversidad de lenguas, podían comprenderse en un mismo idioma: el idioma del amor, el idioma de Dios; con un mismo Espíritu, tal cual lo hacemos hoy, aquí reunidos.

Estos chicos no tienen temor a anunciar a Cristo. Una vez que lo conocen, que se sienten amados por Dios y que experimentan la alegría del Evangelio, son una voz que grita de alegría.

Las debilidades que podamos encontrar en esta sociedad, en el mundo actual, en nuestros jóvenes, deben ser percibidas por nosotros como oportunidades de transformación y de conversión.

Su vulnerabilidad puede ser aprovechada para promover el diálogo interreligioso y cultural, para reforzar la fraternidad y la solidaridad, para humanizar...Para ello, es indispensable mostrarnos cercanos a ellos (como un pastor que huele a sus ovejas), para manifestar sencillez y humildad, para expresarnos en un lenguaje claro y sencillo y para dar testimonio de lo que decimos.

En este sentido, el Ideario Educativo de nuestro Distrito, presenta once procesos basados en la filosofía lasallista y en base a los cuales emanan nuestros Proyectos Educativos. Estos guían el quehacer diario de nuestras obras y nos centran en el principio fundacional de nuestra misión. La naturaleza de estos procesos se basa en la persona como centro y en la realidad que vivimos. De esta forma, en clave de asociación, respondemos al sueño de San Juan Bautista De La Salle. Se procura la calidad académica, a través de la formación continua, la creatividad y bajo los principios de la democracia. El horizonte al cual miramos, nos invita a una proyección social, a un compromiso ecológico y cristiano, a través de un proceso de crecimiento en la fe y de constante evaluación. De esta manera, estos procesos se convierten luminarias que dan soporte y permiten iluminar la práctica educativa.

A manera de conclusión

Al terminar esta presentación, creo que cada uno puede responder a los siguientes cuestionamientos: ¿en la actualidad, sigue vive el carisma De La Salle?, ¿los valores fun-

dacionales de fe, fraternidad y servicio son actuales y suficientes?, ¿entendemos y asumimos el llamado y el sentido de nuestra misión como lo hizo el fundador?, ¿qué nos falta o que podemos reforzar para responder con creatividad a las generaciones y al mundo posmoderno?

Quiero concluir mi reflexión, invitándoles a que cada vez que tengamos dudas, nos sintamos agotados, pensemos que nos encontramos en una crisis personal, familiar, comunitaria o en el Instituto, recordemos que las dificultades, los conflictos y los sufrimientos son esenciales para volver la mirada a Cristo y para encontrarnos de cara con Él.

San Juan Bautista De La Salle y muchos otros santos de la Iglesia Católica han pasado por momentos de oscuridad, soledad o de crisis; la llamada “noche oscura del alma” de San Juan De La Cruz. Estos periodos de crisis espirituales o existenciales, les han servido para que en el silencio, puedan reconocerse débiles y puedan reconocer a Dios como el único que todo lo puede. Jesús sufrió en espera de su muerte, pero sabía que la obediencia y el hacer la voluntad del Padre le conducirían al cumplimiento de su misión.

Afirma el Papa Francisco, en exhortación apostólica
Evangelii Gaudium:

...El verdadero misionero, que nunca deja de ser discípulo, sabe que Jesús camina con él, habla con él, respira con él, trabaja con él. Percibe a Jesús vivo con él en medio de la tarea misionera. Si uno no lo descubre a El presente en el corazón mismo de la entrega misionera, pronto pierde el entusiasmo y deja de estar seguro de lo que transmite, le falta fuerza y pasión... (Papa Francisco, Evangelii Gaudium, Núm. 266).

Culmino con una frase del Fundador, la cual todos conocemos y que muchas veces repetimos sin interiorizar que en ella se encierra el sentido profundo de nuestras vidas y de nuestra misión:

Adoro en todo la voluntad de Dios para conmigo

Comunidad educativa lasallista desde la identidad de las hermanas guadalupanas de la salle

Hortensia Acosta, *hgs*

La vida comunitaria es uno de los elementos del carisma lasaliano. Herederas, por su propio origen fundacional, de dicho carisma, las Hermanas Guadalupanas de La Salle viven en comunidad su propia consagración y su dedicación a la misión educativa. (r.41)

Origen e identidad

El reflexionar sobre la importancia de su ser y quehacer de la comunidad educativa lasallista de las hermanas, considero esencial ubicar su origen e identidad de la comunidad de las Hermanas Guadalupanas de La Salle. El origen es la causa, el principio, y da el motivo de su ser y hacer. El Hermano Juan Fromental Cayroche vive como carisma inspirador el carisma lasallista. Su preocupación máxima es la evangelización de la juventud, la educación de los pobres. La fundación es lo que es su fundador” (FI hgs 41). Por tal motivo las hermanas “saben que la misión queda siempre por descubrir. Por eso contribuyen a revisar las intenciones, retos y métodos en la actitud de quien a la Luz del evangelio, juzga y valora la propia actividad pastoral” (r.47). Es una acción que las mantiene vigentes y coherentes.

Siendo el Carisma un don del Espíritu y el cual decide donde posarse y a quien regalarse, que no se deja atrapar ni poseer sólo por algunos seres humanos ni por estructuras y espacios específicos. “Por la procedencia que tiene, es llevado por el Espíritu haciendo posible la expansión del mismo, abierto y libre se regala a diversas personas con distintos estilos de ser y de expresarse” (fi hgs 33), En esta apertura se arraiga y hace posible que el Carisma tome vida en femenino y ponga todos sus atributos al servicio de la comunidad.

Es en México, en las mujeres mexicanas, en la sencillez y en la pobreza, hacia donde se dirige el Carisma lasaliano. La historia lo comprueba, Dios es el de los designios inesperados, el que sigue marcando los caminos que muchas veces no son vistos como buenos y apropiados por los hombres, a si surge el Instituto de las Hermanas Guadalupanas de La Salle, que nace por la intuición y celo apostólico del Hermano Juan Fromental Cayroche, Hermano de las Escuelas Cristianas. Hermano de un Instituto, que respondía a una única misión, la educación humana y cristiana especialmente de los más pobres.

La identidad de la hermana está en EL NOMBRE: Somos “HERMANAS GUADALUPANAS DE LA SALLE” el nombre evoca memoria compromiso y vida, porque requiere responder con audacia y creatividad, en una comunidad educativa al servicio de los pobres. Ser HERMANAS: no se trata simplemente de un equivalente de “religiosas”, sino de un paralelo de HERMANOS. El Fundador, Hermano Juan Fromental, nos da como herencia un proyecto de fraternidad, el mismo de la Institución a la que él pertenecía. Somos DE LA SALLE: herederas del carisma de La Salle, estamos al servicio de la misión a la que sirven los Hermanos, Juan Fromental Cayroche es el mediador y fundador y San Juan Bautista de La Salle el guía Guía y Legislador.

Todo el pensamiento, espiritualidad y pedagogía de La Salle fundamenta la identidad y se refleja en la misión realizada en comunidad. Nuestras comunidades educativas se rigen bajo sus postulados, contando con la riqueza de la pedagogía de Santa María de Guadalupe porque nacimos bajo su advocación y protección y por ello, Somos GUADALUPANAS, lo cual habla de la inculturación y las raíces del carisma lasallista en este pueblo al estilo de María de Guadalupe, teniendo un panorama internacional, “Descubrimos con gozo y esperanza los signos de la presencia del Espíritu; y cuidamos de que el fermento evangélico consiga renovar y enriquecer toda esa herencia cultural” (FI hgs 6).

Y desde esta identidad y origen las hermanas nos disponemos a crear la comunidad educativa que los tiempos requieren, aportando al carisma lasallista todo nuestro ser femenino, Juan Pablo II, dice que “sobre el fundamento del designio de Dios, la mujer es aquella en quien el orden del amor en el mundo creado de las personas halla un terreno para su primera raíz”. Bajo esta apreciación el carisma encuentra en la mujer un remanso y una energía para seguir cumpliendo su cometido, el Espíritu, es Amor, y se posa en el corazón de la mujer, que lo acoge con su sensibilidad, creando en la comunión una sinergia que romperá fronteras y cubrirá necesidades. Además “La llamada a la existencia de la mujer al lado del hombre es una “ayuda adecuada” (Gén. 2,18). En la unidad de los dos, ofrece en el mundo visible de las creaturas condiciones particulares para que “el amor de Dios se derrame en los corazones” de los seres creados a su imagen”. (Mulieris Dignitatem 88). Estos y muchos otros sustentos pueden ser expuestos para tener claro que el carisma lasaliano posado y vivido en la mujer adquiere más fuerza y sus metas serán alcanzadas, especialmente cuando se trata de que “Jesús viva en los corazones de niños y jóvenes. Los valores de la intuición, empatía y ternura le llevan a las periferias, y esto, ya es experiencia vivida por las hermanas. Es lo que aprendieron de La Salle Santa María de Guadalupe y su fundador.

San Juan Bautista de La Salle muchas veces recomienda a los hermanos que tengan un amor preferencial a los pobres, es en esta tradición que se inscribe el Hermano Juan Fromental. Como Lasaliano fiel, media para que el carisma se expanda y se acoja a los pobres al estilo de Jesús, La Salle y de Santa María de Guadalupe. Esta identidad vivida en la comunidad hace que los miembros adquieran los atributos necesarios para asegurar su cometido en cualquier circunstancia. Cuando el carisma es acogido en realidades como las de nuestros tiempos, exige mantenerse atentas y vigentes a través de la contemplación de los iconos o fuentes de inspiración que sustentan nuestra identidad, pero aportando con la fuerza de la comunidad nuevas respuestas acordes a los retos actuales. Una fortaleza que ayuda a no anquilosarse, es ser fiel al estilo del fundador, y se puede apreciar en la siguiente siguientes cinco anotaciones sobre el aspecto, de ir a los más pobres, “Juanito como las hermanas le llaman, “había experimentado la vida pobre y sencilla desde su infancia, esto contribuyo a desarrollar, una sensibilidad particular y concreta a las situaciones de pobreza”. (Espiritualidad JFC). Se puede deducir que la vivencia de la sencillez y la pobreza, ayuda a mantener un corazón libre y coherente con la finalidad de la comunidad comprometida con el carisma lasaliano, y las hermanas conservan esta actitud y desde ella siguen respondiendo a las exigencias de la misión.

El carisma en su totalidad irrumpe en femenino y fortalece los atributos específicos de la mujer. “El Fundador de las Hermanas irradió el espíritu de La Salle al corazón de la Mujer- Hermana consagrada, para que viviese el espíritu de fe, fraternidad y servicio”. Y con estos valores, “participan en la animación de las comunidades educativas, suscitando en ellas un ambiente fraterno forjado en el respeto mutuo y la fraternidad” (r.47^a). Por tanto, el espíritu se hace patente en las Hermanas por el Celo que las mueve a entregarse al servicio de la comunidad educativa en los diversos ministerios que se le confían.

Al igual que su fundador Juan Fromental, y su guía y legislador, San Juan Bautista de La Salle, las hermanas tienen claro a pesar de las circunstancias difíciles, que el Señor lleva la obra hacia la Educación Humana y Cristiana de los niños, niñas y jóvenes, entienden que el Juntas y por Asociación en la Obra de la Escuela Cristiana, donde niñas y niños crecen juntos. Las Hermanas “Juntas y por Asociación “trabajan en esta obra salvadora, entregadas a un empleo en el que “los pobres son evangelizados” y en el que los jóvenes crecen como personas humanas” (Botana, raíces de nuestra identidad 9).

Esta herencia de ser Hermanas hoy, ASOCIADAS EN LA COMUNIÓN PARA LA MISIÓN se convierte en el DINAMISMO que impregna de un estilo de relaciones y que por ende crea y fortifica a la comunidad educativa. “Las hermanas saben que aun cuando en las comunidades son minoría, la visibilidad de su comunidad debe constituir un elemento de evangelización” (r. 47b).

Con actitud semejante al de una madre por su atributo femenino, las hermanas miran más allá, poniendo en juego su intuición a través de la observación para hacer una relectura de la vida de la comunidad de su identidad, de sus acciones y fines, para contemplar –en cada circunstancia- el paso de Dios por ella, y procurar que el dinamismo continúe en movimiento según el carisma lasaliano. Para seguir atentas y vigentes no solo es “ver”, sino conectarse con las realidades, y es su intuición la que les ayuda a volver a narrar la historia con una nueva perspectiva y creatividad. Haciendo uso de su atributo de contar con la capacidad de interiorizar y acudir al silencio, realiza un discernimiento que le lleva en cada relectura a descubrir aspectos que habían quedado ocultos en otras circunstancias y sobre todo, descubre la nueva “intriga” o línea argumental que relaciona los hechos y da lugar a una nueva posibilidad de responder a los nuevos tiempos. Las reuniones comunitarias tienen como finalidad discernir juntas los nuevos caminos para que el carisma encuentre las nuevas formas de dar vida a los destinatarios. La comunión es una acción que no debe por ningún motivo perderse o disolverse en las ocupaciones cotidianas.

La construcción comunitaria y su finalidad, se aborda desde el discernimiento común, no desde una lectura individualista, de una relación muy particular entre Dios y la Hermana, sino la “Hermana” como Hermana, y por tanto en la pertenencia, en la asociación con otros. Además realiza la lectura desde la vida, desde la fe, es una actitud que pertenece a las raíces de la identidad colectiva lasallista. Porque en eso consiste “El espíritu de este Instituto”: “No mirar nada sino con los ojos de la fe; no hacer nada sino con la mira puesta en Dios; atribuirlo todo a Dios” Para las hermanas a ejemplo de Santa María de Guadalupe y La Salle la fe es la actitud fundamental para poder narrar la historia como historia de salvación desde la vida en servicio en el espacio de la comunidad educativa.

Nuestra Señora de Guadalupe y san Juan Bautista de La Salle en la vida y misión de las hermanas.

Cuando Juan Bautista de La Salle nos presenta a María; su manera preferida al hablar de ella, la muestra como modelo de esa mediación que ha de caracterizarse en todo lasallista, un amor gratuito y desbordante hacia todos. “Si María recibió tal abundancia de gracias fue para que hiciese participes de ellas a los hombres que acuden a su protección”. Y las hermanas estamos llamadas a construir comunidad siendo mediadoras entre Dios, los alumnos, padres y colaboradores, para que experimenten el amor gratuito de Dios.

Por tanto para las Hermanas el ícono de Nuestra Señora de Guadalupe es una imagen para ser contemplada, y no solo un objeto de devoción. A través de la imagen se puede intuir y sentir un misterio de fe. El icono de Nuestra Señora de Guadalupe, revela el misterio central que alimenta la espiritualidad Lasallista Guadalupana, de la cual la hermana sale beneficiada. Y la comunión de la pedagogía de Santa María de Guadalupe, unida a la lasaliana es la que impera en el momento de construir comunidad educativa.

La Hermana, contempla en éste ícono a la Mujer que lleva en su seno a Jesús y quiere darlo a la luz en medio de este pueblo. Ella, “La madre del verdadero Dios por quien se vive”, nos quiere dar a su Hijo. Viéndola a ella, se despierta la urgencia de cumplir la tarea que Dios ha encomendado a las Hermanas. Como Instituto lasaliano; La Salle dice “es la tarea de formar a Jesucristo en el corazón de los niños que tienen encomendados a su solicitud, y comunicarles el Espíritu de Dios”. Al contemplarla, la hermana aprende el celo para cumplir la voluntad de Dios, disponiéndose para ir al encuentro de sus hermanos los más necesitados y colocar en la mente y el corazón a Jesús que lleva encarnado en su ser, enseñándoles a ser hermanos de Jesús y hermanos entre sí.

Esta contemplación nos recuerda el objeto de nuestra misión y da fuerza a lo que hacemos. “Somos embajadoras y representantes de Jesucristo. Ministras de Jesucristo y de su Iglesia”. Así mismo nos remite a la creación de espacios comunitarios que sean el centro para el encuentro de Cristo y los alumnos, donde se restauren en su humanidad y divinidad. En la comunidad educativa se toman en cuenta los detalles pedagógicos como Santa María de Guadalupe en el Tepeyac. Las acciones, gestos, el trato, el tono, el movimiento, la suavidad, la mirada, la palabra, las estrategias entre otros, son los elementos que deben prepararse para tener el impacto, llamar la atención y tocar el corazón. Hacer que el otro acepte la invitación y entre en proceso de conversión de redescubrir su protagonismo en el rescate de su propia dignidad y la de sus de sus hermanos.

En el icono de Nuestra Señora de Guadalupe está la mirada de María, vuelta hacia un pueblo pobre que debe ser liberado y evangelizado, María manifiesta con su ser y proceder mucho amor y cercanía, un trato tierno, es insistente y firme. La mirada de María de Guadalupe, ternura encarnada, nos remite a la sensibilidad que es el corazón de la espiritualidad lasallista, que no nos deja en una devoción estéril, sacándonos de nosotras mismas para ir a los niños, niñas y jóvenes que se nos han confiado. La Salle nos dice en su (MD 37,3). “El los mira con lástima y cuida de ellos como quien es su protector, su apoyo y su padre; pero se descarga en Ustedes, de ese cuidado”. Es de esta fuente que la hermana toma los elementos pedagógicos para la animación evaluación y proyección de la comunidad educativa.

Contemplamos en Santa María, que el amor de Dios es la base, con ésta expresión se abre y se cierra la serie de las meditaciones para el tiempo de retiro, que San Juna Bautista propone para la reflexión. Todas ellas sintetizan lo que debe ser el ministerio educativo vivido en una comunidad educativa lasallista.

El amor de Dios se descubre en el origen y al término del compromiso de servicio a los niños y jóvenes, a quienes se trata de proporcionar una educación Humana y Cristiana, el trato bondadoso y acogedor será en los orígenes de las Escuelas Lasallistas el antídoto contra el absentismo escolar, y el mejor medio para poseer los corazones de los alumnos.

Así es como la hermana tiene claro que para una misión, una espiritualidad, y de ambas se despliegan los elementos de una pedagogía, por lo que exponemos algunos elementos básicos que se expresan en la vivencia comunitaria y el ministerio escolar de las hermanas:

AMOR: siendo sustancial en la vida del ser humano para su desarrollo diríamos hoy sustentable, la ausencia del mismo, lo hiere y le hace perder su dignidad. Las hermanas tienen historias incontables de alumnos, colaboradores y padres que vienen a ellas necesitados de una mirada de amor y que por ser mujeres es un atributo que se le da con facilidad, a tal grado que llegan a expresar, “Me siento Yo”, “Aquí si me quieren” “Aquí soy alguien importante, soy persona”. El gesto amoroso y sencillo de la hermana provoca que se acerquen, pues descubren en su gesto, el amor similar al de una madre y con la confianza de una hermana mayor, en este encuentro es donde la hermana coloca a Jesús en el corazón e inicio su transformación.

CERCANÍA: de los Iconos, asumen como elemento pedagógico esencial la cercanía, la que hace estar allí y allá y aquí, siempre mirado, siempre cuidando, siempre escuchando, siempre pendiente, siempre observando. Esto logra el encuentro y produce el deseo de estarse en el lugar con las personas y así se hace comunidad, grupo, amigos, familia.

TRATO TIERNO, TERNURA ENCARNADA: Por su psicología femenina, la mujer tiene la facilidad de la ternura, con ella permite que Jesús se encarne en su corazón y puede con la ternura encarnarlo en los corazones más duros y disipados. Y es en María de Guadalupe, la Evangelizadora, en donde la hermana comprende que le propone el proyecto de evangelización de su Hijo para el pueblo sencillo y le invita a participar en ese proyecto. Por tanto, la advocación que da nombre al Instituto de las Hermanas Guadalupanas de La Salle, subraya el carácter central de la espiritualidad Lasaliana que es la mediación. Las hermanas tienen muy claro que el proyecto o es evangelizador o no es Lasaliano Guadalupano. Cuidan que el proyecto en todos sus aspectos este impregnado de los valores del evangelio. Los alumnos y maestros has expresado, que “con las hermanas se encuentra a Dios”, dicen: “esta comunidad educativa es diferente, aunque no me gustaba rezar me gusta sentirme cerca de Diosito y mis amigos”. La sensibilidad y empatía propias de la mujer hace que intuya con facilidad el momento preciso en el que hay que acercarse, percibe con naturalidad y sin miedo a equivocarse donde y quien requiere del servicio, de su apoyo y ayuda, de su acompañamiento, estas cualidades la hacen humana y empática con los más vulnerables.

El Hermano Juan Fromental pudo haber colocado a su Instituto el nombre “lasalianas de Nuestra Señora de la Estrella o de Nuestra Señora de Liesse o de cualquier otra advo-

cación conocida por él. No obstante, lo puso bajo la protección maternal de Nuestra Señora de Guadalupe; sin duda en su mirada profética intuyó y conoció la relación profunda entre La Salle y Guadalupe; Fe- Celo, Fe- Amor. Actitud existencial que debe englobar toda la vida de las Hermanas, un modo de situarse en el mundo. La fe, no se reduce a un tiempo de oración, sino que se proyecta en la lectura de los acontecimientos y de manera especial, en el encuentro con las personas, sobre todo en la comunidad y en la obra educativa. “Las Hermanas “ministros de Dios y de la Iglesia” preocupadas por “mover los corazones” desempeñan su misión “con el Celo ardiente, “ponen generosamente su tiempo, sus talentos y sus fuerzas al servicio de los que Dios les confía”(r 4).

Los atributos cualidades o valores de: La presencia, cercanía, sensibilidad, atención acogida y ternura, se convierten en posibilidad para la creación de espacios donde la complementariedad, la solidaridad de todos los que la componen se hace fuerza (asociación) para servir al fin común, como signo de dedicación radical a la educación, signo de la fraternidad cristiana; fundamento y garantía de la obra educativa, un ministerio comunitario por el que, “Juntas y por Asociación” se construye la fraternidad para el servicio de los pobres.

En el mundo actual los problemas del ser humano especialmente de los niños y jóvenes son el motivo por el que, el corazón de la hermana se ensancha del celo ardiente al estilo de la Santísima Virgen, que ante la necesidad de su prima santa Isabel, (vulnerable) y Juan Diego oprimido, se mueve prontamente a remediar sus necesidades a través del servicio. La hermana siempre atenta con mirada de mujer, que por naturaleza es observadora, detecta las necesidades con facilidad y se encarnan las mismas en su corazón haciéndola sensible y provocando que establezca estrategias que responsan a situaciones concretas. Su sensibilidad no la tienen quieta e indiferente. Fiel a su guía San Juan Bautista de La Salle intentan dar respuesta a las necesidades de los jóvenes especialmente a los más pobres, sin acceso a la educación, porque ellos son ni más ni menos los hijos de Dios. El carisma lasallista, iluminada por santa María de Guadalupe, le descubre a la hermana una potencialidad que hasta entonces estaba escondida, y es la capacidad de vivir plenamente este carisma y mandato en femenino, es decir, por y desde la mujer consagrada.

Esta comunidad que nació en la dificultad, en la pobreza, en la lucha por lograr el reconocimiento de su dignidad y del valor de su aporte, el reto de la supervivencia que le marco muchas de sus décadas, le ha hecho significativa y fuerte. Con todo y sus circunstancias, tenía la tarea de dar respuesta a tiempos de absurdos que es característica de las de los compromisos actuales.

Aportación de las hermanas guadalupanas de la salle al carisma lasallista

Las Hermanas, conscientes de ser portadoras del Carisma Lasallista, mantienen con Santa María de Guadalupe y la Salle la mirada en los más pobres, y desde su pobreza material buscan los medios para crear comunidades que siendo pobres pongan sus dones al servicio, para que desde su pobreza se vuelvan riqueza para otros. Hasta ahora las experiencias de la comunidades, es estar verdaderamente con los más pobres, lo que implica que las hermanas sean las primeras verdaderamente pobres, porque la riqueza que pueden aportar es desde los dones dados por Dios en nuestra en sus personas y su carisma.

La Hermana, aunque no viviendo la situación en totalidad de la comunidad de Vaugi-

rard, sí es pobre con los pobres, y los atiende desde la experiencia compasiva, provocando una entrega continua y generosa, olvidándose de sí, para ir al otro. Esta experiencia se vive a ejemplo del Fundador “con todo y las limitaciones siempre servía con profunda alegría y sin parar”, se tiene la experiencia de muchas Hermanas que sólo viven de la mañana a la noche para trabajar por los necesitados. La experiencia en las comunidades educativas y de servicio de las Hermanas se descubre, que la Hermana sólo vive para servir a los niños y jóvenes de la misión. Se puede decir desde la experiencia, que es Dios quien sigue manteniendo a las Hermanas en este estilo, debido a que hoy en el mundo aumentan los más pobres y siendo cada vez mayor la dificultad de la entrega de quienes viven con comodidad y sin un verdadero compromiso. Un lasaliano hacía el siguiente comentario: “Muestren el elemento que hace que su existencia es importante, para el carisma lasaliano, indicando qué pasaría si no existieran”, y la respuesta en concreto es: “Nuestra presencia es tan real y necesaria como es real la presencia de los pobres en el mundo y la necesidad de un corazón generoso que los atienda y acoja con especial alegría y ternura”. Además hoy, las comunidades de las Hermanas en sus instituciones, provocan cada vez más fuerte el calor de hogar que los niños y jóvenes necesitan y esa es una urgencia educativa.

Las hermanas acompañan a cada miembro de la comunidad educativa, para que siendo Jesús el motivo de su ministerio, hagan que la acción se inserte en la corriente evangelizadora que se hace experiencia de vida respondiendo con creatividad a las realidades, insertándose en el mundo de los niños y jóvenes, animadas por la fe y celo con un toque de alegría, fidelidad y fortaleza.

Estilo con el que construimos la comunidad educativa para dar respuesta a través de la misión

El Carisma lasallista es el espíritu que anima todo el proceso. En los países en los que nos encontramos las hermanas tenemos nuestras diferencias en varios aspectos, pero lo común es vivir el carisma lasaliano desde lo femenino con sencillez, entrega generosa, alegría, ternura y sensibilidad.

Para realizar nuestra misión desatamos los procesos comunitarios desde la acción de “crear lazos” entre y con las personas, esta comunión más que con estrategias técnicas, los hacemos desde la experiencia comunitaria. Haciendo uso de la sensibilidad que lleva a ver más allá, con manifestaciones devenidas de la propia naturaleza femenina, la acogida, la ternura, la cercanía, fortaleciendo a las personas en un espíritu común. Este proceso de comunión promueve la participación en el carisma. Es decir, impulsa una relación desde el espíritu propio, haciendo hogar y casa de acogida.

Algunos gestos específicos que ayudan a construir comunidad:

– Las hermanas con su modo de vivir en solidaridad y en fraternidad, valoran mucho el modelaje de los siguientes valores, características fundamentales en el dinamismo comunitario que impulsa el desarrollo de verdaderas comunidades educativas.

– La escucha comunitaria de las llamadas de los pobres: es otro dinamismo que siempre está presente en los proyectos de las hermanas desde la mirada de La Salle y Santa María de Guadalupe.

La calidad de las relaciones, motivadas y cultivadas por la por la mismas relaciones de la comunidad religiosa: siempre valoran lo que son, según la Salle, son las hermanas mayores de su alumnos y es así como se relaciona con ellos, pero nos solo de esa forma entablan relaciones, también a partir de su naturalidad femenina. En ellas se manifiesta eso de ser: madres, enfermeras, amigas, la persona en la que se puede confiar, porque ellos buscan confidencialidad, tienen necesidad de salvaguardar sus experiencias que no encuentran con quien compartir provocado por el conflicto de vivir en soledad, necesitan a la madre para confiarle y exigen el sigilo ante su situación, eso lo encuentran con facilidad en la hermana. Aprovechan la ventaja de ser confidentes naturales y les facilita el incidir en su desarrollo y crecimiento. Muchas experiencias iluminan esta afirmación, por ejemplo: Las niñas que han tenido relaciones sexuales, o que están enamoradas y son rechazadas, o biológicamente tienen situaciones que son muy íntimas, o chicos que han probado alguna droga o han realizado actos que les avergüenza, ante estas circunstancias la hermana con sus dones, facilita que se destrabaren, salgan airoso, vayan adelante, crezcan y se liberen.

La encarnación del dialogo como elemento pedagógico para la construcción de la vida de la comunidad educativa: En las reglas se cuenta con un estatuto (73b) que es muy interesante. Dice: “Las hermanas recuerdan y encarnan en sus vidas el diálogo tierno y amoroso de la siempre Virgen de Guadalupe. Se aplican a conocer más el mensaje teológico del Tepeyac”. Eso de encarnar un “DIÁLOGO” es retador pero muy eficiente, se llega a la conclusión de que es una imagen literaria de una gran fuerza: Porque fue el LOGOS (el Verbo, según San Juan) el que se ENCARNO en MARIA, gracias a su FIAT, (gracias a su aceptación de la VOLUNTAD de DIOS) tras un DIALOGO sin precedentes que tenía como finalidad la SALVACIÓN del mundo. Para la hermana el dialogo, entendido como palabra que pasa y nos traspasa ha sido la opción pedagógica favorita de la historia de la revelación divina desde el mítico diálogo de Dios con Adán y Eva en el paraíso, hasta la llegada de Jesús, que nos dice “Lo que ha oído del Padre”. (Conferencia del retiro de cuaresma 2015), es definitivo en los procesos de recuperación de la dignidad de los miembros de la comunidad.

Leyendo el diálogo de María con Juan Diego no es difícil encontrar un paralelismo de elementos comunes a muchas de las teofanías que se narran en la biblia, en las que Dios habla con el hombre. Así, tenemos: la subida al monte, la llamada que se oye, la respuesta que se da, el envío a una misión, la incomprensión del mensaje, la vuelta al diálogo, la presencia del signo sobrenatural, el reconocimiento de la veracidad del mensaje, realización de la voluntad de Dios. Esta capacidad de escucha que lleva al dialogo, las hermanas la vuelven una herramienta pedagógica esencial para llegar a los corazones de aquellos a los que se dirigen.

El poder de las relaciones horizontales: iluminadas por la intuición, la sensibilidad, la observación la sencillez la cercanía entre otras: hacen que las personas se aborden unas a otras, ha facilitado el mirarse y tratarse en igualdad sin perder su especificidad. El estar en la disponibilidad de unas veces conversar cuando es necesario y la situación lo amerita, otras confesarse sus dificultades con naturalidad, en otras, divagar para relajarse, en las reuniones meditar y juntos imaginar, convivir etc. En nuestro estilo de relaciones horizontales se favorece el encuentro porque se rompen las jerarquías, todos iguales, todos con las mismas necesidades, con roles específicos, el poder se comparte, las reglas se consensuan, los esfuerzos y las decisiones se enfocan hacia una misma dirección, el cuidado de lo que

se han confiado. El ingrediente que suaviza, es la mirada femenina en todas las facetas de los procesos comunitarios porque sin comparar o minimizar al varón, porque no se trata de eso, la mujer puede acabar con cualquier estructura de poder que genere desigualdad, injusticia verticalidad, violencia, y todo por la fuerza que desata el ser HERMANAS, simplemente hermanas.

Este tipo de relación hace que los colaboradores encuentren en la hermana, el consejo, la iluminación en los problemas cotidianos, un ejemplo o expresión de los colaboradores es: “ vamos a ver que dice la hermana, seguro juntos encontraremos la mejor decisión, seguro y ellas saben, son cercanas están ahí siempre”, y cuando se hace el dialogo expresan “ fijate hermana que no me había percatado de eso, no había hecho esa observación, no se me había ocurrido” “Muchas gracias me voy tranquilo”.

El espíritu de fe y celo: el sentido profundo que da base a la animación comunitaria: a partir de esta experiencia de éxodo vivida en comunidad con sus Hermanos laicos, Juan Bautista nos ha transmitido una espiritualidad que ha sintetizado en la expresión “espíritu de fe”, “fe y celo”: los muchachos, los padres y colaboradores expresan que las hermanas tienen, su fe en Dios, que sienten su cercanía en su vida, porque. Es una actitud existencial que engloba toda la vida de la hermana desde la comunidad y para la comunidad, un modo de situarse en el mundo y de buscar y encontrar a Dios. La fe y el celo la hace provocar un ambiente familiar de igualdad, su celo la hacer estar allí de manera constante a la par en la sencillez de la vida cotidiana es fácil estar abajo juntos estar a la par, porque se cree en la hermanas desde Dios. Esta “fe y celo” la hermana |los utiliza para ser mujer de *ojos y corazon para leer la acción de dios*: Para la hermana el espíritu de fe, le da la capacidad de leer los signos de Dios en la historia y en el mundo, y reconocer las “semillas del Verbo”, en la cultura, en los pueblos, en las personas de nuestros discípulos. Esta experiencia las capacita para despertar la esperanza en aquellos a los que ha sido enviada.

La consagración: un mano a mano con Dios: Animadas por el espíritu de fe pueden vivir su quehacer educativo como el momento privilegiado de encuentro con Dios: por la fe y el sentimiento de la intuición, cuentan con la posibilidad de detectar lo sagrado del otro. En ese momento se siente un “mano a mano” con la Trinidad, creando, salvando, santificando; en ese quehacer tan profano como sagrado experimentan la plenitud de la consagración religiosa. La consagración hace fuerte a la mujer para no quedarse con los brazos cruzados, siempre va en busca de soluciones, propone, provee, se dona con facilidad sin esperar, levanta lo que se colapsa, es operativa, creativa y se entrega con generosidad.

La Comunidad se organiza fuertemente hacia dentro: Regulando hasta los menores detalles de la vida profesional, de las relaciones interpersonales, de la forma de hacer, de la vida espiritual, de las recreaciones, de la relación con las personas extrañas a la Comunidad, de los viajes,... (véanse los distintos capítulos dedicados a estos apartados en las Reglas Comunes de 1718). No se deja apenas nada a la iniciativa personal. Mirado con ojos del siglo XX nos parecería de una rigidez insoportable. (“Raíces de nuestra identidad”. Antonio Botana), en La Salle y desde La Salle pensar y accionar cada acción es sustancial para las comunidad educativa valla bien y sea de provecho para sus destinatarios.

Construcción de itinerarios comunitarios: La formación de los actores de la misión: Es llamativo observar que Juan Bautista de La Salle no se preocupa en absoluto por obte-

ner la aprobación pública del Instituto y de sus estatutos, y esto a pesar de la insistencia de algunos Hermanos. En cambio, gasta su energía en lograr que los Hermanos desarrollen lazos fraternos entre ellos, que se ayuden mutuamente al crecimiento espiritual y adquieran una mayor competencia profesional. Y sobre todo, que el espíritu dé vida a las estructuras establecidas tanto para el servicio a la misión como para el desarrollo de la comunión. La Salle invita a ser instrumentos eficaces en manos del Espíritu, y para ello anima a conocer los dones que el mismo Espíritu ha concedido para realizar con acierto la misión, y llama la atención sobre la responsabilidad en cuanto a formarse seriamente para el ministerio que se ha encomendado. Esta dimensión está hoy fuertemente amenazada por la tentación del activismo, que vacía rápidamente a la persona de las motivaciones evangélicas y le impide contemplar la obra que Dios realiza en la educación de los niños y jóvenes. Termina sustituyendo la búsqueda de Dios, principal objeto de la vida consagrada, por la búsqueda de sí mismo. La respuesta tendrá que contener esta palabra clave: FORMACIÓN, por tal motivo, las hermanas establecen itinerarios de formación constantes, en el día a día acorde a las necesidades. Otorgan formación profesional, que prepare a la persona para realizar adecuadamente la función concreta. Las hermanas son conscientes que para crear comunidad deben ayudar a que las personas crezcan por eso favorecen el diálogo, el discernimiento, la madurez y no la dependencia infantil. Y como respuesta planean estratégicamente programas que coadyuven a que todos se encuentren con los argumentos y habilidades para su desempeño. Algunos aspectos que se toman en cuenta para la formación:

1. Formar en el carisma y la identidad lasallista para que se adquiera la identidad de La Salle, que nos permita adquirir la conciencia y la expresión de lo que son, de la historia y la herencia en la que están insertos.

2. Formación de la persona interior, con los conocimientos bíblicos y religiosos que les permitan alimentar la fe y celo y actúen como creyentes adultos. Formación en la espiritualidad ministerial, una espiritualidad que se alimenta del carisma educativo lasallista, y no de devociones extrañas a él; una espiritualidad que permita a cada Hermana y colaborador llegar a convertirse en maestras y guías expertas de vida espiritual para los niños y jóvenes.

- 4.- Formación para la animación de comunidades donde sean profetas de fraternidad: Es una comunidad de fe reunida por y para la misión; por tanto, lo mismo la vida interna de la comunidad que su proyección sobre la misión educativa, deben tener como punto central de referencia al propio Jesucristo.

Conclusión: leer la emoción equivale a leer la realidad

Es evidente que cuando se toma conciencia de la identidad, se fortalece el ser y que-hacer de las personas y de los grupos en beneficio de aquellos a los que están destinados a servir. Y es a través de la historia y su tradición que se demuestra que si en su origen está el mismo Espíritu, luego entonces el dinamismo que provoca les llevara a quienes lo acojan, a mirar más allá de sus propias fronteras y superar los obstáculos que se presentes a la hora de responder a los retos propio de los tiempos.

Que la presencia del Espíritu en los integrantes de la comunidad, ilumina, da horizon-

te, hace intuir las nuevas formas y los caminos a seguir aun los caminos que parecen absurdos pero que son los que dar nuevas respuestas a los destinatarios de una comunidad educativa Lasaliana.

La sensibilidad, la intuición, la cercanía y entrega desinteresada son dones y gracias que vienen del Espíritu, y al encontrar comunidades dispuestas y arriesgadas podrán tener las nuevas formas necesarias para tiempos de dificultad como los nuestros.

Si las comunidades educativas lasallistas logran conformarse de personas conscientes de que, sólo en el Espíritu y desde el Espíritu se puede responder a los retos del carisma lasaliano, entonces será posible actualizarse y seguir vigentes en la vivencia del carisma, porque al acogerlo se dinamizan nuestros propios atributos y al ponerlos al servicio darán frutos abundantes.

Es evidente que nuestros tiempos requieren de creatividad y fidelidad para que surjan actos inspiradores para la salvación de los niños y jóvenes. La fidelidad creativa desde la fe y celo, ayudara a prolongar el compromiso necesario en estos tiempos difíciles.

La experiencia nos muestra la fuerza que tienen los atributos de las mujeres cuando son encausados al servicio del Carisma Lasaliano, y con la mirada en Santa María de Guadalupe la comunidad sigue mostrando gestos significativos que la mantienen viva y eficaz en el servicio de la Iglesia y del mundo.

Podemos concluir que los Iconos que nos inspiran despiertan los atributos específicos que requerimos para ser creativos, audaces comprometidos y arriesgados.

Referencias bibliográficas

Casa General de México. (2004) Documento final del 8° Capitulo General. Identidad de las Hermanas Guadalupanas de La Salle.

Lauraire, L. (2010). Espiritualidad del Venerable Juan Fromental Cayroche. Francia
Lauraire (teste XXXI e 6° ex ox oficio)

Néman Gabriel. FSC. (2006). Experiencia vivida con Juan Fromental Cayroche. Francia

Instituto de Hermanas Guadalupanas de La Salle, Casa Central. (1988) Reglas y Constituciones. México.

Casa General de México. (2005) Documento de la Positio que presenta el proceso de Beatificación y canonización del sirvo Hermano Juan Fromental Cayroche. Roma

Casa General de México. (2010) Fundamentos de la Identidad de las Hermanas Guadalupanas de La Salle. Comisión de educación lasallista Guadalupana. CELG. México.

Fromental Cayroche, (1966). Los orígenes e identidad del Instituto de las Hermanas Guadalupanas de La Salle. México.

Lauraire, Mazariegos Fsc.. (1996) Hermano Juanito, México.

Botana (2004) Documentos capitulares de las hermanas Guadalupanas de La Salle. Identidad y Carisma. Cuernavaca México.

Joanes Paulus PP.II (5. Edición) Carta apostólica Mulieris Dignitatem. Madrid España. 88-89

Louann Brizendine, (2008) Cerebro femenino. California 38

Cecilia Zinicola. (2018). California. La intuición woman, home, couch GettyImages: recuperado de <https://es.aleteia.org>

Meditaciones para el tiempo de retiro de San Juan Bautista de La Salle

Lasallian pedagogy and the modern practice of humanizing pedagogy

Janell E. Kloosterman *afsc*

In the preface of *Cahier Lasalliens: The Conduct of Schools, Pedagogical Approach*, Dominique Julia wrote in 2006, “John Baptist de La Salle- with others, for he was not alone, and he drew on the best pedagogical writings of his day- succeeded in inventing a modern approach to popular education, traces of which can still be discerned today, even when the curriculum has been secularized” (Lauraire, 1993, p. 11). Undoubtedly, John Baptist de La Salle succeeded in developing a pedagogical approach that responded to the hardships of students in 17th century France. De La Salle possessed an extraordinary ability to not only recognize their difficulties but to also to address the cultural, social, vocational, moral and spiritual demands of children of the working class. Just as De La Salle worked tirelessly to create an educational system that addressed the needs of these children, we too as 21st century educators, must respond to the unique cultural, socio-economic, and educational backgrounds of our students. Maria Salazar in her article “A Humanizing Pedagogy: Reinventing the Principles and Practice of Education as Journey Toward Liberation” cites Lilia Bartolome author of “Beyond the Methods Fetish: Toward a Humanizing Pedagogy” who writes that educators must embrace pedagogy that values students' existing knowledge, culture, and life experiences (Salazar, 2013, p. 128). The practice of recognizing the diversity of students' backgrounds and experiences is the foundation of the 21st century educational approach of Humanizing Pedagogy. John Baptist de La Salle succeeded in implementing an educational program that focused on the needs of children by recognizing the necessity to value the diversity and respect the dignity of his students just as the 21st century pedagogical theory and practice of Humanizing Pedagogy. The implementation and embedding this instructional method will ensure the diversity and dignity of our students will be honored just as De La Salle did with the students in the 17th century.

Life in 17th and 18th Century France was difficult for much of the population. In 1680, France was the most populated country in Europe with a population of 19 million people. Of this population, 15 million were peasants, who lived in the country and worked on farms, while others lived in cities and had no steady income and were supported by the local community. In fact, out of the 19 million, 15-16 million of the population lived at subsistence level or below (Kopra, 2019). The inequality was never more evident than through the French educational system. The children of the wealthy were provided private education until the age of 9 at which time they would go onto colleges and continue their formal education. On the other hand, children of the poor attended charity schools provided by the local parish. Charity schools tended to be filled with unqualified teachers, uncontrolled environments and a high truancy rate. Obviously as a result, education for the poor was inadequate. Luke Salm (1989) writes in *Lord the Work is Yours, The Life of Saint John Baptist de La Salle*, “Nowhere was the inequality built into the social structures of sev-

enteenth-century France more evident than in the opportunities for schooling” (p.47). The children of the poor attended schools, and these schools were not meant to prepare these children for education beyond the level of 12 years old. According to Lauraire (1993), “The primary function of these schools were to give children of the lower classes a level of knowledge considered necessary and sufficient for the social situation in which they were destined for” (p.22).

While attending, what were known as Charity Schools, the children were educated by teachers who had very little qualification to teach since many of them never progressed beyond elementary school. Most of these teachers taught using inefficient methods and had very little control over the classroom. For example, the painting below by the Dutch painter, Adriaen Ostade titled, *La Maitre d'ecole* depicts the culture and climate of a 17th century school for the poor.

Analysis of the painting illustrates one on one education (leaving other children to educate themselves), haphazard lessons, and lack of control. According to French historian and professor Roger Chartier (as cited in Lauraire, 1993), “The picture illustrates two essential aspects of this old-style pedagogy. The teacher pupil relationship is always seen as being one to one as if it were impossible to learn or to teacher except in the proximity of a tete-a-tete: school time and space are regulated by a boy of rule imposed by the teacher and assimilated pupils” (p. 25).

Chartier (as cited in Lauraire, 1993) goes on to write:

Depending on the case, the teacher-pupil relationship can be a friendly and affectionate exchange, or cruel domination. Whatever the case, however, these are the two faces of the same pedagogical reality: the class does not exist as a unit, and the position of the teacher vis-à-vis the pupils is that of either a benevolent or tyrannical despot. (p.25)

The French educational structure that included poorly trained teachers, chaotic environments, and questionable pedagogy was the structure that John Baptist de La Salle was unexpectedly introduced to in the late 17th century.

The unforeseen opportunities in education presented themselves to, De La Salle in 1678. John Baptist de La Salle was ordained a priest on April 9, 1678 and 18 days later his spiritual director, Canon Nicholas Roland unexpectedly died and left in his care a group of religious women who oversaw a charity school for girls in Reims, France. De La Salle’s charge was to secure recognition of the community from the archbishop. Salm (1993) writes, “In this capacity, De La Salle was suddenly faced with the complicated negotiations that Roland had begun, to secure legal recognition for a community of Sisters he had established for the education of the poor” (p.28). In February 1679, King Louis XIV recognized the sisters as an official order. Soon after, John Baptist de La Salle had a chance encounter with Nicholas Nyel on the steps of the Sisters of the Child Jesus convent. This encounter with Nyel created a partnership that lasted over 40 years and one that catapulted De La Salle into the world of education. It was this partnership between De La Salle and Nyel that in 1679 the first Christian School for poor boys of Reims was founded. The opening of the school began De La Salle’s journey responding to the emotional, social and pedagogical needs of children of the poor thus transforming the educational system as it was known in 17th century France.

Responding to the emotional, social and pedagogical needs of the young people of Reims became the foundation of the educational program provided by the Christian Brothers and the beginnings of the modern approach known as Humanizing Pedagogy. Paulo Freire famed educational philosopher explains a humanizing pedagogy in his 1970 work *Pedagogy of the Oppressed*. Freire writes (as cited in Salazar, 2013 p. 56, 26), “Teachers who enact humanizing pedagogy engage in a quest for “Mutual Humanization” with their students.” Further, Salazar (2013) describes Humanizing Pedagogy as a way for students to find meaning in the current educational system and leads to the development of humanistic approaches (p. 124). As John Baptist de La Salle organized a school structure that honored and respected the humanity of his students. He recognized students of the poor must be provided an education that included the reality of life experience hence recognizing their humanity. As Lauraire (1993) writes, “The needs of the children of the working class and the poor in the 17th century are revealed in the writings of St. John Baptist de La Salle. Catering for the lower-class clientele of the time, the Brothers were in direct contact with their culture” (p. 53). Being in direct contact with their culture meant honoring the students’ humanity through education based on the practicality of their needs. De La Salle practiced what became known as Pedagogical Realism. Simply put, Pedagogical Realism meant that education was about preparation for life (Hengemule, 2016). In fact, the famed Enlightenment philosopher John Locke wrote a thesis contending that what is taught should be useful to the student’s future (Hengemule, 2016). De La Salle’s adoption of Pedagogical Realism was evident in his practice of teaching students in Latin and their native language of French. De La Salle believed that his students must first know how to read in French before they could go on to learn Latin. In *The Conduct of Christian Schools* De La Salle writes, “The book in which the reading of Latin will be taught is the Psalter. Only those who know perfectly how to read French will be taken in this lesson” (p. 69). Further Edgard Hengemule author of *Lasallian Education: What kind of education is it?* cites the authors Furet and Ozouf as writing, “De La Salle gave precedence to learning French over Latin because French was a social useful language” (p. 176). Reading in French was practical and provided the opportunity for the sons of the working poor to be able to function in their daily life and eventually their professional life as well. Furthermore, De La Salle continued to provide an education that was useful through his teaching of arithmetic. In *Cahier Lasalliens*, Laurie cites Brother Yves Poutet and writes, “the teaching of calculation and arithmetic enable teachers to pass on to pupils’ practical indispensable for their current purchases and, even more, for merchants and craftsmen (p.104). Simply put De La Salle wanted a style of utilitarian teaching so that student could succeed in life. De La Salle implemented practical educational approach to meets the needs of his students by providing an education where the students saw themselves in the life of the classroom, therefore recognizing their personhood and humanity.

As John Baptist de La Salle responded to the needs of the students in the 17th century by practicing an early version of humanizing pedagogy so does the contemporary approach. Keet *et al.*, (as cited in Salazar, 1993, p. 135) “a key ingredient of humanizing pedagogy is meaning- making frames, or political, socioeconomic, cultural, and normative frames of reference through which individuals and groups view themselves and their

world.” Although, De La Salle’s focus was on the hands-on nature of education, he too, recognized the importance of meaning making frames as evident by the practicality of children of the poor learning to read in their familiar language. The practice of a humanizing pedagogy provides opportunities for modern day educators to implement curriculum in which students can see themselves in the life of the classroom through frames of reference. Just as De La Salle recognized the implementation of a reading program in French can lead to success, current research has provided evidence that integrating students’ native language into the curriculum leads to increased academic achievement. According to Gloria Ladson-Billings (1995) author of the article, “But That’s just good teaching!, The Case for Culturally Relevant Pedagogy” suggests that sociolinguists have determined if student’s home language is included in classroom culture, the more likely students will experience academic success (p. 159). Additionally, research has shown when students are taught according to their lived experiences, this includes home language, their academic success increases. In her article, “Preparing for Culturally Responsive Teaching”, University of Washington professor Geneva Gay (2002) writes, “When academic knowledge and skills are situated within the lived experiences and frames of reference of students, they are personally meaningful, have higher interest and appeal and are learned more easily and thoroughly. As a result, the academic of ethnically diverse students will improve when they are taught through their own cultural and experiential filters (p. 106).

Additionally, according to article written by Fred Genesee, “The Home Language: An English Language Learner's Most Valuable Resource”: recent meta-analyses have shown that educational programs that systematically incorporate use of ELLs' home language result in levels of academic success, including achievement in literacy and other academic subjects, that are as high as and often better than that of ELLs in English-only programs (Genesee & Lindholm-Leary, in press). The current practice of integrating student’s home language into the curriculum has led to increased academic achievement as well as providing opportunities for students to see themselves in the curriculum though a recognizable language.

Additionally, besides addressing students social, emotional and pedagogical needs by the incorporation of students’ native language of French, John Baptist de La Salle also practiced a humanizing pedagogy by developing relationships between the teacher and students. When describing the importance of humanizing pedagogy and student teacher relationships, Salazar writes, “Students’ cultural, linguistic, and familial resources are valued in a humanizing pedagogy. Educators who orient toward a humanizing pedagogy pull on students’ culture, history, perspectives, and life experiences” (p. 139). To foster relationships with his students, De La Salle advanced what we refer to today as student centered education. During the age of De La Salle, students were largely seen as lacking reason, ignorant and weakness (Hengemule, 2016, p. 132). Despite this common perception of children, De La

Salle intentionally put the student as the priority. Hegemule (2016) writes, “In the Lallasian school, the point of departure, the center, and the destinations was the good of the student” (p. 133). The good of the student was never more evident than when De La Salle developed a system where students demonstrated academic leadership through the prac-

tice of “pupil involvement” (Lauraire1993, p. 217). It is clear, De La Salle was intentional in involving students in their own education. One such example was the organization of a system where a student would come to the aid of a companion in difficulty (Lauraire, 2016, p. 217). In *The Conduct of School*, De La Salle writes, “If the pupil does not know either of them, the teacher will ask another pupil who knows the letter well to say them. Sometimes, he will ask a pupil from a different lesson to do this” (p. 62). Further, when referring to reading, De La Salle (1996) writes, “either because they are too young or because it is necessary to leave some in each lesson or each level who know how to read well enough to stimulate the others and serve them as models” (p. 60). Additionally, Lauraire (1993) writes that De La Salle encouraged students who were capable of being promoted into a higher learning group, to remain in their groups so they could help students who were not as skilled. De La Salle (1996) writes, this was necessary, “either because they are too young or because it is necessary to leave some in each lesson or each level who know how to read well enough to stimulate the others and serve them as models” (p. 60). The intentionality in ensuring students were the center of the learning helped in developing supportive and trusting relationships between the teacher and pupil.

Furthermore, De La Salle practiced humanizing pedagogy by developing relationship with the families, most importantly the parents. As Salazar (2013) writes, “one of the principles and practices of humanizing pedagogy includes trusting and caring relationships” (p. 138). For De La Salle this meant including working class parents in the education of their children. During the age of De La Salle, it was common for wealthy parents to organize the education for their students. The education was mostly done through the hiring of private tutors. In fact, De La Salle himself, being from a family of wealth, was a product of private tutors. In Salm (1996) writes of De La Salle’s education, “The elementary education of the De La Salle children began at home and were entrusted to private tutors” (p. 11).

The parents of means had the resources to organize and pay for their children education, while the poor were left to their own devices. However, this changed dramatically when De La Salle began educating the children of the working class and included parents in the learning process of their children (Lauraire, 1993). For example, in Lasallian schools, students were given monthly assessments. With the use of monthly assessments students were informed of their progress and therefore able to report to their parents the successes and struggles. Nicolas Capelle FSC (as cited in Lauraire, 1993) writes that “De La Salle and relationship with parents “the boys’ schools he establishes will respond to the desire of these working-class and poor families which need support and help, to educate their children and give them means to find their niche in society. From the very onset, Lasallian schools were intended to be this partner, and to be at the service of the children but also the parents (p.215.)

Just as De La Salle developed strong relationships through student-centered learning, so, too, does a humanizing pedagogy. Salazar (2013) writes, “Educators orienting toward a humanizing pedagogy build a trusting and caring relationship with students” (p. 140). One of the most important methods for building strong student relationships through student- centered learning is by empowering the student to play an important role in their own learning as well as that of their peers. According to Salazar (2013), “Student em-

powerment requires the Use of Learning Strategies.” Salazar continues that according to Bartolome, “an instructional model that explicitly teaches students learning strategies the enable them to consciously monitor their own learning” (Salazar p. 141). Further, Ladson-Billings (1995) points out the importance of student empowerment through the strategy of Academic Leadership. When writing about a teacher Ann Lewis who focused on the positive leadership traits of African American boys, Ladson-Billings (1995) describes the following strategy, “As the boys began to take on academic leadership, other students saw this as a positive treat and developed similar behaviors. Instead of entering into an antagonistic relationship with boys, Lewis found ways to value their skills and abilities and channel them in academically important ways” (p. 160). Ultimately both De La Salle and educators who implement a humanizing pedagogy build strong relationships with their students. With the focus on student centered learning and academic empowerment both De La Salle and modern educators are able to develop relationships through the education of the whole child.

De La Salle realized the success of the student academically was closely tied to the developing strong parental relationships and current research concludes this is, in fact, true. Adrianes Pinantoan, author of the article, “The Effect of Parental Involvement On Academic Achievement” writes:

Students with two parents operating in supportive roles are 52% more likely to enjoy school and get straight A’s than students whose parents are disengaged with what’s going on at school. This is especially the case during the earliest years of schooling, in

Kindergarten through the 5th grade, when students with active parents are almost twice as likely to succeed. Once students enter middle school, the effect diminishes slightly—possibly because they are maturing during this time— but there is still a 22% difference.

Recognizing the importance of this data has led teachers who practice a humanizing pedagogy to include parents in the education of their children. A key component of a humanizing pedagogy is the develop of a rapport with the parents of the students in their classes. When describing this key component Ladsen-Billings (1995) describes a method used by a teacher, Gertrude Winston, “Winston worked hard to involve parents in her classroom. She created an “artist or crafts-person in residence” program so that parents and affirm cultural knowledge. Winston developed a rapport with parents and invited them to come into the classroom 1 or 2 hours at time for a period of 2-4 days” (p.161). Further, because of developing strong relationship with parents through the practice of Humanizing Pedagogy, parents will develop a trusting relationship with their child’s teacher. A three-year study of successful teachers of African American students indicated that these teachers are successful because of how they felt about their students and their relationship to the community in which they taught. Ladson-Billings (1995) writes, “The teachers saw themselves as a part of the community and teaching as a way to give back to the community.

Consequently, they saw their responsibility as working to guarantee success of each student” (p. 163). De La Salle saw himself and the brothers as important parts of the community as teachers who currently practice a humanizing pedagogy. Educators who have

embedded a humanizing pedagogy into the fabric of their classrooms, recognize that parents must play a vital role in the education of their child that will result in a deeper, trusting relationship with their students.

As Lasallian educators in the 21st century, we are called to by God to walk in De La Salle's footsteps. We are called to carry on the traditions of educating the whole child as John Baptist de La Salle did in 17th century France. John Baptist de La Salle focused on honoring students' backgrounds and life experiences through education, not because research told him it was the right thing to do but rather because it was about answering God's call to ensure the needs of young people were met, especially the poor. De La Salle (as cited in Salm, 1989) once wrote, "It was undoubtedly for this reason that God, who guides all things with wisdom and serenity, whose way it is not to force the inclinations willed to commit me entirely to the development of the schools. God did this in an imperceptible way and over a long period of time so that one commitment led to another in a way that did not foresee from the beginning." In the midst of it all, De La Salle did not hear the call of God, he could not see that one commitment led to another and he most certainly could not know the profound impact he would have on 21st century pedagogy. The brilliance and legacy of De La Salle is carried on through the modern teaching implementing of a humanizing education. It is through this pedagogy the all students are valued and honored for their unique gifts and talents. The great Paulo Freire (1998), who built the foundation for Humanizing Pedagogy through his liberation education wrote, "We are...the only ones capable of being both the objects and the subjects of the relationship that we weave with others and with the history that we make and that makes and remakes us" (p. 75). As educators in the 21st century we must ensure that our students' lives are woven into the fabric of how and what we teach. Just as John Baptist de La Salle and Paulo Freire, we must be the ones to weave with others the history that makes us.

References

De La Salle, J.B. (1996). *The Conduct of Christian Schools*. Landover, MD: Lasallian Publications.

Gray, G., (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *The Journal of Education*, 53, 106-116.

Hengemule, E. (2016). *Lasallian Education: Which Kind of Education is It?* Winona, MN: St. Mary's University of Minnesota, Institute for Lasallian Studies.

Kopra, G. (2019) Board Governance Workshop: An Orientation and Introduction to the Lasallian Heritage Part II (PowerPoint slides) Retrieved from <http://kopra.dlsi.org/ppt.html>.

Lauraire, L. (1993). *Cahiers Lasalliens: The Conduct of Christian Schools, Pedagogical Approach*. Rome, IT: Lasallian Publications.

Ladson-Billups, G. (1995). But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Teaching. *Theory into Practice*, 34, 159-165.

Adrianes P. (2016). The Effect of Parental Involvement On Academic Achievement. Retrieved from <https://www.teachthought.com/learning/the-effect-of-parental-involvement-on-academic-achievement>.

Note. From "Le maître d'école," by A. Van Osatde. 1662. Permission is not sought.

Salm, L. (1996). *The Work is Yours: The Life of Saint John Baptist de La Salle*. Washington, DC: Christian Brothers Publications.

Salazar, M. (2013). A Humanizing Pedagogy: Reinventing the Principles and Practice of Education as a Journey Toward Liberation. *Review of Research in Education*, 37, pp.

121-148.

Pedagogía lasaliana para el siglo XXI

Búsquedas y Opciones

Marta Martínez

• Qué elementos pudiésemos identificar como parte de una pedagogía lasaliana y cuáles tendríamos que actualizar para mantener viva la misión que le es propia?

Resignificar la propuesta educativa lasallista hoy requiere un discernimiento comunitario semejante al que se ha realizado desde los orígenes del Instituto con el objetivo de compartir claramente sus postulados y, al mismo tiempo, realizar una reflexión seria sobre los llamados de la sociedad y de la iglesia para coadyuvar en la construcción de sociedades sustentables.

Elementos identificables como parte de la pedagogía lasaliana:

La AIMEL del 2013 nos alentaba a *elaborar una declaración actualizada de la Pedagogía Lasaliana desde una realidad que nos interpela, una tradición que nos inspira y en diálogo con las pedagogías contemporáneas, para fortalecer nuestra identidad y responder con creatividad a los desafíos actuales*.¹ Este ha sido un tema largamente estudiado y debatido en los diferentes distritos lasalianos pero, a pesar de ello, no ha sido fácil a lo largo de los años ponernos de acuerdo en determinar cuáles son los elementos claves de la Pedagogía Lasaliana.

La Pedagogía Lasaliana es el modo de vivir todo aquello que está relacionado con la educación propia de nuestras comunidades educativas. El artículo publicado bajo el título *Que la Escuela vaya siempre bien*² nos facilita una aproximación al modelo pedagógico Lasaliano, detallando cinco ejes claves que nos permitirán señalar los aspectos más relevantes de la Pedagogía Lasaliana actual:

1. Los alumnos

Ya desde los orígenes de la obra lasaliana, hace más de 300 años, el objetivo central de nuestra misión son nuestros alumnos. La Pedagogía Lasaliana está dirigida a los pobres y los más necesitados. Estamos hablando de un servicio a los pobres que incluye tanto la pobreza material, derivada de la situación económica de cada país; como a los pobres afectados por la guerra y las situaciones políticas actuales. Este *servicio a los pobres* incluye también lo espiritual, otro tipo de pobreza a la que tenemos que dar respuesta.

La Pedagogía Lasaliana no solo nos permite dar acceso a la educación y formación, también nos permite atender a las necesidades de cada uno de nuestros alumnos, convirtiendo a cada uno de ellos en el gran protagonista de nuestra labor y de nuestra misión.

¹ Informe de la Asamblea Internacional 2013 - Roma

² Que la Escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano. Estudios Lasalianos nº 17. Pedro M^a Gil y Diego Muñoz. Mayo 2013

Nos debemos a nuestros alumnos y es por ellos y con ellos que tiene sentido la misión educativa.

2. La inserción social y laboral y la capacitación cristiana

La escuela tiene un papel social muy importante en la Pedagogía Lasaliana. Las desigualdades sociales y económicas siguen presentes en numerosas latitudes alrededor del mundo, por lo cual, la educación se convierte en un elemento clave para facilitar no solo la inserción del alumnado en la sociedad sino también su inserción en el mundo laboral, es por ello que, la formación debe tener una parte práctica que los capacite profesionalmente para poder acceder a un trabajo digno.

La Salle quería también formar buenos cristianos por lo que la educación debe ir acompañada de una formación integral. La escuela cristiana no puede dejar de lado este sentido pastoral que le ayuda a dar dicha formación para desarrollar un espíritu cristiano que lleve al alumno a ser una buena persona. Por ello, la oración, la meditación y la reflexión diaria cobran un papel crucial en la formación.

3. La metodología

El prefacio de la *Guía de las Escuelas* de 1838 hablaba de cuatro métodos de aprendizaje: *el Individual, el Simultáneo, el Mutuo y el Simultáneo-Mutuo*, e indicaba también las características, ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos.

En ediciones posteriores de la *Guía de las Escuelas* se profundiza sobre los métodos de enseñanza dando gran importancia a la metodología, así como a la forma de despertar el interés del alumnado.

La *Guía de las Escuelas* destaca dos métodos, el expositivo o magistral y el interrogativo o socrático o inventivo, y añade también el método intuitivo. La didáctica y los materiales pedagógicos empleados serán cruciales para poder completar la metodología escogida.

4. La Comunidad

El papel de la Comunidad es básico para el buen desarrollo de la Pedagogía lasaliana. La *Regla* de La Salle de 1705 ya hablaba de la necesidad de la existencia de un espíritu de Comunidad. Esto nos lleva a la creación de la Comunidad Educativa como núcleo aglutinador del día a día de las escuelas.

El compromiso de la Comunidad de Hermanos con los alumnos es el gran ejemplo de vocación para los maestros que comparten la misión educativa con los Hermanos. ‘Juntos y por Asociación’ nos permitirá llevar a cabo el gran proyecto de la educación de la comunidad. Y para lograrlo, la oración en comunidad se convierte en pilar vertebrador de la vida de la escuela y de la misión educativa.

5. Los maestros

La Salle fue maestro entre sus maestros, formándolos y acompañándolos en todo momento, esto lo convirtió en el modelo de maestro cristiano y patrón de los educadores. Este perfil de maestro con vocación, de educador de fe profunda y de vida interior, se hace presente en nuestra actividad diaria.

Las Escuelas de La Salle necesitan maestros comprometidos y entregados a la misión

que estén dispuestos a colaborar con sus alumnos, con sus familias y con todos los miembros de la Comunidad Educativa, sea el momento que sea.

Así pues, para identificar los elementos que deberíamos actualizar para mantener viva la misión educativa lasaliana podemos tener en cuenta los cinco ejes comentados anteriormente

1. Los alumnos deben ser respetados y considerados como personas únicas. Cada uno de ellos debe ser querido por todos aquellos que forman parte de su comunidad, Hermanos, profesores, personal no docente; pero la tarea más difícil es que sientan que son queridos desde el corazón. Todos los alumnos, sea cual sea su situación social, deben tener acceso a la educación, especialmente aquellos más vulnerables y por los que nuestra misión cobra mayor sentido, dando respuesta a sus necesidades

2. La escuela lasaliana debe dar formación y capacitación para la vida. La escuela lasaliana es una escuela de calidad que no solo tiene que transmitir conocimientos sino también cultura, valores y fe. Es una escuela cristiana que educa desde el Evangelio acompañando a los jóvenes en todo momento.

3. La metodología utilizada en los centros educativos debe estar actualizada y dar respuesta al contexto social, cultural, político, pedagógico, etc. del momento. La escuela y el profesorado deberán renovarse constantemente.

4. El espíritu de Comunidad, tanto de los Hermanos como de laicos, y el compromiso de la Comunidad Educativa, nos ayudará a reforzar el sentimiento de fraternidad de la Familia Lasaliana. 'Juntos y por Asociación' nos permitirá trabajar para ofrecer un mejor servicio a niños y jóvenes.

5. Los profesores tienen un papel clave para conseguir llevar a cabo la Pedagogía Lasaliana. El hecho de que en muchos casos, algunos miembros del cuerpo docente no sean cristianos no impide que todos ellos hagan suya la identidad de las escuelas lasaliana para, así, promoverla entre los alumnos.

¿Qué llamadas atender?

1. Sociedad

La sociedad del siglo XXI está en constante cambio. Nos encontramos ante un empobrecimiento de la sociedad donde se pierden valores fácilmente, ya que cada uno piensa en sus propias necesidades y no en las necesidades de los demás. Esto nos lleva a la urgencia de dar respuesta mediante una educación basada en el diálogo, y con una apertura y aceptación de aquel que se nos presenta como prójimo.

Creemos que las diferentes carencias de necesidades básicas que tiene nuestra sociedad se convierten en diferentes tipos de pobreza que la afectan de modo directo:

1) la carencia de necesidades vitales como la falta de alimentos o de agua, de condiciones de vida adecuadas,

2) la falta de seguridad debido a las condiciones que se generan a causa de la guerra, de los actos terroristas y de la falta de paz,

3) la necesidad de sociabilizar e intercambiar con las personas que nos rodean,

4) la falta de confianza y entendimiento entre las personas,

5) y la falta de bienestar general.

Sin embargo, en la sociedad del siglo XXI además de la pobreza material, hay otros tipos de carencias que pueden pasar desapercibidas, por ejemplo: la soledad en la que viven muchas personas, o el hecho de que cada uno vaya a lo suyo. Los diferentes actos terroristas y las guerras presentes en algunos países nos hacen todavía más recelosos de aquellos que no conocemos o no queremos conocer por el mero hecho de ser diferentes a nosotros, esta cerrazón a la alteridad, a la diferencia, termina generando odio entre las personas.

Este deterioro de la sociedad nos lleva a remarcar la importancia de inculcar a nuestros alumnos la necesidad de preocuparse por los demás y no pensar solo en uno mismo. La pobreza espiritual será también un reto por abordar en nuestra misión educativa puesto que, para conseguir un bienestar general, no bastan los bienes materiales. No se trata solamente de combatir la pobreza, sino de servir a los pobres. Es por ello que la atención y dedicación a los más vulnerables se convierte en el objetivo principal que da sentido a la misión educativa lasaliana.

2. La familia: Los cambios en la familia y nuevos modelos de familias

El modelo de familia del siglo XXI ha ido evolucionando al mismo tiempo que lo ha hecho la sociedad. Nos encontramos ante modelos de familia diferentes a lo conocido tradicionalmente. Ahora nos encontramos ante familias monoparentales, familias separadas o divorciadas, familias en las que aparece una nueva pareja, familias homosexuales, etc. Es muy importante que la reflexión con los jóvenes esté centrada en el respeto y en la importancia de la estabilidad familiar como primer núcleo de aprendizaje. Sea cual sea el modelo de familia estable, no nos corresponde juzgar sino situarnos al lado de nuestro alumnado aceptando estos nuevos modelos como una realidad.

Por otra parte, es bien sabido que las responsabilidades laborales de la familia también tienen una consecuencia en la falta de tiempo para compartir con los hijos. Cada vez hay más familias en las que los hijos están a cargo de otras personas o bien pasan mucho tiempo solos. Las actividades extraescolares, o bien, actividades de tiempo libre, cobran vital importancia, ya que forman parte del crecimiento personal de nuestro alumnado y justamente de aquí viene la importancia de motivar a nuestros jóvenes para participar en los distintos movimientos juveniles lasalianos.

No podemos olvidar que en algunos países muchas familias han quedado separadas como consecuencia de la guerra, encontrándose en algunos casos en campos de refugiados y separando a los diferentes miembros de la familia. O incluso la guerra ha destruido familias a causa de la muerte de algunos de ellos. Es aquí donde han ido surgiendo diversos proyectos lasalianos para dar respuesta a esta situación.

3. La secularización y laicización:

La secularización y laicización es una realidad, así como un descenso de la práctica religiosa en algunos continentes, como es el caso de Europa, aunque no es el mismo caso en Estados Unidos, América Latina o África. Las realidades de la iglesia local, así como la presencia de otras confesiones religiosas, de los no creyentes y de los indiferentes serán aspectos influyentes en esta secularización.

El descenso de la práctica religiosa entre los jóvenes también es una realidad de nuestro siglo que debemos abordar con creatividad para continuar atrayendo a nuestros jóvenes a participar en actividades celebrativas que les ayuden a desarrollar su fe.

También tenemos que reconocer que estamos ante nuevos movimientos religiosos y nuevas realidades sociales y culturales que debemos atender. En este contexto de diversidad religiosa y cultural, la Pedagogía Lasaliana toma un papel fundamental como evangelizadora de nuestra sociedad, de manera que será muy importante conocer el impacto de estas evoluciones religiosas sobre la misión educativa lasaliana para dar respuesta a las necesidades espirituales de nuestro tiempo.³

El descenso de presencia de los Hermanos en las escuelas con mayoría de laicos lasalianos es otra realidad a tener en cuenta en esta sociedad secularizada del siglo XXI. En algunos países incluso hay comunidades de Hermanos que se van cerrando o bien que han desaparecido totalmente. Como signo de esperanza ante esta situación tenemos el interés de nuevos Asociados que quieren unirse a la Misión Educativa y vivir la espiritualidad lasaliana desde un compromiso firme, constituyendo el alma de la renovación del instituto para el siglo XXI⁴

4. Necesidad de la educación en la solidaridad, la justicia social y la paz

La Salle, desde sus inicios, tenía como objetivo la educación de los pobres y para los pobres. Esto nos lleva a centrarnos en la educación en la solidaridad, la justicia social y la paz, tan necesarias en nuestros tiempos. No podemos permitir que nuestros alumnos crezcan sin dar importancia a la educación en la solidaridad, sin darse cuenta de la importancia de que con pequeños actos presentes en el día a día o incluso con pequeños gestos de las campañas de solidaridad, podemos ayudar a aquellos que más lo necesiten.

El servicio educativo de/para los pobres sigue vigente en el siglo XXI. La educación de los niños y jóvenes en situaciones de riesgo es crucial puesto que las desigualdades de oportunidades y las desigualdades sociales se hacen cada día más evidentes.

5. Las nuevas tecnologías

La presencia de las **nuevas tecnologías**, tanto en el ámbito escolar como familiar, es imparable. Ahora la mayoría de alumnos tienen acceso de una manera u otra desde una edad muy temprana a un teléfono móvil o Smartphone, a una tableta digital o a un ordenador. Esto conlleva la digitalización como metodología de aprendizaje.

Al mismo tiempo esta digitalización nos lleva a un acceso total a las redes sociales desde muy pequeños. Los alumnos no sólo tienen acceso a Facebook, como hace unos años, sino que utilizan diferentes redes sociales como Whatsapp, Instagram, Snapchat, entre otras, para comunicarse con sus amigos.

Es innegable el efecto positivo de las nuevas tecnologías, las redes sociales y la digitalización en el aula. La presencia de todos estos nuevos recursos se convierten en una

³ Propuesta 6 – Identidad lasaliana - AMEL RELEM 2018

⁴ Cuaderno MEL 34, La educación lasaliana en la encrucijada de la Unión Europea Aportación de la Comisión Lasaliana Europea de Educación a la Asamblea Internacional de 2006 - Herman Lombaerts, F.S.C.

herramienta muy útil en el proceso de aprendizaje en el aula y hace necesario un cambio metodológico. Pero al mismo tiempo no podemos negar los riesgos del mal uso de algunas herramientas y de las consecuencias que provocan estos malos usos. Un ejemplo es el caso de Francia, que ha sido el primer país en regular el uso del móvil en los centros escolares de estudiantes menores de quince años, pudiendo llevarlo pero no usarlo durante la jornada escolar. Se trata de una ley llamada de desintoxicación. Esto nos hace reflexionar sobre la necesidad de la educación en el buen uso de todas estas nuevas herramientas.

¿Qué opciones tomar y cómo discernirlas?

El mundo lasaliano tendrá que dar una respuesta en todos sus niveles a estas cuestiones a fin de continuar, con fidelidad creativa, el ministerio realizado por tantos educadores lasalianos a lo largo de historia.

El Cuaderno MEL número 4 ya recogía en el año 2003 alrededor de 190 iniciativas de innovación educativa presentes en los diferentes distritos. Los temas centrales de esas iniciativas recogían diferentes aspectos como:⁵

- a) El acompañamiento y la formación de jóvenes.
- b) La creación de nuevos centros educativos para niños y jóvenes con el objetivo de dar respuesta a la realidad y las necesidades de cada uno de esos países.
- c) La difusión de métodos pedagógicos, libros y materiales didácticos.
- d) La formación de adultos.
- e) La iniciación a la espiritualidad.
- f) La protección y promoción de culturas.

Estas iniciativas siguen vigentes actualmente de manera que vamos a ver cuáles podrían ser los **nuevos desafíos** para la Pedagogía Lasaliana en el contexto educativo actual:

1. La educación en valores humanos, cristianos y lasalianos

La educación en valores humanos y cristianos toma un papel decisivo en la formación de nuestros alumnos puesto que no sólo se trata de dar formación pedagógica sino formación en valores. Como decía nuestro fundador, tenemos que *educar buenos ciudadanos y buenos cristianos*. Sea cual sea la realidad religiosa o cultural, los valores cristianos son valores universales que se deben transmitir desde el día a día de nuestros centros educativos.

2. Una nueva Evangelización

La educación cristiana nos lleva a una nueva Evangelización donde cobra vital importancia la pastoral educativa y la invitación a la trascendencia de los educadores.

La oración de la mañana o la reflexión del día, que vienen de nuestra tradición, se convierten en una manera de empezar la jornada que nos ayuda a conectar con Dios, a pensar en los demás y a ser mejores personas.

La distribución de espacios que permitan la oración compartida tanto con los alumnos como con los profesores de nuestras obras educativas, nos ayudarán en este camino hacia la trascendencia. En algunos países se han creado espacios de oración dentro y fuera de

⁵ Cuaderno MEL 4, La Innovación Educativa Lasaliana, Nicolas Capelle F.S.C.

las escuelas, así como programas de educación de la interioridad, por ejemplo, HARA en ARLEP, que pretenden abrir un camino hacia la propia interioridad, apertura a los otros, y a la trascendencia.

La educación en la solidaridad, la justicia y la paz nos permitirá también conseguir esta nueva Evangelización acercando a nuestros alumnos y profesores a los más necesitados.

En esta nueva Evangelización será de gran importancia la motivación en la participación en grupos juveniles de nuestros alumnos. No sólo nos permitirá ocupar su tiempo libre, sino que al mismo tiempo los seguiremos educando humana y cristianamente.

3. Los educadores

- El proceso de **selección** del personal:

La selección de los nuevos educadores, así como del resto del personal del centro, cobra vital importancia. Será decisivo escoger educadores que se hagan propia la misión de La Salle y que compartan la misión educativa lasaliana. No siempre es fácil encontrar un profesor para una materia en concreto, lo que nos lleva a la necesidad de preguntarles qué es para ellos trabajar en un centro cristiano y en un centro de La Salle. Sea cuál sea su religión, tendremos que asegurarnos de que entiende, asume, respeta y promueve la identidad lasaliana.

En algunos países la selección del profesorado no depende de la propia escuela, sino que acceden directamente por asignación del Estado, de manera que no se puede hacer una selección previa. Esto da vital importancia al siguiente paso.

- El proceso de *acompañamiento y formación institucional*:

Una vez que los nuevos educadores se han incorporado al centro, ya sea por asignación externa o bien por un proceso de selección propia, será muy importante trazar un camino de acompañamiento personal que empiece con un tutor o guía que le indique cuáles son los elementos de la misión educativa lasaliana y cómo se llevan a cabo en su centro educativo.

Este acompañamiento deberá ir seguido de una formación institucional inicial que permita conocer tanto la figura de San Juan Bautista de La Salle, como los aspectos más relevantes de la misión educativa lasaliana. Profundizar en el carisma lasaliano permitirá al profesorado transmitir ese carisma a todos aquellos que le rodean como otros compañeros de trabajo, alumnado, familias, etc.

- Importancia de la **formación** del profesorado:

La formación específica del profesorado con relación a las materias que imparte en la escuela es muy importante, así como la renovación pedagógica en relación a nuevas metodologías, nuevos materiales, didáctica, etc.

También será muy importante ofrecer la formación institucional que permita seguir profundizando en el carisma lasaliano, así como formación para la misión que nos permita hacer de nuestros centros escolares un espacio vivo de celebración de nuestra misión compartida. Seguir ofreciendo una formación humana, espiritual y cristiana nos permite asegurar la misión y poder crear comunidades educativas cristianas que den respuesta a las necesidades actuales de nuestros alumnos y jóvenes.

4. La Fraternidad

La vida consagrada de los Hermanos es en muchos casos el primer contacto con la fraternidad para numerosos alumnos y profesores convirtiéndose así en el primer ejemplo de vocación por la vida en comunidad.

La Misión Compartida en los centros nos ayuda a mantener este sentido de fraternidad donde se comparten tanto experiencias como momentos de oración. La creación de comunidades de fe nos ayuda a mantener vivo el carisma lasaliano.

La Asociación se convierte en una invitación a la fraternidad que permite la renovación del Instituto en el siglo XXI. Favorecer la vida fraterna tanto de los Hermanos como de los Colaboradores, Juntos y por Asociación, con las fraternidades de Signum Fidei o bien en nuevas modalidades de colaboración, nos ayudan a mantener vivo este sentimiento y necesidad de fraternidad. En muchos países la misión educativa está en manos de colaboradores laicos implicados en la misión educativa lasaliana y comprometidos con los niños, con los jóvenes y con su comunidad lasaliana.

5. La innovación pedagógica

Actualmente existe una clara obligación de innovar para dar respuesta a las necesidades educativas de nuestro tiempo. Innovar se convierte en nuestra razón de ser para dar respuesta a nuestro compromiso con nuestros alumnos.

Debemos ser capaces de crear un ambiente adecuado que facilite la adquisición del conocimiento tal y como se comenta en el artículo “La Naturaleza del Aprendizaje⁶”. Los 7 principios de aprendizaje que se describen han de estar presentes en el ambiente de aprendizaje para que podamos considerarlo verdaderamente eficaz:

- El alumno tiene que estar el centro y ser el protagonista del proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje tiene una base social que fomenta el aprendizaje cooperativo, organizado y estructurado. Aprendemos de la interacción social.
- El proceso de aprendizaje es más efectivo cuando tiene en cuenta las propias emociones así como la motivación.
- Cada alumno tiene un estilo propio de aprendizaje así como unas necesidades propias de manera que reconocer las diferencias individuales nos ayudará a entender que no todo vale para todos los alumnos.
- Crear un espacio de aprendizaje donde todos formen parte y que unos se ayuden a otros, incluyendo a todo el alumnado.
- El conocimiento previo así como las estrategias de evaluación y autoevaluación son básicas para una retroalimentación que facilite el aprendizaje.
- Las conexiones horizontales entre áreas de conocimiento nos ayudarán a conseguir un aprendizaje auténtico.

Está claro que el estilo de enseñanza del siglo XXI ha cambiado respecto a los últimos años. Estamos ante un modelo pedagógico más abierto donde no solo el alumno es protagonista del aprendizaje sino donde el aprendizaje cooperativo y colaborativo toman

⁶ La Naturaleza del Aprendizaje – Investigación para inspirar la práctica, Hanna Dumon, David Istance y Francisco Benavides, OECD (Centre for Educational Research and Innovation)

mayor importancia. Hemos ido pasando de un aprendizaje guiado por el docente a un aprendizaje de acción y a un aprendizaje experiencial donde el maestro ya no controla el proceso de aprendizaje sino que el alumno aprende de su propia experiencia.

Esta necesidad de Innovación de nuestro siglo nos lleva a un *Nuevo Contexto de Aprendizaje* en proceso de desarrollo e implementación en el Distrito ARLEP. Un modelo pedagógico–pastoral integral e integrador.

El Nuevo Contexto de Aprendizaje (NCA) es pues una nueva forma innovadora de pedagogía que quiere formar a los niños y jóvenes desarrollando sus talentos y haciéndolos más competentes para el futuro. Este Nuevo Contexto de Aprendizaje trata de acompañar a los niños y jóvenes en su proceso de aprendizaje con nuevas metodologías que aúnen el aprendizaje cooperativo, la creatividad, la responsabilidad y la solidaridad. El aprendizaje colaborativo basado en proyectos, la creatividad y la propia experiencia se convierten en vehículos de aprendizaje. El profesorado tiene un rol diferente al que tenía anteriormente. Ejerce de mentor y guía al alumnado para conseguir desarrollar todos sus talentos.

El Nuevo Contexto de Aprendizaje está centrado en una metodología experiencial y basada en el modelo relacional del aprendizaje cooperativo. Se trata de otra manera de hacer escuela en la que el adulto también aprenda y el contexto también enseñe.

Los principios básicos de este Nuevo Contexto de Aprendizaje son:

- la interioridad
- la mente, cuerpo y movimiento
- la construcción del pensamiento
- la conducta y actividad autorregulada
- la dimensión social del aprendizaje

Los ámbitos de aprendizaje del Nuevo Contexto de Aprendizaje aseguran el aprendizaje en diferentes modalidades, desde diferentes miradas y a través de contextos propios. Estos ámbitos presentan una escuela capaz de asumir nuevas realidades de conocimiento. Los ámbitos que constituyen la base del diseño metodológico y didáctico NCA, así como la estructura de relación con los principios pedagógicos de NCA son:

- Seminario
- Taller
- Proyecto
- Acogida
- Cierre

Debemos seguir abiertos a cambios futuros. Seguramente de aquí a 100, 200 o 300 años, las nuevas comunidades lasalianas se plantearán nuevos retos y desafíos de la pedagogía lasaliana de los siglos XXII, XXIII o XXIV.

La *Guía de las Escuelas*, así como otros escritos de La Salle, deben ser nuestra inspiración para mantener vivo un estilo educativo lasaliano e ir actualizando la Pedagogía Lasaliana a los cambios del momento.

Lasallian Pedagogy in the 21st Century

Paulos W. Mesmer

Pedagogy

Pedagogy refers to the educational understanding and practice of teaching and learning. Over a good number of centuries, people's understanding of pedagogy has moved from basically teaching students how to read and write skills to extremely complex fields of studies and specializations. It is also the same case with the practice of teaching and learning. It has moved from the use of simple writing and demonstration tools and basic levels of presentations to sophisticated equipment of instructional technology and high level teaching and learning strategies. Pedagogy does not exist in a vacuum. It is shaped by social realities. Cultural, political and economic realities of a society shape the understanding, theoretical perspective and practice of pedagogy. Because cultural, political and economic realities of society keep changing, similarly, pedagogy also keeps changing.

The theoretical perspective and understanding of a certain pedagogy define the process of learning and teaching practiced. In other words, the role of the educator and the student in the learning and teaching processes; the educational objectives expected to be achieved in terms of the knowledge created or critical thinking process enhanced; the new information expected to be acquired; the skills expected to be mastered; and the personal transformations that the student is expected to experience are all products of a theoretical perspective and understanding of a certain form of pedagogy.

Lasallian Pedagogy

As it is not possible for different societies to have identical cultures, political and economic realities, neither is it possible to find different societies practicing identical pedagogies. Therefore, it is a fact that different societal realities and different educational perspectives are the reason for practicing different types of educational pedagogies. [Hence, the reason for speaking about a Lasallian pedagogy, a different type of pedagogy.] However, it is also important to note that although they are not identical, by the virtue of having similar objectives, all aiming for effective learning and teaching processes, pedagogies have many similarities and compatibilities.

John Baptist de La Salle, the founder of the Brothers of the Christian Schools was the originator of the Lasallian pedagogy. De La Salle, not an educator by training, left behind a unique educational tradition and a treasure of pedagogical writings. Describing De La Salle as an educational innovator is hardly an exaggeration. His choice to teach students in French (in their mother tongue) instead of in *Latin*, as it was the case during his time and the use of the simultaneous method of teaching, contrary to the common practice during his time place De La Salle high among educators who made significant contributions toward pedagogical development and innovation. Together with his brothers, De La Salle brought a modern approach to popular education (Laurraire, 2006).

De La Salle had a clear vision and mission regarding the objective of the Christian Schools and the Lasallian pedagogy that guided the teaching and learning processes. The Christian Schools were founded to address the socio-economic needs of the time. Thus, the foundational principle of the Lasallian pedagogy was based on social reality. And the socio-economic reality of De La Salle's time was characterized by material and intellectual poverty. Therefore, through the Christian Schools and through the meticulous implementation of the Lasallian pedagogy, together with his first brothers, De La Salle brought the light of education to poor children liberating them from the shackles of intellectual, psychological and spiritual ignorance and from the ravages of poverty. De La Salle's innovative pedagogy aimed for the transformation of individuals and the society at large through effective, efficient, practical and free or affordable education.

During the time where De La Salle founded the congregation of the Brothers of the Christian Schools, teaching and learning was pretty basic and limited to reading, writing, civic education, and heavy inclination toward spiritual and catechetical training. Yet, as it is presented in De La Salle's writing in *The Conduct of the Christian Schools*, and as expressed in the writings of many Lasallian scholars, De La Salle came up with a comprehensive and pedagogical guide regarding how the Christian Schools should be administered and how teaching and learning should be conducted in these schools. Development of the Lasallian pedagogy did not end with the writings of De La Salle and the educational practices of the first Lasallian educators. In the last 300 hundred years, Lasallian pedagogical understanding and practice has expanded in context, practice and effectiveness.

De La Salle's innovative pedagogy was created to address the educational needs of 17th century France (Brothers of the Christian Schools, District of San Francisco, 2009). Today, Lasallian institutions of learning are operating in more than 77 countries. Each of the 77 countries has its national educational objectives, educational curriculum, and a system of pedagogy to guide teaching and learning. Therefore, the Lasallian pedagogy as De La Salle presented in the *Conduct of the Christian Schools* and as it was experienced in 17th century France is to a large extent nonexistent. Currently, Lasallian pedagogy has been adapted to the local and national curricular realities. However, although it continues to be adapted to the 21st century educational realities, there are some key aspects of the Lasallian pedagogy that all Lasallian institutions of learning should focus on in order to secure meaningful continuity of the Lasallian mission of education.

Characteristics of Lasallian Pedagogy

One fundamental characteristic of Lasallian pedagogy is taking the reality on the ground into context and targeting to educate the children of the poor (Poutet, 1997). By educating the children of the poor, Lasallian education aims to transform society. Lasallians go through a process of decrement regarding where, when and why they would open a Lasallian educational institution and how that institution would effectively address socio-economic challenges. The Lasallian school aims to shape societal culture for a better today and for a promising future. Thus, Lasallian pedagogical practice is moved by clear and relevant transformative objectives. It aims to transform society through the transformative learning experience a student goes through in a Lasallian school. The Lasallian

transformative pedagogical practice encompasses human and spiritual formation as well as vocational training (Lauraire, 2006). While it gives emphasis to educating those who are materially deprived, the Lasallian education system realizes that there are different forms of poverty and thus it also opens its doors to those who are materially well-off.

Another key characteristic of Lasallian pedagogy is the conduction of learning and teaching processes that intend to reach every aspect of the student's life. In other words, Lasallian pedagogy aims at touching the hearts and teaching the minds of students through a proper balance between the spiritual and secular aspects of learning. Touching the heart of the student takes place through the emotional and spiritual support a student experiences in a Lasallian education system. In a Lasallian school, no matter how emotionally and otherwise challenged, the student is listened to, mentored, supported and treated with dignity and respect. The student is shown true and full human love (Lauraire, 2006). There is no student who is beyond rehabilitation, beyond forgiveness, and beyond seeing goodness in him or her in a Lasallian system of education. A Lasallian education system aims to form and to transform the entire person.

Through the charitable, moderate, prudent, peaceful, tender and yet firm, and respectful manner that Lasallian educators relate with their students, the status of the students changes from just simple learners to individuals worthy of dignity, love, care and respect. In Lauraire's (2006) view, Lasallian educators' zealous commitment for student growth makes them liberators of students from poverty. These educators are able to instill trust in their pupil's hearts, thus enabling them to experience kindness, mercy, genuine love, and freedom.

In the end, the students whose hearts are authentically touched by a Lasallian pedagogy will experience emotional control and stability, self-respect, assertiveness, justice, compassion, happiness, while embracing ethical and moral principles and values. A transformed heart will aim for higher purposes of life. A transformed heart will be free from the spirit of individualism and show readiness to serve others. A touched heart will live to tell and practice the transformation it experienced in a Lasallian school system.

Parallel to the educational strategies and activities that touch the hearts of students, the practitioners of Lasallian pedagogy also implement learning and teaching styles that are effective in teaching the minds of students. Practitioners of Lasallian pedagogy understand that it is only through continued learning that one is able to become an effective educator. Therefore, they keep themselves abreast regarding knowledge of the latest research based effective learning and teaching strategies as well as making practical efforts to develop the skills needed to implement these strategies. Through the use of effective learning and teaching strategies, through their zealous commitment toward the development of each student through individualized attention, and through their focus on the less gifted, practitioners of Lasallian pedagogy effectively teach the minds of each student and leave no one behind.

Urgent Social Challenges

The 21st century is filled with urgent and glaring challenges. Figuratively speaking, currently we are living in a world that is full of paradoxes. We seem to be rich, yet half

of the world population lives on less than 5.5 dollars a day. We seem to be scientifically advanced, yet more than half of the world population has no medical care. We seem to be educated, yet about 800 million of the world population cannot read and write. We seem to understand how things work and claim to be intelligent, yet we are unable to fix some of our critical and urgent local, national and global problems. We are challenged. Humanity is indeed challenged. If De La Salle was to be living in our 21st century today, I wonder what kind of pedagogical strategy he would have designed and practiced to address our current urgent social challenges.

The challenges of the 21st century are many; too many of them to list. Roughly speaking these challenges can be put in four categories: personal challenges; localized challenges; national challenges; and global challenges. Personal challenges include: wide-spread unemployment which is the main cause of hunger and poverty; intellectual, social, psychological and spiritual poverty; the abrasive secularism of the global media networks; aggressive promotion of consumerism; uninhibited spirit of individualism, which is expressed in the me-first-attitude; and the ontological crisis, which is expressed in the loss of meaning of life. Some of the societal challenges we face today encompass: loss of valued cultural heritages; huge disparity between those who have much and those who have almost nothing; mismanagement of public resources; and intolerance and lack of compassion for one another. Some key aspects of national challenges include: bad leadership, which is the cause of many aspects of social challenges including lack of freedom and violation of human rights; huge national debts; high unemployment rates; corruption and misuse of national resources; environmental degradation; ethnic and religion based conflicts; internal displacement of people; and destruction and misuse of national resources. Finally, our 21st global challenges include: global economic domination of some countries by others; huge economic imbalance between the rich and poor nations; massive mass migration due to wars and conflicts and to escape poverty; terrorism; conflicts between nations; and global warming.

The challenges that humanity faces today are overwhelming and multifaceted. Some of them are critical and thus they need urgent action. Sadly most of these critical and urgent challenges are man-made. The majority of them are the outcome of misuse of resources as a result of an uncontrolled spirit of me-first-attitude at local, national and global levels. Others are results of illegal, immoral, and unethical human behaviors that result from incessant hunger for power. In sum, to a large extent, the source of our problems lies in the loss of our treasured cultural values of respect and care for one another and for all humanity.

In culture are found beliefs, assumptions, values, attitudes, and behaviors. Therefore, culture is a source of meaningful life, but it can also be a source of many social challenges, as it is the case in our 21st century today. As it was stated by Wright (1990), De La Salle was very much aware that it is not possible to bring change in a society without changing some key aspects of its culture. Therefore, De La Salle used the school system to change the belief, value and behavior system of the pupils, believing that pupils' changed belief, value and behavior system will change that of their parents, and parents' changed cultural beliefs, values and behavior systems will in return change that of the community, and the ripple effect continues on.

The social challenges of the 21st century are many, multifaceted, and urgent. The big question: Can our Lasallian educational pedagogy be able to make a meaningful contribution towards finding practical solutions to these urgent social challenges? The answer lies in the works and life of De La Salle and his first Brothers. De La Salle and his first Brothers saw the ugly faces of poverty and ignorance. At some moments of their lives they were also exposed to the harsh realities of poverty. Despite the tremendous adversities they were faced with, they did not abandon the poor and most in need. They did not give their back to the urgent social challenges of their time. As Lauraire (2006, p. 15) stated, “...John Baptist de La Salle and the first Brothers succeeded in withstanding difficulties, opposition, vexations and condemnations, in order to implement their educational programme.” Even today, Lasallians cannot and should not turn away from the urgent social challenges that surround them. We have to face these challenges with hope, faith and knowledge just like our founder did.

Focus of Lasallian Pedagogy to Address Current Urgent Social Issues

The current urgent challenges that need urgent solution are many and multifaceted. Therefore, in order to address them effectively, Lasallian education needs to approach them broadly and from different angles. Lasallians need to be mindful however that addressing these challenges will need new thinking, new commitment, new strategy, and readiness for situations that would take us out of our comfort zones. Getting out of a comfort zone is not easy, but that is exactly what De La Salle did when he stepped down from his social class in order to help the poor (Hengemule, 2016). Working with and for the poor is challenging. Standing against popular beliefs and persuasions is testing. But again that is exactly what De La Salle and his first Brothers did when they committed themselves to educate the poor and most in need. They took the Heroic Vow during the most difficult times where many of their colleagues retreated. Therefore, in order to come up with some realistic and practical solutions to the current challenges of our global society, Lasallians the world over will need to examine how our comfort zones limit us from reaching out to those who are most in need.

Poverty is one of the urgent and daunting challenges of the 21st century. As Lasallians we remain realistic that these challenges will not disappear over-night. But at the same time we should not be afraid to do our part equipped with the spirit of Faith, Hope, Zeal and Commitment. During their time, De La Salle and his first Brothers were faced, even with more challenging social situations, but their faith-filled commitment enabled them to move forward and eventually make a huge positive historical difference. Their commitment and sacrifice laid the foundation for the transformation of millions of lives for close to 350 years the world over.

As Lasallians, our best tested weapon to fight against poverty is authentic and contextualized education. In his writings, again and again, De La Salle strongly stressed that education is the best weapon to fight against poverty (Poutet, 1997). He believed and showed us with his life that education breaks the barriers that confine members of society in poverty. As Lasallians we are also witnesses to the power of education in liberating individuals and societies from poverty. Therefore, our Lasallian education systems

needs to recommit itself to the service of the neglected, overlooked, and marginalized members of the society (Van Grieken, 1999).

A point of caution. Not just any form of education will give the required benefit to individual students and the communities where they come from. In order for the Lasallian pedagogy to play its transformative and emancipatory role, it will address economic and other forms of poverty by being attentive to the aspects I describe below:

I. Lasallian Education Responds to Social Reality: Based on our educational tradition, Lasallian education is rooted in real life (Hengemule, 2016). It is understood that Lasallian pedagogy is influenced and sometimes limited by national educational curricula, guidelines and structures. Therefore, Lasallians are not always at liberty to come up with educational programs that they believe will bring about transformation. However, despite the limitations that they might face, Lasallians must exert maximum effort to make sure that their education programs are realistic, methodical and specific objective oriented as they address the needs of the young vocationally and professionally. As it aims to address the social needs of the young people, it does so in a way that also addresses the social needs of the community. One key element that Lasallian pedagogy needs to be careful about is to avoid advancing any form of education that creates exploitative relationship between the educated individuals and society at large (Gil, 1998).

II. Lasallian Education Aims for Holistic Development: Lasallian pedagogy aims at holistic development of the student. This is beautifully expressed in Nicolas' (2006) statement that, Lasallian educational establishments have great responsibility and potential in serving as a model for holistic development of the individual. Holistic aspects of development include intellectual, psychological, spiritual, ethical and moral maturity.

III. Lasallian Education Transforms the Popular Culture: The blessings and challenges of a society lie in its social culture. Therefore, a Lasallian pedagogy inspired by faith and zeal makes conscious and practical effort to understand the nature and complexity of unhelpful dominant cultural beliefs, assumptions, values and behaviors and tries to change them through a learning and teaching environment that transforms them through the spirit and maxims of the Gospel

IV. Lasallian Education System Is Collaborative: "Lasallian schools are not autonomous schools but operate in collaboration with others to accomplish their common ministry of education" (Van Grieken, 1999). Each Lasallian educational institution has its strengths, blessings, limitations and challenges. By working in collaboration, Lasallian educational institutions have the potential to strengthen their blessings and significantly minimize their challenges.

V. Lasallian Education System Has Strong Sense of Social Responsibility: Considerable number of Lasallian educational institutions find themselves educating students from affluent communities. In my view this might not contradict the Lasallian charism.

De La Salle made it clear that there are different forms of poverty the young generation could suffer from that Lasallians schools should pay attention. The history of the Institute also provides us with ample examples where Lasallian schools educated and continue to educate pupils who are not economically deprived. Therefore, the challenge is not necessarily that some Lasallian schools are not directly connected with the financially marginalized; it is that Lasallian schools educating the affluent communities could not making significant contribution to support the institutions who find themselves in the forefront serving the poor. Other similar pitfalls that affluent institutions could fall short from practicing the charism of the Institute in full is: When the sons and daughters of the poor cannot afford to go to a Lasallian school and thus only the rich could be welcomed; or the situation where a student is not able to afford the expected school, college or university tuition and thus has to drop out.

VI. Lasallian Education System Addresses Social Challenges from Below and from Above: When Lasallians are focusing on educating the poor, they are addressing social challenges directly from below. But, not all social challenges can be adequately addressed by acting from below, only. Lasallians also need to act from above. The rich who hoard tremendous amounts of wealth; the leaders who either keep people in poverty through mismanagement or embezzlement of resources or oppress them through bad leadership, and so on, are well educated people who have lost the spirit of social responsibility; people who are blinded by individualism and me-first attitude. Some of these people in high places could be graduates of Catholic Institutions of higher learning. Hence, Lasallians will have a big role to play in inculcating the spirit of justice, care for the poor, the value of democracy and good governance, respect for human life, and living and acting morally and ethically in education systems that target the affluent members of society.

Lasallian Education System Is Committed to Research: Lasallian institutions of higher learning have a big responsibility in conducting action oriented research. Some research area of focus could be: assessing the effectiveness and efficiency of the learning and teaching practice in Lasallian institutions of learning; the level of positive social impact graduates of Lasallian institutions exert in society; the causes for the proliferation of corruption, ethnic conflicts, wars, etc., and looking for practical lasting solutions; and researching how the Lasallian educational systems could unify their voices and energies to fight poverty and injustice regardless of where and in what form they might exist.

Revitalizing Lasallian Educational Pedagogy

Lasallian education system aims to be practical in addressing the real needs of students in order for them to experience holistic personal development and to eventually become key players in the social transformation of their respective societies (Van Grieken, 1999). Because it believes that it is only transformed students who can bring transformation to society, Lasallian education system besides providing focused educational programs, it also puts in place conducive educational environments that enable students to experience authentic learning.

Authentic learning enables a student to experience authentic change. That is, the student is able to experience change of beliefs, assumptions, value systems, thinking processes, intellectual capacity, emotional knowledge and regulation, change of attitude, and change of behavior. Lasallian schools are expected to teach the student a way to a transformed life (Hengemule, 2016). A student who has experienced true learning never remains the same. Because it involves neurobiological restructuring and development of new neural connections, true learning entails physical changes in the brain of the learner. Accordingly true learning becomes lasting. Principally, true learning is not about sharing of facts or information, it is about meaningfully engaging the student in the learning and teaching process. Evidently true learning takes place when students are provided with the right environment in order for them to become knowledge creators and not knowledge consumers.

Lasallian educators need to be very much aware that 21st century education has moved beyond the perception of “the sage on the stage”; that is, the perception and the practice that the educator is the source of all knowledge. Yes, the educator is expected to be wise, well prepared and with good mastery of the subject area. But it is the case that the Lasallian educator cannot act anymore that he or she is the source of all knowledge and that the students are passive recipients of that knowledge. In the 21st century Lasallian education system, the wisdom and educational skill of the educator is not necessarily measured by what one is able to give, but by (a) one’s ability to facilitate and to guides students to create their own contextualized knowledge and (b) by one’s ability to guide students to critique social realities and to work toward coming up with practical solutions. Eventually, Lasallian education systems establish that authentic education aims at more than mastering knowledge of facts and figures and development of specific skills. Lasallian education systems aim toward conducting an education process that leads towards Christian maturity and development of responsible character (Van Grieken, 1999). Ultimately, Lasallian education aims at ecologically sound and holistically integral form of education, where concern for the environment and for the transformation of society are addressed through the spiritually, emotionally, intellectually, and socio-economically empowered graduate of Lasallian education systems.

Practicing Student-centered Learning and Teaching Processes

Research finds again and again illustrate that the student-centered learning and teaching process is the most effective process of learning. The student-centered learning and teaching process gives the students the opportunity to take center stage in the learning process. It also protects students from the belief and practice of “the sage on the stage.” It is only through a student centered learning and teaching process that students are able to experience an holistically transformative process of learning. This is the case because in a student centered learning process the student is an active player; the learning process directly connects with the intellectual, emotional, social, and spiritual needs of the student; the learning process takes into consideration the needs of each individual student; and the learning process and the participation of every students is as important as achieving the desired educational objective.

Some key characteristics of student centered learning and teaching processes include that: (a) the learning and teaching process is understood and practiced as a process, which both the educator and the student are responsible for; (b) the development of educational objective and practice is reflective of the students' intellectual, emotional, and spiritual and social needs; (c) the learning and teaching is highly contextualized; (d) the students are guided and challenged to question, to probe, to critique social realities that affect their lives and their society and to practice critical thinking; (e) the learning and teaching process is multidirectional and thus both the students and the teacher learn from one another; and (f) the educator plays the role of a midwife in guiding, challenging and supporting students to give birth to new knowledge.

The student-centered learning process is not new for a Lasallian pedagogy. In a Lasallian school system, the center of every education activity is the student; the student's background, the student's current and future needs dictate the entire educational endeavor (Van Grieken, 1999). In his writings De La Salle stated that the classroom is a place for intimate communities where the responsibility of learning and teaching process is shared by both the teacher and the student (Poutet, 1997). Although silence was emphasized as an important aspect of learning and teaching, Lasallian pedagogy always encouraged active participation of students in the learning process (Lauraire, 2006). In a Lasallian education system, the teacher creates a student-centered learning environment: (a) through having adequate knowledge of each student's strengths and challenges; (b) through motivation of students to participate in the learning process; (c) through proper selection of learning and teaching content that is fitting to the students' physical, social, psychological, emotional and intellectual needs; (d) through an effective evaluation system that enhances the learning process; (e) through personalized attention; and (f) through the creation of an educational environment that is appealing to the students.

Formation of the Lasallian Educator

De La Salle's writings are unequivocal regarding the role of teachers in a Lasallian school system. Teachers are expected to become instruments of student's individual transformation and eventually societal transformation. But De La Salle also understood that teachers will become authentic educators only if they are formed and only if they have transformed themselves. That is, if they are able to develop a correct mentality about their role as educators (Wright, 1990); and if they are able to develop and master correct learning and teaching methodologies. In a Lasallian education system, teachers are expected to be practical and not theoretical; and to practice what they teach and thus to teach through modeling a good human and Christian life particularly in matters of faith and truth (Hengemule, 2016). De La Salle also expected his teachers to study and prepare assiduously; what they say and what they do must be consistent; and conduct the learning and teaching process with boldness and confidence knowing that God's providence is all powerful (Mueller, 2008). Therefore, it is obvious that before attempting to form and to transform students, educators in a Lasallian school system are expected to first form and transform themselves.

In order to become authentic educators who are able to practice student centered learning and teaching processes, educators must have acquired enough knowledge regarding: (a) the interconnectedness between emotion and learning; (b) research-based effective and efficient learning and teaching strategies; (c) the role of prior knowledge, organization of knowledge and motivation in the learning and teaching process; (d) cognition and learning principles in relation to learning being active rather than passive; the human learning processes being effective with positive rather than negative language; the bottom-up and top-down aspects of learning; and the interconnectedness of the different learning processes; (e) effective and efficient use of instructional technology; and (e) the different student learning styles. While an educator who is committed, competent and knowledgeable about current research-based learning strategies will propel students to the future, on the other hand, one who is uncommitted and ignorant about these learning and teaching elements will hold students hostage to one's limitations.

Summary

John Baptist de La Salle, the founder of the Brothers of the Christian Schools was the originator of the Lasallian pedagogy. De La Salle left behind a legacy of unique educational tradition and a treasure of pedagogical writings. Together with his first brothers, De La Salle brought a modern approach to education. De La Salle had a clear vision regarding the mission of the Christian Schools. They were founded to address authentic social needs of society through innovative pedagogy that always aimed for the transformation of society through the transformative education that students receive in the Lasallian school system.

In the last 300 hundred years, Lasallian pedagogical understanding and practice have expanded in context, practice and effectiveness. Today, Lasallian institutions of learning are running in more than 77 countries and the Lasallian education system has been adapted to local and national curricular realities. However, despite the curricular adaptations, some key aspects of the Lasallian pedagogy will remain unchanged, which include: (a) commitment to serving the poor while keeping in mind that there are different forms of poverty; (b) practicing a learning and teaching process focused on the transformation of the entire person; and (c) transformation of society through the practicing of a transformative human and Christian education.

The 21st century is filled with many urgent social challenges that Lasallian education systems cannot afford to ignore. These challenges can be put in four categories: personal challenges; localized challenges; national challenges; and global challenges. Sadly, the majority of these challenges are outcome of misuse of resources as a result of an uncontrolled spirit of me-first-attitude at local, national and global levels. Others are results of illegal, immoral, and unethical human behaviors that result from incessant hunger for power, prestige and pride. In sum, to a large extent, the source of our problems lies in the loss of our treasured cultural values of respect and care for one another and for all humanity. Following the footsteps of our founder, Lasallians should be innovative enough to come up with practical pedagogical practices that would help to restore our treasured cultural value, belief, attitude and behavior systems.

Our 21st challenges are many and multifaceted. Therefore, in order to address them effectively, Lasallians need to approach them broadly and from different angles. As Lasallians, our best tested weapon to fight against poverty is education. In his writings, De La Salle strongly stressed that education is the best weapon to fight against poverty. Therefore, our Lasallian education system needs to recommit itself to the service of the neglected, overlooked, and marginalized members of society. However, Lasallians need to be aware that, not just any form of pedagogical practice will produce the required benefit of education, which is social transformation. In order for Lasallian pedagogy to achieve its intended objective it should: (a) be context based and always aiming toward the empowerment of those who are marginalized; (b) focus on the holistic development of the student; (c) transform society, through the transformation of dominant cultural beliefs, assumptions, values and behaviors in light of the spirit and maxims of the Gospel; (d) make sure that Lasallian educational institutions work collaboratively to address social challenges; (e) guarantee that Lasallian educational institutions who are educating the affluent to make maximum effort to support those institutions of learning that are working with the poor; (f) the case that Lasallian system of education will work to address poverty from different angles; and (g) be the case that Lasallian institutions of higher learning will commit themselves to consciously and effectively conduct action research.

A Lasallian education system, besides providing focused educational programs, it also puts in place conducive educational environments that enable students to experience transformative learning. Through transformative learning processes students are able to experience change of belief systems, assumptions, value system, thinking processes, intellectual capacity, emotional knowledge and regulation, change of attitude, and change of behavior. The 21st Lasallian educators must understand that their main role as educators is to facilitate and to guide students to create their own contextualized knowledge as well as to guide them to be able to critique social realities and to work toward coming up with practical solutions.

Research finds clearly show that student centered learning and teaching process is the most effective process of learning. This is the case because in a student centered learning process, the student is an active player; the learning process is contextualized and it directly connects with the intellectual, emotional, social, and spiritual needs of the student; the learning process takes into consideration the needs of each individual student and that of respective society; the learning process and the participation of every students is as important as achieving the desired educational objective; students are guided to question and to critique social realities that affective their lives and their respective societies; the learning and teaching process is multidirectional, thus the student and the teacher learn from each other; and the educator plays the role of a midwife in supporting students to give birth to new knowledge.

De La Salle's writings are clear regarding the role of teachers in a Lasallian school system. But De La Salle also understood that teachers will become authentic educators only if they are formed and only if they have transformed themselves. That is, if they are able to develop correct mentality about their role as educators and if they are able to

develop and master correct learning and teaching methodologies. Therefore, it is obvious that before attempting to transform students, educators in a Lasallian school system are expected to first transform themselves. They need to form themselves, for example, in terms of, acquiring knowledge regarding the interconnectedness between emotion and learning and research based effective and efficient learning and teaching strategies. In sum, Lasallian educators will need to be aware that, an educator who is committed, competent and knowledgeable about current research based learning strategies will become an educator who authentically touches the hearts and teaches the minds of students, and thus propelling them to a brighter future.

References

GIL, P. M. (1998). *Three centuries of Lasallian identity: The relations between mission and spirituality through the history of the Brothers of the Christian Schools* (Grass, P., Trans.). Rome, Italy: Brothers of the Christian Schools.

Hengemule, E. (2016). *Lasallian education: Which kind of education is it?* (Beal, R. M., Trans., & Mann, W., Ed.). Winona, MN: Saint Mary's University of Minnesota.

John Baptist De La Salle, Founder, Educator, Saint: The Founding Story of Lasallian Education (2009). Napa, Ca: Brothers of the Christian Schools, District of San Francisco.

Lauraire, L. (2006). *The conduct of schools: Pedagogical approach* (Geppert, A., Trans.). Rome, Italy: Lasallian Publications.

Poutet, Y. (1997). *The origins and characteristics of Lasallian pedagogy* (Watson, J., Allman, F., Clark, C., & Waltch, J., Trans.). Manila, Philippines: De La Salle University Press, Inc.

Nicolas, C. (2006). An international vision of education (Geppert, J., Trans., & Nicolas, C. (Ed), *I want to go to your school: Lasallian pedagogy in the 21st Century* (pp. 221-248). Paris: Editions Salvator.

Wright, G. (1990). For the Christian education of the working class and the poor: The heritage of John Baptist de La Salle. In Colhocker, L. J. (Ed.), *So favored by grace: Education in the time of John Baptist de La Salle* (pp. 79-102), Romeville, IL: Lasallian Publications.

Van Grieken, G. (1999). *Touching the hearts of students: Characteristics of Lasallian schools*. Landover, ME: Christian Brothers Publications.

Lasallian Pedagogy

Ronald Homes

What is the panorama of Lasallian pedagogy in the region?

In the Pacific Asia Regional Conference, Lasallian pedagogy recognizes, based on reflections in 2014 and 2015, three distinct elements—multi-Culturality, inter-religious dialogue, and pluralism. These reflections were influenced by an earlier observation by the Federation of Asian Business Conference of the need to engage in a triple dialogue: dialogue with the poor, dialogue with culture, and dialogue with religions. In the Philippines, the Principles of Lasallian Education were disseminated to our schools in 2005. A product of the 2003 convocation, the principles rearticulate the Lasallian pedagogical principles in the context of a society that has considerable poverty and where development is uneven. Thus, in the Pacific Asiabregion and the Philippines we are clarified as to the principles of Lasallian education and pedagogy. The practice of such pedagogy differs within each country and across the region. Justified given that each school deals operates in a different context, works on a specific level of education, caters to different clientele. There are, however, problematic differences or distance between what is pronounced and actual practice. For example we wish to develop a greater engagement with society. We do this partly by providing opportunities to participate in Co-curricular organizations. Most schools provide opportunities and lament low levels of voluntary student involvement. Some schools require and are proud of almost universal participation. Between these two approaches, though, which is more aligned with lasallian pedagogy? Which is more authentic and will be our basis for such an evaluation? What is the biggest challenge faced by our schools in practicing Lasallian pedagogy?

The biggest challenge in the region is dealing with a multicultural and multireligious society. How can one evangelize in a system where the dominant religion is not Christian? How can one be more inclusive when the government dictated curriculum emphasizes mainstreaming? Thus, the PARC challenge is to find out how Lasallian pedagogy can make an impact in a multi faith and multi cultural society?

There is also the challenge of deepening commitment on the part of the faculty.

Anecdotally, I have observed the increasing demand on the part of the faculty that comes alongside generational change. While new teachers go thru Lasallian orientation that is more extensive, this is far removed from their prior professional life as new PhDs raring to do research but asked to sit every week to learn about our founder, the Charism, what lasallian education is? In addition, teachers now have to reflect in their syllabus key principles of Lasallian pedagogy-constructivism, critical thinking, problem solving, rendering the preparation for classes longer than it used to be. Then comes the tension between teaching and research, that is really a tension given time constraints, of having to spend time to prepare for and teach courses rather than focus on gathering and analyzing data and writing up the research report. Then one has to dialogue with the youth that one Filipino scholar observes are different in terms of their practice of faith. All told, how do we take care of the teachers to who we entrusted the youth to? How do we deepen their commitment amidst all the challenges they confront?

Las nuevas directrices curriculares de unilasalle-rj: la actividad integradora como práctica generadora de conocimiento centrada en la autonomía y protagonismo del alumno

Denise Lopes Salles
Ronaldo Curi Gismondir
Hno. Jardelino Menegat

Resumen

Los avances de la tecnología y la rapidez en la globalización de los mercados han llevado a profundas transformaciones en las formas de vivir en nuestras sociedades, lo que exige diferentes competencias, habilidades y actitudes de los profesionales que se insertan en un mercado de trabajo cada vez más exigente, inestable y de cambios acelerados. En función de todas esas demandas, el Centro Universitario La Salle do Rio de Janeiro - UNILASALLE-RJ comprende la necesidad emergente de privilegiar, en la formación de estudiantes, acciones que tengan como foco el aprendizaje significativo, fomentando la efectiva participación del alumno en la construcción de su propio conocimiento, basado en el reconocimiento de las capacidades críticas y creativas de los estudiantes y del uso de nuevas tecnologías de información y comunicación en las diferentes actividades de la acción educativa. En este trabajo presentamos uno de los elementos de las nuevas directrices curriculares del UNILASALLE-RJ: las Actividades Integradoras, práctica metodológica centrada en el protagonismo del alumno con la visión de proporcionar tanto una integración de los conocimientos adquiridos, así como estimular la autonomía y competencia para disponer de habilidades y actitudes necesarias para trabajar en equipos y grupos, así como para planificar y organizar actividades aplicadas. Se presentarán los resultados de la introducción de esa metodología a partir de un estudio de caso en el Curso de Relaciones Internacionales.

Introducción

Actualmente, la Educación Lassalista enfrenta de forma cada vez más rápida nuevos desafíos. Es decir, se convierte en un reto formar, integralmente, en un mundo fragmentado, un ciudadano que desarrolle tanto la creatividad como la solidaridad, en una sociedad que es, simultáneamente, competitiva y excluyente. Además, establecer valores humanistas y cristianos en un universo inmediateista y relativista se hace un desafío especialmente relevante para los lasallistas.

En ese sentido, se reconoce que es necesario ejercitar nuevos lenguajes y formatos pedagógicos que permitan la reflexión continua, bien como la comunicación y interconexión con el mundo cambiante. Del nuevo alumno de la educación superior, así, se espera que

participe activamente en la construcción del propio aprendizaje, desde su ingreso en la universidad, identificando sus potencialidades y límites y logrando insertar-se en la sociedad desde un punto de vista autónomo y creativo sin perder sus valores.

Por lo tanto, para hacer frente a esos desafíos, UNILASALLE-RJ viene realizando cambios sustanciales en sus proyectos de cursos en los últimos dos años, con la participación de diferentes sectores institucionales. Especialmente en lo que se refiere a los currículos para la formación de los estudiantes, la dirección del cambio se dio en consonancia con metodologías de clase y evaluación que permitan al alumno una propuesta de enseñanza y aprendizaje más actual, en lo que concierne a los nuevos conceptos y prácticas pedagógicas, así como a características de la generación 'y/z'. Además, ese proceso se integra a la necesidad de, en función de la grave crisis económica mundial, con fuertes reflejos en la economía de Brasil, hacer los cursos auto sostenibles económicamente, centrando los esfuerzos en el núcleo principal de contenidos exigidos por las directrices curriculares nacionales, definidas por el Ministerio de Educación,.

En este trabajo presentamos uno de los elementos de las nuevas directrices curriculares del UNILASALLE/RJ que ya se implantó hace dos años en 4 cursos de graduación (Administración, Ciencias Contables, Historia y Pedagogía), y, hace un año, en más dos graduaciones, Relaciones Internacionales y Derecho. Trata-se de las Actividades Integradoras (AI), práctica metodológica centrada en el protagonismo del alumno con la visión de proporcionar tanto un aprendizaje significativo, reconociendo la capacidad de los estudiantes de posicionarse de manera crítica y creativa, así como estimular la competencia para disponer de habilidades y actitudes necesarias para trabajar en equipos y grupos, y para planificar y organizar actividades.

Para el análisis del resultado parcial de esa intervención, se propone un estudio de caso de la implantación de la AI en el curso de Relaciones Internacionales. La metodología utilizada es descriptiva y cualitativa y cuenta con una encuesta hecha con los estudiantes del curso que realizarán la actividad integradora en el primer semestre de 2018. Con eso, espera-se contribuir para la discusión de la importancia del uso de este tipo de práctica calcada en metodología activa en el área de Ciencias Humanas.

Descripción de la problemática

Los avances de la tecnología y la rapidez en la globalización de los mercados han llevado a profundas transformaciones en las formas de vivir, en el acceso a los bienes y en las formas de trabajo y consumo. Así, es punto común reconocer que nuestras sociedades exigen diferentes competencias, habilidades y actitudes de los profesionales que se insertan en un mercado de trabajo cada vez más exigente, inestable y de cambios acelerados.

Además, los estudiantes que están ingresando en la educación superior hoy tienen características ya de la generación 'z'; o sea, por un lado, han usado Internet desde temprana edad, y por otro, no solo se sienten cómodos con la tecnología, como la necesitan para vivenciar procesos creativos y de aprendizaje.

En función de todas esas demandas, el UNILASALLE-RJ comprende la necesidad emergente de privilegiar, en la formación de estudiantes, acciones que tengan como foco el aprendizaje significativo, basado en el reconocimiento de las capacidades críticas y creati-

vas y del uso de nuevas tecnologías de información y comunicación en las diferentes actividades de la acción educativa.

Por fin, es necesario señalar también la importancia para la formación para el trabajo de la generación de habilidades y actitudes para el trabajo en equipos. Así también la competencia para planificar y organizar actividades es un requisito profesional importantísimo hoy día; sea en el sector público clásico, como en el privado y en el nuevo sector público no estatal, cada vez más actuante y relevante en términos sociales.

Alternativa de Intervención

El UNILASALLE/RJ trabaja continuamente para ser identificado como una institución reconocida por propiciar sólida formación de excelencia académica, ética, cultural y con una mirada hacia la internacionalización del conocimiento.

Así, en armonía con la misión institucional del Centro Universitario La Salle de RJ, la organización curricular de los cursos de graduación se basa en una concepción de educación como proceso de formación de la persona, con vistas al desarrollo de sus potencialidades y al ejercicio consciente de una ciudadanía calcada en los derechos humanos y en sólida formación espiritual. De esa forma, en el Proyecto Pedagógico Institucional - PPI, se afirma que los currículos deberán posibilitar al estudiante:

Vivir valores, creencias y testimonios que sustenten elecciones, decisiones y actitudes ante la vida; aprender a aprender, en un proceso continuo de formación; Vivir experiencias que promuevan el crecimiento de la autonomía y del protagonismo; desarrollar la conciencia crítica y la capacidad de actuar de manera ética y comprometida con el bienestar social y ambiental; desarrollar competencias técnicas y científicas en el área de actuación profesional; desarrollar la conciencia de la alteridad y el respeto a los derechos humanos; y desarrollar la dimensión espiritual. (PPI- UNILASALLE/RJ, 2017, traducción nuestra).

Además, para atender a las reivindicaciones de cada curso, se admite que los currículos se organizarán de forma flexible, de modo que posibiliten la construcción de distintos itinerarios formativos, considerando las necesidades y las especificidades de la formación profesional y humana de los estudiantes, bien como las exigencias de la sociedad.

Las nuevas Directrices Curriculares de 2016 de UNILASALLE/RJ instituyeran que “los componentes curriculares serán agrupados en diferentes ejes, siendo un eje de formación común a todos los cursos y los demás ejes serán establecidos en cada curso”, siguiendo lo que postulan las directrices curriculares nacionales de cada área. En el eje de formación común se incluyeran los contenidos que deben ser la base de la formación lasallista, de acuerdo con el PPI de la institución. Así, este eje se compone de 4 disciplinas universales: Iniciación a la Investigación Científica, Humanidad y Sociedad, Ética, y Práctica de Lectura y Producción de Textos, cuyos contenidos y objetivos fueron presentadas en la Resolución 13/2016 y aprobadas por el Consejo Superior Universitario.

Además, tema de este artículo, la nueva directriz instituyó las Actividades Integradoras, que:

articulan los componentes curriculares previstos en cada período y deberán estar registradas en el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), debiendo constituirse en espacios y oportunidades de integrar y dar mayor significado a los conocimientos adquiridos por los alumnos en ese semestre, así como en los anteriores a través de la resolución de problemas, elaboración de proyectos, investigaciones, integración con discentes de otros cursos, y otras actividades, utilizando metodologías activas, bajo seguimiento docente permanente, a través del AVA, además de encuentros y evaluaciones presenciales. (UNILASALLE-RJ, 2016b, traducción nuestra).

Así, la propuesta era que las actividades integradoras serían una nueva forma de práctica, afuera de las disciplinas curriculares del semestre, que se constituiría en la realización de actividades prácticas supervisadas por un profesor o por la coordinación del curso. Esas experiencias podrían darse en grupos de hasta 5 (cinco) alumnos, calcadas en la aplicación de metodologías activas de aprendizaje, a través, preferencialmente, del desarrollo de proyectos o solución de problemas, entre otros, como vectores de la integración curricular y de la práctica docente interdisciplinaria.

Resultados de la intervención – Estudio de Caso del Curso de Relaciones Internacionales

El curso de Relaciones Internacionales tuvo su primera experiencia con la inclusión de las Actividades Integradoras (AIs) en el primer semestre de 2018. Dos clases, diurna y nocturna, tuvieron un acompañamiento semanal durante el referido periodo para desenvolver las AIs.

La coordinación del curso estipuló el tema “Actores de las Relaciones Internacionales” para los dos turnos. A los alumnos se les presentó, entonces, la idea de trabajaren en equipos de hasta 5 alumnos y desenvolver un trabajo que, al final, presentase un producto aplicado que tuviera para ellos un significado de unir las distintas clases del semestre con el tema indicado y, al mismo tiempo, que generase un contenido creativo y autoral.

Con metodología similar a la de *Project Based Learning* (PBL), los estudiantes se involucraron en crear un proyecto a cinco manos, desde un plan de trabajo, con división de tareas e implementación, hasta la ejecución final y presentación a los demás alumnos y profesores. Esa técnica permite que se desenvuelva la creación a partir del conocimiento, lo que está perfectamente de acuerdo con la intención de las AIs. Los estudiantes son invitados a explorar el contexto de los actores de las Relaciones Internacionales en las diversas disciplinas cursadas y ese conocimiento se relaciona con la capacidad creativa pues, en la AI, ellos son estimulados a desenvolver, a partir de la comunicación entre pares, un resultado aplicado.

Como instigación a una competencia saludable, la profesora responsable por la AI, junto con la coordinación del curso, organizó una presentación con posibilidad de participación de las familias de los estudiantes, así como los profesores del curso y con premiaciones para los tres mejores trabajos.



Figura 1 – Alumnos del Curso de Relaciones Internacionales en la presentación final de las Actividades Integradoras – UNILASALLE-RJ, diciembre de 2017

Los resultados fueron sorprendentes. Muchos alumnos crearon sitios web, con diferentes propuestas, otros crearon videos temáticos y otros, todavía, revistas virtuales. Diversos grupos aplicaron entrevistas a profesores y profesionales de las Relaciones Internacionales. Además, cabe señalar que muchos de los trabajos finales lograron realizar un intercambio con los conocimientos adquiridos en las disciplinas cursadas en el período, a saber: Introducción a las Relaciones Internacionales, Teoría Política, Humanidad y Sociedad y Economía.

Al final, hubo dificultad en premiar apenas un grupo como primer lugar; dos grupos dividieron el premio máximo y todos salieron de la actividad motivados y alegres por los resultados finales.

A seguir presentamos de forma descriptiva y con imágenes los dos mejores trabajos de la actividad integradora del curso de Relaciones Internacionales de UNILASALLE/RJ del primer semestre de 2018.

El primer resultado, producto presentado, fue una página web dedicada a introducir al estudiante que se interese por el curso a que son las Relaciones Internacionales y cuáles son sus actores primordiales.

(Cf: <https://riaotrabalho.wixsite.com/projeto>).

Así describieron estos alumnos su proyecto:

Propuesto como parte de la disciplina Actividad Integradora del curso de Relaciones Internacionales de la Unilasalle - RJ, este proyecto nació del reconocimiento de que una gran parte de la población desconoce el área de las Relaciones Internacionales y la actuación de sus profesionales.

Por esta razón, resolvemos crear un material que pueda ayudar a difundir información y ayudar a las personas que tengan interés en las RI a encontrarse dentro de esta vasta área y, a través de entrevistas con profesionales de las RI, puedan conocer una pequeña muestra de lo que es posible hacer como Internacionalista. (RI ao Trabalho, 2017, traducción nuestra).

La página creada por los estudiantes exploró, en primer lugar, lo que *son* las Relaciones Internacionales (todo el contenido basado en textos de las clases y producido por los alumnos), trató de cuáles son los actores primordiales de esta área del saber y, a partir de entrevistas realizadas con profesores, ex alumnos lasallistas y profesionales consagrados (al total fueron 9 entrevistados), intentó también mostrar como esos expertos miran a su actividad – en una sesión intitulada “*Voces Internacionalistas*”. O sea, se puede decir que la página funcionó, a la vez, como presentación de los representantes de las Relaciones Internacionales, al mismo tiempo que generó conocimiento acerca de diversas posibilidades profesionales de las RI en Brasil y en el mundo.

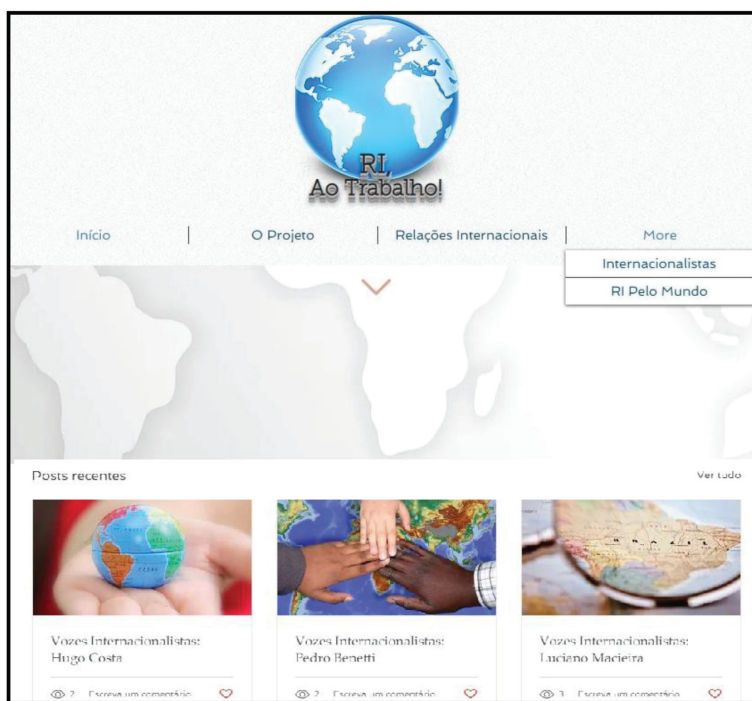


Figura 2 – Página Web producida por los alumnos de Relaciones Internacionales del UNILASALLE/RJ - 2018

El otro trabajo vencedor desarrolló una revista electrónica acerca de Siria, con la intención de desmitificar la mirada negativa de la opinión pública hacia ese país, así como de otros del Oriente Medio.

El trabajo de las alumnas con la revista “*La face solar de Síria*” también fue excelente. Profundamente interesadas en conocer nuevas culturas y comprender lo que es la dinámica de las relaciones Occidente X Oriente en las Relaciones Internacionales, el grupo escogió tratar de un solo país (actor internacional) para mostrar como la política, la economía, la cultura y la sociedad integran, de forma activa, las relaciones internacionales en el mundo.



Figura 3 – Partes de la Revista producida por las alumnas del curso de Relaciones Internacionales – UNILASALLE-RJ, julio de 2018. (Cf: <https://drive.google.com/file/d/ISbHfP0XXorcBmtOSP8Jtkv50oLEQ4B9d/view>)

Con 9 partes, la revista exploró sucesivamente: las artes y la comunicación en el país, la religión árabe en Brasil, la sociedad, política y economía sirias, las luchas feministas recientes que se pasan en el contexto de la guerra, indicaciones culturales e indicaciones de sitios en la web para conocer más a la historia del país. Por fin, las alumnas también presentaron dos entrevistas; la primera con una profesora del curso dedicada al estudio de los refugiados sirios en Brasil y, la segunda, con una refugiada armenia que vive en Siria (hecha a través de internet).



Figura 4 – Alumnas del Curso de Relaciones Internacionales presentando AI sobre el Oriente Medio – UNILASALLE-RJ, julio de 2018.

Al semestre siguiente (2018.2), se hizo una encuesta cualitativa con los alumnos que participaran de las AIs para saber su evaluación de la experiencia, así como reclamos o sugerencias para perfeccionarla. Señalamos dos puntos importantes de las percepciones de los estudiantes: en primer lugar, los altos niveles de satisfacción con la experiencia (promedio 9 para la nota del resultado del grupo en la AI y 60% satisfechos y 40% muy satisfechos con el desempeño personal en la AI) y, en segundo, el hecho de que 80% de los respondientes afirmaran (escogiendo la opción: sí, bastante) que, en el resultado final de la actividad (de toda la clase), fue posible observar la integración de los contenidos entre las disciplinas cursadas en el semestre. A seguir se presentan también algunas de las evaluaciones cualitativas de los alumnos de Relaciones Internacionales.

¿Qué más te llamó la atención en la Actividad Integradora?

“La idea de integrar todas las materias en un trabajo es muy interesante. Además de ser una oportunidad de desarrollar espíritu de equipo, trae mucha responsabilidad con el cumplimiento de fechas, instiga a buscar contenidos mucho más allá de lo que se ve en el aula en apenas 4h. En general es un proyecto que involucra más al alumno en el curso.”

“El hecho de que necesitamos crear algo que hasta entonces no existía, así asumiendo algo que fuera realmente de nuestra autoría.”

“La interacción entre los alumnos y las nuevas ideas.”

¿Tiene alguna sugerencia?

“Ser de tema libre, tanto la forma de realizar como el tema.”

“Mi única sugerencia es que sea algo que haga los cursos platicar entre sí, no sólo la clase. Creo que es importante que un alumno de Derecho, por ejemplo, tenga la oportunidad de escuchar al alumno de Relaciones Internacionales y viceversa. Esto hace que la facultad tenga un ambiente en el que los alumnos agreguen conocimiento del mundo de forma mucho mayor. Y no veo que esto suceda. La actividad integradora de un estudiante de derecho tiene mucho que añadir en la vida de un futuro internacionalista y viceversa.”

Las palabras de los alumnos de Relaciones Internacionales nos demuestran que muchos de los objetivos de la actividad integradora han sido logrados. En el campo de las sugerencias, la propuesta de integración de cursos fue lo que más llamó la atención; o sea, la dimensión integradora se sobresalió tanto que los estudiantes creativamente quieren aún más posibilidades de integración, ahora con otros cursos que son intersecciones de las Relaciones Internacionales, como el de Derecho.

Futuro de la intervención

Las Actividades Integradoras están siendo entronizadas en todos los cursos de graduación del Centro Universitario La Salle de Rio de Janeiro. Espera-sé que tanto en los cursos del área de Ciencias Humanas, con en la de Exactas y de la Salud, el protagonismo, así como la creatividad del estudiante, y la integración de estudiantes de diferentes cursos, para la realización del trabajo, sean estimulados desde el ingreso al curso de educación superior y que eso fortalezca su formación para la actividad profesional en diversos ámbitos.

En la perspectiva de las metodologías activas, los espacios destinados al trabajo académico, bajo la responsabilidad del profesor, deben ser preparados y organizados con vistas al desarrollo intelectual, pero también hacia el desenvolvimiento de la capacidad de relación, del trabajo en equipo y de propuestas interdisciplinarias. Por lo tanto, las actividades educativas deben promover los intercambios de experiencias, condición fundamental para la formación de una conciencia crítica. Así es que las AIs se destinan a producir espacios de aplicaciones de conocimientos teóricos, de forma conectada con el mundo, estimulando el carácter autónomo de la acción estudiantil.

En las metodologías activas, no cabe al profesor exponer todo el contenido para que, entonces, la clase empiece a desenvolver los proyectos. En consonancia con esa perspectiva, en las AIs, son los propios alumnos que van a buscar los conocimientos necesarios para alcanzar los objetivos delineados en sus proyectos, contando con la orientación del educador. Al fin, una misma propuesta temática, al ser implementada por grupos distintos, puede llegar a resultados completamente diferentes e, seguramente, eso proporciona nuevos aprendizajes.

Por fin, cabe señalar también que, específicamente en el curso de Relaciones Internacionales, espera-sé que los buenos resultados de las AIs y la divulgación entre los alumnos puedan generar motivación entre aquellos que tienen mayores dificultades sea con el trabajo creativo en grupos, sea con realizar presentaciones orales, sea, finalmente, con el planeamiento y ejecución de tareas.

Referencias

- Seixas, Camila; Cretton, Françoise; Oliveira, Júlia; Silva, Rafaela; Monteiro, Samara. (2017). Oriente Médio: A Face Solar da Síria. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1SBhFp0XXorcBmtOSP8Jtkv50oLEQ4B9d/view>.
- Estrela, Debora; Esteves e Cunha, Daniela; Rangel, Julius. (2017). Ri ao Trabalho. Disponible en: <https://riaotrabalho.wixsite.com/projeto>.
- UNILASALLE-RJ. (2016). Resolução N° 13/2016.
- UNILASALLE-RJ. (2016b). Diretrizes Curriculares Institucionais para os Cursos de Graduação. Niterói.

An ongoing narrative about breaking the divide between mission and academics

Domingo Reblora Jr.

The need to transform the lives of students to become active agents of social change has been the primary message of the Lasallian education in the Philippines. Students are groomed to become successful in their respective fields with the end in mind of them using their respective successes to be of service to the poor. A strong sense of community therefore is an attribute and a vital part of their Lasallian identity that must be developed before they graduate.

It has been a challenge for De La Salle University-Dasmariñas (DLSU-D) to achieve its mission of developing students who care for the community. The pressures of university rankings and international accreditation have marginalized efforts to develop community-oriented students. Despite year-round activities organized to awaken and cultivate a sense of Lasallian mission among the students, these activities have been perceived by students to be disconnected and irrelevant to their academic endeavors.

To address this situation, DLSU-D went straight to the curriculum and developed a plan that would seamlessly integrate efforts to develop a strong sense of community among its students. The plan was to break the apparent divide between mission and academics through reengineering the contents and approaches of various existing subjects which are categorized for the purpose of this presentation as heavy, mild, and natural.

The subjects under the heavy category are the Religious Education (RED) subjects. The DLSU-D curriculum has four RED subjects recalibrated to integrate the thrusts and activities of offices mandated to develop a strong sense of community in DLSU-D. These offices collectively known as mission offices include the Campus Ministry Office (CMO), University Lasallian Family Office (ULFO), and Lasallian Community Development Center (LCDC). The goal was to make the RED subjects and mission offices extensions of each other. This means that lessons offered in the RED subjects shall be complemented by activities organized by the mission offices, in the same way that the activities of the mission offices shall be explained and discussed in the RED subjects.

The subjects under the mild category are the General Education (GE) subjects and the Institutional-required (IR) subjects. The former are government required subjects that must be included in the list of subjects of all programs of study. They include subjects in English, Science, Math, History, Psychology, and Arts. The latter, as the name suggests, are subjects required by the institution like Filipino, Environmental Science, and an additional English subject. The mild subjects are expected to choose at least one lesson that can draw a teaching strategy or activity from the principles and activities of the mission offices. The goal was to establish the connection between the objectives of the subjects and the objectives of the mission offices.

Before the third category (natural category) is explained, it is important at this point to emphasize that all of the subjects under the heavy category and most of the subjects in the mild category are offered during the first two years of the students' stay in the University.

This was intentionally designed to highlight the importance of a sense of community and to build a foundation for it, strong enough to see itself through in the sea of professional and major subjects which are mostly offered in the remaining two or three years of the students.

The subjects under the natural category are the professional and major subjects. As mentioned, many are offered during the last two or three years before graduation. No reengineering was done. Only a working paper that articulates a vision of producing graduates that use their God-given talents to serve the community was developed. The assumption was that by the time the students take these subjects, a strong sense of community will have naturally become an important and deciding factor in the projects, research studies, and theses that the students will be working on. By this time, the “care for the community” must have come out naturally.

Such three-level approach (heavy, mild, natural) was a product of various engagements that started in September of academic year (AY) 2017-2018.

As of now, for its first year of implementation, the intervention is still finding its way in the classrooms when the AY 2018-2019 started in mid-August. But the efforts that have started only last AY has resulted in a clearer direction to promote the mission of service through the following university documentations:

1. Curriculum road map that clearly highlights the need to strengthen Lasallian identity (See Appendix A)
2. Framework for collaboration between mission offices and RED subjects (See Appendix B)
3. Framework for Lasallian identity (See Appendix C)
4. Syllabus for the first RED subject that highlights the parallelism between the teachings of the church and the Lasallian practices (See Appendix D for the Learning Plan)
5. Instrument (Working paper) that measures the Lasallian identity
6. Schedule of integrated activities between mission offices and the GE subjects in Math, English, History, and Psychology (See Appendix E)
7. Vision (Working paper) that emphasize service to the community as the ultimate indicator of success

In the coming months, the following are expected to be accomplished:

1. Syllabus for the second RED subject
2. Administration of the instrument that measures the Lasallian identity
3. Schedule of integrated activities for the GE subject that will be offered during the second term

For next AY 2019-2020, the remaining RED subjects must have been revised and the remaining GE and IR subjects, scheduled and have been assigned integrated activities.

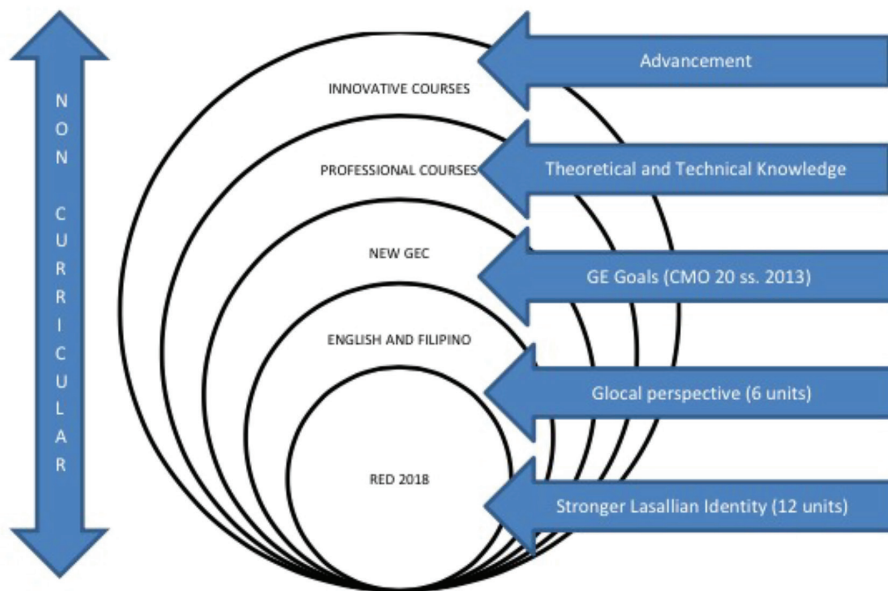
In two years' time, the same instrument will be administered again after the students completed all four RED subjects. By this time as well, most of the GE subjects must have also been completed. Results of the assessment will serve as basis to review the RED subjects and the integration activities at the same time develop extra-curricular activities that seek to provide for upperclassman (third to fifth year levels) the interventions that both the heavy and the mild subjects fell short of providing.

In four or five years' time, by the time the students graduate, the vision that emphasizes service will have been operationalized to include projects that directly help towns in the province where DLSU-D belongs - Cavite. The same instrument administered midway in the students' stay in DLSU-D will also be administered in their last year in the University. The recollections and retreats organized for graduating students will revisit issues raised in the GE and IR subjects. The target is to close these issues convincingly.

In the end, it is hoped that the graduates that will be produced will personify a Lasallian education that values mastery and accuracy of skills as a means to be of greater service to the society, particularly to the poor and the marginalized.

Appendix A: Curriculum roadmap

The DLSU-D Curriculum Roadmap can be summarized by the graph below:

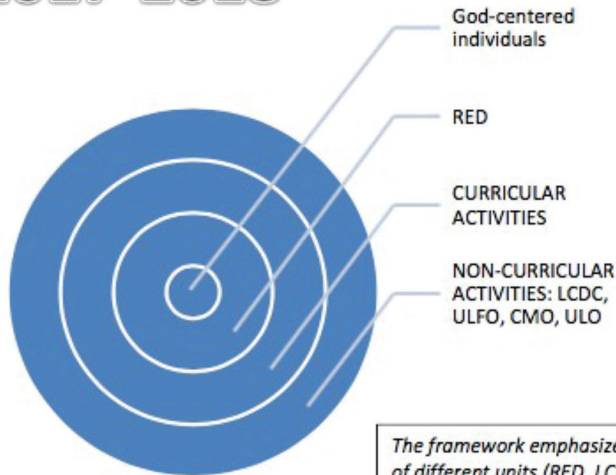


The roadmap identifies vital avenues in which these characteristics can be developed. They include institutional requirements, the new GEC curriculum, and the professional and advance courses.

1. Institutional requirements shall serve as vehicles to promote a stronger Lasallian identity at the same time drive for the advocacies that the institution is known for like local culture and environmental sustainability.
 - a. Religious Education subjects shall be reengineered to underscore the Lasallian mission of service by incorporating the thrusts, programs, and activities of the mission offices namely: University Lasallian Family Office, Campus Ministry Office, and Lasallian Community Development Center. It also promotes care for the environment. This arrangement expects RED and the mission offices to be extensions of each other, incorporating and reinforcing the experiences of the students in and outside of the classrooms.

Appendix B: Framework for collaboration between mission offices and RED subjects

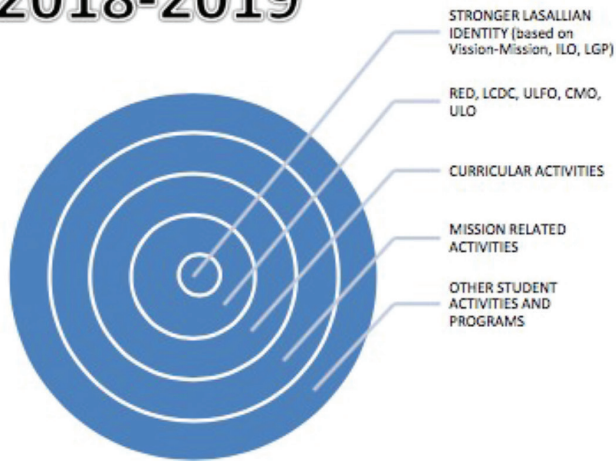
SY 2017-2018



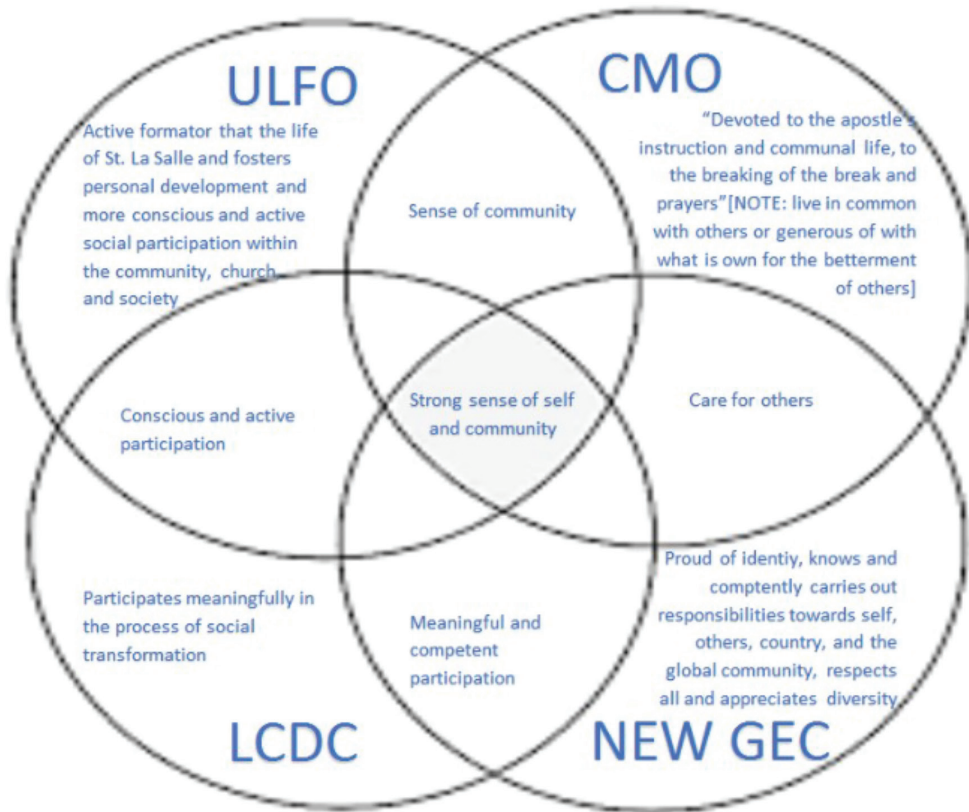
VS

The framework emphasizes the interconnectedness of different units (RED, LCDC, ULFO, CMO, ULO), curricular activities, mission related activities, and other student activities in developing a stronger Lasallian identity. It looks at a shared management of a super program composed of curricular and non-curricular activities, whose message is loud and convincing enough to be carried to other student activities and programs

SY 2018-2019



Appendix C: Framework for Lasallian identity



Appendix D: Syllabus (Learning Plan)

Topic	Hours/ week	Learning outcome	Teaching- learning Activity	Assessment strategy
Orientation Introduction on the Life of St. John Baptist de La Salle (c/o Meg) Review of Basic Christian Prayers Three Basic Lasallian Prayers; and Lasallian Core Values Lasallian Rosary	3 hours/ W1	The students can get acquainted with the basic aspects of the subject, as well as, their classmates and teacher.	Bible reading/ Praying/ Sharing Group Dynamics Distribution (w/ ritual) and lesson on the Lasallian Rosary in preparation for their participation in the month of rosary activities (October)	Faith Journal
INTRODUCTION TO REVELATION GOD REVEALING HIMSELF A. Through the Bible B. The “Books”: The Major Division and Various Books C. The Word of God in the words of Men”: Informing and Transforming D. Importance of scriptures in the life of St. John Baptist de la Salle and the Lasalliancommunity	6 hours / W2 & W3	The students can re-discover the dynamics of Divine revelation through the God’s written revelation, natural revelation using the Sacred Scriptures as primary reference and basis.	Bible reading/ Praying/ Sharing Group Dynamics Film showing Journal writing Collage making	Bringing of Bible in class Bible Skill Test Personal reflection on biblical passages Prayer composition
Through Nature (the Creation) A. God’s Universal Revelation and Call to Stewardship of Creation B. God’s Kagandahang-loob C. God’s Image and Likeness: the Human Person D. God’s Will and Human Freedom: the Disobedient E. God’s Intervention in History: From Slavery to Freedom F. God’s Call to Holiness: Justice and Righteousness	6 hours / W4 to W5 3 hours/ W6	The students can deepen and manifest the importance of creation and of their humanity as God’s gift.	Bible reading/ Prayer Lasallian activities/ policies that promote care of creation (CLAY Go, waste segregation, carbon neutral, post card from the future) Film showing: “The inconvenient	Quizzes Reflection Paper Submission of Preliminary Main Task: Journal writing on one’s personal experiences of God’s kagandahang-loob.

Appendix E: Schedule of integrated activities

Subject	Topic / Period	Teaching-Learning Activity	Remarks/Concerns
Mathematics in the Modern World	Lesson 1: Mathematics and Nature / Prelim Period. Students will realize, understand and appreciate that there is a Higher Being who created and put everything in this world/ the universe in order and that these did not happen by chance.	Video viewing: Discussion session between LCU and Math professors on the Spirituality of Creation	Schedule the session with Math professors about spirituality of creation for video recording. Suggestion: for the topic/video material be discussed/referred to at the start of the semester to put into context the study of the Math subject (God is the source and author of all mathematical propositions) and as the last topic of the subject in the finals as a sort of synthesis/reflection of the entire subject (did the students realized the reality of a God after undergoing all the mathematical propositions for the entire semester?)
Understanding the Self	Lesson 1: Self-identity as well as identity as a Lasallian / Prelim Period.	Video material: Lasallian Guiding Principles video (Who is a Lasallian?) Or a video prayer/reflection material: The Heart of a Lasallian	Provide a copy of the video materials to the Psychology Department
Understanding the Self with Readings in History	Unpacking the political self (for Psychology) for Readings in History / 7th week – Midterm period	Forum for all 1st year students on Philippine societal issues like the Philippines during the Martial Law period, human rights, peace talks, etc. A guided gallery walk on the Martial Law exhibit (there are existing materials for this in LCDC's possession) will also be carried out.	<ul style="list-style-type: none"> • The forum will be held during the period of the Human Rights and Democracy Week and the International Lasallian Days for Peace. • Early planning/ preparation has to be put in place: date, venue, resource person, theme/program, budget. • September 21 is Prelim exam day of the 1st sem.
			Psychology will be offered also in the 2nd semester for the CBAA, CCJE, CTHM, COED. These 1st year students have attended the forum during the 1st semester in their Readings in History class.
Intensive English	Throughout the course	Reflection activities in as written and oral activities	

Aporte de la Vida Universitaria en el Desarrollo de los estudiantes: Estudio longitudinal Universidad de La Salle Colombia-Fase I.¹

Ana Isabel Tenjo Morales,
Adriana Otálora-Buitrago
Claudia Aixa Mutis Barreto

Resumen

Los espacios educativos promueven las capacidades de los individuos, constituyéndose como una experiencia única en la que se entretajan relaciones de poder, roles sociales, recursos disponibles, así, se presentan resultados del “Estudio longitudinal de vida universitaria: Universidad de La Salle 2015-2020, Bogotá Colombia”, el cual proporciona herramientas para el diagnóstico educativo, diseño e implementación de políticas y acciones institucionales, a partir de la comprensión de la incidencia del espacio educativo en el estudiante y en su capacidad para incidir en el mundo social.

Educational environments promote the capacities of individuals, constituting a unique experience in which relationships of power, social roles, available resources are interwoven, thus, results of the “Longitudinal study of university life: La Salle University 2015-2020, Bogotá Colombia”, are presented, which provides tools for the educational diagnosis, design and implementation of policies and institutional actions, based on the understanding of the impact of the educational space on the student and on his/her ability to influence the social world.

Introducción

La Vida Universitaria se desarrolla en un contexto particular, y las interacciones que se derivan de éste responden al *habitus*, en términos de las expectativas subjetivas y las representaciones sociales con que ingresan los jóvenes a la Universidad, las que se van transformando en el desarrollo mismo de su vida universitaria.

La comprensión de estas interacciones implica la sumatoria de una serie de dimensiones como la individual o personal, familiar, económica, social, las cuales constituyen un entramado complejo de relaciones fruto de las luchas de poder existentes entre quienes asumen diversos roles sociales bien sea en posiciones privilegiadas o de desventaja (Bourdieu & Passeron, 2004), siendo estas relaciones determinantes en la promoción de las capacidades humanas de los estudiantes, así como de su impronta como universitarios. La noción de campo (Bourdieu, 1987; 1997), permite comprender la universidad como espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas, un campo sociocultural en el que actúan diferentes agentes.

¹ Esta investigación se desarrolla en la Universidad de la Salle en Bogotá, Colombia y está financiada por las Vicerrectorías de investigación y de Desarrollo Humano de ésta Universidad.

Una de las características particulares de los jóvenes de la cohorte sujeto de investigación en la Universidad de La Salle en Bogotá, es que en su mayoría provienen de contextos socioeconómicos de pobreza y en algunos casos de privación; el *habitus* familiar en el que se desenvuelven estos jóvenes no les ofrece mecanismos expeditos de acumulación de capitales más que aquellos que se direccionan de manera intencionada desde la universidad. En una necesidad brindar a estos estudiantes herramientas que les permitan enfrentarse a sus comunidades de origen y lograr constituirse como actores transformadores de su comunidad. La universidad debe ir transformando el *habitus* de manera intencionada suscitando que converjan escenarios, modos y prácticas de interacción en las que se rompen con los roles sociales de desventaja que en el mundo exterior han significado la exclusión de los más pobres, así la Universidad busca responder a su compromiso de la opción por los más pobres (Coronado, 2006, pág 9).

Interacción universitaria y desarrollo integral

La misión Lasallista de educar a los hijos de los menos favorecidos, implica la promoción de capacidades, lo que se complementa con la noción de campo de Pierre Bourdieu (1987; 1997) y con el principio de capacidades humanas planteada desde el desarrollo humano por Amartya Sen y Martha Nussbaum (Sen, 2000) (Sen & Nussbaum, 1996) (Nussbaum, 2012).

La educación lasallista procura la promoción de las capacidades humanas y el ejercicio de las libertades fundamentales de sus estudiantes a través de la formación integral (HITOS 14, PAG 16), la cual *“más allá de adoptar una única vertiente de la tradición de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, formula una filosofía educativa que propende por una educación personalizadora que estimula el respeto y la dignidad humana, la potenciación de los sujetos”* (HITOS 3, pg. 15).

El entorno educativo debe entenderse entonces como un *habitus* y un campo de poder en el que convergen distintos capitales (cultural, social, etc.) en un proceso de configuración de roles sociales. El capital cultural (Bourdieu, 1987; 1997) incluye aquellos elementos culturales que pueden ser heredados o adquiridos y que inciden en el desempeño de los estudiantes, a la vez en que el capital social se fortalece ante la generación de redes y relaciones de confianza las que propician un ambiente adecuado para la actual vida universitaria y futuro desempeño de los egresados (HITOS 14, PAG 17) como ciudadanos activos capaces de incidir en la transformación social.

Desde esta perspectiva, el éxito de la vida universitaria radica en la transformación de los jóvenes a través de su formación integral como actores comprometidos con su entorno social y profesional. Propósito para el cual se hace necesario el mantener un seguimiento cercano a la cotidianidad de los estudiantes en coherencia con su momento histórico y las expectativas propias de su generación.

Materiales y métodos

Metodología multimétodo, muestra proporcional al número de estudiantes en cada programa. Un total 330 estudiantes de 21 carreras diferentes de la cohorte 2015-1 quienes respondieron en dos ocasiones un test específico con 47 preguntas, que incluye opciones dicotómicas, escalas de valoración y otras con preguntas cuantitativas abiertas. Adicionalmente se realizaron 23 grupos focales cada uno con estudiantes del mismo programa, en dos momentos distintos, con 90 chicos, a través de conversaciones orientadas median-

te preguntas abiertas que llevaron a los participantes a un debate constructivo y luego al consenso sobre diversas situaciones positivas o problemáticas de su vida universitaria. Para propiciar la adecuada triangulación de información se desarrollaron 23 entrevistas semi-estructuradas las que incluyeron 22 preguntas, aplicadas a directivos de

los diferentes programas de pregrado de la Universidad. En el análisis de la información se usan técnicas descriptivas cuantitativas y cualitativas (fig No.1).



Figura No. 1 Técnicas metodológicas de enfoque cuantitativo y cualitativo
Fuente: Elaboración propia

Lo cuantitativo a través del análisis descriptivo multivariado, usando técnicas estadísticas que permiten evidenciar patrones por frecuencias y establecer correlaciones entre diferentes variables, además de otros métodos estadísticos como el modelo de dos parámetros de la teoría de respuesta al ítem con el objetivo de evidenciar el nivel de percepción hacia el aporte de la universidad en la vida personal y académica de los estudiantes. El análisis cualitativo se realizó a partir de la perspectiva del análisis crítico del discurso, encauzando las conversaciones que iban surgiendo en entrevistas y grupos focales (en adelante **GF**) hacia temáticas de interés particular que emergían, a la vez que se complementaron las categorías conceptuales privilegiando las emergentes (Van Dijk, 2008) al abordar las narrativas de los estudiantes e indagar por sus prácticas cotidianas, necesidades y expectativas. La comprensión del discurso como un sistema de significado propio de la cotidianidad permitió una aproximación a los relatos que proporcionaron los entrevistados sobre sus vivencias y prácticas sociales, develando así categorías que resultan incidentes en su vida universitaria.

Resultados

1. Trayectoria académica y proceso de formación profesional

La trayectoria académica se refiere a los aspectos de la vida universitaria que han sido determinantes en el desempeño académico de los estudiantes. En la figura 2 donde se representan los resultados en las pruebas de estado de ingreso a la universidad “*Pruebas Saber 11*” en las áreas de matemáticas y lenguaje contra los promedios en la universidad.

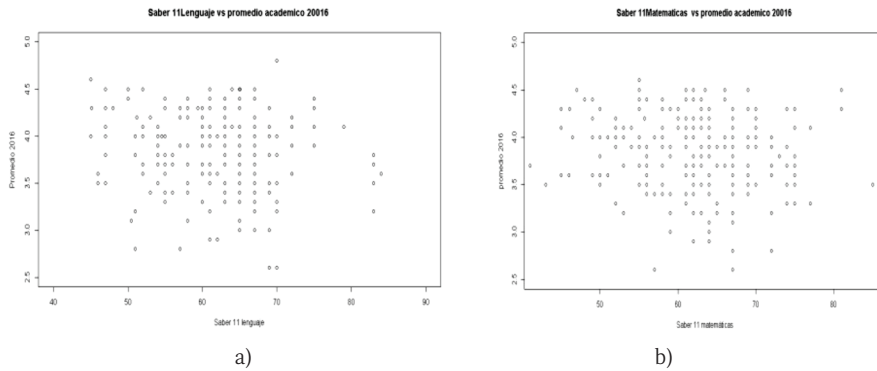


Figura No. 2. Diagramas de dispersión de los resultados en las pruebas Saber 11 versus los promedios académicos en la Universidad en 2016. (a) Lenguaje (b) Matemáticas

Se encontró que para éstos estudiantes, estas dos variables no están directamente relacionadas, es decir, los estudiantes que no tuvieron tan buen desempeño en las pruebas saber han tenido buenos resultados en la universidad y viceversa.

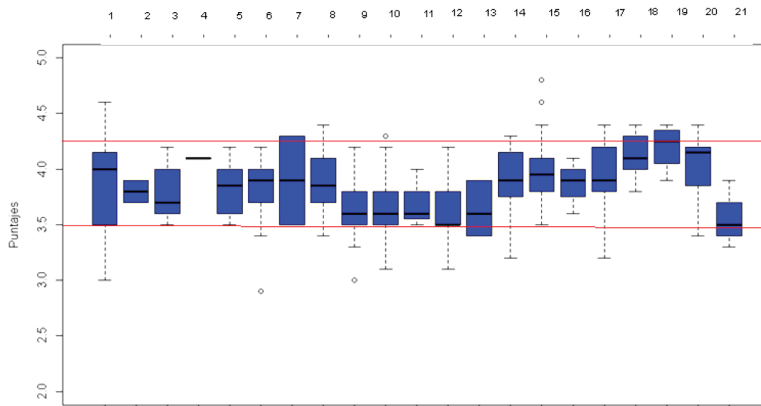


Figura No. 3 Acumulados por programas 2017-II.

Comparando el comportamiento académico en los diferentes programas como se ve en la figura 3, los promedios acumulados en los dos periodos estudiados se mantienen entre 3.5 y 4.2 para todos los programas de la universidad. Aunque existe un comportamiento que diferencia a los programas respecto a su promedio académico y a la variabilidad de éste, las diferencias obedecen al volumen de estudiantes que se manejan en los diferentes programas y a las diferencias en las asignaturas que componen los diferentes currículos. En general los cambios no han sido significativos dentro de los programas en los dos periodos estudiados.

A medida que los estudiantes avanzan en sus estudios se vuelven más críticos. Al rea-

lizar un comparativo de 2016 versus 2017 en aspectos como: situación académica, motivaciones y el impacto que tienen en los estudiantes algunos aspectos relacionados a la trayectoria académica como la carrera, la identidad con la universidad, los contenidos de las diferentes asignaturas, la malla curricular, los horarios, etc.

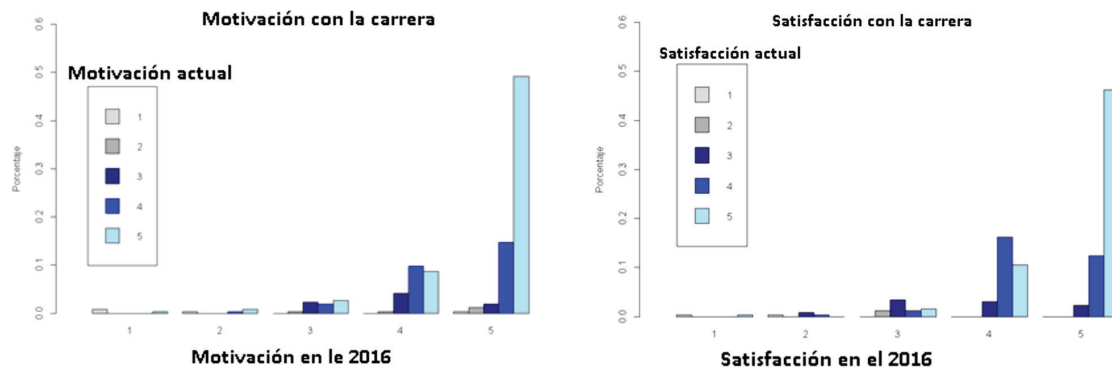


Figura. No. 4 (a) Motivación y (b) Satisfacción con la carrera en 2016-II versus la que ti

En las figura 3 y 4 se nota que con el paso del tiempo en la universidad, los estudiantes han cambiado su percepción respecto a la motivación y satisfacción con la carrera, algunos que en 2016 calificaron con 5 en escala de 1 a 5 estos aspectos (muy satisfechos o identificados), ahora en la última encuesta ha ido dividiendo las opiniones, incluso algunos de estos ahora califican con 3 o 4 y viceversa. El cambio en la percepción de los estudiantes en la visión de la universidad y de sí mismos, coincidió con lo comentado por los directivos que refieren que los estudiantes encuentran dificultad para organizar los tiempos de estudio con los horarios de la universidad. Desean más flexibilidad curricular y más opciones para ellos en la parte administrativa y académica: por ejemplo en modalidades de grados, agilidad y descentralización en los trámites. Temas que emergieron en los GF, en particular existe una preocupación por la imposibilidad de desarrollarse otros ámbitos de la vida.

yo siento que ya no tengo tiempo para nada, por ejemplo, yo con mi familia salía mucho los fines de semana, que allí que allá, ya no, ellos dicen vamos a ir a almorzar, no puedo porque estoy trabajando o vamos a ir a pasear, no, no puedo
 P 6: Trabajo Social.rtf - 6:28

Luego de dos semestres, en los GF se percibe que existe más consciencia de la ineficiencia que ellos mismos dicen tener en el manejo del tiempo:

De todas formas a uno el tiempo si le queda pero lo malgasta (risas) pues eso va que con toda la tecnología y todo eso uno encuentra maneras de perder el tiempo que antes ni se lo imaginaba, el caso es que a veces, sobre todo cuando se acercan los exámenes uno siente la presión del tiempo” P19: Chapinero 3.rtf - 19:35

En los contenidos no hay cambio, pero respecto a la malla curricular y los horarios (fig. No.5), se evidencia que estos dos aspectos han ido impactando negativamente. Estudiantes que los calificaron antes como 5, ahora incluso los califican en 1.

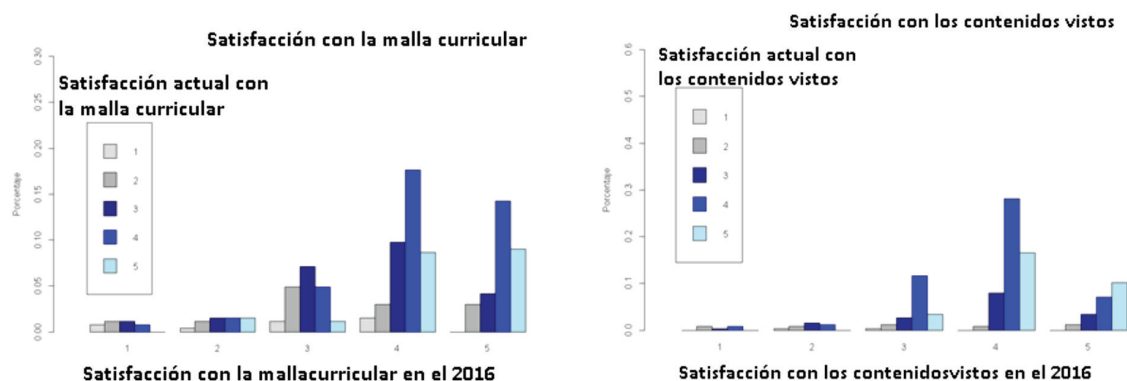


Figura. No. 5 Comparativo de los cambios en las percepciones de los estudiantes de 2016 a 2017. Satisfacción con los contenidos y con la malla curricular.

En el primer encuentro de los GF se ratifica este hecho, los estudiantes consideran que los contenidos no se relacionan de manera directa con su carrera, o no les ven aplicación con las perspectivas que tienen en el momento, expresaban ansiedad por iniciar el abordaje de materias propias de la carrera, a manera de ratificar su vocación profesional.

“sería fundamental que la universidad en los primeros semestres tuviera digamos como una materia o unas materias que enseñara el manejo de algún software contable sí?” P 8: Contaduría publica.rtf - 8:81

Los estudiantes resaltaron la importancia de la entrevista como requisito de admisión, ya que para ellos, el no tenerla implica que muchas veces inician su vida universitaria sin un conocimiento claro de la carrera que han elegido, incluso algunos afirmaron que fueron otros quienes eligieron su carrera (sus profesores de secundaria, sus padres, etc).

Los directivos coinciden esta percepción de la importancia de una entrevista como requisito de admisión, más allá de los resultados en la prueba de estado *Saber II*, la entrevista permite orientación profesional, ya que esta podría ser aprovechada por los directivos no solo para evaluar el perfil de los estudiantes, sino para brindar a los aspirantes información detallada sobre el enfoque de cada programa académico y del *ethos* de la Universidad de La Salle. Consideran que sin esta orientación los estudiantes iniciarían sus estudios sin la suficiente claridad de los compromisos del proyecto académico y profesional que desarrollarían.

Vida Universitaria

En el modelo de rasgos latente (Glas, 1995), figura No.6 se puede evidenciar que los ítems que tienen mayor aporte al modelo son aquellos en los que la curva alcanza rápidamente

mayor pendiente como son V20-1, V20-4 y V20-7, que corresponden a la familia, la universidad y la carrera, estos grupos han tenido influencia positiva en la motivación, mientras que grupos como V20-2 (trabajo), V20-5 (la pareja) y (V20-5) la religión son factores que no motivan su vida universitaria.

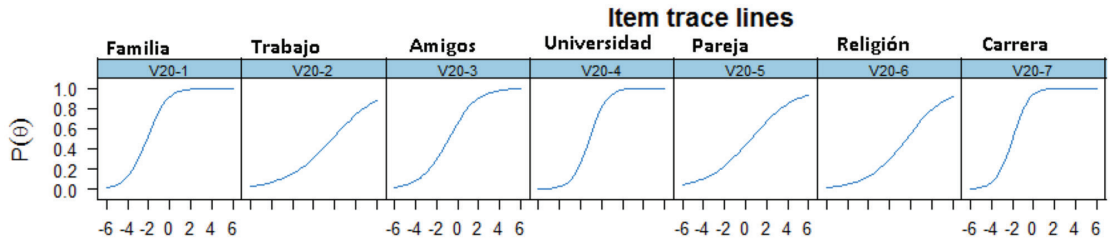
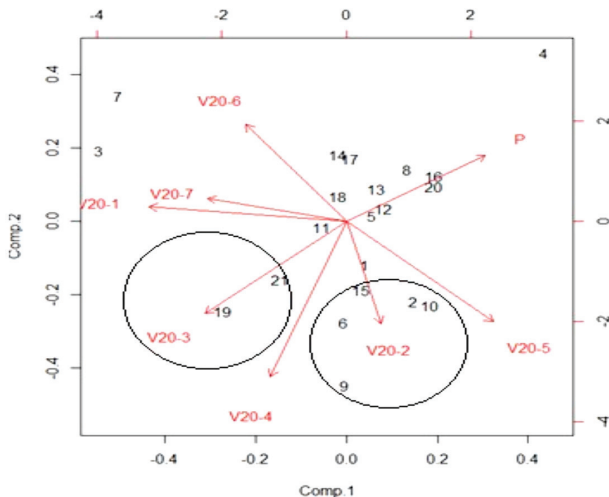


Figura. No. 6 Curva característica de los ítems asociados a la pregunta V 20. Indique en escala de 1 a 5 qué manera lo motivan los siguientes grupos en su vida universitaria actualmente.

La influencia de los amigos se ratifica con los hallazgos de los GF. Los jóvenes diferencian entre los amigos del colegio o del barrio, y los de la Universidad. Los de la Universidad giran en torno a sus clases, comparten otros espacios como comer, bailar o pasear.



En el plano de componentes principales se ve que los estudiantes de zootecnia (21) y Trabajo social (19) los motivan los amigos. Mientras los de economía (6), ing. de alimentos (9) y lenguas(15) están entre la universidad y el trabajo.

Figura. No. 7 Plano de componentes principales (grupos) donde se muestra la disposición de los diferentes programas

En los GF surgió el compromiso de retribución a sus familias por los esfuerzos que han debido realizar como parte del acompañamiento a su proceso educativo. Incluyen a sus familias en sus planes como profesionales a futuro, esperando poder brindarles condiciones de vida más favorables y recuperar el tiempo de calidad perdido con sus ellas.

“sí me gustaría retribuirle mucho a mi familia por el apoyo, pero sobre todo en tiempo porque desde que entre a la universidad lo que menos le he ofrecido es tiempo y uno sacrifica muchas cosas, incluida la familia...” P17: Candelaria.rtf - 17:92

Aspectos como el desplazamiento a la universidad y la ciudad han ido impactando cada vez con mayor fuerza a quienes provienen de otras ciudades (figura 8), la adaptación al transporte público llega incluso a limitar sus opciones y espacios de socialización.

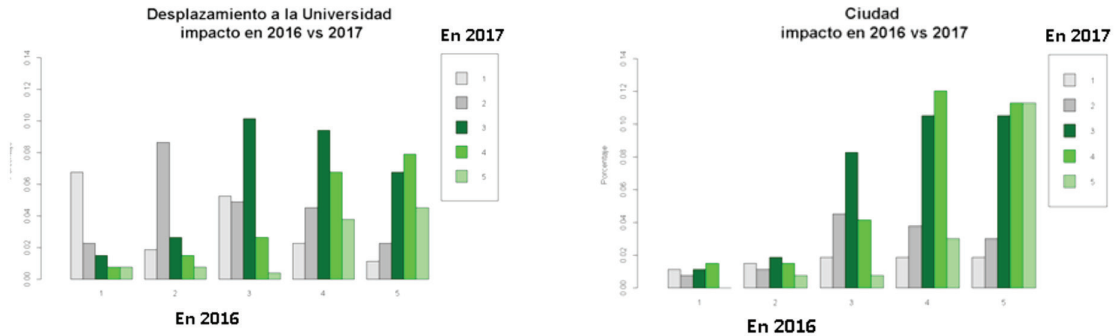


Figura. No.8l impacto del desplazamiento y la vida en la ciudad, comparativo 2016- 2017

“mi cambio más duro fue de ciudad, allá es un ambiente totalmente diferente, factores como el clima, transporte, vivir solo, es como soy más independiente, no conocer la ciudad, no sé a dónde ir, no sé dónde estoy” P 3: Ingeniería ambiental.rtf - 3:29

Apoyo Institucional

La percepción de su relación con los docentes y directivos, los procesos administrativos y la normativa institucional ha cambiado figura No. 9.

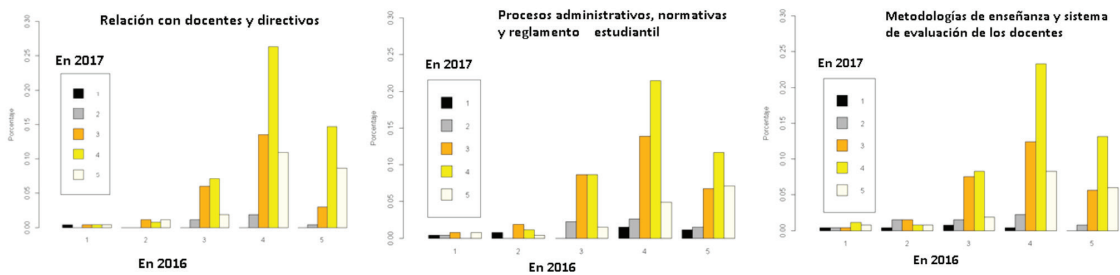


Figura No. 9 (a) Relación con docentes y directivos, (b) procesos normativos y metodologías de enseñanza y evaluación. Calificación de 1 a 5

En general, la planta de profesores es considerada como una fortaleza con el tiempo los estudiantes han ido mejorando su percepción, sin embargo, se evidencia una postura crítica frente a algunos docentes –casos puntuales- que no conocen las realidades de los estudiantes y no tienen un trato cuidadoso. En un GF una estudiante se refiere:

al siguiente semestre como eran cosas de matemáticas yo me bloqueaba, no podía y ya, y pues era una suma y yo no era capaz de responderla, seguí con la

terapia del psicólogo pues y pues eso hizo que se solucionaran mis problemas familiares y toda la cosa y ahí fui mejorando pero pues este es el momento en que yo tuve para no atrasarme en materias, yo estoy con beca de Ser Pilo Paga, a mí me tocó adelantarme con créditos adicionales, ahora le doy gracias a ese profesor porque voy adelantada ya aproveche muy bien esa oportunidad en la vida (risas). P19: Chapinero 3.rtf - 19:21

Es este un tema de especial cuidado, dado que los casos puntuales señalados distorsionan la visión general de los estudiantes frente a los docentes, deterioran su satisfacción con la universidad y restringen el desarrollo apropiado de su vida universitaria.

En lo administrativo en la figura 9 (b) se evidencia que la percepción general ha ido desmejorando, incluso algunos que en algún momento al calificaron en 5 ahora le dan un 1 o 2. En el primer momento de los GF, se manifestaron dificultades con relación a la comprensión de las dinámicas administrativas de la Universidad:

Digamos la cuestión de la matrícula, no sabía cómo poner materias, o sea (M3: nadie sabía) cuando yo metí el horario no tenía ni idea, yo solamente lo metí al azar, ya después cuando vi, ese horario me quedo re picho, con huecos de cinco horas. P 6: Trabajo Social.rtf - 6:19

En las entrevistas con directivos, ellos consideran que debería tenerse estrategias o un plan definido e impactante sobre los estudiantes, igual que programas o estrategias institucionales que ayuden a brindar el acompañamiento a los estudiantes, como ocurre con el programa de Hermanos Mayores, que es acogido por algunos programas. Ciertos programas organizan estrategias propias de seguimiento y acompañamiento de acuerdo a sus capacidades. Se reconoce que la VPDH (Vicerrectoría de promoción y Desarrollo Humano) es quien soporta en la parte psicológica, a los jóvenes.

Conclusiones

El Estudio Longitudinal de Vida Universitaria en su primera fase ha sido muy rico en información de la cual en este documento se presentan algunos tópicos. Ha permitido identificar cambios en los estudiantes en su trayectoria universitaria, en general tanto los estudiantes como sus familias han tenido un impacto positivo a pesar de que el ingreso a la Universidad signifique en ocasiones dificultades y sacrificios económicos y de tiempo.

Permite identificar aspectos que merecen especial atención, toda vez que representan a la vez que una amenaza para la permanencia de los jóvenes en la Universidad.

En este punto cobra especial relevancia el acompañamiento fraterno, que debe darse en alguna medida desde la elección de carrera, propiciando espacios de interacción de los estudiantes de colegio con docentes y estudiantes universitarios.

Los jóvenes deben enfrentar situaciones personales y familiares difíciles con su ingreso a la universidad. Este sería el último elemento del acompañamiento fraterno, orientado a la preocupación del estudiante como persona, así como la promoción de lazos de afecto y respeto en la relación de los docentes, directivos y administrativos con los estudiantes.

Para este momento, en que han superado la mitad de la carrera, en la mayoría de los casos, han establecido relaciones de amistad, siendo éste un elemento de motivación en el desarrollo de su vida universitaria.

Del adecuado desarrollo de las relaciones dependerá, el desarrollo de la vida universitaria que requiere no solo de la oferta de espacios académicos y actividades culturales, sino que demanda la interacción entre sedes, la comprensión de las dinámicas sociales y comunitarias.

Referencias

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno.

Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital cultural*. Sociológica, 5, 11-17. Recuperado de <http://sociologiac.net/biblio/-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>

Coronado, F., (2006). “La Universidad de La Salle: comprometida con los más pobres del país” *Revista Universidad de la Salle*, No.41 Págs 8-17 Disponible en: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2091>

Sen, A. (2000). *Libertad y desarrollo*. Bogotá: Editorial Planeta.

Sen, A., & Nussbaum, M. (1996). *La calidad de vida*. México DF.: Fondo de Cultura Económica.

Nussbaum, M. (2012): *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Universidad de la Salle, Hitos 3 Proyectos educativos de las Unidades Académicas.

Pautas de trabajo. Vicerrectoría Académica. Coordinación de Pedagogía y didáctica.

Universidad de la Salle, Hitos 14, (2012). *Repensar la academia universitaria lasallista*.

Vicerrectoría Académica Comité VRAC.

Universidad de la Salle, Hitos 17 (2013) *Horizontes de sentido*. Departamento de Formación lasallista. Vicerrectoría Académica. Departamento de Formación Lasallista.

Universidad de la Salle, *Guía de las escuelas cristianas*. Disponible en: [San Juan Bautista De La Salle - Universidad La Sallewww.lasalle.mx/estrategias/biblioteca/lecturas/espiritualidad/meditaciones/03.doc](http://SanJuanBautistaDeLaSalle-UniversidadLaSallewww.lasalle.mx/estrategias/biblioteca/lecturas/espiritualidad/meditaciones/03.doc)

Van Dijk, T. (2008). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: una introducción multidisciplinaria*. España: Gedisa.

Glas CAW, Verhelst ND (1995b). “Tests of Fit for Polytomous Rasch Models.” In GH Fischer, IW Molenaar (eds.), *Rasch Models: Foundations, Recent Developments, and Applications*, pp.325– 352. Springer, New York. doi:10.1007/978-1-4612-4230-7_18.

Impacto formativo del currículo transversal en estudiantes durante su primer año universitario, a partir de la aplicación un examen nacional

E. Vargas Medina
I. Marín Rodríguez
Celia I. Ruíz Sandoval

Resumen

El presente estudio responde a un interés institucional por evaluar el impacto formativo del currículum transversal que la Universidad ofrece a todos sus estudiantes de pregrado a través de las materias de la denominada Área Curricular Común. Se presentan los resultados obtenidos en la evaluación de tres capacidades denominadas suaves (*soft skills*) que se refuerzan durante el primer año del trayecto formativo de los estudiantes; y que son valoradas como de las más importantes para formación profesional: *Comprensión de lectura, conocimiento de la expresión escrita y pensamiento crítico*.

Se aplicó el Examen de Competencia Comunicativa y Pensamiento Crítico (ECCyPEC) diseñado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C (CENEVAL), a los estudiantes de la Universidad La Salle en dos momentos: al inicio de los estudios de licenciatura (semestre enero – junio de 2017) y casi al concluir el tercer semestre (enero-junio de 2018); con la finalidad de conocer las “habilidades cognoscitivas consideradas necesarias para el proceso de formación y para la empleabilidad de los futuros profesionistas”.

A partir de los resultados obtenidos se realizan diversas recomendaciones tanto para la mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, como para la realización de las actividades de formación integral que ofrece la Universidad. Este trabajo forma parte de un trabajo institucional estratégico para evaluar la efectividad del currículum transversal en el logro del perfil de egreso de los estudiantes de pregrado.

Introducción

La pregunta acerca de las competencias y capacidades que debe formar un centro educativo se ha convertido en uno de los ejes centrales del debate educativo mundial. Si bien, el término de competencias en sus orígenes hacía referencia al ámbito laboral, hoy en día está incidiendo significativamente en el ámbito educacional; no sólo por su contribución a la formación para el trabajo, sino como sustento de una transformación educativa dirigida hacia la formación integral, una formación que integre conocimientos, habilidades y actitudes para favorecer un mejor desempeño de los estudiantes en las diferentes esferas de la vida.

El presente estudio responde a un interés institucional por evaluar el impacto formativo del currículum transversal que la Universidad ofrece a todos sus estudiantes de pregrado a través de las materias de la denominada Área Curricular Común (ACC). Se presentan los resultados obtenidos en la evaluación de tres capacidades denominadas suaves (*soft skills*)

que se refuerzan durante el primer año del trayecto formativo de los estudiantes; y que son valoradas como de las más importantes para la formación profesional (Centro de Opinión de la UVM, 2018).

Diversas organizaciones e investigaciones muestran que el primer año universitario constituye un punto nodal en la decisión de abandonar o proseguir los estudios y, en ello, el involucramiento o compromiso del joven con sus estudios es determinante; por ello se señala que la mejor estrategia para lograr la permanencia es brindar una atención integral y una educación de buena calidad (Silva, M, 2011; Alexander & Gardner, 2009; Contreras y cols, 2018). En este sentido, De Garay (2012) pone de relieve la enorme importancia y complejidad que entraña este periodo al afirmar que:

Indudablemente es en el primer año de la carrera donde la ruptura pedagógica, cultural y generacional con respecto al bachillerato es más notoria. Los jóvenes entran en un universo desconocido, una nueva institución que rompe en muchos sentidos con el mundo familiar y escolar previos". (2012: 29).

Cualquier esfuerzo institucional deberá comenzar por el conocimiento profundo del estudiantado: sus perfiles, necesidades, intereses, dificultades y proyectos de vida.

Marco teórico-referencial

En el Modelo Pedagógico de la Universidad La Salle en todas sus Licenciaturas se cursan materias conformadas en lo que se denomina Área Curricular Común (ACC). Ésta es una estructura que consta de 13 espacios curriculares, en los que se organizan contenidos transversales. Es parte integral de todas las licenciaturas que se imparten en la Universidad La Salle, pues coadyuva de forma importante al desarrollo de capacidades y actitudes necesarias para cualquier profesional, son fundamentales en una sociedad en transformación y apoyan a lograr en nuestros estudiantes una **formación integral** (Vargas, 2013).

La dependencia que desde hace 10 años gestiona este currículum transversal es la Coordinación de Desarrollo Humano Profesional. Su objetivo es participar en la formación integral de los estudiantes de pregrado a través de la gestión académica y pedagógica de contenidos transversales orientados al desarrollo de capacidades, actitudes y valores que les posibiliten ser agentes de cambio en su entorno, demostrando una cultura de amor por la paz y de preservación del medio ambiente, el ejercicio ético de su profesión y responsabilidad social.

El ACC fue pensada y diseñada para permitirle al estudiante la toma de decisiones en su ruta formativa lo que conlleva la asunción de responsabilidades que coadyuvan de forma importante a la formación de profesionales autónomos y posibilita así la atención de los distintos ritmos de estudio. El estudiante autorregulado desarrolla una autopercepción, sobre sí mismo y sus creencias de una manera realista, profunda y es capaz de fijar metas de aprendizaje, acordes a las motivaciones e imágenes propias. Sería pertinente que, en la enseñanza a nivel universitario, se favoreciera la construcción de conocimientos disciplinares y metacognitivos que permitan a los estudiantes decidir qué futuro desean, para que ello los ayude a proyectarse como personas y profesionales.

Con el fin de brindar el servicio educativo en modalidades virtual y mixta; se cuenta con el diseño instruccional de prácticamente todas las asignaturas del ACC, y por supuesto también mediante tutorías personales o a distancia.

Dentro de la gestión del ACC, el curso de las asignaturas tiene una estructura en la que los conocimientos adquiridos en cada uno de los programas de estudio, se conservan y enriquecen conforme los estudiantes van avanzando en los semestres en que las cursan. Se organiza curricularmente en cuatro Bloques: **Pensamiento y Comunicación, Humanismo y Sociedad, Emprendedores y Sustentabilidad y Lengua Extranjera.**

En este trabajo nos ocuparemos en particular del Bloque de Pensamiento y Comunicación el cual está orientado al desarrollo de habilidades para la comunicación oral y escrita, al reconocimiento de los procesos metacognitivos de los estudiantes y a la capacidad de elaborar productos académicos empleando las tecnologías de la información y la comunicación. El bloque sienta las bases para la gestión de la información que será una habilidad genérica altamente demandada, primero, en el desarrollo de su vida académica y, después, en el mundo laboral.

El Bloque de Pensamiento y Comunicación está comprendido por las siguientes asignaturas:

- *Procesos y Expresión del Pensamiento.* Con esta asignatura se inicia la serie de contenidos que el estudiante abordará en el currículo del Área Curricular Común, el objetivo de ésta es: “Producir exposiciones orales y escritas en formatos impresos, electrónicos y digitales con el fin de comunicarse de forma eficaz en contextos académicos, profesionales y personales, mediante la planeación, organización y evaluación de sus procesos de pensamiento cognitivos y metacognitivos”.
- *Creatividad y Comunicación.* Esta asignatura tiene como objetivo “realizar presentaciones de propuestas creativas vinculadas con su campo profesional, empleando soportes audiovisuales, digitales y electrónicos, en auditorios académicos y profesionales, a partir de la gestión de información y la aplicación de técnicas de pensamiento creativo y de procesos metacognitivos.” Así como aspectos formativos que incluyan actitudes y valores como respeto a las opiniones de los demás con relación a la producción personal; constancia, coherencia y disciplina en el propio proceso de aprendizaje y disposición para el desarrollo de procesos que enriquezcan la evaluación individual y colectiva, entre otros.

De aquí la importancia de conocer el impacto que tienen las asignaturas del ACC del Bloque de Pensamiento y Comunicación, en el perfil de egreso de los estudiantes de pregrado de la Universidad La Salle. Los elementos del perfil de egreso que se pueden identificar en las asignaturas del Bloque de Pensamiento y Comunicación se señalan a continuación:

- Una persona con una sólida formación profesional apoyada en el desarrollo científico, tecnológico y de las humanidades, con pensamiento complejo y sistemático que le permita problematizar su entorno, bajo perspectivas integradoras y que propicie soluciones innovadoras y sustentables.
- Una persona autónoma, con un pensamiento propio, que se reconoce digna, capaz de construir ambientes colaborativos e inclusivos, de trabajar a favor de la equidad, la

solidaridad y la armonía social, con orientación ética-cívica, dispuesta al diálogo; que valora sus propios orígenes, y es responsable con su entorno local y global.

Estos elementos toman relevancia si consideramos a Peronard (2005) quien señala que dos de las principales competencias escolares enfatizadas mundialmente, por el grado de impacto que tienen en el desarrollo intelectual de los individuos y por ser básicas para asimilar el conocimiento, se relacionan con el razonamiento matemático y con las habilidades de lectoescritura.

Dado que una considerable proporción de los contenidos académicos se aprende mediante la lectura y escritura, resulta lógico suponer que los estudiantes que logran ingresar al nivel de educación superior han adquirido las competencias suficientes de comprensión de lectura y de expresión escrita, mismas que les permiten continuar con éxito sus estudios universitarios, considerando la secuencia evolutiva del aprendizaje de textos de los estudiantes.

Metodología

Los estudiantes que participaron en esta evaluación fueron aquéllos que cursaban las asignaturas de Área Curricular Común (ACC). El número de estudiantes que realizaron la primera aplicación realizada en marzo de 2017 fue de 301 y en la segunda aplicación en abril de 2018 fueron 245. En específico, se consideró la participación 149 jóvenes quienes aplicaron en las dos ocasiones.

Con el fin de contar con una línea base de las capacidades básicas en los estudiantes de recién ingreso, antes de cursar las materias del ACC, se eligió el Examen Nacional de Competencia Comunicativa y Pensamiento Crítico (ECCyPEC) creado y administrado en México por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), cuya finalidad es identificar el nivel de dominio que tienen los sustentantes de las habilidades cognoscitivas consideradas necesarias para el proceso de formación y para la empleabilidad de los futuros profesionistas, independientemente de la licenciatura que estén cursando.

El examen está organizado en dos modalidades, cada una dividida en áreas, subáreas y aspectos por evaluar. La primera modalidad, denominada opción múltiple, está integrada por tres áreas que se evalúan con preguntas de opción múltiple (comprensión de lectura, conocimiento de la expresión escrita y pensamiento crítico).

En este trabajo se pretende describir y mostrar el resultado de la aplicación del ECCyPEC que aplicó el CENEVAL a los estudiantes de la Universidad La Salle en dos momentos; al inicio de los estudios de licenciatura en el semestre 17-2 (enero – junio) de 2017 y al casi concluir el tercer semestre de la misma, en el periodo 18-2 en 2018.

El estudio es de tipo descriptivo – correlacional debido a que se analizará las características y el perfil de ingreso de los sustentantes y cómo se vinculan los resultados obtenidos en la prueba, a las habilidades para la comunicación oral y escrita; al reconocimiento de los procesos metacognitivos y la capacidad de elaborar productos académicos utilizando las TIC; que proponen los programas de las asignaturas de primero y segundo semestres del ACC.

Resultados

Acción 1: Definición y análisis de la población objetivo

En este ejercicio participaron 301 estudiantes de la Universidad La Salle, los cuales tienen un perfil sociodemográfico heterogéneo. Al respecto, su distribución por sexos es 127 mujeres (42.2%) y 174 hombres (57.8%). Teniendo como un margen bien identificado de estudiantes que se encuentra entre edades de 19 y 20 años.

Referente a las licenciaturas que cursan los participantes, hay 15 programas de distintas áreas del conocimiento. En específico, la licenciatura en Médico Cirujano aglomera al mayor número de participantes (110 estudiantes); en orden le siguen los programas de Comercio y Negocios Internacionales y Derecho (31 y 30 estudiantes, respectivamente). En contraste, los programas con menor número de participantes son Actuaría (4 estudiantes) e Ingeniería Biomédica y Filosofía (cada uno con 1 estudiante).

Aunado a lo anterior, la mayoría de los participantes provienen de escuelas con pase directo a la Universidad La Salle, es decir, 215 estudiantes (71.4%) proceden de dichas instituciones educativas. En cambio, sólo 86 estudiantes vienen de instituciones educativas sin pase directo a la Universidad. Por otra parte, la mayoría de las instituciones educativas de las cuales provienen los participantes se localizan en la Ciudad de México (85%) y en el Estado de México (9.3%); en otras palabras, conjuntamente la mayoría de los estudiantes provienen de instituciones ubicadas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. En cambio, sólo 17 participantes provienen de otras entidades del país e incluso del extranjero.

Para este proyecto de investigación se consideraron únicamente 146 estudiantes de la Universidad La Salle.

Los estudiantes pertenecen a 12 programas académicos: la mayor parte corresponde a las licenciaturas de: Médico Cirujano (88), Comercio y Negocios Internacionales (11), Psicología (10), Derecho (10), Mercadotecnia (8) y en menor proporción: Ciencias de la Comunicación (5), Química Farmacéutico Biólogo (4), Administración (3), Relaciones Internacionales (3), Arquitectura (1), Ingeniería Industrial e Ingeniería Mecatrónica (1).

El perfil sociodemográfico de esta población es heterogéneo, no obstante, cabe destacar que la mayor parte de los estudiantes (98.6%) en casa, cuenta al menos con un equipo de cómputo e internet. En relación a la situación laboral sólo 17 de ellos trabajan (11.6%), el resto 126 estudiantes (86.3%) no trabaja.

Respecto a las becas, sólo 19% de los participantes tienen beca por desempeño académico, el resto (81%) no tienen beca por esta modalidad. De igual forma sólo una pequeña proporción de participantes (8%) tiene beca por necesidad económica. Se considera que justamente los resultados del examen podrían ser un elemento objetivo para promover becas en aquellos alumnos de excelencia académica captada en el ECCyPEC. Con relación al promedio general de calificación, se observa que en 2018 el número de estudiantes (67) que obtuvo entre 8.0 y 8.9 incrementó en un 17% en comparación con 2017 (42).

Análisis de las características de la institución

El CENEVAL en su evaluación toma como referencia, características de la institución como factores que impactan el desempeño del estudiante a lo largo de su vida académica, por lo que se realizaron preguntas estratégicas para conocer la visión por parte de los partici-

pantes acerca de la Universidad La Salle en este rubro, teniendo como resultado lo siguientes comentarios.

Opiniones de los estudiantes

La percepción de los estudiantes sobre algunas características de la Universidad la Salle refleja que consideran adecuados: la comunicación entre diversos actores de la Institución, las instalaciones y servicios.

Por otro lado, se observa que los estudiantes tienen una percepción alta sobre la mayoría de los profesores, consideran que dominan sus materias y emplean estrategias didácticas para un mejor aprendizaje de los temas. En particular, señalan que la mayoría toman clases con profesores que hacen exámenes que corresponden con el programa de trabajo (93.1%), que promueven el empleo de lecturas para fomentar el pensamiento crítico (79.7%) que retroalimentan las tareas y trabajos que dejan en clases (81.8%), que promueven la participación de los estudiantes (93.4%), entre otros.

Consideran, además, que en la Institución se fomenta en gran medida una formación integral, esto es, se forman estudiantes con responsabilidad social, compromiso ético y con el medio ambiente. Se promueve el desarrollo de habilidades como el manejo de las TIC, búsqueda y selección de información, toma de decisiones; capacidad de adaptación a nuevos escenarios, capacidad para poner en marcha proyectos propios, un pensamiento crítico, aprendizaje autónomo y capacidad reflexiva.

Resumen con los índices CENEVAL

En este apartado se presenta una síntesis de los principales hallazgos de los índices CENEVAL: comprensión de lectura, conocimiento de la expresión escrita, pensamiento crítico y dictamen global.

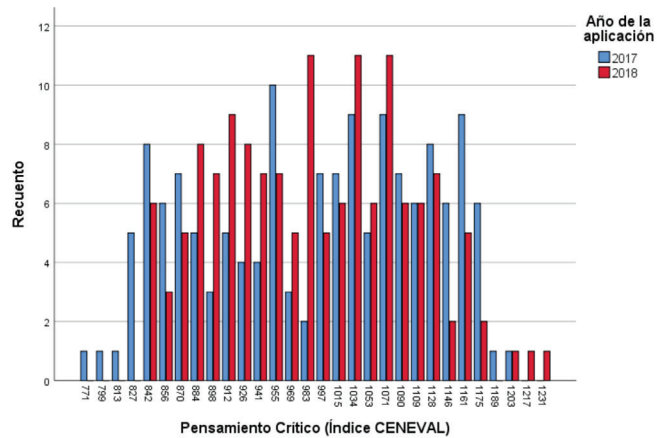
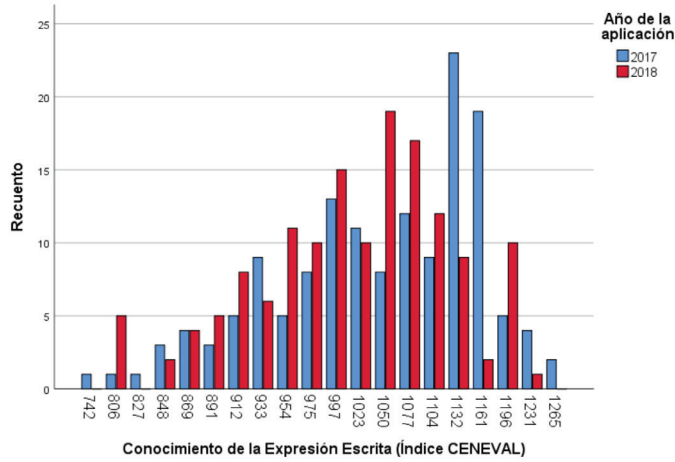
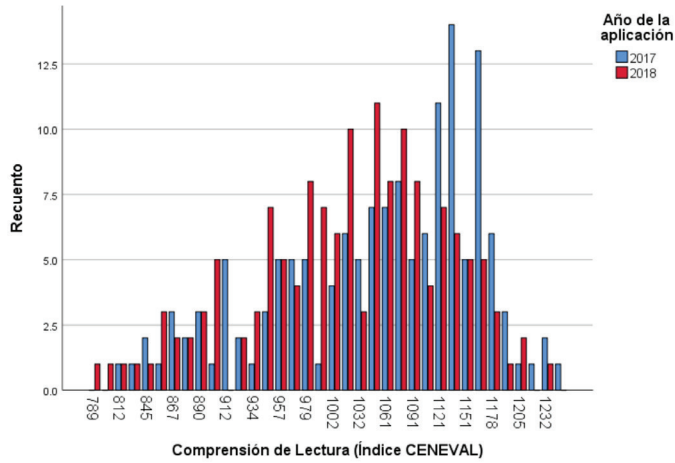
Para el índice de **comprensión de lectura**, se observa que la mayoría de los participantes (50%), en las aplicaciones de 2017 y 2018, obtuvo un puntaje satisfactorio mientras que, en el puntaje satisfactorio se redujo el número de estudiantes en comparación con el 2017 (de 32 a 17) y en el no satisfactorio incrementó el número de estudiantes en el 2018 (de 41 a 56).

Para el índice de **conocimiento de la expresión escrita**, nuevamente la mayoría de los estudiantes (44.5%) recibió un dictamen de satisfactorio en las aplicaciones de 2017 y 2018. Sin embargo, el número de estudiantes que obtuvo un puntaje satisfactorio se redujo de 30 en 2017 a 13 en 2018. En este sentido, incrementó el número de estudiantes en el puntaje no satisfactorio sobre conocimiento de la expresión escrita.

El índice de **pensamiento crítico** reporta que aumentó un 6% el número de estudiantes con un dictamen aún no satisfactorio, de 72 en 2017 a 81 en 2018. En relación al puntaje satisfactorio se mantuvo el número de estudiantes en ambas aplicaciones (57 y 55, respectivamente). Finalmente, disminuyó el número de estudiantes que obtuvieron un dictamen de desempeño sobresaliente de 17 en 2017 a 10 en 2018.

De esta forma, al comparar las medias de los índices: Comprensión de lectura y Pensamiento Crítico durante las aplicaciones 2017 y 2018 los resultados obtenidos muestran que en estos no hay diferencias significativas entre los puntajes obtenidos. Mientras que en el índice Conocimiento de la expresión escrita si se observan diferencias significativas entre ambas aplicaciones, donde el puntaje obtenido disminuye en 2018.

Histogramas por año de aplicación



Los resultados nos permiten conocer diferentes aspectos: a) cómo se perciben los estudiantes en las habilidades que se miden; b) la eficacia de las asignaturas del ACC de primero y segundo semestres; c) el impacto que tiene en el aspecto académico la ausencia de los estudiantes por la participación en otras actividades de tipo formativo. Con los resultados obtenidos de la aplicación del ECCyPEC, se pretende realizar algunas recomendaciones tanto para la mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, como para la realización de actividades de formación integral que ofrece la Universidad.

De esta forma, a la Salle le permitirá:

- Contar con información útil sobre el nivel alcanzado por sus estudiantes en cuanto a conocimientos y habilidades cognoscitivas necesarias para la formación de profesional e indispensables para un desempeño laboral eficiente de los futuros profesionistas en cualquier momento de su preparación.
- Contar con elementos de juicio válidos y confiables que apoyen los procesos de planeación y evaluación curricular, así como extracurricular, para emprender acciones de mejora en la formación integral de sus estudiantes.
- Conocer y comparar el estado que guarda la formación de grupos de estudiantes de distintas licenciaturas que sustenten el examen, respecto de habilidades cognoscitivas indispensables para la adecuada formación profesional.
- Conocer y comparar el desempeño que tienen los estudiantes de sus licenciaturas con alumnos de niveles equivalentes en otras IES del país, con relación a los conocimientos y habilidades considerados en la prueba.

Conclusiones y recomendaciones

Realizar este proyecto de investigación sobre el perfil de ingreso de los estudiantes en la Universidad La Salle, nos da como resultado una relación directa entre el proceso de selección y el perfil de estudiante. Debido a la evidente diferencia entre los resultados de los alumnos de la licenciatura de Médico Cirujano y los de las demás licenciaturas, se realizó una comparación sobre la eficiencia del proceso de selección y es posible concluir que los estudiantes de la licenciatura de Médico Cirujano cuentan con características bien definidas que construyen un perfil de ingreso más completo y de más alto rendimiento.

Es posible concluir que la recomendación sustancial consiste en la implementación de un proceso de selección eficiente y específico para obtener una población homogénea en el sentido de contener mejores candidatos de alto rendimiento independientemente de la licenciatura a la que ingresen.

A partir del conocimiento que nos brinden los resultados del ECCyPEC, los resultados obtenidos en el examen de admisión institucional, su historial académico a nivel preparatoria y, si fuera posible, la batería para el perfil psicológico que aplicará el CIVE, se podrá elaborar el perfil de ingreso real de este grupo de estudiantes.

El conocimiento claro del perfil de ingreso nos permitirá contar con un diseño experimental para el análisis del impacto formativo del ACC en nuestros estudiantes, contrastando su logro sobre el perfil de egreso del ACC, mediante la aplicación de los instrumentos diseñados por el equipo de la CDHP para tal fin. Estos instrumentos se han aplicado a nivel piloto para analizar la validez y confiabilidad de los mismos:

Los profesionales que egresan de las universidades requieren ser capaces de comunicarse eficazmente para incorporarse en los mercados laborales; hoy las entidades productivas de todos los sectores reconocen y valoran la importancia de la comunicación organizacional y ésta se construye a partir de la comunicación interpersonal y está soportada por las capacidades comunicativas de los participantes.

La solución de problemas es una capacidad compleja que puede asociarse tanto a procedimientos concretos como a contenidos educativos. Supone un dominio (planificado, controlado y situado socioculturalmente) de diversos procesos y acciones para lograr el propósito de que se trate.

La capacidad de solucionar los problemas que se presenten en la vida cotidiana, la académica y por supuesto en la vida laboral, supone poseer conocimientos específicos, procedimientos y criterio para actuar de forma oportuna y eficiente, haciendo uso de los recursos que se tienen y solucionando efectivamente el problema o necesidad de que se trate.

Para el desarrollo de esta capacidad no basta la transmisión de conocimientos teóricos metodológicos es imprescindible su aplicación, pues es el momento de enfrentar un problema cuando se pone en juego la capacidad de resolverlo.

Perspectivas a futuro

En la perspectiva para el Po2b, señalada en las *Líneas Institucionales de Desarrollo al 2018*, se identifica continuar con la evaluación de la efectividad e impacto del currículo transversal que se gestiona a través del Área Curricular Común, considerando para ello las poblaciones de estudiantes y egresados; valorar el logro de la Misión e implementación de las mejoras, como resultado de la evaluación de efectividad e impacto del Área Curricular Común; considerar los procesos de flexibilidad educativa reflejados en el desarrollo de las materias del Área Curricular Común como espacios curriculares profesionalizantes; analizar el impacto de la transversalidad en la gestión, operación y administración de la oferta y desarrollo de las funciones sustantivas, así como la estructura académica que la soporta, a partir de lo que implican los cuatro ámbitos de la flexibilidad de La Salle (flexibilidad pedagógica, curricular, académica y administrativa).

A través de las metas del Proyecto 2b, desde el PDI al 2018 se atendió la necesidad institucional de contar con información confiable que permite valorar la efectividad e impacto que la flexibilidad educativa, a través de las asignaturas del Área Curricular Común, ha tenido en la Universidad La Salle y, en su momento, redefinir los límites y alcances de este currículum transversal que coadyuvan en la formación integral de los estudiantes y al logro cabal del perfil de egreso institucional.

En la actualidad, en la formación de los estudiantes está implicado el que la educación sea no sólo en conocimientos teóricos, sino además formarlos para desarrollar una serie de competencias genéricas que les permitan afrontar su futura realidad profesional. El interés institucional en que los programas educativos favorezcan el desarrollo de las competencias genéricas, corresponde a un enfoque de la educación fundamentalmente centrada en el estudiante y su capacidad para aprender a lo largo de la vida.

Los resultados del Proyecto contribuirán a que las autoridades de la Universidad La Salle cuenten con información pertinente y oportuna que permita tomar decisiones institucio-

nales con respecto a los límites y alcances de la flexibilidad académica, con insumos confiables que guíen el proceso de rediseño curricular, con el fin de orientar a la institución para alinear las metas y objetivos a la visión de Universidad del Futuro. Para ello es importante que el Proyecto tenga continuidad en las actividades de operación de la CDHP y a través de otro proyecto en el siguiente ciclo del PDI al 2025.

Respecto a la fase de evaluación y los análisis realizados consideramos importante trabajar de manera conjunta docente y alumnos sobre las atribuciones causales externas, inestables e incontrolables como la suerte, la dificultad de la tarea o el esfuerzo, así como sobre las inferencias de tipo defensivas, como variables que pueden influir sobre la motivación, las expectativas de autoeficacia, el interés, las metas y la valoración que los estudiantes hacen sobre la tarea. Trabajar estos aspectos es de sumo interés si entendemos que la actividad autorregulatoria es cíclica y se retroalimenta, en tanto el alumno tiene en cuenta el resultado de una actividad para planificar una nueva.

Como respuesta a los principales resultados sugerimos y creemos de importancia crear clases y tareas que fomenten el aprendizaje autorregulado. En principio es fundamental que las tareas académicas que se ofrezcan en el contexto de aprendizaje impliquen explícitamente autorregulación, que involucre al sujeto en procesos de planificación, control y evaluación, un contexto que estimule a responder estratégicamente sobre lo qué hay que hacer, cómo se va a hacer, con qué metas, recursos y estrategias. Paralelamente, estructurar ambientes favorables de aprendizaje que minimicen la distracción apuntando al desarrollo de estrategias volitivas y promover prácticas auto-reflexivas y una instrucción por andamiaje, la cual puede ser favorecida si se trabaja a partir diversos dispositivos de evaluación, tales como las rúbricas o los portafolios, o bien utilizando guías de preguntas que estimulen al estudiante a formularse preguntas antes, durante y posterior de la actividad.

La UNESCO alerta que “muchos jóvenes no disponen de competencias básicas. En 123 países de bajos ingresos o ingresos medianos bajos, unos 200 millones de jóvenes que tienen entre 15 y 24 años ni siquiera han logrado terminar sus estudios primarios, lo que representa un joven de cada cinco” (2012, p. 5). Éste es un problema que amerita una atención urgente en aras de una mayor justicia social.

Al mismo tiempo, los jóvenes que han logrado asistir a la escuela no pueden correr la misma suerte. Es apremiante que los sistemas educativos y productivos converjan en programas integrales para impulsar una educación de mayor calidad, que garantice un amplio dominio de competencias, y el acceso de los jóvenes a un trabajo digno. Todo ello favorecerá su mejor desempeño en la sociedad (Ver. UNESCO, 2015).

La conclusión de este trabajo es que se considera necesario y urgente el diseño de programas específicos que atiendan al primer año de manera integral, y no como un cúmulo de iniciativas aisladas, y que tomen en cuenta las características y dificultades particulares de este tramo. El papel de los docentes que atiendan a los estudiantes en este periodo es fundamental, ya que son actores clave de lo que pasa en el salón de clases; por ello debiéramos fortalecer las experiencias de actualización, formación, capacitación y selección de los docentes para esta etapa crítica de la trayectoria de los estudiantes; así como instrumentar estrategias de actualización permanente de los profesores para transformar sus prácticas de enseñanza que apoyen el tránsito al universitario y para que establezcan mejores

niveles de compromiso con sus estudiantes que permita construir un ambiente que estimule su vida universitaria y refuerce sus motivos y aspiraciones por conformarse en Profesionales con Valor.

Referencias Bibliográficas

Alexander, J., & Gardner, J. (2009 May/June). *Beyond retention: A comprehensive approach to the first college year*. Published in About Campus, 18-26.

CENEVAL. (2016). *Guía para el sustentante. Examen de Competencia Comunicativa y Pensamiento Crítico (ECCyPEC)*. México.

De Garay, Adrián (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos*, México: UDUAL (Colección Idea latinoamericana). (En línea). Disponible en: <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/28oct-DeGaray.pdf> , consulta: 2 de octubre de 2018.

Peronard, Marianne, La metacognición como herramienta didáctica, *Signos* [en línea] 2005, 38 (Sin mes) : [Fecha de consulta: 29 de septiembre de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013764005>>, consulta: 2 de octubre 2018.

Contreras Contreras, Eduardo; Quintanar Mendoza, Felipe; Díaz Zamora, Gloria & Vagas-Medina, E. (2018). Los valores de los estudiantes en su primer año universitario y su impacto en sus relaciones interpersonales y sus elecciones, *Reporte interno*, Universidad la Salle: Coordinación de Desarrollo Humano Profesional, octubre.

Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII. número especial, (En línea). Disponible en: http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/Primer_an%CC%83universitario_como_un_tramo_critico.pdf, consulta: octubre de 2018.

UNESCO (2012). Informe 2012. Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación. [en línea]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>, consulta octubre de 2018.

UNESCO (2015). *La Educación para todos 2000-2015. Logros y Desafíos* [en línea] Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf> , consulta octubre de 2018.

Centro de Opinión Pública de UVM (2018). Encuesta Nacional de Egresados 2018. [en línea]. Disponible en: <http://opinionpublicauvm.mx/egresados2018>, consulta: septiembre de 2018.

Vargas, J. A. et al. (2013). *Modelo Educativo*. Universidad La Salle. Ciudad de México. De La Salle Ediciones: México.

Misiones urbanas en el contexto local, “Barrio Escuela”

José Emmanuel Monroy Figueroa

Introducción

El mundo, hoy día con el pacto educativo roto, se hace cada vez más exclusivo de unos, y excluyente de la mayoría”.
Mensaje del Papa Francisco, 12 de Enero del 2017.

El Proyecto de Barrio Escuela, da seguimiento a la petición que hace el Papa Francisco a todas las Comunidades Educativas “Scholas Occurrentes”, para sumarse a la construcción de una cultura de la paz, en donde sean los valores humanos los que determinen las relaciones humanas de la sociedad.

Es así como, después de dos años de la implementación de la metodología en los barrios de las colonias San Cristóbal y Lomas de Cortés, se han obtenido los siguientes resultados:



Resultados de la intervención

Primeros beneficiarios

- Un promedio de 120 jóvenes misioneros trabajando en el contexto local, en dos periodos al año (Semana Santa y Navidad).

Estos jóvenes son integrantes de las diferentes carreras universitarias y de la Escuela Preparatoria.

La preparación para este grupo de misioneros es paralela a sus estudios académicos, en un primer momento, de septiembre a diciembre y de febrero a abril, en el segundo momento.

Los misioneros se preparan tanto en el aprendizaje de la metodología utilizada para la intervención, como en temáticas litúrgicas propias de los tiempos establecidos por la Iglesia.

Segundos beneficiarios.

- 5 comunidades atendidas en el contexto inmediato de la Universidad La Salle Cuernavaca.
- Aproximadamente 250 niños que participan permanentemente en la catequesis ofrecida por los misioneros.
- 100 familias apoyadas con despensas, mismas que son conseguidas por el grupo de misioneros.
- Realización de los actos litúrgicos de Semana Santa y Adviento dentro de las mismas comunidades.

Haciendo viva la Teología del Encuentro

El proyecto Barrio Escuela, como se explicó en la introducción, nace ante la necesidad de dar respuesta, como institución de educación superior de inspiración cristiana, a las carencias sociales, espirituales, y humanitarias de la comunidad que nos ha acogido duran-

te veintisiete años en Cuernavaca, a través de acciones coordinadas de catequesis a niños y jóvenes en la fe cristiana: distribución de despensas y actos litúrgicos en Semana Santa y Adviento, además de atender otras necesidades propias para paliar la situación de desigualdad social, para ello se cuenta con el apoyo de las diferentes Áreas y Escuelas de nuestra Institución y los diversos líderes comunitarios de las colonias de San Cristóbal, Lomas de Cortés y Ahuehuetitla.

Dicho proyecto da seguimiento a la petición que hace el Papa Francisco a todas las Comunidades Educativas “Scholas Occurrentes”, para que desde sus contextos puedan generar redes que sumen sus esfuerzos para la construcción de una civilización, en donde sean los valores cristianos que definan las relaciones humanas, promoviendo con esto la cultura de la paz entre las sociedades.

Este proyecto responde, en primer lugar, a la responsabilidad social universitaria en el marco de la difusión y la extensión de la acción educativa como función sustantiva de la Universidad, lo que implica que las otras dos funciones –docencia e investigación– se difundan en su entorno no sólo en tanto información o promoción, sino como la aportación de ellas a la construcción de una sociedad más justa; y desde la capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales, por medio de 4 procesos claves: Gestión, Docencia, Investigación y Extensión.

En el caso de la Universidad La Salle Cuernavaca responde también a su inspiración cristiana de compromiso como comunidad de fe y con aquellos que se encuentran en situaciones desventajosas. De esta manera, no sólo se pretende cumplir con la formación integral del estudiante universitario (espiritual, humana, social, cultural), sino con la Misión que asumimos como Iglesia: construir el Reino de Dios, reino de justicia y de paz.

Un proyecto para la Iglesia

En el marco de la presentación de las Directrices Pastorales de la Diócesis de Cuernavaca, nos propone realizar un proyecto que fomente vivenciar la fe desde la comunión y el trabajo conjunto, convocando a todas las instituciones de inspiración cristiana a sumar esfuerzos, con el fin de dar respuesta oportuna a las diferentes realidades que actualmente viven los hombres y mujeres en esta época concreta; pero no solo por la invitación, sino por el encuentro con la fe con Dios y con los demás.

Esta integración de los grupos apostólicos de estudiantes de la Universidad La Salle Cuernavaca, busca enriquecerse desde los valores lasallistas (Fe, Fraternidad y Servicio), con todas esas experiencias educativas que distinguen y seguirán distinguiendo a las Instituciones Cristianas como formadores que buscan la realización plena de la persona humana. Juntos podremos formar un perfecto “Poliedro” con muchas caras y colores pero, con un compromiso profundo para concretar las Directrices Pastorales que iluminan y guían el camino de nuestra Diócesis, y así formar juntos una Iglesia:



En comunión.
Que se nutre de la palabra.
Una Iglesia misionera.
Formadora de familia; y
Una Iglesia que favorezca ambientes de paz.

Descripción

Este proyecto está sustentado en una pedagogía constructivista y un enfoque micro-social basado en los estudios del interaccionismo simbólico, el proyecto sitúa esta responsabilidad universitaria con el entorno externo inmediato a la Universidad, el barrio en el que está situada, como nivel meso-social para la construcción de las capacidades comunitarias a partir del espíritu de servicio, la dignidad y el valor de la persona, la importancia de las relaciones personales, la integridad, la autodeterminación la justicia social, la construcción de capacidades, el uso de las fortalezas y el no daño a sí mismo ni a los demás.

El trabajo en red que caracteriza este proyecto es encabezado por el grupo de Misiones de la universidad la Salle Cuernavaca, como mecanismo articulador entre los diversos grupos apostólicos de nuestra universidad (Misiones, Grupo de Teatro Indivisa Manent, Acción Social, Il:Il, Pasos Verdes, entre otros), prestadores de servicio social y proyectos específicos de algunas asignaturas.

Aunque las Misiones Urbanas de la Universidad La Salle Cuernavaca se han realizado desde hace cinco años, el Proyecto de Barrio Escuela cumplirá este Ciclo Escolar 2018-2019, tres años de su implementación, teniendo como escenario para la intervención, la Parroquia de la Santa Cruz, que es la Parroquia a la cual pertenece la Universidad.

La Parroquia de la Santa Cruz, atiende a dos colonias de la Ciudad de Cuernavaca, San Cristóbal y Lomas de Cortés, ambas colonias son integradas por diferentes barrios que a su vez, presentan una marcada desigualdad socioeconómica, apenas a unas cuadras de la misma Universidad se encuentran cinturones de pobreza sobre establecimientos urbanos irregulares, sobre lo que en su momento fueron las vías del tren. Estos barrios como, Guadalupe, Ahuhuetitla y Carros Chocados, presentan un nivel de marginación complicado, algunas de las realidades más frecuentes en ellos son, familias disfuncionales, violencia, consumo de alcohol y otras sustancias, desempleo, personas adultas enfermas y en situación de abandono, basura, no cuentan con servicios públicos indispensables, entre otras realidades; estos barrios son desde hace dos años el escenario actual en donde se lleva a cabo este proyecto multidisciplinario de Barrio Escuela.

Es por ello que desde la inserción en la labor con la comunidad, los grupos apostólicos: Indivisa Manent, grupo teatral; Acción Social; grupo musical Uboontu; grupo ecologista Pasos Verdes; grupo de colectas "Il:Il" y equipo de Voluntarios; han dirigido sus esfuerzos para fortalecer los procesos comunitarios a través de la presentación de obras teatrales gratuitas a la comunidad llevando un mensaje a través del arte, limpieza de las calles, visita a los enfermos y entrega de alimentos, etc., que han sido detonados desde hace un año.



Así mismo, el proyecto no es sólo una acción de los grupos de pastoral, sino que tiene incidencia académica a través de la intervención de los integrantes de las carreras de Arquitectura, Psicología y Comunicación. La primera, con el diseño y elaboración de estructuras desmontables para habilitarlas como aulas, dignificando espacios para implementar talleres. Las otras dos, desde el trabajo directo con la comunidad a raíz del sismo de hace un año, en procesos de acompañamiento emocional y psicológico, necesario para lograr una estabilidad como persona.

Es así como la Universidad La Salle Cuernavaca ha asumido el llamado a salir de sí misma para ir a las diferentes periferias existenciales con las que día a día convive, extendiendo a su vez la invitación a formar parte de esta gran familia que sabe hacer comunidad.

A su vez, promueve entre las Instituciones Educativas Católicas de la Diócesis de Cuernavaca, un sentido de pertenencia a una Iglesia Local, en donde la fe pueda expresarse en un ambiente de comunión. A la vez, desarrollar con la riqueza de todas las instituciones educativas católicas de la Diócesis de Cuernavaca, un proyecto común, que sea el resultado de la suma de esfuerzos vinculados y enfocados a mejorar la calidad integral de vida de las personas.

Es una invitación para que cada comunidad educativa católica, esté atenta y pendiente de las nuevas necesidades y contingencias que se presenten en nuestra sociedad. Esto ayudará no sólo a que nuestras contribuciones y ayudas sean pertinentes, sino, también a responder de forma oportuna a situaciones que muchas Instituciones no conocemos aunque son parte de nuestra zona geográfica en donde estamos insertos.

Es importante aclarar que tomando en cuenta el dinamismo de los ciclos escolares y de los agentes que intervienen en las diferentes actividades pastorales de las instituciones educativas, estos objetivos han sido pensados para evaluarse y reconsiderarse cada año.

El Proyecto de la Comunidad de Instituciones Católicas de la Diócesis de Cuernavaca procurará basarse en una planeación estratégica a cinco años para poder tener resultados más evidentes de las intervenciones que se establezcan.



Alternativa de intervención

Metodología

La metodología sugerida para la intervención de “Barrio Escuela” es iluminada por el documento: “Civilización del amor, tarea y esperanza” que desde 1995, es una guía para la Pastoral Juvenil, reforzando los esfuerzos de los líderes sociales transformadores que hacen vivo el Evangelio de Jesucristo. Particularmente de este documento se ha tomado el método del VER, JUZGAR, ACTUAR, EVALUAR y CELEBRAR, como marco operacional, que a su vez provee de los siguientes elementos, en un esquema de intervención estratégica a 5 años:

- Una pedagogía pastoral Y una pedagogía pastoral desde los enfoques experiencia, liberadora, comunitaria, testimonial, participativa, personalizante y personalizada, integral. Así mismo, desde el Documento de Santo Domingo, se promueve que esta metodología:

Sea coherente con la pedagogía de Jesús y con la pedagogía pastoral propuesta, y atender al proceso integral de educación en la fe, en sus cinco dimensiones y en sus tres etapas

Asuma la vida de los jóvenes, su realidad y su experiencia, y ayudarlos a compartir su vida y a ser protagonistas de su historia;

Lleve a confrontar sus vidas con la Palabra de Dios y posibilitar el encuentro personal y comunitario con Jesucristo;

Favorezca una experiencia comunitaria, participativa y dialogal, y un crecimiento en el sentido de pertenencia a la Iglesia local, diocesana, nacional, latinoamericana y universal;

Cree conciencia misionera, impulsando el testimonio y el anuncio explícito de Jesús en la vida cotidiana.

En concreto, una metodología apta para la pastoral juvenil debe tener momentos propios para:

Hacer presente la vida real del joven, sus búsquedas, su realidad personal y social y las causas que la producen; haciendo presentes también aquellos aspectos de la realidad en los que el joven no está subjetivamente involucrado, pero acerca de los cuales debe estar sensibilizado, pues allí se le manifestarán nuevos llamados de Dios;

La personalización y la socialización, donde el joven pueda asumirse a sí mismos; reconocerse como persona en su propia realidad y en relación a su entorno familiar, comunitario, educativo, laboral, etc. y tomar distancia frente a los mecanismos masificadores, individualistas y utilitaristas de la sociedad;

La iluminación con la Palabra de Dios y el Magisterio de la Iglesia, donde se explicita claramente la propuesta liberadora de Jesús y el joven pueda confrontar con ella su vida;

El compromiso, donde el joven pueda madurar la dimensión misionera de la fe y pueda expresarla en acciones transformadoras de su realidad personal y social;

La revisión, donde pueda mirar el proceso vivido, en sus diversos niveles: el compromiso personal, la reunión y las actividades del grupo y la planificación general. Los momentos de revisión y evaluación desarrollan en el joven su actitud crítica y le ayudan a reconocer los pasos de crecimiento y maduración que va dando con su grupo;

La celebración, donde puedan expresarse las vivencias de alegría, dolor, compromiso, etc. de la vida grupal. Pueden ser momentos espontáneos en los que se explicita, a través de una breve oración o de una celebración litúrgica, la presencia de Dios en la vida de cada joven y del grupo o momentos motivados por situaciones concretas del grupo que expresen la alegría de estar juntos, el agradecimiento por la vida, la petición del perdón, entre otros.

Objetivos a desarrollar durante la intervención:

Formación de jóvenes agentes misioneros tanto en temáticas para la maduración de la fe, como en estrategias y metodologías prácticas para la intervención social.

Hacer presencia dentro de la comunidad, mínimo dos veces al año, una semana durante la Semana Santa y la siguiente semana durante el periodo de Adviento.

Contacto con la iglesia local para generar una estrategia coordinada con el Párroco responsable de la zona a intervenir.

Contacto con los líderes comunitarios locales para la presentación del proyecto procurando en todo momento su involucramiento en el mismo.

Coordinación con las diferentes escuelas profesionales de la universidad para la apropiación del proyecto.

Futuro de la intervención

En los siguientes 3 años se pretenden realizar los siguientes objetivos:

Aplicación del momento del ACTUAR, intervención sugerida por los agentes juveniles que responda a las líneas de acción y objetivos elementales planteados.

Una vez realizado el momento del actuar, se definirá un instrumento para el EVALUAR y así, medir el impacto de la intervención

Generar una estrategia para el CELEBRAR, que pueda cumplir dos objetivos, el primero para el cierre del proyecto en la comunidad intervenida y el segundo, la evaluación y elección de la nueva comunidad para la implementación del mismo proyecto.

Bienestar y promoción del Desarrollo Humano para Jóvenes Universitarios rurales.

Elkin Albeiro Sánchez-Cañón
Diana Katherine Ríos
Sebastián Felipe Arias *fsc*

Resumen

En el marco del Plan institucional de Desarrollo de la Universidad de La Salle se encuentra el fortalecimiento del proyecto Utopía. Entre los objetivos propuestos está mejorar la calidad de vida junto con la promoción de la educación artística y cultural de los estudiantes. En este sentido, aparece la Franja de Promoción y desarrollo Humano como respuesta a las necesidades de los jóvenes universitarios rurales. Una respuesta que trasciende la concepción tradicional de satisfacción de necesidades materiales como alimentación, vivienda y educación y se propone alcanzar el Bienestar como un estadio superior del Desarrollo Humano. Este artículo se propone exponer las tres etapas de la Franja de Promoción y desarrollo Humano: el diseño, la implementación y la evaluación. Finalmente, se ofrecen lineamientos que se deben considerar al momento de pensar un sistema de Educación Superior Rural en Colombia.

Palabras Clave: Desarrollo Humano, Bienestar, Jóvenes Universitarios Rurales, Educación Superior Rural en Colombia.

Introducción

Utopía es un Proyecto educativo de la Universidad de La Salle que tiene como propósito la generación de oportunidades educativas y productivas para estudiantes rurales de escasos recursos y busca una “transformación de la vida de Jóvenes” (Universidad de La Salle 2014: 15). El proyecto tiene cinco componentes centrales que dan cuenta de una educación integral: El laboratorio de paz, el centro de investigaciones agrícolas y ganaderas, la empresarialización del campo, el programa de Ingeniería Agronómica y la formación para el liderazgo social, político y productivo.

Este proyecto educativo es diferente porque los estudiantes no buscan la Universidad, sino más bien, la universidad los busca a ellos en las regiones de Colombia a través de un proceso de selección. Además de lo anterior, la institución ofrece una “residencia universitaria” con las necesidades básicas satisfechas como estadía, alimentación y educación. El hecho de ser “residencia universitaria” tiene unas implicaciones que no se observan en los claustros universitarios convencionales. Esto ocurre porque los estudiantes además de compartir clases también comparten restaurante, sanitario y dormitorio. Por otro lado, el campus se encuentra a 14 kilómetros del centro poblado más cercano, lo que implica un proceso de desplazamiento demorado y costoso, pero además los estudiantes no tienen diferentes espacios de esparcimiento de los que goza un estudiante en los centros urbanos en Colombia. Debido a la residencia universitaria, la distancia y la constante interacción entre todos los estudiantes se hizo necesario repensar los conceptos de bienestar universitario y Desarrollo Humano.

Así entonces, el proyecto va más allá de la simple formación de Ingenieros Agrónomos,

pues, además, los educa para aprender a vivir en comunidad, a ser tolerantes con expresiones culturales diversas y respetuosos de las leyes que sustentan una sana convivencia. El proyecto se entiende a partir de la superación del paradigma dominante sobre el desarrollo y pretende enseñar el “buen vivir” como armonía del ser humano con los demás y la naturaleza (Ruiz-Gutiérrez, Correa-Grizales & Romero-Bautista, 2018). Es inevitable pensar que el proyecto se ahorraría demasiados esfuerzos si los jóvenes no vivieran dentro del campus, sin embargo, la Universidad decidió asumir el reto de ofrecer una educación que va más allá de la formación académica intelectual, sino que también decidió educar en ciudadanía, cultura y espiritualidad. El reto implica educar de manera integral diferente al modelo de educación superior en Colombia, que en ocasiones no se pregunta sobre las condiciones materiales de vida de sus estudiantes en la etapa universitaria o la oferta cultural que asumen más allá de los muros institucionales.

Problemática

Las condiciones del proyecto Utopía implicaron remitirse constantemente a los estudiantes para indagar sobre la manera como se ha percibido la vida universitaria y el Desarrollo Humano de los jóvenes rurales. Para recabar esta información se utilizó la información recogida en el marco del proceso de autoevaluación del programa Ingeniería Agronómica, específicamente en lo que respecta a la participación en actividades de “formación integral”. Para extraer esta información se hicieron talleres de grupo focal con los estudiantes de las cohortes I-II-III que corresponden a los estudiantes graduados en el 2014, 2015 y 2016.

Estos talleres tenían preguntas que promovían la discusión y participación de los estudiantes en un “ambiente abierto y expresando libremente su opinión” (talleres de grupo focal). Allí se les preguntó, entre otras cosas, por la participación en actividades artísticas, deportivas y culturales. Resultado de estos talleres se destaca que desde 2014 los estudiantes venían expresando la importancia de una oferta cultural y deportiva para el campus. En relación con las actividades de danza dijeron: “hace falta un profesional que dirija estos espacios” (Grupo focal, cohortes I-II-III). Algunos expresaron que el ambiente del campus era netamente académico, por tanto, según los estudiantes “el programa no apoyaba actividades deportivas y culturales” (Grupo focal, cohortes I-II-III).

Cuando los estudiantes tenían algún espacio para hacer deporte o participar en algún tipo de actividad cultural como los espacios complementarios de naturaleza artística, cultural y deportiva sentían que estos espacios como “muy valiosos”, pero que no eran producto de un ejercicio sistemático, sino más bien, unas actividades programadas esporádicamente y por parte de la Universidad desde sus sedes centrales, no como una apuesta hecha desde el campus Yopal. Al respecto, los estudiantes “sienten que las actividades complementarias son esporádicas, no son sistemáticas y están (dependen) más en la voluntad de los estudiantes y los profesores” (Grupo focal, cohortes I-II-III).

Los estudiantes reconocían que la dinámica del campus eras difícil de sobrellevar porque vivían 7 días de la semana, las 24 horas al interior del campus. El 80 % de la vida en el campus está dedicado a los procesos académicos y la práctica productiva, el resto del tiempo los estudiantes hacen sus deberes, lavan su ropa y organizan sus actividades personales.

“El tiempo para las actividades deportivas y culturales es muy limitado” (Grupo focal, cohortes I-II-III). Debido a las dinámicas del campus los jóvenes universitarios rurales consideraban que “había ausencia de un espacio designado para entrenar y falta de instructor” en relación con actividades físicas.

De acuerdo con el clamor de los estudiantes, la Universidad, el Departamento de Planeación Estratégico y la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano escucharon las necesidades de los estudiantes e incluyeron la formación artística y cultural, junto con la gestión del estudiante, como una de las apuestas para fortalecer el Proyecto Utopía.

Alternativa de Intervención

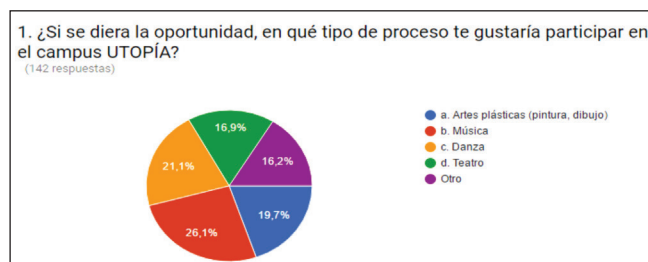
Debido a lo anterior, se diseñó una Franja que tiene como propósito Implementar una propuesta integral de bienestar universitario para el programa de residencia universitaria del proyecto Utopía, que promueva el Desarrollo Humano, integral y sustentable. El diseño de esta Franja tiene tres enfoques: la participación, la electividad multidisciplinar y el concepto de bienestar. Todo lo anterior pensado para que los jóvenes universitarios rurales tuvieran, además de sus múltiples responsabilidades académicas, un espacio de formación integral que ocupe otras dimensiones del ser humano.

La etapa de diseño se demoró los dos primeros meses de 2017. La Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano lo primero que hizo fue tener en cuenta la percepción y opinión de los estudiantes a través de una encuesta. La encuesta se realizó a 142 estudiantes del campus Yopal que pertenecían a las cohortes VI, VII y VIII del proyecto Utopía, en donde se les preguntó por las preferencias o intereses de formación complementaria. Se aplicó la encuesta y con ella se estableció un primer esbozo de los intereses formativos de Jóvenes que se encontraban en el primer, segundo y tercer año de formación durante el primer ciclo de 2017. En la gráfica 1 se muestran los resultados de la primera pregunta que indagó sobre los procesos de formación en artes.

Gráfica 1: Resultado de los intereses formativos en Artes.
Fuente: Elaboración propia de los autores a partir de encuesta realizada a los estudiantes.

Según los resultados de la primera pregunta, las preferencias de los estudiantes están dispersas entre artes plásticas 19,7%, música 26,1%, la danza 21,1% y el teatro con el 16,9%. Un significativo porcentaje contestó otro (16,2%) entre los que se encontraron propuestas como el gimnasio, las artes marciales y cursos de educación financiera. A partir de esta primera pregunta se concluyó que uno de los principales intereses de los estudiantes se encontraba en la música, ya sea interpretando un instrumento o en técnica vocal.

De otro lado, en la gráfica 2 se muestran las respuestas a la pregunta “en ¿cuál de los siguientes deportes estarías dispuesto a entrenar regularmente?”.



Gráfica 2: Resultado de los Intereses en deportes.



Fuente: Elaboración propia de los autores a partir de la encuesta realizada a los estudiantes.

Según los resultados de la tercera pregunta, los intereses deportivos de los estudiantes están distribuidos entre Voleibol 26,8 %, basquetbol 16,9 %, futbol 38,7% y otros 12,7%. A partir de estos resultados se concluyó que los estudiantes tenían una inclinación por las disciplinas deportivas en equipo, especialmente en futbol y volibol.

Después de tener en cuenta la participación de los estudiantes se optó por ofrecer diferentes electivas de desarrollo humano para que los Jóvenes Universitarios pudieran tener un abanico de opciones y que la mayoría se identificara con el nuevo espacio de la Franja de Promoción y Desarrollo Humano. En sus comienzos se ofertaron electivas en música, danza, baloncesto, volibol, futbol, pintura, biblioteca y orientación profesional. Con las encuestas se observó que los grandes intereses estaban en el arte, el deporte y lo que se denominan grupos de interés.

Tabla 1: Ofertas de electivas

Arte	<ul style="list-style-type: none">• Música• Danza
Deporte	<ul style="list-style-type: none">• Baloncesto• Voleibol• Futbol de salón• Futbol 11
Grupos de interés	<ul style="list-style-type: none">• Orientación profesional• Biblioteca• Pintura

Fuente: Elaboración propia de los autores a partir de la encuesta realizada a los estudiantes.

A medida que el diseño de la Franja se estaba consolidando, se necesitó de un apoyo profesional para satisfacer la demanda que los estudiantes solicitaban, es decir, instructores en las diferentes electivas. Para lo cual fue necesario liderar un proceso de selección con profesionales de los centros urbanos más cercanos. La inversión en los instructores tenía que ser significativa y sostenible en el tiempo para que no quedara como una actividad esporádica. A pesar de las dificultades siempre hubo un apoyo decidido por parte de la Vicerectoría de Promoción y Desarrollo Humano para sacar a delante este proyecto.

Resultados de la Intervención

Después de la etapa de diseño inició la implementación. En este punto se hizo un proceso de inscripción donde los jóvenes universitarios tuvieron la plena libertad para vincularse en la electiva que ellos consideraron importante para su proceso de formación. Los resultados se muestran en la tabla 2:

Tabla 2: Resultado de inscripción en las electivas VPDH

Electiva	Número de Estudiantes inscritos
Futbol	20
Baloncesto	10
Volibol	10
Futbol de salón	23
Danza	25
Música	22
Orientación Profesional	20
Pintura	5
Biblioteca	10

Fuente: Elaboración propia de los autores a partir de la encuesta realizada a los estudiantes.

En este proceso de implementación fue necesario contar con la alineación del director del programa Ingeniería Agronómica, la dirección del campus y el apoyo de la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano. La primera decisión que se tomó para que este proceso se diera fue una transformación en el horario. Se tomó la decisión de que la Franja VPDH sería los miércoles en la tarde de 2:00 pm a 6:00 pm, lo que implicaba una transformación sustancial en el horario académico de los jóvenes universitarios. Esta decisión era necesaria para garantizar un proceso y no una actividad aislada, es decir un ejercicio sistemático que no dependiera de la voluntad de algún profesor, sino más bien que sea una actividad de tipo institucional.

Con la inclusión de la Franja se trastocaron los horarios de los estudiantes. En la tabla 3 se muestra cómo quedaron los horarios de los estudiantes con la inclusión de la Franja de Promoción y Desarrollo Humano.

Tabla 3: Inclusión de la Franja en el Horario del Programa Ingeniería Agronómica

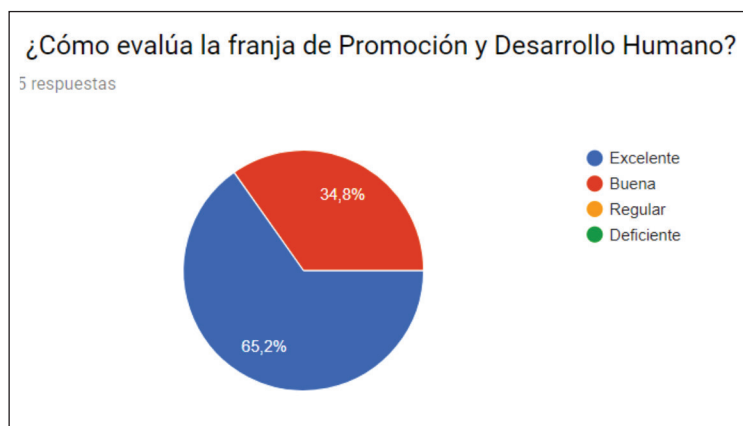
Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
5:30 a 6:30			Desayuno		
6:30 a 7:30	Práctica productiva	Botanica	Práctica productiva	ingles nivel II	Práctica productiva
7:30 a 8:30	Práctica productiva	Botanica	Práctica productiva	ingles nivel II	Práctica productiva
8:30 a 9:30	Práctica productiva	acompañamiento a la formacion	Práctica productiva	electiva I	Práctica productiva
9:30 a 10:30	Práctica productiva	Bioquimica	Práctica productiva	electiva I	Práctica productiva
10:30 a 10:45			refrigerio		
10:45 a 11:30	Práctica productiva	Geologia	Práctica productiva	humanidades I	Práctica productiva
11:30 a 12:30	practica productiva articulada	Geologia	practica productiva articulada	humanidades I	practica productiva articulada
13:00 a 14:00	ALMUERZO				
14:00 a 15:00	trabajo independiente	matematica II	VPDH	topografía integrada	Práctica productiva
15:00 a 16:00	trabajo independiente	matematica II	VPDH	topografía integrada	Práctica productiva
16:00 a 16:15			refrigerio		
16:00 a 17:00	matematica II	electiva I	VPDH	Bioquimica	trabajo independiente
17:00 a 18:00	matematica II	misa	VPDH	Bioquimica	trabajo independiente
18:00 a 19:00	CENA				

Fuente: Horario III cuatrimestre de 2017, dirección de Programa Ingeniería Agronómica.

La Franja de Promoción y Desarrollo Humano inició en el segundo cuatrimestre de 2017 y este artículo es uno de los primeros trabajos que intenta sistematizar la contribución de la FPDH en la vida y Desarrollo Humano de los jóvenes universitarios. De las diferentes actividades que se hicieron en la Franja de Promoción y Desarrollo Humano, se destacan dos Jornadas deportivas y culturales al interior del Campus. El 16 de agosto de 2017 se elaboró un campeonato entre universidades al interior del campus donde participaron tres universidades de la región. También se destaca la puesta en escena de diferentes muestras culturales de danza y música, un concierto con la orquesta sinfónica del Casanare y diferentes presentaciones de arte en el campus.

En noviembre de 2017 se realizó una encuesta a 135 estudiantes del campus para preguntarles la percepción que tenían de la FPDH y cómo les había contribuido en su Desarrollo Humano.

Gráfica 3

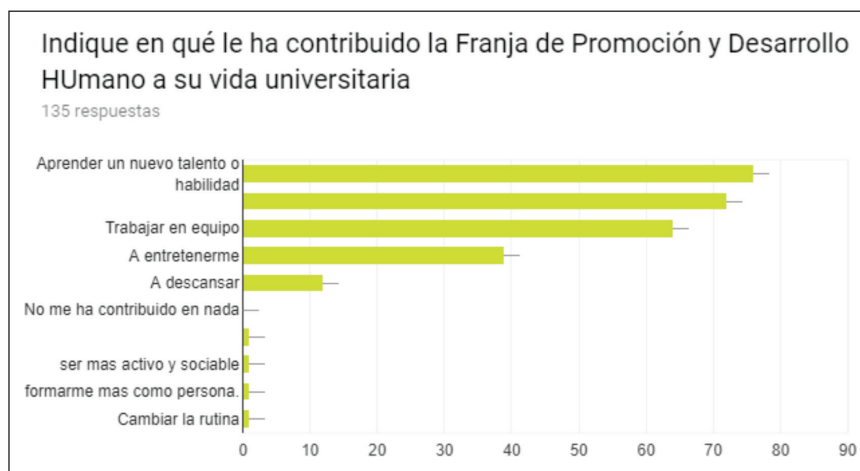


Fuente: Elaboración propia de los autores a partir de la encuesta realizada a los estudiantes.

Según la gráfica 3 se destaca que el 65% de los estudiantes calificó el espacio de la Franja de Promoción y Desarrollo Humano como excelente, mientras que el 34% la presentó como buena. Se puede destacar de esta gráfica que los mayores porcentajes de aceptación sobre la Franja están entre bueno y excelente, mientras que ninguno de los 135 encuestados opinan que es regular o deficiente.

En el contexto de esta misma encuesta, se les dijo a los estudiantes que indicaran en qué le ha contribuido la FPDH al desarrollo de su vida universitaria. En la gráfica 4 se puede observar la percepción de los estudiantes sobre la contribución de la FPDH a la vida universitaria.

Gráfica 4: Contribución de la FPDH a la vida universitaria



Fuente: Elaboración propia del autor a partir de encuesta.

Los estudiantes reconocieron cuatro grandes aportes de la Franja a la vida universitaria, el 56% señala que han aprendido un nuevo talento, el 53% considera que el espacio de la Franja les ayudó a reducir el estrés producido por el ritmo académico en el campus mientras que el 47% considera que la FPDH les ayudó a mejorar sus relaciones grupales y trabajar en equipo. Finalmente, se destaca que el 28% de los estudiantes simplemente consideran que la FPDH les ayuda a entretenerse.

El Desarrollo Humano y la Educación Superior Rural

La universidad pudo crear un campus sin “residencia universitaria”, sin embargo, decidió asumir la responsabilidad de enseñar a los jóvenes a compartir la vida con otros, enseñar hábitos, el cuidado de sí mismo y los demás. Además entendió que una de las principales dificultades que se deben sortear para disminuir la brecha entre educación rural y urbana es garantizar la satisfacción de necesidades básicas como vivienda y alimentación. Así también, no basta con satisfacer estas necesidades, sino que también, es necesario el cultivo de la sensibilidad, el arte, la salud física y la recreación. Actividades que desarrollen el espíritu y promuevan un salto cualitativo a nivel cultural. También que permita trascender la idea

de desarrollo moderna y pasar al buen vivir. Una nueva forma de relacionarse con la naturaleza que supone la transformación de la sensibilidad y la transformación en los hábitos de consumo actuales (Ruiz-Gutiérrez, Correa-Grizales & Romero-Bautista, 2018).

La experiencia del proyecto Utopía demuestra que es necesario hacer un análisis del concepto bienestar universitario al momento de pensar en un sistema de educación superior rural. Si bien es cierto que Colombia necesita descentralizar su sistema de educación superior, también es cierto que la educación para los Jóvenes universitarios rurales pasa por una oferta cultural y deportiva sostenible para garantizar el buen vivir de los estudiantes.

La Franja de Promoción y Desarrollo Humano se convirtió en un punto de fuga para los jóvenes estudiantes que desde el 2014 expresaron la necesidad de tener espacios para liberar energías y un sano disfrute del tiempo. Está claro que la universidad debe ofrecer las competencias y capacidades necesarias para la vida profesional, pero también es importante tener en cuenta lo que hacen nuestros estudiantes mas allá de los muros de la Universidad. Es claro que la libertad no se negocia, sin embargo, el proyecto utopía demuestra que no basta únicamente centrarse en los procesos académicos, sino también que tenemos una responsabilidad en los procesos de educación cultural, el sano disfrute de la vida y la moderación en las acciones de los jóvenes universitarios.

“Desarrollo humano integral y sustentable. Esta forma de entender el desarrollo supera las miradas economicistas que igualan desarrollo a crecimiento económico, y asumen que el desarrollo es de las personas y se da si conduce a una buena vida. Algunas características de este desarrollo es que es socialmente participativo, culturalmente apropiado, técnicamente limpio, ecológicamente compatible, económicamente viable y sostenible, políticamente impactante, éticamente responsable y pertinente” (Universidad de La Salle 2014, p. 13).

Bibliografía

Universidad de La Salle. 2014. Una Utopía Nacional: Hacia un modelo de Educación Superior Rural para la Paz y el Posconflicto. Disponible en línea: http://www.congresoeducacionruralcoreducar.com/images/Doc_web/65.-Una_utopia_nacionalr-1.pdf

RuizGutiérrez,C.,CorreaGrizales,M.,&RomeroBautista,C.(2018,marzo6).Paradigma dominante de la economía y el buen vivir. *Revista De La Universidad De La Salle*, (74),39-52.

Ruiz Gutiérrez, C., Molina Baquero, M., & García Sarmiento, C. (2018, marzo 6). El buen vivir como modo de desarrollo en América Latina. *Revista De La Universidad De La Salle*, (74), 53-69.

Theme: transforming educational practices presentations

Language: English

Sandra Patricia Barbosa Hernández
Shawna Bushell

Summary

The rapid changes that technology brings to human life, creates a situation for LaSallian institutions which according to our values seek to awake awareness of the understanding of what it means to be human and the necessary collaborative work to build peace, justice, and human dignity. As technology shifts us from face to face communication and the feeling of being there it does offer hope in the way of closing the distance gap and bringing us closer; virtually. To bridge cultural communities together to grapple with the issues of the inclusion of technology in educational settings, both institutions, Manhattan College (USA) and La Salle University (Colombia) found a common space to build upon this regard.

Cooperation between two programs of both Universities (Master in Instructional Design and Maestría en Didáctica de las Lenguas) gave birth to a joint research project which is aimed at developing an online course that allows learners from both programs to have a cross-cultural setting to develop and share knowledge.

This graduate course, named *Global and Ethical Perspectives in Cyberspace* explores the global and cultural areas of technology and how they may intersect with the ethical issues within classroom instruction and curriculum.

Problem

Will this course bring a richer understanding of the technological and ethical issues that surround different cultures within the Lasallian global community.

Will this course develop in our students a deeper understanding of what it means to grapple with Lasallian values and issues the 21st century brings to our students.

How does this course promote understanding of what it means to be LaSallian?

Research Questions

1. What is the impact, if any, will this online course have on the students ethical understanding of integrating technology into K-12 education?
2. What effect does an online course have on a group of students belonging to two different countries?
3. How does an online academic community aide teaching and learning?

Intervention alternatives: intentions, strategies, implemented procedures and resources of different nature to enhance the educational situation

Students had to demonstrate an understanding of teaching and learning using accessible Web 2.0 tools while employing LaSallian values and ethical principles. Students demonstrated the ability to identify educational practices through a global ethical lens. Students culminated their learning with a web-based technology-rich workshop modeling a lesson to be taught to students. Additionally, they visited their online classmates to their home country for a period of one week as a submersion into the area of educational technology.

Results of the intervention: describe the main significant learning and positive accomplishments in classrooms, the institution, or in the link with society

- Initially, the results have been a mutual agreement between to LaSallian institutions on how they can use their best talents from each university to benefit students.
- Learning through design as a team of educators grapple with what is the best way to engage learners and cross cultural boundaries.
- A common goal is to tackle a current issue such as ethics and technology together and develop an ongoing partnership in the continual redesign of learning through the topic.

The future of the intervention: explain the expected levels for the long, short and medium-term consolidation, and include other possible improvement alternatives

In the short term, the intervention will surely give both institutions two specific things. First, the consolidation of relationships between both programs of two LaSallian institutions. Second, the conditions to offer students from both programs, as global educators that they are, the conditions to learn from real experience about the topic of the course. Additionally, both, professors and students will have the chance to see what really happens when applying the didactic material (workshop) students will create during their virtual classes. Such material is aimed at being applied in the host country during a visit of one week (New York. USA - Bogotá, Colombia).

In the long term of this joint project, the intervention will allow both parties to analyze the results and experience in order to consider the possibility to work again together in similar academic and cultural actions. Such reflection would grant programs from both institutions to have the same or similar initiatives that bridge academic topics, LaSallian values and cultural experiences.

Finally, we would like our research to be disseminated to other LaSallian Universities as a model.

References

Allen, C. (1996). What's Wrong with the "Golden Rule"? Conundrums of Conducting Ethical Research in Cyberspace. *Information Society*, 12(2), 175. Retrieved from <http://hemeroteca.lasalle.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=edb&AN=75559057&lang=es&site=eds-live>

Carriere, W. J. (1982). The Correspondence of Lasallian Philosophy and Teacher Education in Selected Christian Brothers' Colleges. Retrieved from <http://hemeroteca.lasalle.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=edsndl&AN=edsndl.oai.union.ndltd.org.arizona.edu.oai.arizona.openrepository.com.10150.143048&lang=es&site=eds-live>

Coronado, F. H. (2007). La Universidad de La Salle: identidad cristiana y católica de su misión. *Revista de la Universidad de La Salle*, 44,19-29

Davis, B., & Coryell, J. E. (2016). The Power of Relationship Building in International Short-Term Field Study Experiences at the Graduate Level. Commission for International Adult Education.

Kittross, J. M., & Gordon, A. D. (2003). The Academy and Cyberspace Ethics. *Journal of Mass Media Ethics*, 18(3/4), 286. Retrieved from <http://hemeroteca.lasalle.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=edb&AN=11945524&lang=es&site=eds-live>

Kopish, M. A. (2016). Preparing globally competent teacher candidates through cross-cultural experiential learning. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2).

Meneses, J. (2004) Educating in Justice and Solidarity. Educating in Justice. Institute of the Brothers of the Christian Schools. Bulletin FSC, 249, 4-11. Retrieved from http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/boletin/249_bulletin_en.pdf

Manhattan College. (2017). Manhattan College and its Lasallian Catholic Mission (Second Edition) Riverdale, New York, NY. Retrieved from https://content.manhattan.edu/mission/Green_Book_2017.pdf

Nadal, M. (2017) The Educational Quality of Lasallian Pedagogy. *Digital Journal of Lasallian Research*, 14, 62-81. Retrieved from <http://www.lasalle.org/en/2017/05/digital-journal-of-lasallian-research-no-14/>

Seeberg, V., & Minick, T. (2012). Enhancing cross-cultural competence in multicultural teacher education: Transformation in global learning. *International Journal of Multicultural Education*, 14(3).

Whittier, D. B. (2013). Cyberethics: Envisioning Character Education in Cyberspace. *Peabody Journal of Education* (0161956X), 88(2), 225. Retrieved from <http://hemeroteca.lasalle.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=edb&AN=86994392&lang=es&site=eds-live>

Universidad de La Salle (2008). La Salle University Educational Project LUEP Retrieved from <https://www.lasalle.edu.co/wcm/connect/bfad9e62-6bd0-4bd4-9d46-3422c3c51fc6/la-salle-university-educational-project-luep-peul-ingles.pdf?MOD=AJPERES&CVID=IW3zDC&CVID=IW3zDC&CVID=IW3zDC&CVID=IW3zDC>

Campos de producción-circulación de saberes y problemas núcleo. Un marco analítico para organizar y pensar la oferta educativa de La Universidad La Salle, Ciudad de México

José Gómez Villanueva

Se presenta un marco analítico, con enfoque holístico, estratégico y prospectivo, que posibilita establecer vínculos entre necesidades y problemáticas de los entornos científico, social, humanista, económico, cultural, ambiental y tecnológico, con la oferta educativa de la Universidad La Salle Ciudad de México (La Salle), y sus derivaciones hacia las funciones sustantivas de la Universidad: el diseño de programas académicos de pregrado y posgrado, la conformación de programas y líneas de investigación, así como programas y acciones de extensión y vinculación. Este marco analítico se ha aplicado desde hace más de un lustro en el diseño y desarrollo de la nueva oferta educativa, de pregrado y de posgrado, de La Salle.

Antecedentes. Clasificación de Programas en Educación Superior

La clasificación de los programas académicos de educación superior en México ha tenido una tradición en la que ha predominado una visión científico-disciplinaria, a partir de Áreas de Conocimiento. Encontramos la tipología inicial en el país, que estableció la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (AUIES) en 1972, a la que se sumó la Secretaría de Educación Pública en 1982. En aquél año, se determinaron 6 Áreas de Conocimiento, a saber: 1) Ciencias Agropecuarias; 2) Ciencias de la Salud; 3) Ciencias Naturales y Exactas; 4) Ciencias Sociales y Administrativas; 5) Educación y Humanidades; y 6) Ingeniería y Tecnología. Con esta tipología inicial se clasificaron durante décadas los programas de pregrado (Licenciatura), así como los de posgrado (Especialidad, Maestría y Doctorado) (Arizmendi, R. *et al.*, 1973).

Más recientemente, a partir de los trabajos de un grupo interinstitucional en el que participaron distintas entidades oficiales mexicanas, se estableció una clasificación para organizar programas educativos de nivel medio superior y superior en 8 Campos de Formación Académica: 1) Educación; 2) Artes y Humanidades; 3) Ciencias Sociales, Administración y Derecho; 4) Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación; 5) Ingeniería, Manufactura y Construcción; 6) Agronomía y Veterinaria; 7) Salud; y 8) Servicios (INEGI, 2012: 8). Esta clasificación es la que han adoptado en los últimos años los organismos oficiales mexicanos, a efecto de estandarizar la recolección, la organización, el almacenamiento, la difusión y el análisis de datos para censos, encuestas y registros administrativos (INEGI, 2012: 6). Conforme a la clasificación mexicana, el Campo de Formación Académica “...es el ámbito de conocimiento (teórico, práctico o ambos) que se enseña en un plan o programa de estudio” (INEGI, 2012: 8).

La clasificación mexicana por Campos de Formación Académica retoma la estructura general de los 8 Sectores de Educación que estableció la UNESCO en la Clasificación Internacional Normalización de la Educación (CINE) desde 1997 (UNESCO, 2006: 41-45).

Estas clasificaciones, obedecen, como se aprecia, a la necesidad de normalizar la producción y difusión de estadísticas y registros escolares, a partir de una combinación de criterios de organización disciplinaria con algunos rubros del mundo de desarrollo profesional.

Campos de Producción-Circulación de Saberes

Lo que se presenta a continuación, va más allá de una clasificación con objetivos de normalizar estadísticas y registros de programas de educación superior, así como de organización temática de planes y programas de estudio, e intenta trascender la perspectiva científico-disciplinaria que ha sido dominante. Esto no significa que obviemos la clasificación de nuestra oferta académica a partir de los estándares de normalización establecidos, ya que aquella es funcional para gran variedad de análisis, comparaciones y construcción de escenarios cuantitativos.

La experiencia que se presenta tiene la intención de ofrecer un marco analítico que nos ha permitido organizar y pensar la oferta académica de pregrado y posgrado de La Salle a partir de lo que hemos denominado Campos de Producción-Circulación de Saberes, que están compuestos tanto por ejes estructurantes de conocimientos académicos, disciplinarios o con cruces disciplinarios (multi, inter y transdisciplinarios), así como de saberes profesionales que se gestan y desarrollan en los mundos del trabajo profesional y de la vida social.

Hay que tener presente que la generación de conocimientos, saberes y prácticas discursivas que se han gestado, afianzado y legitimado en la sociedad contemporánea, sobre todo a partir del cambio de época histórica [con la Globalización, la Mundialización, la irrupción de las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), y con la conformación de la Sociedad Red (Castells, 2006)], ya no es monopolio de la Universidad, en tanto Institución social y cultural que históricamente le ha correspondido resguardar, preservar e incentivar el acervo cultural del saber humano, sino que ahora participan otros aparatos y agencias que producen contenidos y compiten por la hegemonía en la legitimación de los saberes en diversos órdenes de la vida social,

A partir de esas mediaciones entre lo académico-profesional y las necesidades y problemáticas del mundo social, se pueden identificar espacios de actuación que permiten: 1) diseñar programas académicos de pregrado o posgrado, disciplinarios o con cruces de disciplinas (multi, inter o transdisciplinarios) pertinentes, viables, con espacios de oportunidad y con empleabilidad, así como programas de educación continua; 2) establecer programas y líneas de investigación asociados; y 3) definir programas y acciones de extensión y vinculación, con enlaces a colaboraciones e intercambios académicos, así como posibilidades de movilidad de estudiantes, profesores e investigadores.

De esta manera, se ofrece un recurso metodológico y analítico que establece orientaciones a los planes de desarrollo institucional que privilegien las necesidades y problemáticas sociales donde existe urgencia social, así como áreas de oportunidad donde se requieren profesionales y posgraduados para atender nuevas circunstancias en todos los campos de la vida social, productiva, cultural y tecnológica.

Estos Campos están asociados, en primera instancia, a espacios de formación académica de los distintos programas en educación superior que actualmente ofrece La Salle; en segunda instancia, los Campos se vinculan a la producción de saberes profesionales, que se producen, transmiten, difunden y legitiman más allá de los conocimientos que se generan y circulan en los espacios académicos de las universidades.

Se presentan los siguientes 6 Campos de Producción-Circulación de Saberes, que están asociados a la estructura general contemporánea de la oferta académica de programas de pregrado y de posgrado que se desarrollan en La Salle:

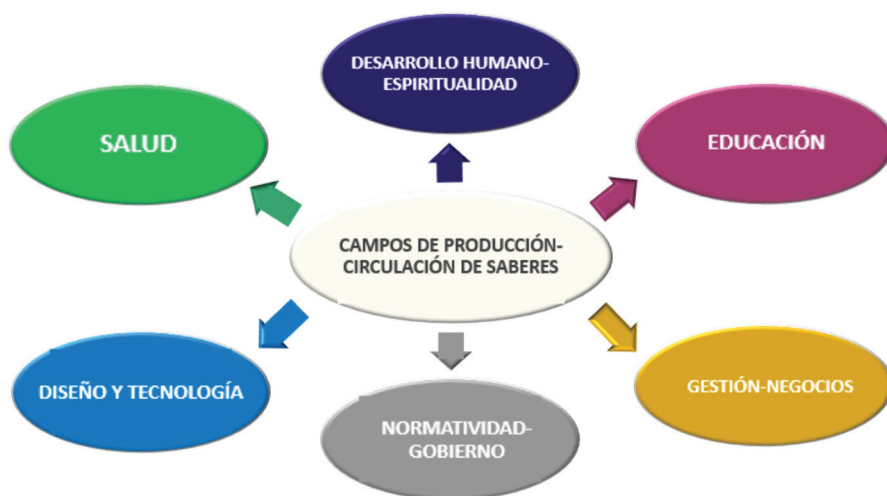


Figura 1

Estos Campos no son definitivos y estáticos, sino que pueden tener modificaciones y adecuaciones para estar en consonancia con el movimiento y el cambio determinados por el tiempo y el espacio (historicidad), así como a las necesidades que vayan surgiendo y que se estén desarrollando. Lo importante es que la propuesta esté conectada dinámicamente al movimiento histórico-social.

La noción de Campo que proponemos tiene diversas influencias, raíces teóricas y perspectivas analíticas.

En primer lugar, retomamos de Pierre Bourdieu, su Teoría de los Campos, donde el concepto de Campo se refiere a aquellos espacios de la vida social que han logrado establecer cierta autonomía en la producción de bienes tangibles y simbólicos, con las relaciones de fuerza que buscan poderes, a diversos niveles, que integran cada campo, y donde hay discursos, prácticas, reglas y códigos (c. f. Bourdieu, 1981). A ese respecto Bourdieu analiza profusamente el campo intelectual, el campo artístico, el campo científico, el campo académico, entre muchos otros.

El Campo, desde Bourdieu, es un recurso esencial para establecer mediaciones entre las macroestructuras y los espacios de actuación de los sujetos individuales y colectivos; en otras palabras, la mediación entre lo social y lo individual. Para Bourdieu, el campo es una perspectiva alterna a las nociones más abstractas y vagas del mundo social como “contexto” o “*social background*” (c. f. Bourdieu, 2000: 143).

En Bourdieu el Campo se convierte en un recurso intelectual para delimitar espacios sociales donde convergen distintos actores, prácticas, conocimientos, discursos, sistemas de fuerzas y luchas por poderes (Bourdieu, 1981). El Campo es un símil espacial que da idea de delimitaciones e interacciones.

Este acercamiento nos recuerda las formas con las que se estructuran los gremios profesionales de origen universitario, que se organizan para tener una vida y presencia en el

mundo del trabajo y en la vida pública, incluidas las relaciones con el Estado. Estos gremios establecen normas de legitimación para pertenecer al gremio (procesos formativos, saberes, certificaciones profesionales gremiales, entre otros), criterios en los códigos de ingreso y pertenencia, prácticas asociadas o que giran en torno a las identidades y a los *ethos* culturales de cada gremio, prácticas discursivas de aceptación y exclusión de saberes legitimados en el gremio (c. f. Abbott, 1988).

A ese respecto, los Campos están contruidos, inicialmente, en función de grandes espacios sociales donde no solamente se dirimen la hegemonía y la legitimidad de los conocimientos científico-disciplinarios, sino también los saberes que se van gestando en la vida profesional y social, y que se manifiestan en las prácticas de los sujetos individuales y colectivos.

En segundo término, otra vertiente que ha inspirado la noción de Campo que proponemos, proviene del profesor colombiano Mario Díaz Villa, discípulo destacado del profesor Basil Bernstein, el “padre” de la sociolingüística contemporánea.

Como lo refiere el profesor Díaz Villa: “Por campo se ha entendido aquella noción que describe un amplio espacio que, inicialmente estructurado por disciplinas, ha ido incorporando otras regiones del conocimiento que en su momento han ido cobrando autonomía... un campo está constituido por disciplinas, por regiones o por disciplinas y regiones, que aportan sus conceptos, métodos, procedimientos, epistemologías y términos en la definición de sus discursos y sus prácticas” (Díaz Villa, 2002: 73).

A ese respecto Díaz Villa propone la noción de Campos de Formación, como una forma de recontextualización del campo de producción de conocimiento.

Y, en tercer lugar, tenemos el concepto clásico holístico de segmentos de 4 divisiones primarias denominado Campo de la Salud (*The Health Field Concept*), que se desarrolló en los años 70 del siglo XX en Canadá (Laframboise, 1973), en el marco de las políticas de salud pública que se implantaron en dicho país, con una perspectiva de futuro. El Informe Lalonde, dio cuenta pormenorizada de las implicaciones del concepto al retomar los diversos segmentos e integrarlos en un modelo integral: 1) Biología Humana Básica y Aplicación Clínica; 2) Medio Ambiente; 3) Estilos de Vida; y 4) Organización de Atención a la Salud (Lalonde, 1974).



Figura 2. Divisiones del campo de la salud

De esta manera, el concepto de campo de la salud nos permite caracterizar de mejor manera los diversos factores que intervienen en la salud de las personas y de las colectividades, tanto los que impactan de manera inmediata como los que son condicionantes o determinantes.

Con todas estas raíces de influencia, hemos construido los Campos de Producción-Circulación de Saberes. Con esto, nos referimos, en esencia, a espacios sociales donde se generan conocimientos científico-disciplinarios (lógica de la investigación), en conjunción con los saberes, que van más allá de la “positividad” del conocimiento, que exige evidencias empíricas y medibles, y que tienen sus raíces en las perspectivas del positivismo lógico. Campos donde se transmiten (como pueden ser los programas educativos) y donde circulan conocimientos y saberes, y que constituyen espacios de relaciones sociales, de luchas por poderes, del mundo del trabajo, de la vida productiva, social y cultural, de construcción de relaciones sociales en la vida cotidiana.

No hay que olvidar que el desarrollo de las disciplinas no se restringe a las estructuras formales, científicas y epistemológicas de legalidad del conocimiento *per se*, sino también a la manera en que se organizan socialmente, legitiman y construyen discursos de legitimación las comunidades científicas, así como del conocimiento alrededor de éstas (c. f. Becher, 2001).

La relación y especificidad entre conocimiento y saber han sido ampliamente debatidos desde varios terrenos disciplinarios, particularmente desde la filosofía, la filosofía de la ciencia y la epistemología (c. f. Villoro, 1989).

El cambio de época histórica, que se puede ubicar hacia finales de los años 80 del Siglo XX, con la irrupción de las TIC en el proceso planetario de globalización comercial y económica, y de mundialización de la vida social y cultural, se comenzó a destacar el papel estratégico del conocimiento y se caracterizó a las economías basadas en el conocimiento, que distinguen entre información y conocimiento (OECD, 1996), el conocimiento para el desarrollo (World Bank, 1999), así como la propuesta de sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005).

No obstante, para autores como Polanyi (1966) el saber (*Knowing*), no el conocimiento (*Knowledge*), cubre tanto el conocimiento práctico como el teórico. En ese sentido, Polanyi destaca la importancia del saber tácito, como el “...conocimiento humano a partir del hecho de que podemos saber más de lo que podemos decir” (Polanyi, 1966: p. 4), y que trasciende el conocimiento formal, científico-disciplinario, donde se tejen las relaciones sociales, las emociones, las subjetividades y las prácticas que no están en los protocolos científico-profesionales.

Por su parte, Michel Foucault destaca la importancia de los saberes, más allá de las estructuras formales del conocimiento y las evidencias de “positividad”; recupera la negatividad, que está en el fondo de la construcción del conocimiento legitimado: “...un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso...Existen saberes que son independientes de las ciencias....pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma” (Foucault, 1997:306-307).

Problemas-Núcleo

Dentro de cada Campo, se estructura un conjunto de lo que definimos como Problemas-Núcleo que, como su denominación lo sugiere, busca nuclear (unir o aglutinar) problemas que se generan a partir de agendas o diagnósticos mundiales, regionales o locales de necesidades y problemáticas sociales en el tiempo contemporáneo.

Los Problemas-Núcleo, son un recurso metodológico que identifica necesidades, fenómenos o problemáticas de los entornos, que son factibles de atender a través de proyectos y acciones formativas y académicas, que pueden ser unidisciplinarios o multidisciplinarios, y las construye como objetos integrados de atención o de estudio.

Por lo mismo, el Problema-Núcleo es un constructo que ayuda a pensar y organizar los problemas de la realidad, para visualizarlos en sus múltiples conexiones e imbricaciones con otros problemas.

La propuesta es un recurso metodológico y de pensamiento analítico para establecer mediaciones pertinentes entre las necesidades y problemáticas de los entornos (científico, social, humanista, económico, cultural, ambiental y tecnológico) y los proyectos que se pueden desarrollar, con visión de conjunto (*approach* holístico, estratégico y prospectivo), alrededor de las funciones sustantivas que despliega toda Universidad.

Los Problemas-Núcleo no son necesariamente disciplinarios, ya que parten de situaciones problemáticas de la realidad, y a partir de las cuales se establece un proceso de razonamiento para nuclear fenómenos que tiene relaciones e imbricaciones. De esta manera, se pueden visualizar atenciones formativas y profesionales integradas, a partir de las que se pueden derivar programas académicos de pregrado o de posgrado.

La idea de los Problemas-Núcleo también tiene inspiraciones a partir de 2 experiencias que se han desarrollado: una en México y otra a nivel internacional.

La primera, está asociada a los Objetos de Transformación, que fueron uno de los principios fundamentales del sistema modular del proyecto académico-formativo de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, hacia mediados de los años 70 del Siglo XX. Los Objetos de Transformación se definieron con base en problemas de la realidad y en el espacio social de aplicación del conocimiento donde se insertan y desarrollan prácticas profesionales (Bojalil, 1981).

El otro desarrollo muy destacado es el Aprendizaje Basado en Problemas, que se gestó en McMaster University, en Canadá, en los años 70 del Siglo XX, particularmente como modelo de enseñanza aprendizaje en la educación médica. (Neufeld, & Barrows, 1974). No obstante, los “problemas” están asociados exclusivamente a procesos que se asocian a las prácticas pedagógicas y didácticas.

La siguiente figura es un ejemplo de la manera en que un Campo específico, en este caso el de Diseño-Tecnología, está determinado por diversos Problemas-Núcleo, que están contruidos a partir de necesidades y problemáticas de los entornos.

Como se puede advertir, la identificación de necesidades y problemáticas llevaron a proponer, diseñar y formalizar programas académicos de pregrado y de posgrado, que hoy son una realidad dentro de la oferta educativa actual de La Salle en diferentes Facultades.

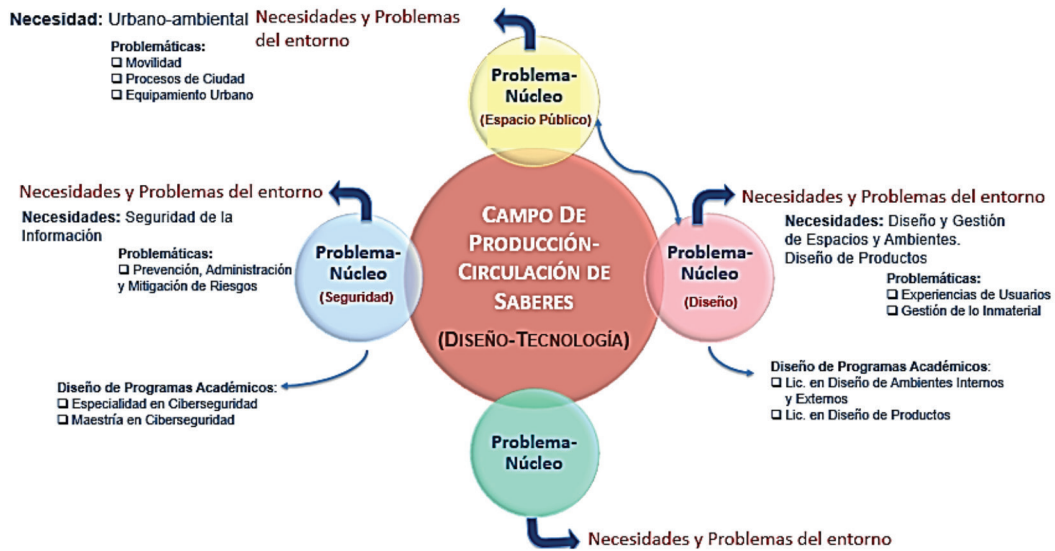


Figura 2

Fines Formativos

Toda esta perspectiva se asocia en recuperar grandes finalidades (teleológicas) de la formación universitaria en la que convergen todos los programas de pregrado y de posgrado de La Salle, y que corresponden a la Misión, al carisma y al Modelo Educativo de La Salle, y que se pueden resumir en: 1) la búsqueda del bienestar personal y comunitario; 2) hacer valer el principio de la dignidad humana y 3) trabajar por la sustentabilidad en todos los órdenes.



Figura 3

Intervención Inicial

La base académica en la constitución de la Escuela de Altos Estudios en Salud (el área académica más reciente de la Salle) se basó en la definición de los Problemas-Núcleo primarios del Campo de la Salud, que se derivan de las agendas internacionales y nacionales relacionadas con los grandes desafíos en salud, tales como: prevalencia de las enfermedades no transmisibles, la transición epidemiológica que ha transitado de las enfermedades infecto-contagiosas a las enfermedades crónico-degenerativas, la transición en salud, así como las problemáticas más agudas de salud pública en nuestro país, tales como el sobrepeso, la obesidad y la diabetes. A partir de estos grandes desafíos, que conforman un contexto complejo y diverso, se estructuraron Problemas-Núcleo, que nos ayudan a centralizar problemáticas de salud derivadas de esos grandes desafíos.

En ese sentido:

Los Problemas-Núcleo, del Campo de la Salud, han sido el engranaje central del proyecto académico de la Escuela de Altos Estudios en Salud, ya que dan rumbo (actual y prospectivo), unidad e integración a las acciones de docencia, investigación y vinculación.

Son un recurso metodológico que identifica fenómenos, necesidades o problemáticas del entorno que son factibles de atender, a través de proyectos y acciones formativas y académicas multidisciplinarias, y las construye como objetos integrados de atención o de estudio.

Los Problemas-Núcleo son constructos que ayudan a pensar y organizar los problemas o necesidades de la realidad, para visualizarlos de manera holística con sus múltiples conexiones e imbricaciones con otros problemas o necesidades, a fin de articular el campo de problemas con el campo de conocimientos y con el campo de intervención.

Los primeros Problemas-Núcleo que se han construido para la Escuela de Altos Estudios en Salud, y que han derivado en programas de pregrado y de posgrado, son:

ALGUNOS PROBLEMAS-NÚCLEO DEL CAMPO DE LA SALUD



Figura 4

Bibliografía

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*, University of Chicago Press.
- Arizmendi, R. et al. (1973). *Catálogo de carreras nivel licenciatura*, México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, España: Gedisa.
- Bojalil, L. F. et al. (1981). *El proyecto académico de la UAM-Xochimilco*, México: UAM-Xochimilco.
- Bourdieu, P. (1981). *Campo de poder, campo intelectual*, Argentina: Fontamara.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*, España: Gedisa.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*, España: Alianza Editorial.
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*, Colombia: Instituto Colombiano Para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*, México: Siglo XXI Editores.
- INEGI. (2012). *Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica 2011*, México: Educación Superior y Educación Media Superior, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).
- Laframboise, H. L. (1973). Health policy: breaking the problem down into more manageable segments, *Canadian Medical Association Journal*, 108, 388-391.
- Manrique, H. (2008). Saber y conocimiento: una aproximación plural, *Acta Colombiana de Psicología*, 11, 89-100.
- Marc Lalonde. (1974). *A new perspective on the health of Canadians: A working document*, Canada: Information Canada.
- Neufeld, V. R. & Barrows, H. S. (1974). The "McMaster Philosophy"; an approach to medical education, *Journal of Medical Education*, 49 (11), 1040-50, November.
- OECD. (1996). *The knowledge-based economy*, Francia: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*, London: Routledge & Kegan Paul.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- UNESCO. (2006). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 1997*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147002s.pdf>
- Villoro, L. (1989). *Crear, saber, conocer*, México: Siglo XXI Editores.
- World Bank. (1999). *Knowledge for development*, USA: World Bank.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón I: Dialéctica y apropiación del presente*, España: ANTHROPOS/El Colegio de México.

Centro de Simulación Médica: Formar médicos competentes con sentido humano, en la era tecnológica

Angélica García Gómez
Brian Bósquez Chávez

Introducción

En los últimos años la Educación Médica se ha visto inmersa en constantes cambios en el proceso de Enseñanza Aprendizaje, debido al cambio generacional y el avance tecnológico que estamos viviendo, provocando que la enseñanza este evolucionando a pasos agigantados, transformando las aulas tradicionales donde el profesor transmite el conocimiento y el alumno es el receptor, a metodologías donde el profesor guía el razonamiento adquirido por el propio alumno.

La Simulación Clínica cumple con esta función al ser un método que no sólo aborda los conocimientos teóricos adquiridos por el alumno, sino que, basándose en modelos robóticos (simuladores) permite la adquisición de habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes, que en su conjunto denominamos COMPETENCIAS.

Estas competencias permiten que durante la formación profesional se pueda tener un mejor desarrollo académico y garantizar que se minimicen los errores médicos por mala práctica.

Descripción de la problemática

El Centro de Simulación Médica de la Facultad Mexicana de Medicina surgió como una necesidad dentro de la educación tradicional: transmisión de la experiencia de un médico experimentado a los estudiantes. La adquisición de habilidades prácticas, si bien no era olvidada, no marcaba una directriz dentro de la educación de la Facultad. Uno de los primeros complementos para el médico en formación lo constituyó el simulador de ruidos cardíacos avanzado HARVEY.

Con cada generación, no sólo se generan nuevas tecnologías, sino también nuevas necesidades y nuevas áreas de oportunidad. La forma en que el ser humano se adapta y utiliza los medios a su alcance, contribuye a su desarrollo integral como persona, ser social y espiritual. Estas nuevas necesidades quedaron plasmadas en los resultados del Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECO), evaluación realizada por la Facultad de Medicina para evaluar el nivel educativo de su alumnado. En el mundo actual, ya no sólo se espera que el médico general cuente con una amplia gama de conocimientos, sino que también se espera que posea ciertas habilidades para llevar a cabo la atención integral de un paciente. El ECOE arrojó la siguiente conclusión: los alumnos no habían desarrollado todas las habilidades prácticas para atender a un paciente (simulador) a pesar de contar con los conocimientos teóricos necesarios, incluso a pesar de contar con un Centro de Simulación.

Analizando los resultados se encuentran las siguientes áreas de oportunidad para el Centro de Simulación Médica: crear una metodología educativa eficiente para el aprendizaje, puesta en práctica de un modelo de simulación clínica adecuado para el desarrollo de

capacidades y habilidades que todo médico debe tener, así como la necesidad de espacios adecuados para poner en práctica las acciones antes mencionadas.

La recopilación de estos resultados coincidió con la creación de un nuevo plan curricular para la Facultad Mexicana de Medicina. En dicho plan se incorpora la línea curricular que busca la integración de conocimientos médicos, para lo cual utiliza el método de Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Simulación. Esta planeación conduce a la reestructuración del Centro, tanto en su metodología como en su construcción.

También se tomó en cuenta el contexto internacional de la educación: la práctica con simulación es actualmente la tendencia internacional seguida por las escuelas estadounidenses y a nivel nacional por la Universidad Nacional Autónoma de México. La práctica con simuladores se basa en proporcionar educación al médico en formación evitando el daño en el paciente cuidando así su seguridad. La Facultad Mexicana de Medicina, al pertenecer a la Comunidad internacional que forma La Salle, aspira a participar y competir de manera cabal con otros países. Por lo tanto, el Centro de Simulación marca un parteaguas en la educación tradicional y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación.

Alternativa de intervención

Se inicia con creación del área de Simulación Avanzada (SA), subdividiéndose a su vez en: SA Consultorio, SA Adulto Hombre, SA Pediatría y SA Adulto Mujer. Dichas áreas se designan para albergar las siguientes prácticas: relación médico paciente, atención del paciente hospitalizado y de urgencias, reanimación neonatal, atención de trabajo de parto, entre otros.

Una de las directrices de la nueva organización del Centro de Simulación es la aplicación de la andragogía en lugar de la pedagogía. En otras palabras, se considera al estudiante como un adulto al cual se le debe hacer partícipe de su propio aprendizaje, no como un niño sin capacidad reflexiva el cual se debe dejar guiar ciegamente por un docente. En este modelo, el profesor se convierte en un facilitador del aprendizaje, en un guía. El alumno, por su parte, al tener un escenario lo más real posible, es capaz de poner en práctica el conocimiento que se le proporciona, se hace consciente de sus áreas de oportunidad, poniendo mayor interés en la calidad de su aprendizaje. El objetivo es que, con el apoyo del conocimiento teórico adquirido en las aulas, el alumno aplique este conocimiento con el simulador y, posteriormente con su paciente. De esta manera el alumno aprende por sí mismo, y no sólo se queda con la experiencia que el docente le proporciona en el método tradicional de enseñanza. En pocas palabras, el Centro de Simulación busca que el alumno coordine el saber con el saber hacer, considerando que el estudiante es un contribuyente activo en el proceso de aprendizaje.

Otro aporte que ofrece el Centro de Simulación es el espacio para poner en práctica los valores de fraternidad y servicio, entre otros. Al propiciar la convivencia entre alumnos y entre estudiantes y docentes, se favorece la interacción humana y las relaciones interpersonales. Se pueden tocar así aspectos que pueden quedar de manera abstracta en un aula tradicional: el espíritu humano que caracteriza al médico lasallista al tener contacto con su paciente.

Resultados de la intervención

- La reestructuración del Centro de Simulación logró, entre otras cosas:
- La estandarización de prácticas con la colaboración de los docentes.
- La capacitación en simulación clínica de los docentes.
- Hacer partícipe al alumno de su propio aprendizaje, de tal manera que el alumno se vuelve independiente al momento de aprender y adquiere la capacidad de autoaprendizaje. Esto se evidencia en la entrega de mapas conceptuales y en el desenvolvimiento de los alumnos en las prácticas de simulación.

Por lo tanto, el Centro de Simulación realiza evaluación por competencias y no por objetivos, formando así alumnos que no solamente recrean el conocimiento, sino que son capaces de emitir juicios, análisis y adquirir nuevas destrezas.

Futuro de la intervención

De primera instancia, se busca que los médicos egresados sean profesionales críticos, analíticos y competentes que practiquen los valores lasallistas, de tal manera que en la práctica clínica tengan un mejor acercamiento profesional y humano con los pacientes. El médico lasallista debe mantener el sentido humano, teniendo como prioridad la seguridad del paciente.

Con toda esta preparación, un objetivo del Centro de Simulación es que los alumnos se encuentren al mismo nivel académico y práctico que cualquier estudiante a nivel internacional. De esta manera se busca a largo plazo que el Centro de Simulación se convierta en un referente nacional e internacional de cómo ejecutar correctamente las habilidades prácticas y abordajes clínicos de calidad.

El clima social escolar como indicador de la vivencia del valor “comunidad” en la Universidad La Salle, Ciudad de México

La mirada de los estudiantes de licenciatura

Leonardo Jiménez Loza
Ana María Riquelme Viguera
Dulce Alejandra Aguirre Cruz
Alexa Soria Galán

Introducción

Desde la mirada lasallista educar en el ámbito universitario es un término que refiere a algo que se orienta más allá de adquirir las habilidades y conocimientos para ejercer una profesión o brindar recetarios basados en normas y principios sobre lo que es la vida. Para la filosofía y espiritualidad lasallista, educar es, de acuerdo con Badillo et al. (2015), contribuir de manera profunda, sólida y sistemática a la construcción de la persona humana. Construcción que no se da en lo abstracto, sino que se enfoca en las capacidades y los valores que todo individuo posee en su condición de ser humano.

Esta forma de concebir el acto de educar implica el que se defina la forma en que habrá de ser conceptualizada la persona humana y su sentido de vida (Muñoz, 1980). Así, en el ámbito del ideario de la ULSA la persona humana es entendida como un fin en sí mismo, como una totalidad, como una entidad racional – que es capaz de conocer y comprender el mundo y a los demás – como un ser digno, espiritual (ULSA, 1994), cuyo actuar está orientado a trascender en la vida y transformar su relación con los demás y con su entorno (Badillo et al., 2015).

Así, el actuar de la persona se ve materializado a través de un conjunto de valores que, en combinación con las capacidades que promueve la formación lasaliana en el ámbito universitario, cimientan la misión de la Universidad La Salle (ULSA), configurándola como institución de educación superior inspirada en el humanismo-cristiano (Badillo *et al.*, 2015). De aquí que la ULSA reconozca la necesidad de formar estudiantes y colaboradores a partir de valores que dignifiquen a la persona y guíen su quehacer profesional y laboral (Badillo et al. 2015).

Es por ello, tal y como lo señala Muñoz (1980), que es importante desarrollar esfuerzos orientados a precisar los valores que, de manera consensuada, las personas humanas que se encuentran en procesos formativos en la ULSA opten por hacer suyos a tal nivel de profundidad que inspiren y muevan su actuar con una orientación de carácter humanista-cristiana. Es por ello, que se debe considerar que el proceso educativo deberá ser enfocado al fomento de comportamientos y actitudes valiosas en sí mismas y utilizables como medios e instrumentos para el logro cada vez mayor de los objetivos finales (Muñoz, 1980).

Es en este marco, tal y como lo especifica el modelo educativo de la institución (Badillo et al., 2015) que la ULSA se esforzará en contribuir a que tanto colaboradores como

estudiantes desarrollen una serie de valores en los cuales se puedan encuadrar su autonomía, comunicación, adaptabilidad y el emprendimiento de su actuar como profesional de la vida. Estos valores son, de acuerdo con el ideario de la ULSA (1994): 1) la fe, 2) generosidad, 3) la fraternidad, 4) el servicio y la comunidad, siendo este último en el que se centra la presente investigación.

Para poder hablar del valor de la comunidad es necesario partir primero del hecho que la persona humana es un ser social que busca encontrar y configurar ámbitos de relación en los que la persona humana se sienta más feliz, acogida, solidaria y activa (Alonso, 2004). Así, tal y como lo plantea Muñoz (1984), el valor de la comunidad es, en la espiritualidad lasaliana, es el elemento estructurante que da sentido a la congregación, instituciones, organizaciones, centros y personas humanas que la profesan (Muñoz, 1984). El valor de la comunidad es el espíritu que debe ser difundido, en tanto forma de asociación ideal, como un medio para afrontar la tendencia individualista y totalitaria de las sociedades contemporáneas (ULSA, 1994).

Vivenciar el valor de la comunidad es un acto resultante de un proceso formativo que refleja la manera en que la institución educativa, en este caso la ULSA, ha llevado a enfatizado los diferentes ejes que estructura uno de los principales fines de la educación: educar para la vida. De acuerdo con Alonso(2004) dichos ejes son: 1) enseñar a aprender (abrirse a los conocimientos), 2) enseñar a convivir(familiar y políticamente) y 3) proporciona sentido(despertar a los valores y abrirse a la trascendencia).

Así el valor de la comunidad juega una triple dimensión: como un contexto, como un ser/actuar y como una estructura/ambiente. Desde el punto de vista de la comunidad como un contexto, la comunidad es el mejor espacio para desarrollar de manera profunda la afectividad, el compromiso, la voluntad, el altruismo y la espiritualidad (Muñoz, 1984). Como un ser/actuar la comunidad es un valor que sintetiza a otros valores como son: la equidad, la responsabilidad, la participación, la solidaridad, el respeto, la confianza, la colaboración, la dignidad, la generosidad y el compromiso social (ULSA, 2015). Finalmente, como estructura/ambiente, la comunidad es un grupo fraternal, orgánico y suficientemente estable de personas que aceptan responsabilidades de hacerse cargo de unas de otras, compartiendo lo que son y lo que valen, con vistas a propiciar el desarrollo de cada una de ellas, no basta con crear una estructura comunitaria sino hacerla funcionar(ULSA,2015)

. De lo que ha sido mencionado hasta aquí se puede observar como la convivencia es el elemento clave que deviene en comunidad. Sin embargo, para que aquella se pueda generar de manera sólida y consistente es necesario que se den una serie de condiciones de carácter institucional, pedagógico e instrumental. La interacción que se produce entre dichas condiciones y el acto mismo de convivir genera un ambiente el cual es indicador del grado en que la vivencia del valor comunidad se hace presente, el cual es llamado por los expertos como clima social.

El acto de convivir no es uniforme y se encuentra anclado en las lógicas, las formas y las configuraciones que el contexto le impone. Así, en el caso de la ULSA, el acto de convivir puede presentar diferencias de acuerdo con el área de conocimiento a la que los estudiantes están adscritos y las condiciones de voluntad de pertenecer a la institución (que haya sido su primera opción para cursar la licenciatura, que ellos la hayan elegido y que quieran seguir en la institución). De aquí que el presente proyecto de investigación se haya desarrollado a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la percepción que los estudiantes de licenciatura de la ULSA Ciudad de México adscritos a las áreas disciplinares de derecho, humanidades-ciencias sociales e ingeniería inscritos en el semestre agosto-diciembre de 2017 tienen del clima social escolar?
2. ¿Cuáles son las diferencias que existen en torno la percepción referida y el área disciplinar de adscripción de los estudiantes en quienes se centra la presente investigación?
3. ¿Qué diferencias existen en función de las condiciones de voluntad de pertenencia institucional?

Los objetivos del presente proyecto de investigación son:

General:

Identificar la relación que existe entre la percepción que los estudiantes de licenciatura de la ULSA Ciudad de México inscritos en el semestre agosto-diciembre de 2017 tienen del clima social escolar, el área disciplinar (derecho, humanidades-ciencias sociales e ingeniería) a que están adscritos y las condiciones de voluntad de pertenencia institucional.

Particulares:

1. Identificar la percepción que los estudiantes en quienes se centra la presente investigación tienen del clima social escolar de la ULSA campus Ciudad de México.
2. Establecer la relación que existe entre dicha percepción y el área disciplinar de adscripción (derecho, humanidades-ciencias sociales e ingeniería) de los estudiantes referidos en el objetivo general.
3. Identificar el tipo de condiciones de voluntad de adscripción institucional de los estudiantes de ULSA Ciudad de México
4. Establecer la relación que existe entre dicha percepción y el tipo de condiciones de voluntad de pertenencia institucional de los estudiantes de ULSA Ciudad de México.

Con base en las preguntas y los objetivos planteados para el desarrollo de esta investigación las hipótesis que guían este proyecto es la siguiente:

La percepción que los estudiantes de licenciatura de la ULSA Ciudad de México inscritos en el semestre enero-agosto de 2017 tienen una percepción favorable del clima social escolar que prevalece en la institución. Esta percepción varía según el área disciplinar a que están adscritos los estudiantes referidos y al tipo de condición de voluntad de pertenencia institucional.

Marco teórico-conceptual

El clima social escolar es, en el marco de esta investigación, es considerado como un constructo que su vez funge como un indicador de la vivencia que los estudiantes de la ULSA Ciudad de México tienen del valor comunidad. La razón por la cual se le da este sentido se a dicho constructo es que éste refleja el ambiente que se genera a partir de las interacciones que se dan entre los diferentes actores y niveles que conforman a la institución: estudiantes, maestros y organización. La naturaleza de dicho constructo es compleja por lo cual es necesario conceptualizar la forma en que es entendido en el presente proyecto. Para ello se hará un breve recorrido de diferentes formas en que ha sido abordado.

De acuerdo con López et al. (2014) el clima social escolar es un constructo multidimensional que hace referencia a las percepciones, pensamientos y valores que los miembros de un establecimiento en el que se dan procesos educativos y de las relaciones que en él se dan. Por su parte Cornejo y Redondo (2001) definen el clima escolar como:

el conjunto de características psicosociales de un centro educativo determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos (p.16).

Por su parte,Oliva-Gil(1997) explica que el clima social escolar es la realidad subjetiva de una organización: los fenómenos y los hechos que en ella ocurren y la percepción colectiva que se tiene de esa realidad, lo cual tienen una gran importancia en los procesos cognitivos de los miembros de la organización, en sus actitudes y comportamientos.

Blanco(2010),plantea el hecho de que existen dos niveles en los que el clima social escolar se hace manifiesto: el primero es de carácter institucional y el segundo es a nivel de aula. La literatura más amplia sobre el tema denomina nivel mes o al primero y micro al segundo. Blanco(2010)señala que el clima social escolar puede ser definido como: “sistemas de representaciones compartidas por los actores escolares referentes al sentido de este proceso, el trabajo grupal y las interacciones entre los participantes”(p.30).

A partir de lo planteado en las definiciones anteriores el clima social escolar es entendido en este proyecto como: “el conjunto de representaciones, experiencias y acciones compartidas por los estudiantes de ULSA Ciudad de México en torno al proceso educativo, a la interacción entre estudiantes, la práctica docente y la estructura organizacional y la infraestructura física de la institución”.

Es importante señalar que clima social escolar no se limita únicamente a que se generen relaciones basadas en el buen trato entre estudiantes y maestros. También requiere de procesos de la gestión escolar que inciden en la generación, el desarrollo y la permanencia de ambientes favorables para el aprendizaje, la convivencia y el bienestar de la comunidad. Como señalan Mena(2008), la buena convivencia no ocurre “espontáneamente” sino que debe gestionarse activa y democráticamente.

La generación de un clima social escolar favorable para el desarrollo de todos los integrantes de la comunidad educativa universitaria requiere de la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones, el establecimiento de relaciones positivas, así como de normas y políticas claras.

El clima social escolar tiene un doble sentido. Por un lado, es el resultado de la convivencia y, por el otro, es el detonador de formas y niveles de convivencia. Sea cual el sentido que se le quiera dar, la convivencia se basa en la práctica reiterada por parte de los estudiantes de valores, creencias, percepciones y formas de interacción orientadas a desarrollarse en su vida cotidiana.

El clima aborda las percepciones de los sujetos sobre diversos aspectos relación a dos con la vida compartida, en este caso en instituciones de nivel superior. A la manera de una fotografía, los estudios sobre clima permiten aproximarse a la dimensión subjetiva de convivencia escolar, si bien esta se aborda a través de medidas estandarizadas con base en parámetros. Lo que define el clima escolar o clima social escolar de una institución es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar, así como el contexto o marco en el cual se dan estas interacciones (Cornejo y Redondo, 2001).

Metodología

La investigación se realizó bajo el diseño de una metodología tipo encuesta, de carácter transversal y con alcance correlacional. Para ellos se utilizó una adaptación de la “Escala de Clima Escolar Universitario” diseñada por Juárez- Herrera (2014). La escala está conformada por seis dimensiones: 1) Estructura organizacional, 2) Funcionalidad, 3) Prácticas docentes (Interacción con estudiantes), 4) Prácticas docentes (Metodologías de enseñanza-aprendizaje), 5) Interacción entre pares y 6) Satisfacción. Cada dimensión fue medida con una serie de reactivos Likert, basados en una escala de valoración que iba de 1 a 4 en donde: 1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=De acuerdo y 4=Muy en desacuerdo.

La adaptación de la escala se realizó a partir de la evaluación de la validez y la confiabilidad y los reactivos aplicados a una muestra no probabilística (por cuotas) de 300 estudiantes de licenciatura de la Universidad La Salle campus CD-MX inscritos en el semestre agosto-diciembre de 2017 y que estaban adscritos a las áreas disciplinares de: derecho, humanidades-ciencias sociales e ingeniería.

La validez se realizó por medio del método estadístico multivariado llamado Análisis Factorial Exploratorio (AFE). El modelo de reactivos que resultaron validos mostró los siguientes valores en sus indicadores de calidad: 1) la prueba KMO

de .978 (el valor que se aproxime a 1 es el mejor), 2) la Prueba de Esfericidad de Bartlett obtuvo una significatividad $< .001$ (valores $< .05$ son los ideales) y 3) Una varianza total explicada con seis factores que juntos explican el 65.7% (valores $\geq 50\%$ son los ideales).

Las dimensiones que resultaron del proceso de validación fueron seis y quedaron estructuradas de manera diferente al instrumento original, lo cual hace manifiesto que el comportamiento del clima social escolar tiene un anclaje institucional que le da sentido y lo configura. Así pues, las dimensiones con las que se midió el clima social escolar en la ULSA Ciudad de México fueron – ordenadas según el nivel de varianza que explican – las siguientes: 1) Práctica docente (Estrategias pedagógicas, didácticas y de interacción) (33.23%), 2) Estructura organizacional (8.7%), 3) Interacción entre estudiantes (8.2%), 4) Infraestructura física (7.1%), 5) Reconocimiento institucional del esfuerzo (4.1%) y 6) Práctica docente (Procesos de evaluación) (4.3%)

La confiabilidad se midió con el método estadístico Alfa de Cronbach. El método señala que un conjunto de reactivos se considerará confiable si los valores de alfa son $\geq .8$. En esta investigación, la escala adaptada obtuvo un valor de alfa de .983.

Resultados

Los resultados obtenidos en el análisis de los datos recopilados permitieron observar que en general el clima social escolar en la ULSA Ciudad de México tiende a ser percibido como alto por parte de los estudiantes adscritos a las facultades consideradas para la realización de la presente investigación. Como se observa en el Tabla 1, el promedio de valoración del clima social escolar fue de 4.13 puntos (el valor más alto al que podía llegar era 4) con una desviación estándar de .48 puntos. Dicha percepción también se caracteriza por ser homogénea (el coeficiente de variación fue de 15.3%).

Tabla 1 Estadísticos descriptivos de las dimensiones de clima social universitario

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	CV
Prácticas docentes (interacción y estrategias didácticas)	292	1.10	4.00	3.20	.53	16.5%
Estructura organizacional	298	1.00	4.00	2.82	.69	24.4%
Interacción entre estudiantes	299	1.17	4.00	2.87	.68	23.8%
Infraestructura física	299	1.00	4.00	3.24	.57	17.7%
Reconocimiento institucional al esfuerzo	299	1.00	4.00	3.05	.73	23.9%
Prácticas docentes (evaluación)	297	1.00	4.00	3.05	.63	20.6%
Clima social escolar	288	1.00	4.00	3.12	.48	15.3%

Al realizar el análisis descriptivo de cada una de las dimensiones que conforman a la variable clima social escolar se pudo hacer visible que las dimensiones que obtuvieron el promedio de percepción más bajas fueron: 1) estructura organizacional ($\bar{x}=2.82$ y $S=.69$) y 2) Interacción entre estudiantes ($\bar{x}=2.87$ y $S=.68$). El resto de las dimensiones: 1) Prácticas docentes (interacción),

2) Infraestructura física, 3) Reconocimiento institucional al esfuerzo y 4) Prácticas docentes (evaluación) obtuvieron puntajes promedio ligeramente superiores al 3, que representa un valor alto y que tiende a ser homogéneo ya que el coeficiente de variación de cada una de ellas se mantuvo por niveles menores al 25%.

Al comparar el promedio de los puntajes de la percepción que los estudiantes tienen sobre el clima social escolar en función de las áreas de disciplinares a que están adscritos los estudiantes no mostraron diferencias estadísticamente significativas. Lo cual quiere decir que dicha percepción no está asociada a la disciplina de adscripción. Sin embargo, al realizar el análisis de las dimensiones que lo conforman en función de la disciplina de adscripción se encontró que las dimensiones que mostraron diferencias significativas fueron las relacionadas con la práctica docente. La prueba ANOVA resultó significativa para la dimensión Práctica docente (interacción y estrategias didácticas) y área de adscripción disciplinar (ANOVA, 2, $F=9.09$, $p<.001$) y para Práctica docente (interacción y estrategias didácticas) (ANOVA, 2, $F=5.123$, $p=.007$).

En lo que respecta a la práctica docente (interacción y estrategias didácticas) la prueba Tukey permitió observar, tal y como se concentra en la Tabla 2, los promedios de percepción más altos de dicha dimensión corresponden a los estudiantes adscritos al área disciplinar de ingeniería y ciencias sociales ($\bar{x}=3.3$) mientras que los más bajos corresponden a los adscritos al área de negocios ($\bar{x}=3.06$).

Tabla 2 Tukey B para la dimensión Práctica docente (interacción y estrategias didácticas) y adscripción disciplinar.

Área disciplinar	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Negocios	147	3.0585	
Humanidades y Ciencias Sociales	47		3.2957
Ingeniería	98		3.3224

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 78.363.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Con relación a la dimensión de la Práctica docente (evaluación) la prueba de Tukey permitió observar que los estudiantes adscritos al área disciplinar de ingeniería y humanidades-ciencias sociales presentan los promedios de percepción del clima social escolar más altos ($\bar{x}=3.20$) mientras que los adscritos al área de negocios presentan los promedios más bajos ($\bar{x}=3.05$). Con relación a esto véase la Tabla 3.

Tabla 3 Tukey B para la dimensión Práctica docente (evaluación) y adscripción disciplinar.

Área disciplinar	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Negocios	149	2.9463	
Humanidades y Ciencias	49	3.0884	3.0884
Ingeniería	99		3.2020

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 80.601.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Finalmente, con relación a las condiciones de voluntad de pertenencia institucional y la percepción del clima social escolar, la prueba ANOVA puso de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas (ANOVA, 2, $F=3.05$, $p<.001$). Los estudiantes que se ubican en condiciones que hacen manifiestan su adscripción no voluntaria a la institución presentan los promedios de valoración más bajos ($\bar{x}=3$) mientras que los estudiantes que manifiesta una condición totalmente voluntaria de pertenecer a la institución obtuvieron los promedios más altos ($\bar{x}=3.2$). Con relación a esto puede observarse la Tabla 4.

Tabla 4 Tukey B para Percepción de clima social escolar y condiciones de voluntad de pertenencia institucional

Condiciones de voluntad de pertenencia institucional	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
No voluntaria	91	3.0000	
Moderadamente voluntaria	109	3.1477	3.1477
Totalmente voluntaria	83		3.1799

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 93.134.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos se puede observar como el clima social escolar refleja las condiciones en que se encuentra la vivencia del valor comunidad en los estudiantes universitarios de la ULSA Ciudad de México. En este caso se encuentra en un nivel alto, al menos en lo que a la interacción entre estudiantes, profesores y administrativos se refiere.

Las dimensiones del clima social escolar que hacen determinan la vivencia del valor comunidad son los que corresponden a la práctica docente, tanto a nivel de la interacción del docente con los estudiantes y las estrategias didácticas que diseña, como la práctica docente en lo que a la evaluación se refiere. Estos dos ámbitos configuran la forma en la que los estudiantes pautan sus interacciones, su grado de horizontalidad y desconfianza.

La vivencia del valor comunidad está asociado al área de disciplinar a la que están adscritos de los estudiantes, así como a las condiciones en las que se han vinculado a la comunidad. Estos resultados han confirmado las hipótesis que se plantearon para la presente investigación.

La construcción de la comunidad en la ULSA Ciudad de México es responsabilidad de dos actores clave: la institución y los docentes.

Finalmente, para que el valor de la comunidad pueda consolidarse no solo basta con una cuestión de voluntad, se requiere de una estructura de gestión y organizacional capaz de promoverla y sostenerla.

Referencias

Alonso (2004). *La educación en valores en la institución escolar. Planeación- programación*. Ciudad de México, México: Plaza y Valdés.

Badillo, T. (Coordinadora) (2015). *Capacidades y valores del modelo educativo*. Ciudad de México, México: Ediciones de la Universidad La Salle.

Blanco, E. B. (2010). *La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México*. X Congreso Nacional de la Investigación Educativa. Área 10. Interrelaciones educación sociedad.

Cornejo, R. y J. Redondo, (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Recuperado el 12 Abril 2012. Versión on line ISSN 0718- 2236.

Juárez-Herrera, M. (2014). Construcción de una escala de clima escolar en una institución de nivel superior. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. León, México: Universidad Iberoamericana León.

López, V.; Bilbao, A.; Ascorra, P.; Moya, I. y Morales, M. (2014). Escala de clima escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos.

Universitas Psychologica, 13(3), 1111-1122. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>

Mena, I. (2008). La gestión de la innovación en la convivencia escolar y formación valoral. En Carolina Hirmas y Daniela Eroles (Coord.) Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América latina y el Caribe, pp. 229-252.

Muñoz, J. (1980). Los valores de la educación lasallista. Congreso Mundial Lasallista. Ciudad de México, México: Ediciones de la Universidad La Salle.

Muñoz, J. (1984). Los valores en la educación. Ciudad de México, México: Ediciones de la Universidad LaSalle.

Silva-Bustillos, J. (2015). Algunos elementos del paradigma sociocognitivo: un análisis sobre su implementación en la Universidad La Salle. Ciudad de México, México: Ediciones de La Salle.

Universidad de La Salle (1994). De La Salle Hoy. Nuestro ideario, nuestra filosofía, nuestra misión, nuestro modelo, nuestra comunidad. Ciudad de México, México: Ediciones de la Universidad La Salle.

Universidad de La Salle (2015). Glosario de términos, siglas y acrónimos de uso institucional. Plan de desarrollo institucional al 2018. Ciudad de México, México: Ediciones de la Universidad La Salle.

Taller vertical de diseño gráfico: una experiencia académica que vincula a estudiantes y docentes con una causa social

Aurora Maltos Díaz

Introducción

El Taller Vertical de Vinculación de Diseño Gráfico - propio de la dinámica académica de la Escuela Mexicana de Arquitectura, Diseño y Comunicación de La Salle México desde hace varios años- es una estrategia pedagógica sumamente efectiva para lograr un *aprendizaje significativo* que pretende a través de una logística muy precisa conformar un modelo que funciona como un 'simulador' de la actividad laboral profesional del diseño gráfico, tal como se desarrolla en el mundo de los negocios - en las empresas, despachos y agencias propias de la profesión- al ser un puente entre la vida universitaria y la vida profesional.

Dicho 'simulador' se construye cada año entre la comunidad de diseño gráfico - docentes y estudiantes -y tres Instituciones de Asistencia Privada, sin fines de lucro, quienes son invitadas a participar.

Cada institución para ser invitada debe centrar su misión, visión y objetivos a servir a sectores desfavorecidos de la sociedad a fin de dignificar al ser humano generando con ello su mejor inserción social; misión, visión y objetivos comunes a la filosofía lasallista de transformar a la sociedad a través de la formación integral de sus estudiantes y del ejercicio profesional de sus egresados.



Imagen de la Campaña para VIFAC. Vida y Familia, A.C. Objetivo: orientar a jóvenes embarazadas a favor de la vida y la adopción para sus bebés si ellas lo deciden.

La práctica del Taller Vertical de Vinculación de Diseño Gráfico tiene como objetivos:

- Sensibilizar a los alumnos ante las realidades sociales que viven los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad y crearles conciencia de cómo a través del quehacer del diseño pueden contribuir a mejorar dichos ambientes.
- Resolver un problema de diseño para un cliente real, generando con ello un ambien-

te de compromiso y competencia a partir del trabajo en equipo, fomentando la creatividad en la solución de problemas de comunicación visual a partir de casos reales.

- Motivar a los alumnos a ejercer el liderazgo en el trabajo en equipo y llevarlos a la toma de decisiones estratégicas profesionales en el desarrollo de proyectos.
- Fomentar en los estudiantes la responsabilidad social siendo benefactores de fundaciones e instituciones no lucrativas a través de proyectos de diseño gráfico y digital que se desarrollan para las mismas.



Estudiantes de diseño trabajando en el proyecto y siendo asesorados por sus maestros y representantes de las fundaciones.

Descripción de la problemática

Por varios años fue común realizar en nuestra entonces escuela, ahora Facultad Mexicana de Arquitectura, Diseño y Comunicación, la práctica de diseño llamada *Repentina*; la cual consistía en plantear a los estudiantes de todos los semestres una problemática específica que en el lapso de un día debían resolver a través de un proyecto cuyo nivel de solución se apegara a la temática que se encontraran abordando en la materia de Taller de Diseño, la cual se imparte en cada semestre de la licenciatura abordando distintos campos de la profesión.

Escuchando los comentarios sobre la experiencia de alumnos y maestros derivada de este ejercicio fue que llegamos a la conclusión de que la *Repentina* era una práctica tradicional ya agotada y cuestionable, ya que los resultados de esetrabajo no impactaban más allá del aula por lo que se olvidaban en un corto plazo; la experiencia parecía resumirse en trabajar bajo presión en proyectos utópicos y sin sentido.

Fue por ello que a propósito del 15 aniversario de la Licenciatura de Diseño Gráfico en La Salle México (2005) decidimos replantear este ejercicio de raíz siendo congruentes con la visión lasallista, ya que en ese entonces a pocos años del inicio de nuestro joven programa se habían ya dado como fruto varias generaciones de egresados que en el medio profesional se distinguían por su perfil de fraternidad y servicio.

Lo anterior nos llevó a darle un giro al ejercicio de *Repentina* planteando un nuevo proyecto cuyos alcances contemplaran: la integración de la comunidad, la conciencia social, el compromiso, el liderazgo, la toma de decisiones, la profesionalización y la competencia como ejes primordiales.

Es entonces que generamos el *Taller Vertical de Vinculación*, un proyecto cuyo objetivo en primera instancia se tradujera en beneficiar a la sociedad a través del ejercicio del diseño gestado en nuestra comunidad.

Decidimos que este *Taller Vertical de Vinculación* involucrara a todos los alumnos de Diseño, organizados en equipos cuyos miembros fueran de diferentes semestres, lo que entonces llamamos una *estructura vertical* logrando con ello la integración de la comunidad.

Consideramos importante invitar a todos los docentes de las diferentes áreas del diseño quienes en conjunto con los maestros de la materia de Taller de Diseño asesoraran de forma más específica a cada equipo; puntualizando con ello aspectos teórico conceptuales, así como cuestiones tecnológicas y de producción que dieran sustento a las soluciones de comunicación visual planteadas por los estudiantes.

En la búsqueda del proyecto, de corte social, decidimos contactar a un cliente real

- Institución, empresa, fundación u ONG - cuya visión, misión y objetivos estuvieran focalizados a servir, atender y dignificar a sectores desfavorecidos de la sociedad muy en sintonía con la conciencia social que se busca despertar en los estudiantes de La Salle, iniciando así el primer *Taller Vertical de Vinculación de Diseño Gráfico*.

La participación de un cliente real en conjunto con los docentes asesores, generaría un simulador de la vida profesional en el cual cada equipo participante, en el lapso de dos meses, viviría la experiencia de enfrentar los diferentes escenarios que aborda todo proyecto a nivel profesional; así mismo, éste simulador propiciaría la competencia frontal entre los equipos, los cuales habrían de asumirse como despachos de diseño compitiendo por resolver el mejor proyecto de diseño y quedar entre los tres seleccionados por las fundaciones invitadas, haciéndose acreedores al primer lugar de la competencia y a la publicación de sus proyectos.



Campaña AVON, Alza la Voz contra la violencia doméstica. Objetivo: desarrollo de cuatro carteles cuyo mensaje positivo pretende hacer conciencia en las mujeres del valor de su autoestima.

Alternativa de Intervención

El inicio del Taller Vertical de Vinculación no fue fácil. Se tuvo que descartar una prácti-

ca tradicional común en las escuelas de diseño, *Repentina*, para suplantarla por un ejercicio profesional que sumara el cúmulo de habilidades y talentos de los estudiantes de todos los semestres de la carrera para el desarrollo de un proyecto real.

Para ello hubo que establecer de forma clara el objetivo del taller y la dinámica de trabajo a fin de encaminar a todos los estudiantes, integrados en equipos, al desarrollo de un proyecto que solucionara determinadas problemáticas de comunicación visual demandadas por las instituciones invitadas a través de las diferentes especialidades del campo del diseño, tales como: diseño editorial, de marca, de cartel, de empaque, de tecnología para la web (páginas, animaciones, giff animados, banners digitales, etc.), así como campañas de lanzamiento, concientización, aniversario o procuración de fondos.

Luego entonces, se decidió organizar esta práctica transformadora de la siguiente manera.

1. El Taller Vertical de Vinculación se lleva a cabo una vez al año, en el periodo comprendido de agosto a octubre.
2. Acorde al calendario escolar se estipulan las fechas de presentación de las fundaciones a los estudiantes, objetivos de los proyectos, alcances y tiempos de revisión y entrega; deliberación y premiación. Dos meses antes de que inicie el Taller, la facultad inicia el proceso de organización contactando a las fundaciones invitadas a participar.
3. Cada año se invitan a tres instituciones no lucrativas, que tengan la necesidad de un proyecto de diseño – que normalmente son de un alto costo para las mismas – así como la posibilidad, a través de sus patrocinadores, de llevarlo a la realidad para difundir su causa.
4. Cada institución debe llenar el formato del proyecto a desarrollar por los estudiantes, *brief*, el cual será la guía de trabajo ya que en el mismo se estipula la misión y visión de la fundación, el proyecto que requieren y objetivo, el público al que va dirigido, los entregables del proyecto, formatos, medidas y especificaciones y sobre todo las fechas de visita a la facultad por parte de las fundaciones para revisar los avances del proyecto estipulados en dicho documento.
5. La facultad organiza a los estudiantes en 18 equipos, y a cada institución le son asignados seis equipos los cuales trabajarán en su proyecto, compitiendo por ganar el primer lugar.
6. Los equipos están integrados equitativamente por estudiantes del 1º. Al 7º. Semestre, siendo precisamente los de 7º. quienes encabezan la dirección y coordinación de cada equipo, generando con ello un “simulador” de la vida profesional en el desarrollo del proyecto.
7. La facultad convoca a 12 maestros asesores de los cuales a cada cuatro docentes se les pide asesoren a una fundación y sus respectivos equipos.
8. Las clases no se interrumpen, los estudiantes acuerdan sus espacios de trabajo y se presentan en las fechas estipuladas para la revisión de avances, donde se encuentran con los representantes de las fundaciones y sus maestros asesores.
9. El taller se cierra con la fecha de entrega de proyectos por parte de todos los equipos en la dirección de la facultad

10. Se monta la exposición de proyectos para que las instituciones invitadas deliberen y seleccionen a su ganador.
11. Se realiza una ceremonia de premiación en la que cada equipo presenta su proyecto, se dan a conocer a los ganadores y se entregan los reconocimientos de participación a los estudiantes, docentes y a la facultad.
12. se entrega los archivos de los proyectos ganadores a cada fundación y de requerirlo se hacen ajustes a los mismos.
13. Los docentes evalúan los proyectos, cuya calificación corresponde al 20% de la materia de Taller de Diseño que se imparte en todos los semestres de la licenciatura.
14. La facultad y los docentes realizan un análisis del Taller Vertical, resultados, logros, dificultades, aspectos a mejorar, alcance de los proyectos, a fin de realizar mejoras para futuros Talleres.



Representantes de Fundación Coca - Cola y Fundación Michou y Mau para niños quemados IAP, en la muestra de proyectos, deliberando para la selección de los proyectos ganadores

Resultados de la intervención

Los resultados del Taller Vertical como práctica transformadora de nuestra facultad pueden contarse entre los siguientes:

- La misión institucional de transformar a la sociedad a través de la formación profesional de sus estudiantes se hace patente al poner el conocimiento que se gesta en las aulas al servicio de fundaciones que benefician a sectores poblacionales vulnerables, a través de la práctica profesional que implica el proyecto.
- Los estudiantes abren su visión a la responsabilidad social al constatar cómo el ejercicio de su disciplina, el diseño gráfico, puede transformar la vida de miles de personas, y cómo a través de su quehacer pueden ser benefactores de causas sociales.
- El liderazgo y trabajo colaborativo que ejercen los estudiantes durante el desarrollo del proyecto como fruto de su formación integral.
- El espíritu de competencia que se gesta en la población estudiantil de diseño para que sus proyectos queden entre los tres proyectos seleccionados por las fundaciones invitadas para ser utilizados en beneficio de sus causas.

Cabe mencionar que en promedio cada año se cuenta con la participación de 15 colaboradores entre coordinadores y docentes de asignatura.

El número de personas beneficiadas son todas aquellas a las que las fundaciones atienden, y cabe considerar a quienes no siendo beneficiarios llega el mensaje gráfico que difunden las fundaciones.

Desde el inicio del Taller Vertical de Vinculación (2005) a la fecha, hemos sido benefactores a través de los proyectos de diseño desarrollados por nuestros estudiantes, de 39 fundaciones entre las que se cuentan instituciones de gran relevancia en México por sus alcances.

El costo estimado de cada proyecto se encuentra en el rango de los \$40,000.00 a

\$100,000.00 pesos (2,000 a 10,000 dólares) que están en función de los entregables de diseño a desarrollar (campañas, sitios web, video, animaciones, gráfica aplicada a empaque, folletería, infografía, etc.).

Los Proyectos que se han desarrollado dentro del Taller Vertical de Vinculación han sido los siguientes:

2005

Diseño de campañas para la Secretaría de Salud:

- 1ª. Semana Nacional de Salud 2006.
- Campaña para la Prevención del VIH SIDA2006.
- Campaña Contra el Estigma y discriminación del SIDA2006.

2006

Diseño Gráfico para cinco proyectos del Centro de Incubación de Negocios Manuel de Jesús Álvarez Campos con sede en la Universidad LaSalle.

- Kabán / Cerveza. Diseño de Marca y Envase.
- Itziart / Piezas de Arte. Diseño de Identidad y páginaWeb.
- Winemakers / Distribuidora de vinos. Diseño de Identidad y aplicaciones.
- San Ildefonso / Alimentos procesados. Diseño de Envase y etiquetas.
- Remex / Recicladora de Pet. Diseño de Identidad y aplicaciones.

2007

- Fundación Coca- Cola / Habilitación de aulas y albergues rurales. cinco campañas de comunicación interna.
- Fundación Michou y Mau / Atención al niño quemado. Diseño de material didáctico.
- Red de Trabajo del GDF / Inclusión de discapacitados en el medio empresarial. Diseño de campaña de sensibilización.

2008

- Fundación Avon / “Alza la Voz contra la violencia”. Diseño de campaña.
- El Caracol / Pro niños de la calle. Campaña a través de postales y medios electrónicos.
- CECURA/ Centro de curación de actitudes para enfermos terminales con cáncer. Diseño del SitioWeb.

2009

- La Casa de la Sal / Pro niños con sida. Diseño de campaña.
- México SOS / Pro redes ciudadanas contra la delincuencia. Campaña a través de postales y medios electrónicos.
- VIFAC/ Centro de ayuda a mujeres embarazadas. Diseño de campaña en medios.

2010

- Fundación Avon / “Alza la Voz contra la violencia”. Diseño de campaña.
- Instituto Mexicano de Arte para la Educación Superior / Diseño de identidad y sitio Web.
- AMAOIR / Fundación para la sordera dedicada a implantes cocleares en población desfavorecida. Diseño de campaña de difusión de AMAOIR.

2011

- Proyectos para Pymes Rurales: diseño de empaque
- Café La Selva / Rediseño de Empaques para café local y para cadenas de supermercado.
- Café Montaña Paraíso / Diseño de Marca y Empaque para venta regional.
- Nopalitos La Herencia de Morelos / Diseño de Marca y Empaque para distribución nacional.

2012

Proyectos prestigio de la Facultad de Ingeniería.

- Diseño de materiales para la Carrera MiniBaja.
- Diseño de materiales para la competencia Internacional Robocop.
- Diseño para el Proyecto de Puentes.

2013

- Museo El Papalote / Diseño de Identidad del y propuesta de distribución del espacio.
- Museo Universum / Diseño de la Sala de la Roca Lunar. Materiales infográficos.
- Museo Franz Mayer / Diseño de Infografía Exterior y cafetería.

2014

- OIM Organización / Diseño de Material Didáctico para fomentar la integración entre los niños que viven en estaciones migratorias.
- UNICEF / Diseño de material editorial sobre los derechos de los niños por el 25 aniversario de UNICEF en México.
- OMS Organización Mundial de la Salud / Diseño de Campaña de Hábitos de Vida Saludables para México.

2015

- MANIFIESTO / A propósito del 25 Aniversario de la Licenciatura en Diseño Gráfico, los estudiantes de diseño realizan infografías, a manera de manifiesto, sobre las realidades que viven; a fin de ser exhibidas en las vallas de la universidad. Se abordan te-

mas como la homofobia, la depresión, los valores de México, el uso de la bicicleta, la falta de comunicación debido a la tecnología, el ambulante, entre otras.

2016

Trabajo con la Red de Agricultores Yucatecos.

- Diseño de Marca y gráfica para envase para Miel de Abeja.
- Diseño de marca y empaques para Semillas nativas.
- Diseño de Gráfica para la Tienda Agropecuaria.

2017

- Fundación Michou y Mau / atención a niños quemados. Diseño de animaciones para sus canciones de prevención de quemaduras dirigidas a niños.
- Fundación Sofía / Diseño de carteles y audiovisuales para niños, jóvenes y padres de familia para prevenir y atender la violencia sexual en redes.
- Asociación Mexicana de Lucha contra el Cáncer / Diseño de Campaña 2018. Diseño de Banners para su sitio web sobre los diferentes tipos de cáncer a fin de prevenir a la población a través de la detección temprana.

Futuro de la intervención

El primer reto que plantea cada año el Taller Vertical de Vinculación es confrontar y sensibilizar a los alumnos con una realidad de su entorno social y llevarlos a la reflexión de que nuestro país necesita profesionales que sirvan a través de su ejercicio a la mejora continua de la sociedad.

La experiencia en que deriva el análisis crítico de la problemática social que se les presenta a los alumnos a través del proyecto, es que logran ampliar su visión con respecto a los vastos y heterogéneos campos de acción en que se inserta el diseño y por ende en los que ellos pueden ejercer en un futuro inmediato.

El ejercicio del liderazgo que se lleva al interior de cada equipo es otro de los retos y aprendizajes valiosos que adquiere el estudiante, lo cual lo lleva a convocar, a construir la comunicación entre las partes – compañeros, docentes y cliente-, organizar el trabajo, prever las vicisitudes, negociar con los representantes de las fundaciones y tomar decisiones asertivas en la definición del proyecto.

Es significativo decir que la experiencia comunitaria ha derivado en el auto reconocimiento y sentido de pertenencia que la comunidad de diseño lasallista celebra al haber prestado su servicio a las diferentes instituciones participantes y sus causas.

Las fundaciones han manifestado que lo más grato de esta experiencia ha sido descubrir la capacidad creativa de los jóvenes, así como la formación de primer nivel y la disciplina que ha formado nuestra facultad en ellos; también reconocen que han abierto su visión ante sus propias necesidades al recibir la retroalimentación que los jóvenes desde su manera de ver el diseño aportan a los proyectos.

Los retos a futuro deberían hacer de esta experiencia una práctica interdisciplinaria que congregate a estudiantes de diferentes programas a participar en el Taller Vertical, creando

con ello redes colaborativas en la solución de problemas a fin de que los jóvenes aprendan cómo la suma de las riquezas de cada disciplina puede construir resultados más poderosos en beneficio de la sociedad.

La Universidad La Salle no permanece ajena al proceso de transformación que nos llevará a la construcción de ese nuevo México, que actualmente replantea a los modelos educativos, proponiendo acciones alternativas que respondan de manera más adecuada a las necesidades del nuevo entorno nacional.

Construcciones identitarias de los docentes de la educación superior lasallista: estudio internacional

Guillermo Londoño Orozco
Anabell Covarrubias Díaz
Gustavo Pérez Tarango
Clarisa Capriles Lemus

Introducción

El desarrollo del pensamiento lasallista a lo largo de su historia, es amplio, rico y complejo con grandes aportes a la educación de diversas épocas, contextos y niveles. Dentro de ese proceso una de las vertientes que requiere de mayor atención, desarrollo e investigación, tiene que ver con el campo de la educación universitaria lasallista y en particular del docente de este ámbito de educación. La Red Internacional de Decencia Universitaria Lasallista, con participación de universidades de Colombia México, Brasil y España, viene configurando alrededor de esta preocupación, el desarrollo de una investigación sobre las construcciones identitarias en docentes de estas instituciones lasallistas. La presente ponencia ofrece un avance significativo, al respecto. El objetivo de la investigación se centra en Identificar las construcciones identitarias de los docentes de universidades lasallistas de Colombia, México, Brasil y España, teniendo en cuenta las tensiones que atraviesan su subjetividad. Alrededor de ello nos preguntamos por los atributos que le otorgan a la docencia universitaria lasallista, cómo ello permea las prácticas y cómo ello incide en sus construcciones identitarias.

Para ello el trabajo se fundamentó, en primer lugar, en comprensiones que apalancan el proceso de construcción de conocimiento sobre el tema, lo que nos condujo al desarrollo de una perspectiva epistemológica crítica-interpretativa, como alternativa que abre espacios a la posibilidad de abordaje comprensivo y remite a pensar en una construcción dialéctica del conocimiento. En segundo lugar, pensar los contextos, fundamentado desde la mirada de cada una de las instituciones, lo cual se convirtió en un referente importante que permitió reconocer la realidad potencial; realidad que pasa por las intenciones y por el contexto histórico. En tercer lugar, la conformación de la identidad en la docencia lasallista que nos condujo a navegar por las comprensiones en torno al lasallismo hoy y a la identidad como un asunto en construcción, lo que implica considerar las relaciones posibles entre los principales acontecimientos históricos, políticos sociales y económicos, mediatizados por diversas influencias, institucionales y personales.

A partir de la comprensión de estas temáticas asumimos metodológicamente un proceso de construcción abierto, coherente con la perspectiva epistemológica crítica-interpretativa, el cual permitió caracterizar el proceso metodológico por su flexibilidad, apertura,

diálogo y rigurosidad, propio de una investigación de corte cualitativo que se construyó progresivamente y desarrolló interdisciplinariamente. Se asumió una perspectiva crítica y hermenéutica que permitió comprender los procesos de construcción que se iban dando desde las diversas categorías del estudio, las cuales se centraron en la identidad lasallista, el desarrollo profesional docente y la práctica docente universitaria lasallista. Para abordarlas se trabajó desde entrevistas a profundidad a un grupo de 144 docentes de las diversas instituciones participantes. Gracias a este proceso, la investigación ha logrado reconocer avances importantes que nos permiten mostrar en esta presentación tanto lo que ha sido el proceso, como algunos hallazgos alrededor del lasallismo, el desarrollo profesional docente y las prácticas.

Marco teórico-referencial

La investigación se ha soportado en diversas apuestas teóricas que han apoyado comprensiones y lances en el proceso investigativo:

Perspectiva epistemológica crítica-interpretativa

Desde la fenomenología de Schutz (2008) las profesiones sociales se hacen y construyen en un encuentro con el otro, cara a cara con las personas, grupos y comunidad, le permiten establecer procesos de intersubjetividad. La vida profesional cotidiana es construida entre un “yo” y un “tú”. Las profesiones, en nombre de una suerte de cientificidad, han dejado de lado esta forma de conocimiento de la realidad y han heredado los mismos dilemas y dicotomías de las ciencias sociales positivas: lo subjetivo y lo objetivo, lo neutral y lo valorativo, lo cotidiano y científico (Aguayo, 2006, pág. 122).

Este paradigma abre un espacio a la posibilidad del abordaje comprensivo como vía de entendimiento a los discursos científicos sobre el campo de lo social; encuentra su conformación en la llamada Escuela de Frankfurt donde se origina la Teoría Crítica (de la sociedad). Busca lograr una objetividad en la construcción del conocimiento desde el reconocimiento de la subjetividad participativa, que se hace presente en todo momento, tanto del fenómeno mismo que se estudia, como del sujeto o sujetos frente al objeto, reconociendo el contexto en el que se encuentran inmersos y sus propias condiciones de existencia. Esto remite a pensar en una construcción dialéctica del conocimiento. Desde esta perspectiva, la dialéctica hermenéutica plantea una cuestión de totalidad y de sentido crítico como fundamental en el proceso de comprensión de la realidad social (y por ende educativa), donde el sentido es otorgado a dicha realidad por el propio sujeto. Esta forma de mirar al objeto de investigación, exige entendimiento, comprensión e interpretación del fenómeno en estudio. Tiende hacia una comprensión de la manera de operar de cada uno de los docentes de las instituciones participantes. Así, se trata de una perspectiva dialéctica que busca ahondar la realidad desde los mismos sujetos, sus realidades y comprensiones. *Lectura de contextos.*

Resolver el problema de la relación entre conocimiento y práctica demanda la capacidad de reconocer la realidad potencial que subyace a las intenciones. Lo específico de esa realidad potencial pasa por las intenciones y por el contexto histórico (Zemelman, 2006, págs. 112, 113). Esta mirada hace que la lectura de los contextos haya sido esencial para el desarro-

llo de la investigación. Las universidades, como instituciones educativas, responden a diversos objetivos: humanísticos, económicos y culturales de la sociedad y de los individuos. Continuamente hay tensiones y diálogos entre las Universidades y distintos sectores de la sociedad, así como al interior de las mismas, para armonizar intereses muy diversos, algunos contrapuestos, en una misma institución. Las diferentes respuestas que las Universidades van dando a la sociedad, se basan en un conjunto de factores económicos, sociales, epistemológicos y políticos, que, si bien se pueden separar con fines analíticos, no operan así en el día a día institucional. Desde allí nos acercamos a las miradas de contexto de cada una de las instituciones de Bogotá, México, Brasil y España. *La conformación de la identidad en la docencia universitaria:*

La identidad es un asunto central en la investigación y cuando hablamos de ella, como proceso de construcción, nos centramos particularmente no en una identidad personal (aunque la incluye) sino en una identidad que se construye alrededor del ejercicio profesional docente (en nuestro caso, lasallista). Tal construcción implica considerar las relaciones posibles entre los principales acontecimientos históricos, políticos sociales y económicos, mediatizados por diversas influencias, institucionales y personales. De allí, que una dimensión esencial del ser humano contemporáneo y que incide en la configuración de la identidad, es su conciencia histórica. Respecto a ella planteamos, desde Zemelman, que nuestro presente está relacionado con un pasado en el cual hunde sus raíces; este conocimiento permite avizorar el futuro, al tiempo que el pasado influye en el presente, nos cuestiona sobre nuestra responsabilidad personal y en relación al conjunto de la sociedad en la construcción de ese futuro.

También se puede asociar la identidad al saber pedagógico. Por ello, es necesario hacer historia de un saber que posee un sujeto históricamente definido: el maestro (Zuluaga, 1987). La historia de la práctica profesional posibilita analizar “formas de lo dicho”, narrativas que se construyen en la práctica y a través de las cuales se producen formas de enunciación de saberes. “Esta aproximación permite la apropiación de nuestra historia cultural, al convertir en objeto de análisis la memoria del saber institucionalizado y de los sujetos que mediante él participan de una práctica” (Zuluaga, 1987)

En la construcción de su identidad, el sujeto necesita aclarar para sí mismo quién es, dónde está, qué quiere, qué le hace falta para sentirse pleno. Las respuestas no se encuentran en el lenguaje directo, sino en las acciones que realiza: como persona, como profesionista, como sociedad. Habermas (1988) advierte que, hablamos de nuestra identidad cuando decimos quienes somos y quienes queremos ser; hablar de nuestra biografía es hablar de nuestro medio, de nuestro pueblo, de la imagen de nosotros que ofrecemos a los demás. Refiriendo todos estos dinamismos en la construcción identitaria, surgen como un elemento importante las tensiones que vive el sujeto y que se convierten en elemento fundamental en los procesos de tal construcción. Ureña (2008), describe las tensiones, recuperando a Habermas, como la “intersubjetividad sistemáticamente deficiente, sostenida por la presuposición necesaria y contra fáctica de una comunicación ideal (...) donde toda la historia de la Humanidad puede ser reconstruida, desde el punto de vista de las instituciones sociales y de las estructuras normativas, como una serie de diálogos sistemáticamente rotos”. Es así como las situaciones desestructurantes (de acomodación, desacomodación

o reacomodación), pueden ser vistas entonces como telón de fondo del devenir humano, y es en este escenario en el que realizan las construcciones identitarias. En otras palabras, el conflicto en la construcción identitaria es un proceso natural, inherentemente humano.

En el ejercicio de la docencia universitaria, la identidad tiene una realización y una manifestación personal y social, de identificación con lo humano; es un atributo sustancial que define al docente dentro de un colectivo singular de la tarea educativa por medio de sus prácticas, saberes, costumbres, normas, historia, bajo un acuerdo consciente e inconsciente de cooperación y de retribución mutuas.

El pensamiento lasallista

Se asume el Lasallismo como una opción histórica que se resignifica creativamente frente a las realidades de cada época, que mantiene la unidad a través de un triple espíritu: Fe, Fraternidad y Servicio. En ese sentido el carisma sugiere características particulares del proceso educativo (Hengemülle 2009):

- Centrado en la persona de cada educando de manera que cada uno sea tratado en consonancia con su ser individual, único e irrepetible y que la atención se dirija de manera integral a la persona de cada estudiante (primer precepto Universal Lasallista).
- Que se construye desde la propia realidad y por ello responde a las características, necesidades, aspiraciones y valores culturales de cada pueblo y aporta los instrumentos para transformarla y abrirla a un diálogo intercultural y a posibilidades concretas de equidad y justicia.
- Participativo y democrático. Desde los inicios, el Fundador, en la Guía de las Escuelas favoreció una educación activa con diferentes roles y responsabilidades. Se trata de una educación que favorece más la comunicación horizontal y menos la coacción y el paternalismo. En esa perspectiva y desde la dimensión de los maestros, la construcción del saber pedagógico no se da “impuesto por una inteligencia iluminada del exterior al grupo, sino que es pensado, experimentado y establecido por sus propios usuarios, “juntos y por asociación”; que en los inicios de la obra lasallista se trataba también de un esmero por afirmar una identidad” (Hengemülle, 2009, pág. 207).
- Académicamente serio, como lo expresa uno de los documentos congregacionales más importantes. “Lo que primero importa es que las escuelas de los Hermanos (los centros lasallistas, se diría hoy) se caractericen por la calidad de los estudios y la seriedad de la formación, como exigidas ambas por la honradez profesional y la dedicación a los jóvenes y a la sociedad”
- Que educa en y para la vida y para un trabajo socialmente productivo. Desde los orígenes, el pragmatismo fue una de las características centrales, ya que se trataba de responder a las necesidades concretas de los jóvenes. Hoy es fundamental ayudar a integrar teoría y práctica, la educación y la vida, para dar a cada uno las herramientas que le permitan ser agente de desarrollo personal y comunitario, y de promoción social. Afirma Hengemülle: “La pedagogía lasallista está enraizada en la vida.
- Que educa en el desarrollo humano integral y sustentable, en el compromiso ecológico y en la defensa del medio ambiente, consciente que la tierra es el único medio don-

de puede realizarse el ser humano amar a los demás, encontrarse con Dios; consciente también de la responsabilidad común de dejar el mundo habitable a quienes vendrán después.

- Que promueve el crecimiento de la espiritualidad en una perspectiva ecuménica e interreligiosa, a través de una lectura de la vida y de los acontecimientos a la luz del Evangelio, de la celebración de la existencia con capacidad de admiración y agradecimiento, y de una experiencia de los valores evangélicos de amor, entrega y perdón.

Bajo estas miradas, sobre las que se esbozan algunas ideas, se ha orientado la comprensión de aspectos centrales de la investigación: una mirada crítica, dialéctica y hermenéutica de la construcción del conocimiento; una comprensión del contexto como escenario central para el desarrollo de la docencia universitaria; una comprensión de la identidad que va en una línea de construcción social e histórica; y, una perspectiva del lasallismo que permite su comprensión desde lectura de los tiempos.

Metodología

Los avances y dilemas metodológicos, teóricos y personales, que enfrentamos como equipo investigador fueron aspectos relevantes de la propuesta metodológica de la investigación, para aportar en la interlocución entre los miembros de la red. Como investigadores dialogamos, confrontamos y fuimos construyendo. El proceso metodológico se caracterizó por la flexibilidad, apertura, diálogo y rigurosidad, propia de una investigación de corte cualitativo que se construye progresivamente y desarrolla interdisciplinariamente.

El proceso de organización de la investigación cualitativa obedeció a definiciones de orden epistemológico y metodológico de forma intencionada, las cuales se lograron gracias al debate, estudio y síntesis progresiva, como red en acción. Se asumió una perspectiva crítica y hermenéutica que permite comprender los procesos de construcción que se iban dando desde las diversas categorías del estudio para ir ahondado sobre ellas. Así, El paradigma investigativo que se seleccionó para este estudio es un trabajo de corte cualitativo, fundamentado epistemológicamente en la postura Crítico-Dialéctica, desde tres perspectivas teóricas concordantes con la intencionalidad del estudio: Habermas, Freire y Zemelman.

Dichas perspectivas, posibilitaron desde el inicio de la investigación, la reflexión centrada en los aspectos que se consideró que estaban directamente vinculados con la constitución de la identidad: Concepción de mundo, de historia, de sociedad, de sujeto y subjetividad y de Universidad. La revisión y caracterización de estos conceptos, derivó en la elaboración de categorías y subcategorías de estudio que puntualizaron la direccionalidad del estudio y permitieron el diseño de la entrevista como instrumento directo para la indagación en campo, donde se perfilaron cuatro dimensiones en la dirección del estudio: a) Institucional, b) Docencia, c) Profesional, y d) Lasallista. A partir de tales dimensiones se llevaron a cabo sendas discusiones que favorecieron, coherentes con el enfoque, la emergencia de un conjunto de categorías que fueran cercanas a formas de construcción de las identidades del docente lasallista. luego de numerables discusiones, se determinaron las siguientes categorías: identidad lasallista, desarrollo profesional docente, y práctica docente universitaria lasallista.

A partir de las categorías se definió como instrumento fundamental las entrevista a profundidad, se abordaron tópicos particulares de cada categoría. Se desarrollaron 144 entrevistas a profundidad (35 Bogotá, 34 Ciudad de México, 35 Bajío, 25 Canos, 10 Noroeste y 5 Madrid), con criterios de selección que dieran cuenta de representatividad en la áreas y niveles de conocimiento, comunes a las 5 universidades. Los criterios de selección fueron: antigüedad mayor a tres años, evaluación docente alta por parte de los estudiantes y participación en eventos lasallistas internos. Como rasgo característico de una lectura dialéctico-interpretativa, en cada sub-equipo (de cada comunidad/país), mientras se iba avanzando, se realizaron construcciones y discusiones internas que se ponían en común con el equipo general del proyecto. En estas reuniones macro, cada participación se iba enriqueciendo a partir de lecturas particulares y lecturas globales que mantuvieron como eje central construcciones no acabadas ni definitivas, sino siempre a través de un ir y venir desde la filosofía lasallista y de los referentes teóricos.

Construcción y Evolución del Proceso de Investigación

La construcción del proyecto ha sido un proceso de construcción de una comunidad académica lasallista internacional que ha venido tejiendo poco a poco un sentido, una manera de construirse como una red, no solamente una red académica sino una red de hermanos. La iniciativa de este trabajo se remonta a un encuentro sobre el profesor lasallista (Cuernavaca, México, 2013), donde se generaron los primeros acercamientos. A partir de ese momento se comenzaron a generar algunas comunicaciones y ya en el año 2015 se abre la posibilidad de ir concretando la idea de la red sobre la docencia, o la pedagogía o el profesor universitario lasallista. Se comienzan a desarrollar conversaciones y participan inicialmente tres universidades: la Universidad de La Salle de Bogotá (con 5 investigadores), la Universidad de La Salle México (que inicialmente eran 2 y en la actualidad 6) y la Universidad de La Salle de Canoas Brasil (que comenzó con un investigador y ahora son dos). Posteriormente se vincula la Facultad La Salle Lucas do Rio Verde Brasil, que por algunas dificultades no pudo continuar. En julio de 2016 se vincula La universidad de La Salle de Bajío México (inicialmente con un investigador y ahora con dos) y finalmente se incorporaron la Universidad La Salle Noroeste (con dos investigadores) y la Universidad La Salle Madrid (con un investigador). Ha sido un proceso que fue generando vínculos a partir de reuniones, discusiones y encuentros en los que se iba concibiendo la idea tanto de la red como del proyecto.

Muy sucintamente el proceso se ha desarrollado de la siguiente manera: Una primera acción fue el conocerse y compartir apuestas. Luego, consolidar ideas frente a una problemática o proyecto de investigación el cual comenzó a tejerse desde discusiones que pasaron por la docencia universitaria, las problemáticas del profesor universitario, el lasallismo en la educación superior, la configuración de ese proceso en el ámbito de la educación superior, los sentidos, etc. Cada vez se fue centrando en la preocupación por la manera cómo se construye la identidad del profesor universitario lasallista. Posteriormente inicia la discusión alrededor de diversos documentos, autores, alternativas, visiones, comprensiones a partir de lecturas y presentaciones que se desarrollaron de manera permanente durante varios meses. Se definió así una mirada que permitiera abordar desde lo cualitativo el pro-

blema de construcción de identidad del docente universitario lasallista de tal manera que pudieran abordarse interpretaciones y análisis desde diversas realidades. Contando con unos referentes comenzamos a abordar la construcción y el camino hacia un marco teórico que permitiera soportar algunas concepciones y comprensiones en torno al problema que había sido definido. Se llevaron a cabo algunas lecturas y discusiones con aportes de instituciones y luego se configuraron grupos de trabajo con participación de instituciones de diferentes países, conformando grupos interdisciplinarios e internacionales que al interior de cada uno de ellos aportaba, leía, construía y elaboraba documentos. Estos documentos eran presentados en encuentros o en sesiones de todos los equipos de investigación, sobre los cuales se hacían críticas y aportes.

Ya con estas apuestas teóricas se pasa a las definiciones metodológicas desde la perspectiva epistemológica planteada: Arduas conversaciones alrededor del enfoque, construcción de categorías e instrumentos que nos condujo a una apuesta dialéctica interpretativa, que permitiera desde entrevistas a profundidad abordar y llegar a la comprensión de lo que se buscaba alrededor de la construcción de la identidad docente universitaria lasallista. Antes de las entrevistas a profundidad se propusieron preguntas, se construyeron, se realizaron pruebas pilotos, discutiendo pormenores del instrumento; se redefinieron preguntas y, a partir de allí se estableció todo un esquema para desarrollar las entrevistas en profundidad. Logramos acercarnos a 144 profesores universitarios de las universidades participantes. Se aplicaron las entrevistas y posteriormente se inició todo un proceso de análisis a través de grupos interdisciplinarios participando miembros de diversas universidades responsables de diversas categorías de la investigación. Sobre ellas se continúa trabajando y se presentan algunos avances en esta comunicación. Es en este momento en donde toma fuerza el proceso dialéctico interpretativo del proyecto lo que ha implicado combinar procesos desde las entrevistas, la interacción con los entrevistados, el diálogo con la teoría y con las propias condiciones del investigador.

De todo ello se concluye que la manera como se ha conformado la red alrededor de este proyecto permite evidenciar cómo es posible crear y construir una comunidad académica alrededor de universidades de distintos países, donde lo que nos une no es simplemente la academia, sino un sentido por construir, como comunidad académica internacional, opciones de comprensión alrededor de la docencia universitaria lasallista. Si bien nos separan el tiempo, la distancia, los lugares y espacios, la tecnología ha permitido tener un encuentro permanente, donde hemos llegado no solamente a compartir la academia y la teoría, sino la vida. Compartir a la manera lasallista de cómo unos aprenden de las fortalezas de otros, unos aprenden de los conocimientos de otros; cómo cada uno desde su experiencia, desde su contexto institucional, desde el contexto del país aporta miradas y formas de comprensión a la construcción del proyecto. De esta manera logramos no solamente tejer una red de trabajo, sino una red de comunidad lasallista, que pese a las diferencias culturales logran hallar puntos de encuentro alrededor de un denominador común: aportar al sentido de la docencia universitariaslasallista.

Resultados

Todo el proceso descrito nos permite esbozar unos primeros hallazgos que, dada la ingente cantidad de información disponible, hace posible que los equipos de trabajo sigan avanzando en niveles de análisis de la información.

En lo que respecta a la categoría de **Identidad lasallista**, logramos establecer dos subcategorías: pensamiento lasallista e institución lasallista. Respecto al pensamiento lasallista en esta primera aproximación se puede decir que se han conservado las raíces de su identidad desde la búsqueda permanente por parte de los profesores para que los jóvenes, se adapten a los cambios que se presentan, que aporten su conocimiento y habilidades en diferentes situaciones también, se preocupan por prepararlos para que puedan aportar en la superación de las necesidades reales de la sociedad. desde el trabajo con la comunidad aportando y llevando nuevas posibilidades de desarrollo en colegios, entidades, municipios o espacios que requieren el respeto y cuidado del medio ambiente y de aportes en lo, pedagógico, social, jurídico, entre otros.

Asimismo, en lo referente a la subcategoría Institución lasallista, se conformó a partir de dos líneas: Horizontes de sentido y Gestión institucional. A pesar de que esta subcategoría aún se encuentra en análisis a partir de la información recabada con las entrevistas, en la línea de Horizontes de sentido los datos apuntan de manera preliminar hacia una identidad que es concebida por los docentes como una empatía generalizada con la filosofía lasallista a partir de su formación humanística personal, ya sea que la hayan desarrollado dentro de su formación en la familia, o dentro del espacio escolar desde su educación básica. Ello remite a plantear, que la identidad de los docentes lasallistas se asume como un rasgo que forma parte de un perfil dentro de la tarea de docencia, y que, coincidentemente, se perfila por su propia naturaleza en congruencia con su tarea docente en La Salle.

Por otro lado, con relación a la gestión institucional, se observa que, a pesar de la correspondencia entre la identificación con la filosofía y el modelo educativo de la institución lasallista, la mayoría de los docentes, no tiene mayor incidencia en muchas de las obras que cada comunidad/país lasallista desarrolla, esto depende de la estructura institucional con la que cada comunidad cuenta.

En la categoría de desarrollo profesional docente, los primeros resultados dan cuenta de una llegada a la docencia, por múltiples factores entre los que se encuentran la vocación, la necesidad de diversificar lo laboral y lo financiero, ofertas de las universidades, llamadas de amigos profesionistas, prácticas previas de ayudantía. Algunos de estos factores perduran al paso del tiempo, reconociéndola como una actividad que aporta satisfacciones personales, reconocimiento social y personal pero que a su vez demanda esfuerzos consistentes de creatividad pedagógica, de actualización disciplinar y de disponibilidad de tiempo extra, a veces a costa de la familia y del tiempo libre personal.

El contacto interpersonal y pedagógico con los estudiantes y en contados casos con exalumnos, así como una mirada enriquecida sobre la profesión en la que se desempeñan, al palpar sus límites y sus potencialidades son dos elementos consistentemente valorados por los docentes entrevistados que van marcando su permanencia en las instituciones de educación superior y su desarrollo como personas.

En la categoría de práctica docente reconocemos una mirada amplia de las prácticas que

en primer lugar permite reconocerlas más allá de una actividad instrumental pues está permeada por sentidos y orientaciones en las que fácilmente es posible reconocer el legado lasallista. El tema didáctico aparece de manera determinante en la investigación, no como la relación de un conjunto de acciones y estrategias de enseñanza al interior de las aulas universitarias lasallistas, sino como un componente que permea el quehacer del profesor lasallista en educación superior en el que se hacen presentes todo un conjunto de valores propios del lasallismo y alrededor de ellos un claro sentido de la mediación y el acompañamiento en sus procesos de formación.

En el legado de la filosofía lasallista el tema del maestro como acompañante, como mediador -y no simplemente como un instructor- está ligado a la idea de ser puente, del ser fraterno y por ende a la preocupación por el otro se convierte en un ingrediente fundamental que inspira el interés y deseo por ir más allá de una simple transmisión de información. La mediación no pasa sólo por las intencionalidades y los objetivos de un programa, sino por el conocimiento y comprensión de las realidades que viven los jóvenes, lo que implica poder hacer lectura de los tiempos y contexto históricos, poder mirar los desafíos que el mundo contemporáneo y el momento actual exigen a las nuevas generaciones. Las prácticas de esta manera son atravesadas por todo un interés alrededor de la formación humana e integral, preocupada por la formación de sujetos conscientes de su realidad social, todo ello bajo el prisma de la creatividad y del reinventarse constantemente para lograr conectarse con los alumnos, lograr el aprendizaje y aplicación de los conocimientos, atendiendo a las necesidades y rasgos característicos de las generaciones actuales. Ello implica que cuando estamos hablando de otros niveles de formación -en este caso educación superior lasallista- y de otro tipo de sujetos (jóvenes y adultos universitarios), las formas de mediación adquieren particularidades importantes

Conclusiones

- La perspectiva epistemológica crítica-interpretativa, como alternativa que abre espacios a la posibilidad de abordaje comprensivo y remite a pensar en una construcción dialéctica del conocimiento, permite abordar de manera clara e intencionada procesos de construcción identitaria.
- Un contexto institucional refiere no solo hechos, normas y principios, sino que refleja una realidad potencial que pasa por las intenciones y por el contexto histórico. Las intenciones y contexto histórico marcan hitos importantes en la construcción de la identidad como docente de una institución de educación superior lasallista.
- identidad como docente de una institución de educación superior lasallista.
- • La identidad no es innata para el docente universitario lasallista; se construye alrededor del ejercicio profesional docente e incorpora acontecimientos históricos, políticos, sociales y personales.
- El Lasallismo como opción histórica que se resignifica creativamente frente a las realidades de cada época, logra compenetrarse con los idearios y acciones de quien se vincula a la obra educativa en educación superior, siendo un componente esencial de las construcciones identitarias que allí se tejen.
- • El pensamiento lasallista conserva las raíces de su identidad e incide de manera de-

terminante en el ser y quehacer del docente universitario lasallista. Situación que se logra a través de la vinculación, la formación, la orientación y el acompañamiento.

- Los horizontes de sentido y la gestión institucional, son determinantes en la construcción de la identidad del docente universitario lasallista. Los docentes que logran aprehender, comprender y asumir tales horizontes, logran niveles de identificación y empatía que se reflejan en sus miradas y acciones como docentes de educación superior.
- El desarrollo profesional docente está enmarcado por los procesos de llegada a la docencia y por las formas de vinculación que se logran agenciar alrededor de las acciones propuestas por las instituciones.
- La práctica docente universitaria lasallista es más que una actividad instrumental. Es una apuesta que refleja todo un conjunto de valores propios del lasallismo y alrededor de ellos un claro sentido de la mediación y el acompañamiento en los procesos de formación.
- En el legado de la filosofía lasallista el tema del maestro como acompañante, está ligado a la idea de ser puente, del ser fraterno. Ello implica que cuando estamos hablando en perspectiva de educación superior lasallista, la manera de ser puente es diferente por el tipo de sujetos (jóvenes y adultos universitarios) y las alternativas de formación para este tipo de sujetos.
- La construcción del proyecto ha sido un proceso de construcción de una comunidad académica lasallista internacional que ha venido tejiendo poco a poco un sentido y una manera de construirse como una red. Así, es posible crear y construir una comunidad académica alrededor de universidades de distintos países, donde lo que une no es solo la academia, sino un sentido lasallista que pese a las diferencias culturales logra configurar puntos de encuentro alrededor de un denominador común: aportar al sentido de la docencia universitaria lasallista.

Referencias bibliográficas

- Aguayo, C. (2006). *Las profesiones modernas: dilemas del conocimiento y el poder*. . Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Alayón, N. (2008). *Asistencia y asistencialismo ¿pobres controlados o erradicación de la pobreza?* Buenos Aires: Lumen Hvmánitas.
- Deleuze, G. (1997). *Posdata sobre las sociedades de control*. (C. Pretextos, Ed.)
- Díaz, Z (2007) *J. Habermas: Lenguaje y diálogo, el rol del entendimiento intersubjetivo en la sociedad moderna*. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela
- Hengemülle, E. F. (2009). *Educación en y para la vida. Perspectiva de la identidad de la educación lasallista*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Shutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ureña, E. (2008) *La teoría crítica de la sociedad de Habermas. La crisis de la sociedad industrializada*. Madrid: Tecnos.
- Vargas, J. A., Fortoul, M.B., Lara L. Brand J, y Hernández J. (2013). *Aprender saberes, desarrollar proyectos y compartir capacidades y valores. Modelo educativo de la Universidad La Salle, Cd. Mx. México, De La Salle, ediciones*
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México, D. F.: Instituto politécnico nacional.

Creencia, experiencia y la intención de uso de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) de los docentes del Campus León de la Universidad de Guanajuato

Maribel Arenas Flores

Resumen

Desde que las tecnologías de información han irrumpido en el ámbito educativo han surgido de forma progresiva distintas herramientas facilitadoras que ayudan a los docentes a mejorar su práctica diaria, tanto en sus aulas y centros educativos como fuera de ellos como las denominadas Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). En la Universidad de Guanajuato Campus León, el nuevo modelo educativo apertura a innovar en los paradigmas de aprendizaje haciendo uso de la tecnología de información, es en esto donde se manifiesta poco interés en la utilización y aceptación por parte del docente. Para éste trabajo de investigación se hará un estudio de caso con un enfoque metodológico cualitativo en donde se hará un análisis comprensivo-interpretativo apoyado en la Teoría Fundamentada, aplicando para la obtención de datos una entrevista semiestructura a una muestra representativa de docentes de diferentes carreras del área de la Salud, el cual nos permitirá profundizar en sus creencias y experiencias de las condiciones facilitadoras para el uso de los AVA como apoyo en las clases presenciales, se apoyará también la investigación con unos datos cuantitativos donde se medirá la intención de uso de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje en los docentes a través del estudio de varios factores psicosociales y tecnológicos, para la obtención de datos se aplicará un cuestionario tomando los elementos de la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de Tecnología (UTAUT).

1. Introducción

Planteamiento del problema

Como docentes, encontrar maneras de hacer mejor nuestro trabajo ha sido siempre un proceso natural; buscar nuevas estrategias de enseñanza para alumnos que llegan a las aulas con necesidades básicas insatisfechas, aprovechar cada nuevo recurso para motivarlos a seguir aprendiendo, convertir cada dificultad en un nuevo desafío y descubrir un nuevo proyecto que les ayude a seguir desarrollándose profesionalmente, son sólo algunas acciones que se llevan a cabo con este propósito, diríase que casi por “instinto”.

En la actualidad el uso de la tecnología genera diferentes formas de educación, de tal forma que hoy en día es posible que a través de diversos softwares el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más diverso. Esta irrupción puede observarse en la práctica diaria de la mayoría de los docentes, pero también en la aparición de nuevos ambientes educativos basados total o parcialmente en las TIC, como las denominadas Comunidades Virtuales de Aprendizaje (Bustos Sánchez & Coll Salvador, 2010). Uno de los usos que la Web 2.0 nos pro-

pone en el ámbito educativo, son los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) o Plataformas Virtuales de Aprendizaje.

Bajo esta problemática surgió el presente proyecto que articuló la pedagogía, la tecnología y la comunicación, para indagar desde propia voz del profesor sobre elementos que nos llevan a entender en el uso o no uso de la implementación de un Ambiente Virtual de Aprendizaje en su práctica docente que a su vez lleve a favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas en las diferentes Licenciaturas de la División de Ciencias de la Salud de Campus León de la Universidad de Guanajuato, sobre éstas inquietudes se plantea la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta principal

- ¿Cuáles son las creencias, experiencia y la intención de uso de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) de los docentes de la División de Ciencias de la Salud del Campus León de la Universidad de Guanajuato?

Preguntas secundarias

- ¿Cuáles son las creencias y experiencia relacionadas con las principales condiciones facilitadoras en el uso de los ambientes virtuales de aprendizaje?
- ¿Qué factores psicosociales y tecnológicos influyen en los docentes para la intención de uso de los ambientes virtuales de aprendizaje?

Objetivo general

- Analizar las creencias, experiencia y la intención de uso de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje de los docentes de la División de Ciencias de la Salud del Campus León de la Universidad de Guanajuato, para encontrar los elementos relacionados que nos llevan a entender el uso o no uso de un Ambiente Virtual de Aprendizaje en su práctica docente.

Objetivos específicos

- Analizar las creencias y la experiencia del docente en la utilidad, beneficios, dificultades e influencia social en el uso de los ambientes virtuales de aprendizaje.
- Identificar los factores psicosociales y tecnológicos que influyen en los docentes en la intención de uso de los ambientes virtuales de aprendizaje.

1.2 Justificación

El Plan Sectorial de Educación 2013-2018 establece: “acciones y políticas para crear nuevos modelos de educación abierta y a distancia donde las Universidades implementen estrategias para diversificar el aprendizaje”, ampliar la cobertura y lograr que el conocimiento sea más flexible y pertinente”

Por lo anterior, la Universidad de Guanajuato dentro del Plan de Desarrollo Institucional (PLADI): relativo al porcentaje de matrícula de educación a distancia, señala que para el año 2020 la Universidad, deberá contar con el 10% de su matrícula en programas educati-

vos de nivel superior en modalidades no escolarizadas, esto representa en una visión prospectiva un total de 3,900 estudiantes debido a que la población actual de estudiantes es de 39,004. Por lo anterior planteado el aumento de matrícula no será posible a menos que se desarrollen ofertas educativas en modalidad no convencionales.

Dentro de la actual propuesta del candidato a rector del Campus León de la Universidad de Guanajuato considera el incremento de la matrícula por medio de la educación no escolarizada (Educación Abierta). Los datos a abril del 2018 indican que en Campus León cuenta con 4,286 alumnos ocupando la División de Ciencias de la Salud el 69.24% de la población estudiantil, en la oferta educativa cuenta con 50 programas educativos (19 licenciatura y 31 posgrado), ocupando la División de Ciencias de la Salud el 66% de los programas educativos (26 en posgrado y 7 licenciaturas).

Para poder lograr el proceso de innovación educativa se debe empezar por parte de los profesores con el desarrollo e implementación del uso de herramientas tecnológicas que apoyen en su práctica docentes, para poder generar proyectos de innovación que se logre la ampliación de la oferta educativa, por lo que es importante identificar las creencias y los factores que impidan el logro de estos objetivos.

Es así, como en la Universidad de Guanajuato, de cara a una educación de calidad que responda a las nuevas demandas globales y siguiendo las políticas nacionales que se enfocan en la apropiación de las TIC como un factor incidente en la competitividad y desarrollo de nuestro país, ha asumido esta tarea dentro del proceso de autoevaluación institucional, y al detectar grandes dificultades en el área de educación continua y presencial, se enfrenta al reto educativo de asumir las TIC dentro de las estrategias pedagógicas y didácticas para actualizar, innovar y fortalecer tanto el modelo educativo como una forma diferente de aprender.

1. Marco teórico

1.3.1 Tic en Educación

Según Huertas (2007) las TIC empleadas en la educación necesitan nuevas posibilidades educativas y metodológicas, lo que requiere una redefinición del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las utilizaciones de las TIC en el ámbito educativo han marcado un antes y un después en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje (EA). Las mismas han favorecido la aparición de nuevas metodologías docentes, han establecido nuevas formas de relacionarse entre los artífices del proceso formativo (profesores y alumnos) y han modificado el papel que juegan éstos en dicho proceso. (Segura Robles & Gallardo Vigil, 2014).

1.3.2 Ambientes Virtuales de Aprendizaje

El proceso enseñanza - aprendizaje cuenta con diversas herramientas y metodologías que permiten la transmisión de conocimientos, entre las que se encuentran las plataformas de aprendizaje, dejando de ser simplemente, depósitos de un curso en un computador; sino que también se han de considerar los diversos recursos de apoyo que facilitarán el proceso de enseñanza y en especial el soporte informático o plataforma sobre la cual se implantará; por tal razón. En este contexto, los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) se convierten en uno de los factores determinantes para la gestión de conocimiento, de esta manera estas

herramientas permiten abordar nuevos escenarios y propenden por la calidad de la educación (Sánchez and Pinto 2013).

1.3.4 Creencias y experiencias en el uso de las TIC

Las creencias, por tanto, permiten explicar situaciones de la realidad, cumplen un papel relevante en la concepción y organización del mundo y, además, tienen estrecha vinculación con procesos psíquicos que acontecen en la mente de las personas y, al mismo tiempo, son un producto colectivo, social, que comparten entre sí, por lo que, encima, poseen un carácter subjetivo; se pueden mantener con diferentes grados de convicción; no siempre son fruto de un consenso y no responden a criterios de verdad (Sáiz, 2002).

Por su parte, las creencias son propias de los profesores; son suposiciones que están fuertemente asociadas con estados afectivos y componentes valorativos, con experiencias personales (Calderhead, 1996), y, en esta medida, pueden influir en la forma como los profesores piensan acerca de las situaciones de clase y responder a las situaciones particulares (Baia, 2009; Ottenbreit-Leftwich et al., 2010; Prestridge, 2012). Es por esto por lo que es necesario continuar su estudio con el fin de identificarlas, caracterizarlas y proponer estrategias de cambio o fortalecimiento, especialmente para la adecuada integración de las TIC en el proceso educativo (Prestridge, 2012).

1.3.5 Modelos de comportamiento basados en actitudes

El vínculo entre actitud y conducta ha sido apoyado por numerosos autores e investigaciones en el ámbito de la psicología (p. ej. Campbell, 1963; Ajzen y Fishbein, 1980; Schifter y Ajzen, 1985; Fazio, 1986, 1990). El interés por este vínculo ha llevado al desarrollo de distintas teorías que tratan de capturar las dimensiones subyacentes al mismo y de definir el proceso a través del cual se condiciona la conducta de los individuos.

1.3.6 Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT)

Este modelo fue enunciado por Venkatesh, Morris, y Davis en 2003. Su objetivo fue integrar en un modelo único todos los modelos existentes hasta la fecha: (1) la Teoría de la Acción Razonada (TRA) (Fishbein & Ajzen, 1975); (2) El Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) (Davis, 1989); (3) la Teoría del Comportamiento Planeado (TPB) (Ajzen, 1991); (4) la Teoría de Difusión de Innovaciones (IDT) (Rogers, 1962); (5) El Modelo de Utilización del PC (MPCU) (Thompson et al., 1991); (6) El Modelo Motivacional (MM) (Davis y Warshaw, 1992); (7) la combinación de TAM y TPB (C-TAM-TPB) (Taylor y Todd, 1995b); y (8) La Teoría Social Cognitiva (SCT) (Bandura, 1977).

2. Metodología

2.1 Paradigma de investigación

La presente investigación se realizará desde un enfoque de paradigma cualitativo que nos permitirá profundizar sobre las “creencias” y “experiencias” en la utilidad, beneficios, dificultades e influencia social en el uso de los ambientes virtuales de aprendizaje que nos permita conocer su opinión subjetiva de estudio de los significados de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios sujetos de estudio.

Para contar con elementos que nos permitan interpretar la realidad objetiva, luego del estudio cualitativo se realizará un breve estudio con algunos elementos cuantitativos que servirá como apoyo, para estudiar la “intencionalidad” en el uso de los AVA.

Desde éstos elementos cuantitativos de apoyo nos permita conocer la “intencionalidad” en el uso de éstos ambientes de aprendizaje se analizarán diferentes factores psicosociales y tecnológicos de la conducta a través de la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT), que utiliza varios constructos como: Expectativa del funcionamiento, expectativa del esfuerzo, actitud frente al uso de tecnología, influencia social, condiciones facilitadoras, autoeficacia, ansiedad, intención de uso de la tecnología. .

2.2 Tipo de estudio

El tipo de estudio es con una metodología cualitativa usando un enfoque en la teoría fundamentada: La teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) es un diseño de investigación que orienta la experiencia científica hacia la construcción de un conocimiento desde la interpretación de los datos.

Se va a realizar un estudio usando el criterio comprensivo/interpretativo a través de los principios de la metodología cualitativa con técnicas de recolección de datos que permitan la interpretación subjetiva de las creencias y experiencias en el uso de los AVA de un grupo de docentes de la División de Ciencias de la Salud del Campus León la Universidad de Guanajuato.

Para ello se va a utilizar un estudio de caso que nacieron como una respuesta crítica a la metodología y a los modelos de evaluación establecidos inspirados en el positivismo (Simons, 1987).

Para el análisis del apoyo de datos cuantitativo que usa un modelo observacional, prospectivo, transversal y descriptivo de los constructos definidos en la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT) para medir la intención de uso a través los factores psicosociales y tecnológicos que son: “Expectativa del funcionamiento”, “expectativa del esfuerzo”, “actitud frente al uso de tecnología”, “influencia social”, “condiciones facilitadoras”, “autoeficacia”, “ansiedad”, “intención de uso de la tecnología”.

2.3 Diseño de la investigación

2.3.1 Participantes

Los participantes que estará conformada por los docentes la Universidad de Guanajuato, Campus León de la División de Ciencias de la Salud adscritos a diferentes licenciaturas como: Psicología, Enfermería y Obstetricia, Médico Cirujano, Terapia Física y Rehabilitación y Nutrición.

Se seleccionará a doce profesores para aplicarles una entrevista con un muestreo de caso-tipo, donde se elegirán a dos docentes por cada programa educativo (Psicología, Enfermería y Obstetricia, Médico Cirujano, Terapia Física y Rehabilitación y Ciencia de la Actividad Física y Salud) a un docente que use la plataforma como apoyo en sus clases presenciales y a otro que no las use. Se harán una serie de preguntas siguiendo la guía de entrevista que nos darán a conocer más en profundidad el tema a investigar

2.3.2 Herramientas

Para el análisis cualitativo se realizará una entrevista semi-estructurada que permitirá analizar la percepción del docente sobre la utilidad, beneficios, dificultades e influencias social en el uso de los ambientes virtuales de aprendizaje. Este paradigma se apoyará con datos cuantitativos con la aplicación de una encuesta que permitirá identificar el constructo de la “intención de uso” de los ambientes virtuales de aprendizaje.

En el análisis de datos de apoyo cuantitativo se aplicará una encuesta donde mida la “intención de uso” de los ambientes virtuales de aprendizaje, para lo cual se elaborará un instrumento basado en el modelo de la Teoría Unificada de Aceptación de la Tecnología (UTAUT) (Venkatesh y otros, 2003).

Resultados preliminares

Para el objeto de estudio de la investigación se planteó el siguiente esquema que son las categorías planteada para la interpretación de sus creencias y sus experiencias en el uso o no uso de las plataformas por parte de los docentes.

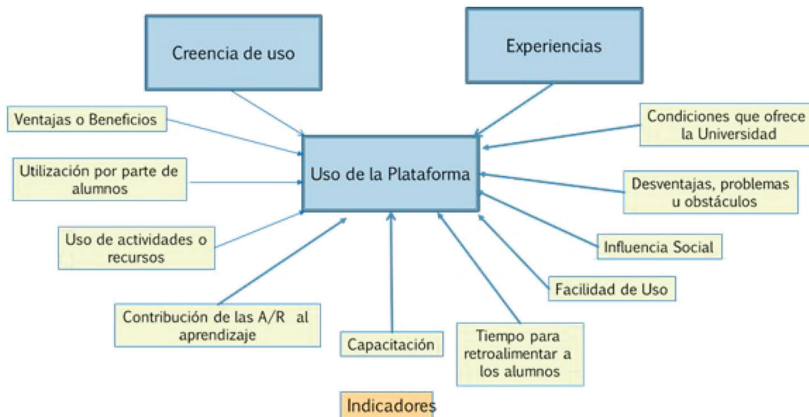


Figura 1: Categorías teóricas identificadas originalmente

En el trabajo de campo se trabajó en la codificación de 8 entrevistas en las que se establecieron las categorías teóricas planteadas en la guía de la entrevista y se crearon otras categorías emergentes, las cuales se muestran en la siguiente tabla:

Categorías Teóricas	Categorías Emergentes
Conocimiento, Experiencia o creencia en el uso de la plataforma	Autonomía de los docentes para usar la plataforma.
Ventajas o beneficios del uso de la plataforma.	Carga de trabajo del docente que impiden el uso de la plataforma
Desventajas, problemas u obstáculos en el uso de la plataforma	Características tecnológicas de riesgo de alumnos

Utilización de la plataforma por parte de alumnos.	Características tecnológicas de oportunidades de alumnos
Utilización de Actividades o Recursos de apoyo de aprendizaje en la plataforma.	Características tecnológicas de riesgo de docentes
Contribución del uso de actividades o recursos de la plataforma en el aprendizaje del alumno.	Características tecnológicas de oportunidades de docentes
Capacitación en el uso de la plataforma por parte de la Universidad.	Herramientas de comunicación utilizadas alumnos fuera de la plataforma
Facilidad de uso de las plataformas	Herramientas de comunicación utilizadas maestros fuera de la plataforma
Tiempo para retroalimentar a los alumnos en la plataforma.	Obligatoriedad de uso del alumno
Influencia social para el uso de las plataformas	Obligatoriedad de uso del maestro
Condiciones de la Infraestructura para la implementación de la plataforma	Opinión de los maestros sobre la oferta educativa en línea
Condiciones de Capacitación para la implementación de la plataforma	Recompensa o reconocimiento por el uso de la plataforma.
Condiciones de personal de apoyo para la implementación de la plataforma	Tiempo que dispone el maestro para el uso de la plataforma.
Políticas o Normativas Universitarias para el uso de la plataforma	Utilización de la plataforma por parte de maestros

Tabla 1. Categorías teóricas y categorías emergentes.

En la clasificación de categorías de las entrevistas se visualiza un diagrama de acuerdo con el número de menciones los cuales se pueden observar en la siguiente imagen tomada del Atlas-ti.

Nombre	Fundamentado	Densidad	Autor	Creado	Modifica...	Familia ^
Capacitación en el uso de la plataforma por parte de la Universidad.-	58	1	GUEST	14/05/20...	08/06/20...	
Ventajas o beneficios del uso de la plataforma.-	43	1	GUEST	14/05/20...	08/06/20...	
Políticas o Normativas Universitarias para el uso de la plataforma.-	27	3	GUEST	15/05/20...	09/06/20...	
Conocimiento, Experiencia o creencia en el uso de la plataforma.-	23	1	GUEST	14/05/20...	07/06/20...	
Utilización de Actividades o Recursos de apoyo de aprendizaje en la plataforma.-	19	1	GUEST	14/05/20...	08/06/20...	
Herramientas de comunicación utilizadas alumnos fuera de la plataforma-	19	0	GUEST	14/05/20...	09/06/20...	
Tiempo que dispone el docente para el uso de la plataforma.-	19	1	GUEST	15/05/20...	09/06/20...	
Características tecnológicas de riesgo de docentes-	18	1	GUEST	15/05/20...	13/06/20...	
Características tecnológicas de riesgo de alumnos-	17	0	GUEST	15/05/20...	13/06/20...	
Desventajas, problemas u obstáculos en el uso de la plataforma-	17	1	GUEST	14/05/20...	08/06/20...	
Obligatoriedad de uso en el docente-	17	2	GUEST	14/05/20...	09/06/20...	
Condiciones de personal de apoyo para la implementación de la plataforma-	17	1	GUEST	15/05/20...	08/06/20...	
Condiciones de la Infraestructura para la implementación de la plataforma-	14	1	GUEST	15/05/20...	09/06/20...	
Herramientas de comunicación utilizadas maestros fuera de la plataforma-	14	1	GUEST	14/05/20...	09/06/20...	
Tiempo para retroalimentar a los alumnos en la plataforma.-	13	1	GUEST	14/05/20...	08/06/20...	
Condiciones de Capacitación para la implementación de la plataforma-	11	1	GUEST	15/05/20...	08/06/20...	
Características tecnológicas de oportunidades de docentes-	11	1	GUEST	15/05/20...	13/06/20...	
Opinión de los maestros sobre la oferta educativa en línea-	11	0	GUEST	15/05/20...	23/05/20...	
Facilidad de uso de las plataformas-	11	1	GUEST	14/05/20...	08/06/20...	
Utilización de la plataforma por parte de alumnos.-	11	1	GUEST	14/05/20...	08/06/20...	
Recompensa o reconocimiento por el uso de la plataforma.-	10	2	GUEST	15/05/20...	09/06/20...	
Influencia social para el uso de las plataformas-	10	1	GUEST	14/05/20...	07/06/20...	
Contribución del uso de actividades o recursos de la plataforma en el aprendizaje del alumno.-	9	1	GUEST	14/05/20...	09/06/20...	
Características tecnológicas de oportunidades de alumnos-	8	0	GUEST	15/05/20...	13/06/20...	
Carga de trabajo del docente que impiden el uso de la plataforma-	6	1	GUEST	15/05/20...	08/06/20...	
Autonomía de los docentes para usar la plataforma.-	5	1	GUEST	16/05/20...	08/06/20...	
Creencia de Uso	0	1	GUEST	07/06/20...	07/06/20...	

Se observa que la mayor mención fue sobre la necesidad de “capacitación en el uso de la plataforma” (58 citas), los docentes mencionan que, aunque han recibido cursos sienten que no tienen los conocimientos suficientes ya que al dejar de practicar el manejo de la plataforma muchas cosas se les olvidan y mencionan que:

“es necesario que los profesores se sensibilicen en las tecnologías para obtener un mejor beneficio, esto se lograría con una plática para identificar el beneficio de su uso, después de esa platica los que estén convencidos y dispuestos puedan aprender y recibir un curso de capacitación y sobre el curso sea muy práctico con ejemplos y con la posibilidad de una retroalimentación y acompañamiento posterior”

Otros docentes refieren que “las cargas de trabajo” y “la falta de tiempo” muchas veces impiden el tomar estas capacitaciones y que se debe buscar que éstas tengan cierto carácter de obligatoriedad y con una buena planeación para que el profesor las tome y que se deben de dar dentro del periodo intersemestral.

La segunda categoría más citada es la de “Ventajas o beneficios en el uso de la plataforma” ya que hacen referencia a los beneficios como son: la organización del material, la innovación en las estrategias de aprendizaje, la optimización de tiempos en la evaluación, el poder tener evidencias de entregas de tareas de los estudiantes, la mayoría de los profesores destacó las ventajas que se tienen sobre el manejo de los exámenes en línea ya que en contraste con un examen escrito es mucho más rápido y se califican automáticamente. En esta categoría, aunque el profesor ha escuchado de los beneficios del uso de la plataforma se observa desde su perspectiva poco uso por parte de sus compañeros, es decir, aunque dicen que es bueno lo la usan; esto lo señalan en la categoría emergente de “Utilidad de uso de la plataforma por parte de docentes”.

La categoría teórica que menos citas tuvo fue la que hace referencia a la “Contribución de usos de actividades o recurso que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje”, porque la mayoría de los usuarios menciona que solo la usa como repositorio de información o

para la aplicación de exámenes en línea y no identifican varias herramientas tecnológicas o actividades que se pueden incluir y que pueden hacer que el alumno analice y genere su propio conocimiento, por citar:

“Uno se debe tomarse el tiempo necesario para diseñar y desarrollar el material de estudio, porque es bien sabido que los alumnos tienen diferentes formas de aprender”, ... “uno como docente muchas veces deja de lado esa parte y solo se limita a transcribir”.

En el diagrama siguiente se habla sobre una categoría que son las “condiciones facilitadoras que ofrece la Universidad para la implementación de las plataformas: La que más citas tiene es la de “Políticas normativas universitarias para el uso de la plataforma (27 citas)” donde el docente señala que en la normativa actual no existe una obligatoriedad del uso (17 citas) de la plataforma por lo que esto afecta la libertad de cátedra, sin embargo señalan que cuando han tenido que trabajar en Universidades privadas ahí si les exigen que lleven un control de sus clases en la plataforma independientemente si tienen experiencia o no la tienen. Dentro de esta categoría sugieren que exista un esquema de recompensa o estímulos por el uso de la plataforma mencionan por citar alguno:

“Que hubiera al principio un estímulo no necesariamente monetario sino un papel donde nos reconocieran por estar a la vanguardia, bueno algo que diga que valió la pena el tiempo que invertí en la plataforma”

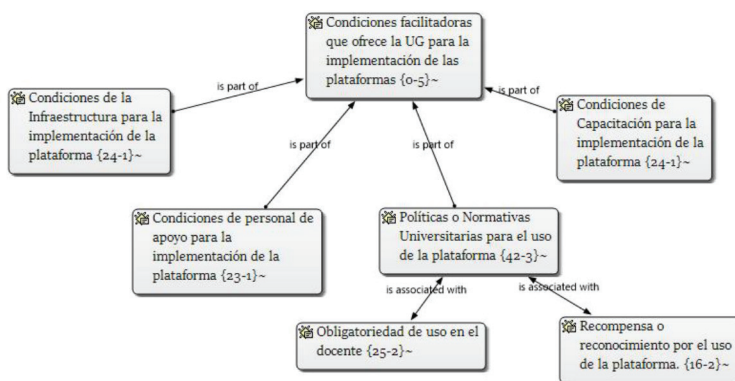
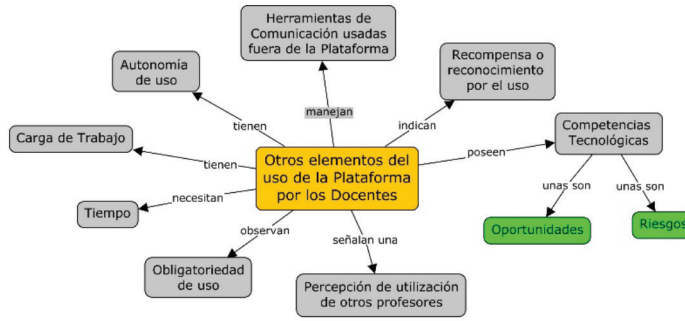
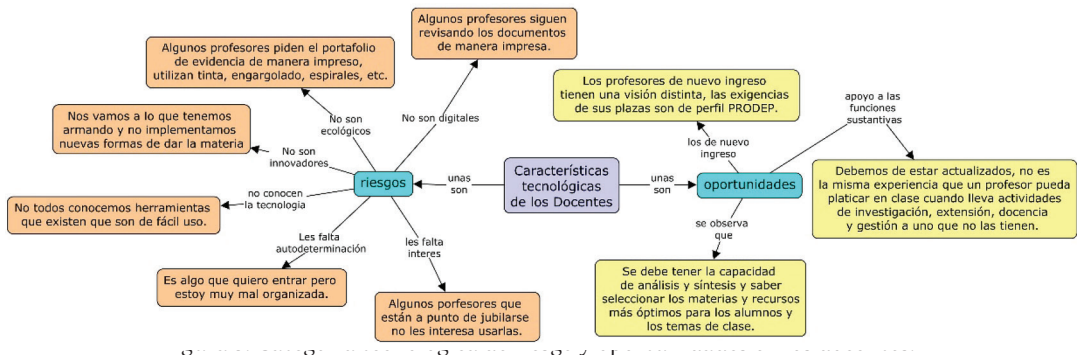


Figura 3: Condiciones facilitadoras ofrecidas por la Universidad

Como se mencionó se crearon varias categorías emergentes que intervienen en los docentes en el uso o no uso de la plataforma como son: Autonomía en el uso, carga de trabajo, tiempo, características tecnológicas que se dividieron en riesgos y oportunidades, etc. El siguiente diagrama las representa.



Dentro de la categoría emergente de “características tecnológicas que oportunidades en los docentes” y “características tecnológicas de riesgos en los docentes”, se consideran de riesgo ya que conlleva a ciertos elementos como son: ecológicos o falta de innovación en sus clases para estar a la vanguardia y para hacer mejoras en su práctica docente; en las oportunidades se considera como las habilidades que los docentes creen que deben tener para mejorar en sus clases.



En cuanto a los otros elementos que los docentes observan en los alumnos se identificaron las categorías emergentes que intervienen en el uso o no uso de la plataforma y se mencionan “las herramientas de comunicación usadas fuera de la plataforma”, “la obligatoriedad de uso” y “las características tecnológicas de riesgo y oportunidad en los alumnos”.



Figura 6: Otros elementos del uso de la Plataforma por los docentes

Las características tecnológicas que el docente señala pueden identificar en los alumnos se dividieron en una categoría emergente de “riesgo” y otra de “oportunidades”.

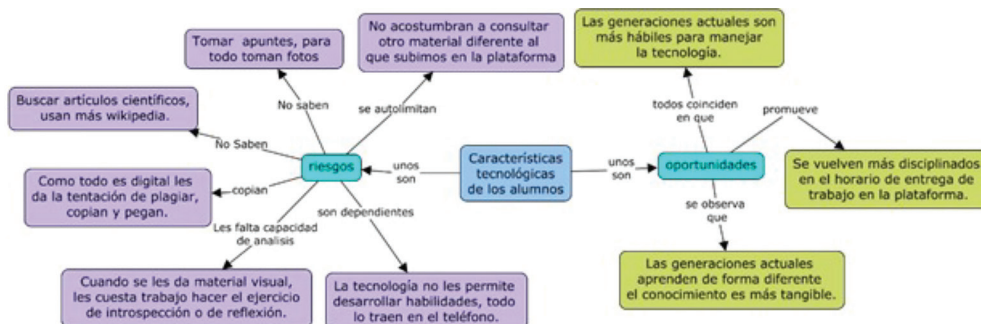


Figura 7: Citas en la categoría tecnológica de riesgo y oportunidades en los alumnos.

Dentro de las categorías emergentes está la de Herramientas de comunicación utilizadas fuera de la plataforma tanto por alumnos y profesores donde se mencionó que la herramienta más usada por los alumnos era Facebook mientras que para los docentes era la menos utilizada.

Herramientas de comunicación utilizadas fuera de la plataforma	
+	
Uso	
-	
	Por Alumnos
	Por Profesores
	Facebook
	Correo
	WhatsApp
	WhatsApp
	Twitter
	Dropbox, Google Drive, OneDrive
	Dropbox, Google Drive, OneDrive
	Blog
	Correo electrónico
	YouTube (videos de evidencia)
	YouTube
	Twitter
	Instagram
	Cuestionarios en Google
	NearPod
	Facebook

Tabla 2: Herramientas de comunicación usadas fuera de la plataforma por docentes y alumnos

Primeros hallazgos

- La mayoría de los profesores coincide en que el uso de las Plataformas Virtuales de Aprendizaje facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La mayoría menciona la necesidad de capacitación, pero consideran que la carga de trabajo y la falta de tiempo les impide participar en ellas, pero consideran que es imperante una plática de sensibilización para conocer las ventajas del uso.
- Consideran que si hubiera un mejor acompañamiento de apoyo sería más sencillo usarlas.
- Los profesores mencionan sobre los riesgos del mal uso de la tecnología por parte de los estudiantes ya que les impide desarrollar ciertas habilidades.

-
- Las redes sociales son las que más utilizan los estudiantes como apoyo en clase para el intercambio de información.

Para completar la investigación falta realizar en la parte cuantitativa de apoyo terminar la aplicación de 81 encuestas que conforman la muestra, hacer el análisis descriptivo de los datos para identificar a la muestra en estudio, hacer el análisis estadístico del modelo UTAUT para identificar la intención de uso de los AVA por parte de los profesores e identificar asociación de variables y mostrar resultados en el documento de la tesis.

Aportes al Lasallismo

Basado en la formación integral y la responsabilidad social universitaria, apoyados en los valores de fraternidad y servicio se busca lograr con esta investigación obtener elementos que nos lleven a mejorar en las nuevas formas de aprendizaje multimodal que responden a la demanda de la nueva época determinadas por los cambios tecnológicos y estar a la vanguardia en procesos educativos.

Bibliografía

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior*. (Springer., pp. 11–39). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. doi:10.1007/978-3-642-69746-3

Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitude and Predicting Social Behavior*. Prentice-Hall Englewood Cliffs. Englewood, NJ: Prentice-Hall.

Baia, P. (2009). *The Role of Commitment to Pedagogical Quality: The Adoption of Instructional Technology in Higher Education*. Albany: College of Pharmacy and Health Studies

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 91–215.

Bustos Sánchez, A., & Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 163–184.

Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340.

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., y Warshaw, P. R. (1989). User Acceptance Of Computer Technology : A Comparison Of Two Theoretical Models. *Management Science*, 35(8), 982 – 1003.

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., y Warshaw, P. R. (1992). Extrinsic and Intrinsic Motivation to Use Computers in the Workplace. *Journal of Applied Social Psychology*, 22(14), 1111-1132.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.

Guanajuato, U. d. 2010. PLADI-2010-2020.pdf. Guanajuato.

Huertas, A. (2007) Teaching and learning logic in a virtual learning environment. *logic Journal of gill*, 15, 321-331.

Ottenbreit-Leftwich, A. T., Glazewski, K. D., Newby, T. J. y Ertmer, P. A. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: addressing professional and student needs. *Computers & Education*, 55, 1321-1335

Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that inFluences their ICT practices. *Computers & Education*, 58, 449-458.

Rogers, Everett M. 1962. *Diffusion of innovations*. 1st ed. New York, NY: Free Press.

Saiz, C. y Nieto, A. M. (2002). Pensamiento crítico: capacidades y desarrollo. En C. Saiz (Ed.). *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas* (p. 15-19). Madrid: Pirámide.

Sánchez, R. B., & Pinto, R. (2013). Brecha de género e inclusión digital. El potencial de las redes sociales en educación. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación de profesorado*, 17(1), 309-323.

Segura Robles, A. & M. Á. Gallardo Vigil (2014) ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: NUEVOS RETOS EDUCATIVOS. 2.

Taylor, S., y Todd, P. A. (1995c). Understanding Information Technology Usage: A Test of Competing Models. *Information Systems Research*, 6(2), 144-176.

Thompson, R. L., Higgins, C. A., y Howell, J. M. (1991). Personal Computing: Toward a Conceptual Model of Utilization. *MIS Quarterly*, 15(1), 125-143.

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, 425-478.

Curso de Sistemas de Informa_o do Unilasalle

Márcia de Freitas Siqueira Sadok Menna Barreto
Hugo César Said Amazonas

Introdução

O Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro (Unilasalle-RJ) teve início de suas atividades com o Curso de Computação Licenciatura no início do ano de 2002. Mas com o passar dos anos e as novas transformações da sociedade, houve a necessidade de mudar o curso existente no atual curso de Sistemas de Informação. Este começou a ser oferecido aos alunos que ingressarem no segundo semestre de 2009, bem como para atender a formação continuada de alunos egressos, do curso anterior, que pretendiam ampliar sua formação.

O Unilasalle-RJ se situa em Niterói no Estado do Rio de Janeiro o que guarda relação com a experiência e atuação da Mantenedora no Brasil, onde a Associação Brasileira de Educadores Lassalistas (ABEL) mantém o Instituto Abel (Colégio La Salle Abel), desde 1955, instituição de excelência e comprovada liderança na educação básica da cidade.

Niterói é polo universitário, com sete instituições de Ensino Superior, dessa forma, existe uma forte concorrência local. Juntas têm quase 70 mil alunos, a maioria da própria cidade. O que é bem significativo, considerando que o município tem 487.562 moradores, segundo o IBGE.

Para se manter nesse mercado competitivo, é preciso fazer diferente, com alta qualidade acadêmica. Coordenação com atendimento individualizado, professores altamente qualificados, currículo do curso atualizado com frequência, aulas dinâmicas com metodologias contemporâneas, infraestrutura impecável, intercâmbio e diversas atividades que diferenciam o curso.

Descrição do problema

A forte concorrência no mercado de ensino superior, em razão do crescimento do país e do aumento do número de instituições de ensino. Propiciou a sociedade buscar mais parâmetros de comparação entre as instituições disponíveis, a qualidade de ensino ofertada é um desses, criando um ranking das instituições.

O aumento da concorrência no mercado superior se dá a partir da Lei nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que torna o mercado de educação superior altamente competitivo ao permitir a abertura de Instituições de Ensino Superior (IES) por todo Brasil.

Para avaliar a qualidade do ensino superior público ou privado, o mercado passa a utilizar conceitos criados pelo o Ministério da Educação.

As avaliações das IES iniciaram em 1995 com a Lei 9.131 que estabelece o Exame Nacional de Cursos – ENC, que cria o Provão. O exame era aplicado inicialmente para 3 áreas do conhecimento e chega em 2003 a 26 áreas. Em 2003 o governo compõe uma comissão para estudar melhorias na avaliação das IES. Essa comissão, no ano de 2004, propõem um novo sistema, o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Esse siste-

ma estabelece uma nova abordagem na avaliação dos cursos denominado ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. É esse indicador que o mercado, no momento, utiliza como ranking das IES e ajudar na escolha dos estudantes.

O ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes é a base do sistema de avaliação. Seu objetivo é avaliar conhecimento dos estudantes em relação aos conteúdos curriculares, competências e habilidades necessárias para a formação geral e profissional e assuntos atuais quanto à realidade brasileira e mundial. É utilizada uma escala de 1 a 5, onde 1 são as piores e 5 as melhores, ou seja, é uma avaliação relativa que visa permitir comparar o desempenho dos cursos das diversas instituições.

Nesse exame são observadas as capacidades e competências profissionais dos estudantes concluintes, ou seja, mede o conhecimento do aluno em relação as informações da área escolhida, reproduzir essas informações e saber utiliza-las no dia-a-dia. Com isso observamos se aluno é capaz de dominar as exigências da atividade profissional escolhida.

Além do ENADE que, conforme dito anteriormente, vai medir a capacidade e competências profissionais dos alunos concluintes, o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, propõe mais um indicador que tem como objetivo medir o curso de forma completa. Para compor esse indicador são utilizados questionários, além do conceito do ENADE. Um deles mede a visão do aluno sobre a infraestrutura e a organização didático-pedagógica da instituição e do curso. E o outro respondido pela instituição, declara a titulação e o regime de dedicação do corpo docente deste curso. Este indicador é o CPC – Conceito Preliminar de Curso.

Esses dois indicadores, ENADE e CPC, podem ser considerados os pilares para avaliação de um estudante no momento da escolha aonde vai estudar. Mas a instituição também pode utilizar estes indicadores, para avaliar e propor ações de melhoria na qualidade dos cursos oferecidos.

A importância desses indicadores é tanta que, caso o curso obtenha nota inferior a 3 no CPC, o Ministério da Educação realiza uma avaliação in loco. Em alguns casos, são suspensos a aberturas de novas turmas até que os problemas encontrados sejam sanados.

Para um mercado altamente competitivo, como se encontra atualmente o ensino superior no Brasil. Nada mais lógico que a sociedade busque um indicador que possa auxiliá-la na escolha da IES que pretende fazer a sua formação profissional. Esse cenário obriga que as instituições sejam tratadas como negócio, apesar de todo preconceito da área acadêmica, utilizando ferramentas de planejamento estratégico, para terem sustentabilidade financeira nessa acirrada competição.

Portanto, o uso do ENADE e do CPC como indicadores de desempenho de qualidade das IES se torna uma ferramenta estratégica de planejamento e de sobrevivência no mercado atual. Usar esses indicadores como ferramenta de gestão institucional passa ser de suma importância no direcionamento da IES. Uma nota alta acarreta publicidade, aumento de competitividade e possibilita um maior retorno da sociedade.

Intervenção alternativa

O curso tem um planejamento constante de atualização do currículo, este se iniciou lo-

go após visita de reconhecimento do curso em 2011. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) formou uma comissão para a reformulação deste, que foi aprovado pelo colegiado e implantada no início do 1º semestre de 2013, somente para os alunos ingressantes neste período.

Após o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2014, no início do ano seguinte começou um novo processo para manter o currículo atualizado. Que considerou as sugestões da comissão de avaliação do Ministério da Educação (MEC), o conteúdo do ENADE, as novidades tecnológicas e o mercado de tecnologia da informação. Dessa forma acrescentou-se disciplinas como obrigatórias e aumentou a sinergia com outros cursos da área tecnológica. As disciplinas de base matemática e as da área administrativa foram desenvolvidas em parceria com esses cursos, acrescentando olhares interdisciplinares ao curso. Esse projeto teve início no 1º semestre de 2016, para os alunos ingressantes nesse ano.

Em novembro de 2016 foram homologadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC para os cursos de Computação e no final de 2017 houve ENADE para a área. Estas motivações e as constantes inovações na área deram início às discussões do novo projeto a partir de 2017 e a construção de um novo currículo para este curso, que entrará em vigor no 1º semestre de 2019. [Projetos pedagógicos do curso de Sistemas de Informação]

Este histórico foi motivado para mostrar que este curso, se sustenta a partir de um projeto que se inova constantemente, tentando prever o movimento de antever o futuro, para termos egressos com a formação mais dentro do seu tempo, segundo Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579)

O curso de Sistemas de Informação do Unilasalle- RJ adota um modelo de gestão participativa, onde todo o colegiado do curso tem espaço para opinar e participar das decisões. Este modelo aumenta a motivação de todos, gerando um ambiente muito favorável, onde todos tem interesse em melhorar sempre. Esse tipo de gestão, reflete uma boa relação professor-aluno que motiva os alunos na participação de todas as atividades do curso. Melhorando o desempenho e evitando a evasão.

O Projeto Pedagógico do Curso tem como objetivo oferecer um currículo de excelência, para atuar em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo, preparar o aluno para o acelerado processo de inovação tecnológica e transformação do conhecimento e, conseqüentemente, de sua própria construção profissional, numa perspectiva de educação e aprendizado permanente e continuado.

Entretanto somente disciplinas não seriam suficientes na formação desse egresso, que precisa de diversas habilidades e competências contemporâneas. Desta forma a coordenação do curso em conjunto com o NDE, oferece aos alunos diversas atividades para complementarem sua formação, entre elas:

-
- Jornadas de Computação – São atividades semestrais do curso, com diversas palestras de temas atuais da área. Além da apresentação de trabalhos desenvolvidos pelos alunos com orientação dos professores do curso.
 - Semana de Tecnologia e Inovação – Evento anual que consiste em palestras, pôsteres, stands e minicursos, os quais têm como objetivo fundamental a busca pela inovação, expansão e pelo aprofundamento do conhecimento nas áreas tecnológicas e nas áreas afins dos diversos cursos envolvidos. O evento oportuniza a vinda de palestrantes oriundos de diversas empresas e instituições, objetivando a exposição de novas experiências, renovação de conhecimentos e inter-relacionamento da comunidade acadêmica.
 - Visitas Técnicas – São atividades em que o aluno tem a oportunidade de vivenciar as diversas vertentes da profissão na prática. Além de conhecer diferentes ambientes de trabalho e profissionais da área, que contribuirão para sua melhor ambientação no mercado de trabalho.
 - Intercâmbio – São atividades de internacionalização que podem ser curtas, em torno de quinze dias, ou longas de seis meses a um ano em toda a rede conveniada. Temos uma grande rede conveniada devido à grande expansão Lassalista pelo mundo.
 - Laboratório de Interação Humano-Computador Avançada (L{u}DICA)– O laboratório surgiu com o intuito de proporcionar aos alunos a oportunidade de participar de projetos de programação de maior complexidade dos realizados em disciplinas do curso, com o objetivo de desenvolver habilidades de programação. Posteriormente, o L{u}DICA ganhou um caráter mais voltado para o desenvolvimento de projetos de pesquisa científica, permitindo trabalhar novas habilidades como investigação e escrita científica, mas ainda com o foco de permitir aos alunos desenvolver suas habilidades de programação e raciocínio lógico.
 - Tecnologia Verde – Esse projeto tem diversos objetivos, como: reutilizar peças de computadores descartados, montar computadores, doar computadores para pessoas carentes, reduzir o descarte de resíduos, desenvolver o conceito de sustentabilidade nos alunos, aprimorar a prática de montagem e manutenção de computadores e estimular a solidariedade.
 - Construção de Ambientes Inteligentes por meio de Internet das Coisas(IoT) – Este é um projeto que irá conduzir gradativamente os alunos orientados no entendimento da Internet das Coisas (IoT) e as especificações das linguagens utilizadas para programar e montar pequenos ambientes a fim de interagir com dispositivos inteligentes.
 - Aprimoramento a Programação através da Criação de Robôs – Montar um robô básico utilizando as instruções do manual; Criar e testar programas simples para o robô criado; Desenvolver um robô próprio a partir de exemplos na internet; Criar o programa para o robô desenvolvido e testá-lo. Caso seja possível, comparar com o outro avaliando o desempenho; Apresentar o robô na jornada de computação e semana de ciência e tecnologia; Apresentar relatório final contendo tudo o que foi desenvolvido no curso através de um documento e vídeo dos robôs criados.
 - Data Science com Python – Introduzir os conceitos de Data Science através de um estudo de ferramentas estatísticas e desenvolver softwares usando as bibliotecas do Py-

thon. Criar um portal de ferramentas multicritérios para apoio a decisão.

- Desenvolvimento de Jogos – Desenvolvimento de jogos em LUA/Love2D, Construct2, Unity e Maya, numa atividade extracurricular.
- Sistemas de Informação nas Empresas – Esse projeto faz com que os alunos aprendam na prática os processos de gestão e administração das organizações em geral. Além de desenvolver e implantar um sistema de informação. Como também conhecer as ferramentas que o mercado está usando.

Este curso conta com muitas aulas práticas, que usam metodologias contemporâneas de aprendizagem. E por característica do próprio curso, a aprendizagem baseada em problemas é muito utilizada nas diversas propostas de ensino. Um grande diferencial do curso, é a infraestrutura oferecida pela IES, que oportuniza um computador por aluno em todas as aulas práticas. São nove laboratórios de informática, equipados com computadores de ótima performance e com softwares atualizados. Além do Espaço Conecta que possui setenta Chromebooks, impressora 3D, cortadora à laser, óculos de realidade virtual e diversos equipamentos última geração, em um ambiente moderno e descontraído que estimula a criatividade, como na figura 1, abaixo.



Figura 1- Espaço Conecta - Fonte: os autores

Outro diferencial do curso são as diferentes parcerias que possuímos com grandes empresas do mercado de tecnologia. A Microsoft disponibiliza para os alunos e professores licença dos softwares e sistemas operacionais para instalarem em seus computadores pessoais. Na CISCO todo o material de certificação é utilizado na disciplina redes de computadores. Da Google utilizamos todas as ferramentas do ambiente sala de aula, como um espaço virtual de aprendizagem. A AWS (Amazon Web Service) oferece para alunos e professores espaço na nuvem e diversas ferramentas, além de descontos nas certificações. A IBM oportuniza o uso de todas as suas ferramentas de mercado nas diversas atividades do curso.

Resultados da intervenção

A transformação do curso de Computação Licenciatura em Sistemas de Informação foi

muito importante para o crescimento do curso. Pois no período de 2002 a 2009 o curso de computação licenciatura não atingiu 100 alunos. Entretanto o curso de Sistemas de Informação em um período menor de tempo, atingiu os 300 alunos, três vezes o máximo atingido no curso anterior. Hoje o curso de Sistemas de Informação é o terceiro curso em número de alunos do Unilasalle-RJ. Mesmo com a crise, que iniciou em 2015, o curso manteve o número de alunos atingido em 2014, como mostra na figura 2. Este é o curso com o melhor conceito da instituição, segundo as avaliações do MEC, teve conceito 4 em todas as suas avaliações, estando entre os 27,8% dos cursos mais bem avaliados do país, o melhor curso privado da cidade, dados do ENADE 2017, figura 3. Além disso, temos diversos alunos que foram aceitos em programas de mestrado nas instituições federais, com rigoroso processo de entrada. Desses alunos egressos, um já se tornou professor do curso, muito bem avaliado, mas continua no processo de formação fazendo doutorado. Também temos alunos trabalhando no exterior, onde nosso currículo foi aceito sem necessidade de adaptação. A grande maioria dos alunos que concluem o curso estão no mercado de trabalho, com ótimo desempenho. Por este motivo, diversos gestores nos procuram para indicarmos profissionais. Outro motivo de orgulho são os diversos prêmios que nossos alunos e professores conquistam. Vários alunos e professores ganharam Hackathons e tiveram trabalhos selecionados como os melhores. Isto ratifica que o trabalho que vem sendo feito no curso, tem dado resultado positivo.



Figura 2- Evolução do número de alunos no curso Fonte: os autores

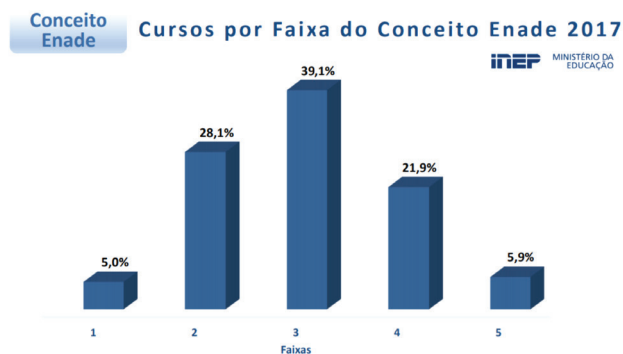


Figura 3- Fonte: MEC

Futuro da intervenção: o nível esperado de consolidação da experiência a curto, médio e longo prazo é explicado, assim como outras possíveis alternativas educacionais que poderiam ser feitas para o seu aprimoramento.

Futuro da Intervenção

O curso de Sistemas de Informação tem grandes possibilidades de crescimento, pois desenvolve habilidades que serão imprescindíveis e intrínsecas aos profissionais do futuro, mas precisa buscar constantemente formas inovadoras de aprendizagem, para ter um profissional criativo, que pensa fora da caixa e utiliza de forma intensiva a imaginação.

Pois segundo o Mapa do Ensino Superior de 2018 e o advento da 4ª Revolução Industrial, exigirá profissionais que busquem a inovação o tempo todo, pois caso contrário serão facilmente substituídos por máquinas. Não haverá mais espaço para trabalhadores que façam uma única tarefa, este deverá ter a habilidade de se adaptar rapidamente às mudanças por meio do aprendizado contínuo, que lhe permitirá estar constantemente atualizado. Essas características serão fundamentais para que os profissionais idealizem, planejem e produzam inovações de forma constante.

Referências

GADOTTI, Moacir. “Pressupostos do projeto pedagógico”. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. O ENADE como Indutor Da Qualidade Da Educação Superior. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178-195, set/dez. 2012.

MEC/INEP – Resultado e Indicadores ENADE, 2017

MEC - Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da Computação, RESOLUÇÃO Nº 5, DE 16 DE NOVEMBRO DE 2016

SCAGLIONE, Vera Lucia Telles e Costa, Marcello Nitz da. Avaliação da Educação Superior e a Gestão Universitária: Padrões de Qualidade Definidos Pelas Instituições de Ensino Superior, pelo MEC e pela Sociedade, Incluindo ENADE, IDD, CPC E IGC. XI Colóquio sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2011.

SEMESP – Mapa do Ensino Superior no Brasil – 2018

UNILASALLE-RJ - Projeto Pedagógico do Curso de Sistemas de Informação, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14 a edição Papirus, 2002.

VERHINE, Robert Evan; Dantas, Lys Maria Vinhaes; Soares, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set. 2006.

Resultados da aplicação prática da metodologia ativa: o uso da técnica “peer instruction” na disciplina matemática I do curso de ciências contábeis do Unilasalle-rj

G.B. Araújo
D.M.N. Santiago
A.J. Santiago

Resumo

Neste trabalho são apresentados os resultados obtidos, após a implementação da Metodologia Ativa “Peer Instruction” (PI), nas turmas de Matemática I do curso de graduação em Ciências Contábeis do Centro Universitário UniLasalle – RJ. Eles mostram que as mudanças no processo de ensino e aprendizagem foram eficazes tanto na relação aprendiz-mediador, no compartilhar os significados, quanto na construção do conhecimento subjacente. Através da instrução por pares, verifica-se um maior interesse pela disciplina por meio da dedicação empregada individualmente, impactando positivamente nas avaliações. A discussão antecipada de conteúdo (sala de aula invertida) propicia uma discussão mais embasada e mais dirigida às dificuldades conceituais apresentadas pelos pares.

Introdução

Diversos autores têm mostrado que atividades práticas, onde os sujeitos tem participação ativa na construção de seu conhecimento, são fundamentais para o sucesso do ensino, como por exemplo (KRASILCHIK, 2004; ZANON; FREITAS, 2007; COQUIDÉ, 2008; HENRIQUES; PRADO; VIEIRA, 2014). Apesar disso, tem-se constatado que estas atividades estão praticamente ausentes no cotidiano da maioria das instituições de ensino, onde os recursos educativos mais utilizados são o quadro, o livro e o caderno de anotações, apesar de não mais despertarem o interesse entre os participantes. Este fato é particularmente preocupante quando ocorre nos primeiros contatos com a disciplina de matemática, nos níveis mais básicos, pois é o momento em que se estabelece os fundamentos da construção de uma visão lógica e racional, e da forma que os sujeitos vão entender e explicar o mundo (ANDRADE; MASSABNI, 2011).

Há que se notar ainda, que o jovem da geração atual, por muitos chamada de geração Y, o qual nasceu imerso num ambiente tecnológico, com todo tipo de informação literalmente disponível na palma de sua mão, se recusa a participar de uma sala de aula Behaviorista. Ele quer interagir, ser autor da construção de seu conhecimento (SANTIAGO; SILVA; MACHADO; WASHINGTON, 2015). Esta atitude menos passiva em sala de aula, é uma clara indicação da relevância pedagógica de atividades dinâmicas e práticas, em sala de aula. Assim, o objetivo do presente trabalho é relatar uma experiência bem-sucedida de aula, baseada em metodologias ativas (BERBEL, 2011; MITRE, 2008; MORAN, 2015; ROCHA; LEMOS, 2014).

É neste contexto que se reporta o trabalho desenvolvido em sala de aula envolvendo a metodologia baseada em atividades práticas, que envolve tanto a “Peer Instruction” (PI) (Instrução por Pares, em tradução livre) quanto a “Flipped Classroom” (FC) (Sala de Aula Invertida), que são métodos de aprendizagem ativa (ARAUJO; MAZUR, 2013, BERGMANN; SAMS, 2016). O foco passa a ser a sondagem de conhecimentos prévios e percepções sobre o tema em questão, o diálogo com os alunos, a problematização, a contextualização e a aplicação prática dos conhecimentos, oportunizando em todas as situações, o protagonismo de cada um dos sujeitos sobre seu próprio aprendizado. Neste estudo, deu-se ênfase nos processos e resultados que ocorrem em sala de aula, no relacionamento professor-aluno, iniciando com as reflexões a respeito das metodologias que são utilizadas no processo ensino-aprendizagem, e de que maneira as metodologias ativas são favoráveis à eficácia da aprendizagem de conteúdos de matemática, na formação do profissional de contabilidade. Mais explicitamente, neste artigo apresentamos uma experiência didática realizada ao longo de quatro anos com várias turmas de alunos do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis no componente curricular de Matemática I, por meio da metodologia ativa de ensino “Peer Instruction” (PI). O objetivo principal do presente trabalho é socializar os resultados de uma experiência didática bem-sucedida, com a comunidade que reconhece a necessidade de mudanças e inovações na sala de aula, como uma possibilidade promissora para a introdução de métodos alternativos de ensino em consonância com o mundo contemporâneo.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira, na próxima seção, apresenta-se a base teórica da aprendizagem ativa, em seguida descreve-se a metodologia e os resultados. Finaliza-se com as considerações finais.

Referencial teórico -

Aprendizagem ativa via classe invertida e instrução por pares

No final do século XX, William James (1890-1971) e John Dewey (1922-1979) propuseram um método de ensino focado no aluno, que convencionou-se chamar de Metodologia Ativa. A aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo e é estimulado a construir o seu conhecimento, ao invés de receber passivamente a informação do professor (SANTIAGO, ARAÚJO, SANTIAGO, 2018). Existem diversos modelos de metodologias ativas, entre os quais: - estudos de caso, - aula-laboratório, - trabalhos em grupos, - simulações, - aprendizagem baseada em problemas ou projetos, entre outras. O sucesso de qualquer um destes modelos, no entanto, depende da mudança de postura do professor em sala de aula. Este não pode mais se colocar como o detentor da informação a ser socializada, pois a informação já está socializada na internet através do maior repositório de informações - o google, com livre acesso a todos. Assim, o papel do docente do séc. XXI, é o de um orientador de estudos, em oposição à tradicional postura de transmissor de conteúdo. Na metodologia ativa o papel do aluno é o de protagonista de seu próprio aprendizado. Assim, a aprendizagem ativa se dá como uma parceria entre mediador e sujeito na busca pela construção do conhecimento. Nela, o aluno necessariamente assume o papel de ator principal, e o professor o de mediador, orientador e estimulador do processo de aprendizagem. Em linhas gerais, o objetivo é desenvolver a autonomia intelectual dos alunos por meio de

atividades planejadas pelo professor, buscando promover o uso de diversas habilidades de pensamento como observar, analisar, interpretar, sintetizar, classificar, relacionar, comparar e aplicar; bem como estimular o trabalho em equipe.

Do mesmo modo, a aprendizagem assistida por pares (PI) é uma modalidade de ensino-aprendizagem ativa, que foi proposta para o Ensino Superior, pelo Prof. Eric Mazur (1997), da Universidade de Harvard (EUA), em meados da década de 90 do século passado. O método se difundiu rapidamente pelo mundo, sendo atualmente empregado por vários professores em muitos países. A metodologia PI é focada no aluno como construtor do seu conhecimento e cuja ação se dá, conjuntamente, com outros alunos - os pares.

A PI modifica o formato de aula tradicional com a busca da contextualização e a propositura de questões que motivem e envolvam os sujeitos, ao mesmo tempo que se procura identificar suas dificuldades conceituais e ausência de habilidades concernentes ao assunto em pauta (CROUCH; MAZUR, 2001; NNODIM, 1997; MACHADO; SANTIAGO; SILVA; SIMÕES, 2014; PORTER; BAILEY; SIMON; CUTTS; ZINGARO, 2011).

O método PI pressupõe ambiente apropriado para os sujeitos expressarem suas ideias e resolverem mal-entendidos, dialogando com seus pares. Ao trabalhar em conjunto para aprender novos conceitos e habilidades em uma disciplina, criam um ambiente mais cooperativo de aprendizagem, o que induz o aprendizado como uma tertúlia na sala de aula (SANTIAGO, ARAÚJO, SANTIAGO, 2018).

Na proposta original, o método prevê que o professor limite a exposição inicial do conteúdo a cerca de vinte minutos, quando então, apresenta um Teste Conceitual de escolha múltipla, a ser respondido individualmente pelos alunos (tomando aproximadamente dois minutos da aula) (MAZUR, 1997). As respostas dos testes podem ser informadas em tempo real ao professor, de diversas maneiras, entre elas encontram-se sistemas eletrônicos de respostas (*clickers*), cartelas coloridas (*flashcards*), *tablets* e outros dispositivos eletrônicos on-line. O professor avalia o resultado dos testes e decide por abrir os trabalhos (deixá-los discutir o problema entre si) ou dar continuidade com novo tópico. A Fig. 1, traz o fluxograma de ações no método. Em linhas gerais, o aprendizado de um novo conceito envolve uma curta explanação sobre um conceito ou teoria, um teste conceitual individual sobre o conteúdo previamente apresentado, que precede o encaminhamento das respostas dos aprendizes ao professor. A seguir, analisa-se a frequência de acertos (se acima de 70% o professor pode seguir com a matéria, apresentando novo conceito. Do contrário, formam-se grupos de alunos que discutem as questões entre si, orientados pelo professor/mediador. Cada grupo deve conter alunos que acertaram mais (tutores) e alunos que acertaram menos (aprendizes). Após a análise e discussão intra e entre grupos, cada alternativa de resposta é discutida e a correta apontada. o teste é refeito e a frequência de acertos reavaliada. De acordo com a avaliação do professor, novo teste conceitual sobre o mesmo tema pode ser apresentado, ou inicia-se a explanação sobre um novo conceito.

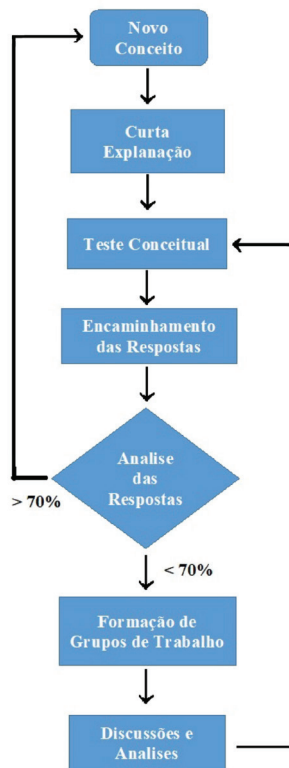


Figura 1 - Etapas do método PI como originalmente proposto.
 Fonte: Elaborado pelos autores.

A PI tem sido empregada em diversas áreas de conhecimento, por reconhecida apresentar uma série de vantagens educacionais, quer para os que se encontram na posição de aprendiz-aprendiz quer para os pares aprendizes-tutores (CROUCH; MAZUR, 2001).

Por outro lado, a metodologia da sala de aula invertida (FC) propõe a inversão completa no modo de ensino (LAGE; PLATT; TREGLIA, 2000; BERGMANN; SAMS, 2012; VALENTE, 2014). A proposta da FC é prover aulas menos expositivas, e ao mesmo tempo mais produtiva e participativa, de forma a engajar os alunos no conteúdo, e melhor utilizar o tempo e o conhecimento do professor. É um método no qual os alunos estudam os conteúdos curriculares em suas casas (em geral com videoaulas on-line), e só depois disso vão à escola encontrar professores e colegas, momento em que sanam suas dúvidas e fazem exercícios de fixação. Em outras palavras, a ‘lição de casa’ é feita em sala e a aula é assistida em casa.

A metodologia tradicional reserva ao aluno um papel passivo em sala de aula, simplesmente ouvindo as explicações do professor. Ao inverter esse modelo, e fazer com que o aluno assista às aulas fora do ambiente da escola ou universidade, observa-se maior interesse na vida escolar, através da diminuição da evasão, do aumento na frequência, e da participa-

ção em sala de aula (BERGMANN; SAMS, 2012). A leitura prévia do material a ser discutido, incita o raciocínio do aluno e eleva o papel do professor. Essa passa de expositor para tutor, auxiliando e incentivando o aprendizado mais significativo, no momento em que os sujeitos trazem dúvidas, raciocínios e pré-conceitos mais fundamentados para as discussões.

Embora tenham sido apresentadas algumas objeções quanto ao método como, por exemplo, o aumento da exposição do aluno aos dispositivos eletrônicos, maior responsabilidade do aluno com as atividades de pré-aula, que são proporcionais ao número de disciplinas que adotam a FC, estudos realizados em diversas instituições, em todo o mundo, mostram que, independente da disciplina considerada, sempre há um ganho em relação à metodologia tradicional.

Na próxima seção apresentamos a metodologia ativa aplicada em curso básico de matemática, baseada na Instrução por Pares.

Metodologia

A pesquisa realizada no presente trabalho envolveu estudos comparativos com grupos de controle. Em um estudo comparativo, deseja-se comparar a mesma característica entre grupos ou métodos diferentes, de forma a se verificar se há algum tipo de relação de causa e efeito. Por exemplo, estudos para medir a eficiência de diferentes políticas econômicas ou, no atual contexto, comparar diferentes métodos de ensino. Um estudo comparativo deve sempre possuir pelo menos um grupo de controle, ou seja, um grupo onde a característica que estamos estudando não esteja presente, de forma a se tentar inferir qual é o efeito desta característica, sendo que a característica aqui, é a metodologia ativa.

A aplicação do método foi realizada em turmas de alunos do primeiro ano do curso de graduação em ciências contábeis na disciplina de matemática I do Centro Universitário Unilasalle - RJ. A cada semestre a sala conta com cerca de quarenta alunos. As aulas têm duração de cem minutos, sendo ministradas duas vezes por semana.

A ementa da disciplina básica matemática I para o curso de graduação em contabilidade, inicia-se com uma revisão da matemática vista no ensino médio, e compreende teoria de conjuntos, conjuntos numéricos, relações binárias e funções. Os conceitos revistos são então, aplicados à conteúdos próprios da contabilidade e envolvem oferta, demanda, depreciação, receita, custo e lucro. Historicamente, esses assuntos fazem parte da primeira avaliação (av1). A segunda parte da disciplina envolve limites, derivadas e aplicações e constará da segunda avaliação (av2). Numa primeira leitura, um conteúdo programático bastante viável e completamente contextualizado na futura atuação profissional.

O uso da metodologia tradicional, com aulas expositivas e foco no ensino, perdurou por vários anos. O conteúdo programático era cumprido, embora uma grande quantidade de alunos não alcançasse sucesso nas avaliações. A média para aprovação é 6,0. O resultado típico da aplicação da metodologia tradicional está ilustrado na Fig.1, onde as distribuições de notas da av1, e as médias finais no curso para o primeiro e o segundo semestre do ano de 2012 estão plotados. No eixo horizontal encontram-se as notas de zero a dez, divididas em classe de amplitude 1, onde a barra corresponde a todas as notas da classe, isto é, a primeira compreende as notas de zero a um, a segunda de um a dois, e assim sucessivamente. No eixo vertical temos a quantidade de alunos por classe de nota.

Em todos os casos, a frequência relativa (número de alunos) foi normalizada à unidade para efeito de comparação. Claramente pode-se observar que um grupo de alunos logra sucesso na primeira avaliação, enquanto que outro vai muito mal. Este comportamento se mantém nas demais avaliações e grande parte dos sujeitos não alcança a média de aprovação. A média da turma no primeiro semestre foi de 5,8 e o desvio padrão de 3,14. Esses valores, claramente mostram uma turma bem heterogênea (Coeficiente de variação de 0,54). Uma parte da turma assimilou bem a matéria e a outra não. Uma turma mais homogênea apresentaria um desvio abaixo de 1,5 em torno da média, com coeficiente de variação menor do que 0,25. Para a turma do segundo semestre a média das notas ficou em 5,25 com desvio padrão de 2,24, chegando a um coeficiente de 0,43. Apesar da média ser um balizador, por motivos óbvios, o coeficiente de variação (desvio padrão/média), constitui importante sinalizador do aproveitamento geral por parte dos alunos. Essas turmas que receberam o ensino tradicional, e os resultados acima encontrados, constituíram nossos grupos de controle.

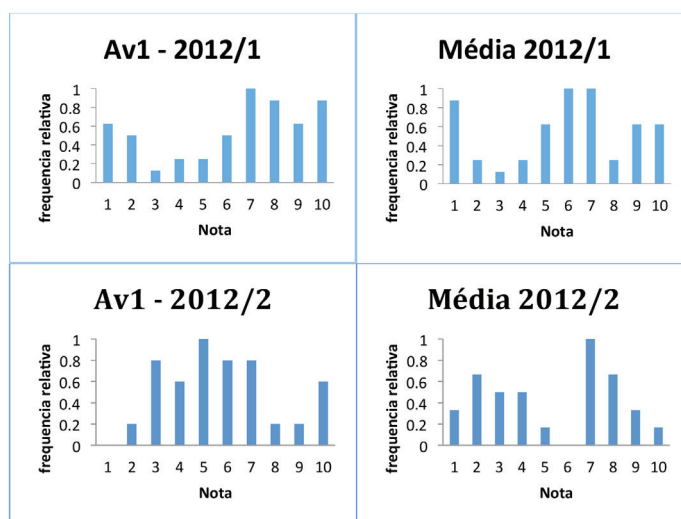


Figura 2 – Distribuição de notas da disciplina de Matemática I do curso de ciências contábeis no ano de 2012.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Sem entrar na discussão, não menos importante, das problemáticas envolvidas no processo ensino aprendizagem da matemática (dados do SAEB-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, mostram que em 2015 tivemos o pior desempenho em matemática, e apontam que os alunos apresentam dificuldades em realizar operações matemáticas simples) procuramos focar num ponto que julgamos ser importante, não só para a disciplina de matemática, como para toda a extensão do curso de ciências contábeis, que é a heterogeneidade nos saberes dos alunos. Acreditamos que a diversidade dos alunos em termos de formação, nível cultural, maturidade, vivências pessoais dentre outros contribuem fortemente para os resultados observados. A questão que se coloca é como recuperar esses

alunos cuja formação pré-graduação foi muito ruim, sem tornar o curso monótono para aqueles que apresentam uma melhor formação inicial?

Para tentar contornar essa situação temos aplicado práticas pedagógicas diversas desde o primeiro semestre de 2013. A metodologia ativa vem sendo aplicada semestre a semestre, com base nas percepções de sala de aula, avaliações escritas e trabalhos desenvolvidos, e de maneira experimental, verificamos sempre através dos resultados das próprias avaliações, o que tem sido favorável ao aprendizado ou não. Nesse sentido, passamos a centrar o foco na aprendizagem e não mais no ensino ao adotar um programa de Instrução pelos Pares adaptado à problemática mencionada. A metodologia utilizada no curso de matemática básica promoveu a aprendizagem assistida por pares acrescida de elementos de sala de aula invertida.

As etapas do método podem ser comparadas com as fases do fluxograma da Figura 1, e são:

1. Primeiro aplicamos uma avaliação (av1), cujo conteúdo, focado em matemática elementar, envolve ordenação de números, operações básicas (soma, subtração, multiplicação e divisão), sentenças numéricas, frações, equações numéricas e equações algébricas.
2. Aos 5 alunos que tiraram as melhores notas, é proposta a tutoria de um grupo de 8 alunos, aproximadamente, que então constituem os grupos de trabalho.
3. O aprendiz-tutor deve se reunir com o seu grupo de aprendizes-aprendizes, em horários fora de aula, para trabalhar conteúdos e exercícios propostos.
4. Aos tutores são dadas 4 horas de estudos independentes de crédito, e aos participantes-aprendizes do grupo de estudos, 2 horas a cada encontro.
5. Em sala de aula são apresentados os questionamentos dos vários grupos, socializando dúvidas e conclusões.

Cabe mencionar, que tanto o tutor quanto o aprendiz participante colaboram de forma voluntária. A Universidade, através da coordenação do curso, apoia o programa concedendo horas de estudos independentes para os participantes, e disponibilizando a infraestrutura da universidade, como sala de aula, case, data show, etc., para cada um dos grupos. Cabe a eles mesmos se organizarem, em grupos e em dias de estudos, com a ressalva de que esses encontros, para receberem os créditos das horas de estudos, devem ser realizados na própria faculdade.

Ressaltamos aqui dois pontos que julgamos muito importante. A aplicação da avaliação inicial (av1), que de certa forma corresponde ao teste reportado na Fig.1, é de fundamental importância, não só para selecionar os alunos-tutores, mas também para que o professor avalie as dificuldades, e para que os próprios alunos-aprendizes tomem ciência, desde o início, das falhas na sua formação. Grande parte deles não consegue ordenar números decimais, nem efetuar operações com frações. A percepção da necessidade de, efetivamente, ter que se dedicar, empenhando algumas horas fora de aula, no conteúdo do curso, já foi um grande avanço. Um outro ponto que merece destaque, é o trabalho em conjunto, pelos pares, sem a interferência imediata do professor. Os tutores, que em geral já estão com esse

conteúdo inicial bem sedimentado, se interessam mais ainda pelas aulas, pois têm a obrigação voluntária de ajudar os pares. Já os alunos aprendizes expõe suas dificuldades de forma mais fácil e natural a seus pares, possibilitando uma interação mais profícua.

Este trabalho teve início em 2013. No ano de 2016, a Instituição promoveu uma reorganização das disciplinas e a disciplina passou a contar com alunos da administração, além dos de contabilidade. Os resultados da aplicação da metodologia apresentados neste trabalho correspondem ao período anterior às mudanças, e, como tal, dizem respeito às turmas de contabilidade apenas. Estes resultados devem ser comparados com os obtidos nos grupos de controle.

Resultados e discussões

Os resultados da aplicação da metodologia ativa são apresentados a seguir. Foram considerados todos os alunos e as avaliações dos anos de 2013, 2014 e 2015. A frequência relativa (número de alunos que obtiveram determinada nota) foi acumulada e a média sobre os três anos (seis períodos) foi realizada. A seguir os dados foram normalizados à unidade para comparação com os dados dos grupos de controle.

Na Figura 3, apresentamos os resultados da aplicação da metodologia ativa correspondentes ao período de 2013 a 2015. Pode-se notar que no início do curso (av1), as notas se distribuem mais ou menos uniformemente sobre todo o espectro de notas, indicando um conhecimento prévio dos conceitos bastante heterogêneo, com pontuação espalhada ao longo de todo o espectro de notas. Como esperado, um comportamento similar ao apresentado na Figura 2. Diferença significativa pode ser observada no gráfico da média final. Nitidamente pode-se notar que o pico da distribuição ocorre na região de maior média final quando comparado com o mesmo gráfico para o ano de 2012 (grupo de controle - metodologia tradicional), numa clara indicação de que um maior número de alunos logrou sucesso nas avaliações. É instrutivo mencionar que diversos grupos, após passar por esta disciplina, continuaram a se reunir para estudos, nas outras disciplinas, com impactos positivos em suas avaliações.

Com efeito, através da metodologia tradicional com aulas expositivas e alunos passivos, conseguimos apenas evidenciar dois grupos bem distintos de alunos: - os que têm uma boa formação básica e os que não têm uma boa formação. As avaliações subsequentes mostraram um resultado análogo, grande parte da turma não é bem-sucedida no curso. Poucos que não tinham base conseguiam reverter o quadro para uma situação de sucesso. O uso da metodologia ativa, mudou significativamente este resultado. Claro está, que vários fatores influenciaram o desenvolvimento deste trabalho, como o tamanho das turmas, a relação de confiança da turma com o professor, tempo disponível extra aula para os encontros, dentre outros. A cada semestre, uma nova turma, e de acordo com a turma, com as necessidades dos grupos, fazemos uma ou outra mudança, como nova aula de discussão, ou mais exercícios práticos. Esses fatos explicam as diferenças nos gráficos semestre a semestre.

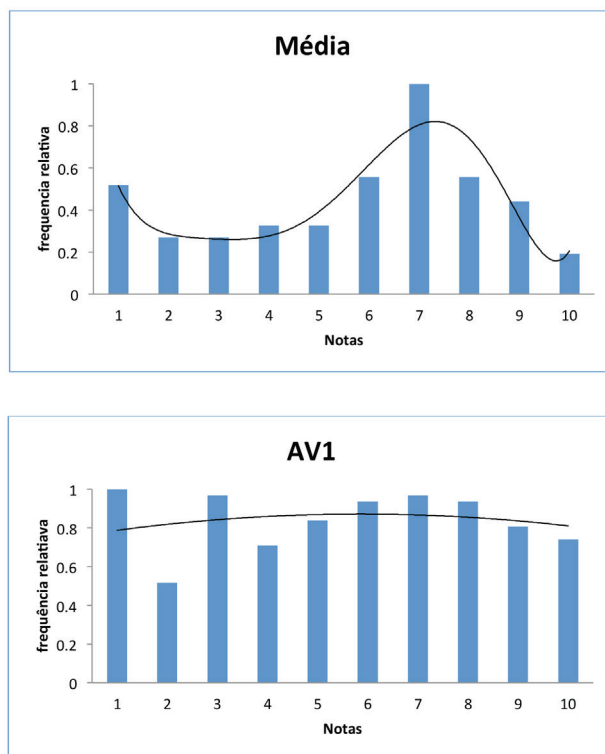


Figura 3 – Distribuição de notas da disciplina de Matemática 1 do curso de ciências contábeis dos estudantes dos anos de 2013, 2014 e 2015. Os dados foram normalizados à unidade. As linhas sólidas geradas por um 'fitting' polinomial, são apenas um guia para os olhos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

É importante ressaltar que, no contexto dessa metodologia, o papel do professor é de orientador, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. Nesse sentido, o professor deve mediar as discussões intervindo quando necessário, e motivar os participantes a se envolverem no processo de construção do conhecimento. Portanto, tanto os professores como os alunos devem assumir posturas diferentes das que estão acostumados na metodologia tradicional.

O método induz a ativa participação do aluno, desperta-lhe o interesse e o faz empenhar mais nas atividades do curso, propiciando um melhor resultado para a turma. Isto pode ser extraído da análise das Figuras 2 e 3. Contudo, para ficar mais claro o que dissemos, na Figura 4, retirada de Santiago et al., 2018, apresentamos o gráfico típico da evolução da turma em termos da nota na primeira avaliação no tempo 1 e sua média final (tempo 2). No gráfico intitulado Metodologia tradicional os dados correspondem aos dos grupos de controle, primeiro e segundo semestre do ano de 2012. Os dados do gráfico Metodologia ativa, correspondem ao ano de 2013.

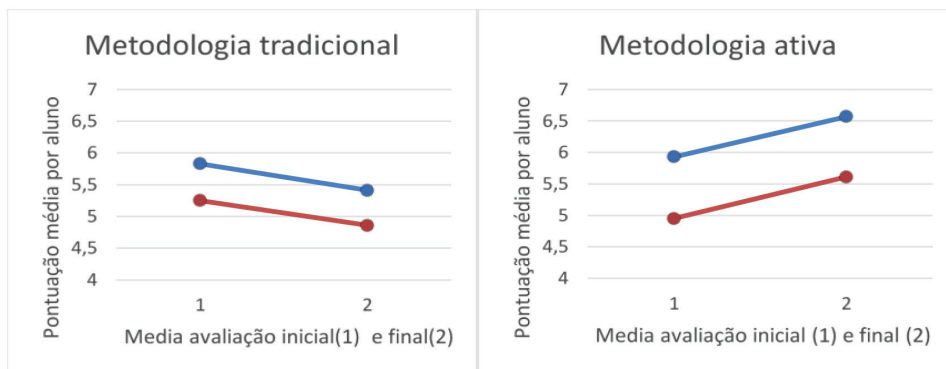


Figura 4 – Pontuação média nas avaliações inicial e final.
 Fonte: Retirada de Santiago et al., 2018.

Em franco contraste com a metodologia tradicional, a metodologia ativa mostra uma derivada positiva para a evolução das médias nas avaliações. Cabe lembrar que ao longo desses anos não se alterou o grau de dificuldades das avaliações, que consistiram de provas com quatro ou cinco questões. Naturalmente, as avaliações subsequentes à primeira, envolvem conteúdos mais elaborados e mais voltados para a especificidade da carreira. As diferentes metodologias parecem lidar de forma diferente com essa questão. Enquanto a tradicional permite apenas distinguir os que não alcançaram o conteúdo proposto, a metodologia ativa propicia a aquisição de mais conhecimento, refletindo em maiores médias finais. Assim, enquanto a metodologia tradicional estreita o funil, a ativa oportuniza mais casos de sucesso.

É interessante observar que embora a metodologia ativa empregada tenha efetivamente aumentado as médias nas avaliações subsequentes, e estas envolvam um conteúdo mais elaborado, o ganho em pontos é relativamente pequeno, entorno de 1 ponto na média, nas duas situações apresentadas no gráfico da Figura 4. A análise das demais turmas não muda esse quadro. Esse resultado pode ser devido ao fato que nosso método de avaliação – prova conteudista, não capture todos os ganhos proporcionados pela aprendizagem ativa, mas pode ser um indicador de que a metodologia (PI) utilizada contenha fatores limitantes que impeçam uma aprendizagem ainda mais significativa. Este ponto será objeto de estudos futuros.

Finalmente, gostaríamos de chamar a atenção do leitor para o fato de que nossa metodologia PI diferiu em vários aspectos da apresentada na Figura 1, mas ainda assim trata-se de PI uma vez que segundo Boud et al (1999), PI é o uso de estratégias de ensino e aprendizagem nas quais os estudantes aprendem entre eles e com outros, sem a intervenção imediata de um docente. Em particular realizamos uma avaliação inicial que é usada para selecionar os pares tutores e aprendizes, que assim continuam até o final do curso. Em diversas situações os conteúdos são primeiro distribuídos aos pares que assistem ou leem, discutem e fazem os exercícios, para só então, trazer o assunto em pauta na aula, constituindo o que tem sido chamado de sala de aula invertida (FC).

Considerações finais

Em suma, podemos considerar que nossa experiência foi bem sucedida em relação ao uso da metodologia PI com elementos de FC em várias turmas de matemática básica do curso de ciências contábeis. A implementação da metodologia de ensino na qual os alunos tornam-se ativos no processo de aprendizagem, mostrou-se bastante válida e efetiva. Encontramos resultados muito positivos quanto à motivação e à aprendizagem dos conteúdos quando comparados com a metodologia tradicional. A abordagem realizada tem sido chamada de aprendizagem ativa e encontra-se fundamentada no trabalho de diversos autores, e mostra que as interações mútuas entre os estudantes, e entre eles e os professores, são fundamentais para uma boa formação. Embora a disciplina considerada tenha sido matemática básica, as discussões sustentadas por uma atitude crítico-reflexiva se aplicam à maior parte (se não a todas) das disciplinas curriculares.

Referências

ANDRADE, M.L.F. de; MASSABNI, V.G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, 17, 835, 2011.

ARAUJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos Colegas e Ensino sob Medida: Uma proposta para engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 362- 284, 2013.

BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n.1, 25-40, 2011.

BERGMANN, J.; SAMS, A. *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. USA:ISTE, 2012.

BERGMANN, J.; SAMS, A. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BOUD, D.; COHEN, R.; SAMPSON, J. Peer learning and assessment. *Assessment & evaluation in higher education*, 24 (4), 413-426, 1999.

COQUIDÉ, M. Um olhar sobre a experimentação na escola primária francesa. *Ensaio*, Belo Horizonte, 10, 1, 2008.

CROUCH, C.H.; MAZUR, E. Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, Melville, NY, v. 69, p. 970-977, 2001.

DEWEY, John. *L'école et l'enfant*. 2ª. edição. Neuchatel, Suíça; Paris, França: Éditions Delachaux, 1922. _____. *A Filosofia em reconstrução*. São Paulo: Editora Nacional, 1958. _____. *Mi credo pedagógico*. In Natorp, Dewey, Durkheim. *Teoría de la educación y sociedad*. Introducción y selección de textos. Fernando Mateo. 1ª. reimpressão. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1978, p. 55-65. _____. *Democracia e Educação*. 4ª. Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

HENRIQUES, V.B.; PRADO, C.P.C.; VIEIRA, A. P. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, 36, 4001, 2014.

JAMES, William. *The principles of Psychology*, vol. II, cap. 28. In: HERRNSTEIN, R.J.; BORING, E.G. (orgs.), *New York*, 1890. *Textos básicos de história da psicologia*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Herder; Editora da Universidade de São

Paulo, p 477-491, 1971. _____. Talks to Teachers on Psychology and to Students on some Life's Ideals. New York: Henry Holt and Company, 1899 (<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/JamesTalksToTeachersFirstEdition.pdf> – Acesso em 06/10/2014).

_____. Palestras pedagógicas. Trad. de Theodoro de Moraes. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C., 1917.

KRASILCHIK, M. Prática de ensino de biologia. 4ª. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*. Bloomington, IN, v. 31, n. 1, p. 30-43, 2000.

MACHADO, A.F.; SANTIAGO, A.J.; SILVA, C.E.; SIMÕES, D. O Discurso da Ciência - O método Científico/Cap.4 In: A Pesquisa Científica como Linguagem e Práxis. Ed.Rio de Janeiro : Dialogarts, 2014, v.1, p. 47-61. In Simões, D.; García, F. (org), A pesquisa científica como linguagem e práxis, Publicações Dialogarts, RJ, 2014.

MAZUR, E. Peer instruction: A user's manual. Upper Saddle River, N. J. Prentice Hall, p 253, 1997.

MITRE, S.M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciências & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, Supl.2, p. 2133-2144, 2008.

MORAN, J.M. Mudando a educação com metodologias ativas. In.: SOUZA, C.A.; MORALES, O.E.T. (Org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33.

NNODIM, J.O. A Controlled Trial of Peer-Teaching in Practical Gross Anatomy. *Clinical*

Anatomy 10:112-117, 1997.

PORTER, L.; BAILEY, L.C.; SIMON, B.; CUTTS, Q.; ZINGARO, D. A multi-classroom report on the value of peer instruction. In proceedings of the 16th Annual Joint Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, June 27-29, Darmstadt, Germany, 2011.

ROCHA, H.M.; LEMOS, W.M. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In.: Simpósio Pedagógico e Pesquisa em Comunicação, 9, 2014. *Anais...*, Rio de Janeiro: SIMPED, 2014.

SANTIAGO, A.J.; SILVA, C.E.; MACHADO, A.F.; WASHINGTON, M.G.M. Interactivity and Information-Communication Technologies in Chemical Engineering Classes. *Journal of Social Science*, USA:North Carolina, 03, 8-14, 2015.

SANTIAGO, D.M.N.; ARAÚJO, G.B.; SANTIAGO, A.J. Metodologia ativa “peer instruction” na disciplina de matemática do curso de ciências contábeis em instituição de ensino privada. Submetido para publicação, 2018.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014.

ZANON, D.A.V.; FREITAS, D.A. A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, 10, 93, 2007.

Desafíos del curso de pedagogía: la formación docente fundamentada en la correlación teoría-práctica

Maria Elisa Schuck Medeiros
Dirleia Sarmento

Resumen

El texto presenta un relato de experiencia relativo al trabajo desarrollado con un grupo de 22 estudiantes del Curso de Pedagogía, en la asignatura Metodología de la Educación Infantil, de la Universidad La Salle. El trabajo se destina a contribuir con la mejora de los procesos que envuelven el aprendizaje de los estudiantes del curso de pedagogía, abordando la necesidad de promover la correlación entre la teoría y la práctica, considerando los principios relativos a su campo de conocimiento y al proceso metodológico para la enseñanza. La formación de profesores aún privilegia la dimensión teórica, distanciándose de la práctica. Así, se hace necesaria la promoción de un proceso educacional crítico que supere la transmisión de conocimientos, permitiendo la vivencia entre la teoría y la práctica pedagógica, contribuyendo para un aprendizaje más significativo y reflexivo en la formación académica.

Temática

1. Dinámica de la Institución educativa en el contexto actual: “Cuide de que la escuela funcione siempre bien, como la regularidad en casa.” (SJBS, carta al Hermano Roberto, 1709. C 57,12).

Introducción

La Resolución n° 2, de 1º de julio de 2015, la cual establece las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en nivel superior, reafirma los principios de la Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica (art. 3º, § 5), evidenciando la necesidad de articulación entre la teoría y práctica, en el proceso de formación docente, fundada en el dominio de los conocimientos científicos y didácticos, contemplando la insociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión.

Podemos observar que el actual escenario de la educación envuelve un proceso altamente acelerado de cambio, exigiendo una nueva concepción de educación. Y el gran desafío del Curso de Pedagogía es responder positivamente a esta realidad, por medio de una formación de futuros educadores que tengan como principios la investigación, la reflexión sobre los objetivos, contenidos y prácticas.

La profundidad de los estudios sobre esta temática resulta de la propia naturaleza de los cambios ocurridos en el mundo del trabajo, que pasan a establecer una nueva relación entre conocimiento comprendido como producto y como proceso de la acción humana, con lo que se pasa a demandar mayor conocimiento teórico por parte

de los trabajadores (Kuenzer, 2003). Sobre esta integración de los saberes con la práctica, Gasparin (2007, p.8) dice que: “Ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos, o su-

jeito modifica sua realidade imediata. Logo, o conhecimento teórico perde seu caráter de ser apenas ‘uma compreensão do que acontece’, para se tornar ‘um guia para a ação’.(destaque del autor).

Vazquez (1968) explica “serem as atividades teórica e prática as que transformam a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente”.

La esencia de la actividad (práctica) del profesor es la enseñanza-aprendizaje. O sea, es el conocimiento técnico práctico de como garantizar que el aprendizaje se realice en consecuencia de la actividad de enseñar. Implica, por eso, el conocimiento del objetivo, el establecimiento de las finalidades y la intervención en el objeto para que la realidad sea transformada como realidad social. Esto es, el aprendizaje necesita ser comprendido como determinado por una realidad histórica-social (PIMENTA, 2009).

Entendiendo que es de gran importancia la relación entre la teoría y la práctica, para el proceso de aprendizaje, una vez que una complementa la otra, observase que los académicos del curso de pedagogía no están logrando asociar las dos. El estudio aquí presentado contempla la importancia de la interacción entre teoría y práctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Descripción de la problemática

Los estudiantes del curso de Pedagogía demuestran carecer de la correlación de la teoría y la práctica. Esperan de las clases de la asignatura de Metodología de la Educación Infantil esta relación de forma equilibrada. Cabe a los docentes observaren esa importancia y, al hacer sus planes de enseñanza, abordar los contenidos con sus respectivas prácticas. En uno de los contenidos previstos en el plan de la asignatura en cuestión en la propuesta del semestre de los estudiantes, está comprender la nueva Base Nacional Común Curricular (BNCC), porque ella es la referencia obligatoria para la elaboración de los currículos escolares y propuestas pedagógicas para la Educación Infantil y la Enseñanza Fundamental. Así, necesitan comprender sobre el aprendizaje activo, la problematización, los derechos de aprendizaje que necesitan estar garantizados en el hacer pedagógico de la educación infantil y los campos de experiencias. Los campos de experiencia constituyen un arreglo curricular que acoge las situaciones y las experiencias concretas de la vida cotidiana de los niños y sus saberes, entrelazándolos a los conocimientos que hacen parte del patrimonio cultural. (BRASIL, 2017, p 36).

Por eso, estaremos proponiendo en cada clase el desarrollo de la teoría con la vivencia de una actividad práctica sobre los campos de experiencias. El público envuelto en este trabajo es compuesto por 22 académicos del Curso de Pedagogía de la Universidad La Salle.

Delante de este escenario, la asignatura de Metodología de la Educación Infantil, necesitaba hacer una relación de las teorías que deben de ser desarrolladas con la aplicación práctica de las mismas, relacionándolas con actividades que deben de ser aplicadas en una escuela, explorando así, durante las clases, abordajes metodológicos a través de vivencias. Se busca, por medio de estas vivencias, proporcionar clases más significativas y contribuir para el desarrollo de profesionales más cualificados para atender las demandas que son urgentes en la educación, principalmente en lo que dice respeto a la metodología que debe

de ser utilizada para desarrollar las habilidades y las competencias. Esa teoría y práctica tienen relación con la comprensión de la aplicación metodológica, que antecede el tiempo de práctica. Los estudiantes desean estar mejor preparados para realizar la práctica en clase, obligatoria para su formación como profesionales. Práctica pedagógica que necesita percibir el conocimiento de manera crítica y significativamente, teniendo en cuenta el desarrollo de habilidades y competencias que superan el aprendizaje de contenidos para alcanzar el desarrollo de las operaciones mentales. Así, hace necesario organizar las interacciones y actividades de modo que cada alumno se ponga delante, constantemente, a situaciones didácticas que le sean las más fértiles (PERRENOUD, 1995, p.28).

Alternativa de intervención

Cuando del inicio del semestre, en 2018, en la asignatura de Metodología de la Educación Infantil de 3 a 5 años, percibimos que los estudiantes estaban desarrollando muchos estudios teóricos, pero carecían de vivencias que les proporcionasen establecer relaciones entre esos presupuestos y sus modos de efectuación en la práctica en el contexto educacional. Esta necesidad fue apuntada en el primero día de clase, a través de un cuestionario aplicado a los académicos, en los cuales les fue preguntado sobre sus expectativas para la asignatura. Fue unánime en el colectivo de respuestas el deseo de que en las clases fueran contempladas actividades prácticas, pues necesitaban entender como relacionar la teoría aprendida a las estrategias de enseñanza. De ese modo, como desafío principal para la asignatura, destacamos el desarrollo de actividades que pudieran ser aplicadas en la turma, relacionando el objeto de estudio a las actividades prácticas. En ese comienzo de semestre, el contenido a ser introducido eran los Campos de Experiencias, que así se constituyen:

El Yo, el otro y el nosotros - Este campo de experiencia tiene como centralidad las relaciones y las interacciones entre niño-niño y niño-adulto, enfatizándose las diferencias individuales en términos de pensar, actuar y sentir. Se direcciona, también, para el desarrollo de la percepción de sí mismo y de los otros, de la autonomía, del sentido de autocuidado, de la reciprocidad y de la interdependencia con el medio.

Cuerpo, gestos y movimientos - Este campo de experiencia tiene como centralidad el desarrollo de la consciencia corporal, enfatizándose los variados modos de ocupación y uso del espacio con el cuerpo y las relaciones con el entorno físico y social que ocurren por medio de los sentidos, de los gestos y de los movimientos. Se destaca el abordaje de los medios de expresión utilizándose diferentes lenguajes como la música, la danza, el teatro y los juegos de hacer de cuenta. Se focaliza, también, el cuerpo bajo el punto de vista de sus sensaciones, funciones corporales, gestos y movimientos, proporcionando la identificación de sus potencialidades y límites y desarrollando, al mismo tiempo, la consciencia sobre lo que es seguro y lo que puede ser un riesgo a su integridad física.

De acuerdo a la BNCC, la organización curricular de la Educación Infantil está estructurada en cinco campos de experiencias, en ámbito de los cuales son definidos los objetivos de aprendizaje y desarrollo.

Trazos, sonidos, colores y formas - Este campo de experiencia tiene como centralidad posibilitar a los niños, por medio de experiencias diversificadas, vivenciar diversas formas de expresión y lenguajes, como las artes visuales (pintura, modelaje, collage, fotografía etc.), la música, el teatro, la danza y el audiovisual, entre otras. Se enfatiza, también, la expresión por medio de diversos lenguajes, la producción, la manifestación y la apreciación artística, de modo a favorecer el desarrollo de la sensibilidad, de la creatividad y de la expresión personal de los niños. Focaliza el ejercicio de la autoría (colectiva e individual) con sonidos, trazos, gestos, danzas, mímicas, escenas, canciones, dibujos, modelajes, manipulación de diversos materiales y de recursos tecnológicos, visando al desarrollo del sentido estético y crítico.

Escucha, habla, pensamiento e imaginación - Este campo de experiencia tiene como centralidad el desarrollo del lenguaje oral, buscando ampliar y enriquecer los recursos de expresión y de comprensión del niño, su vocabulario y la internalización de estructuras lingüísticas más complejas. Se direcciona, también, para la concepción de lenguaje escrito y sus diferentes usos sociales, géneros, soportes y portadores. Por medio de la literatura infantil, introduce el niño en la escrita; busca desarrollar el gusto por la lectura; estimula la imaginación y la ampliación del conocimiento de mundo. Focaliza la construcción de hipótesis sobre la escrita que se revelan, inicialmente, en garabatos y en *escritas espontáneas*, no convencionales, pero ya indicativas de la comprensión de la escrita como representación de la oralidad.

Espacios, tiempos, cantidades, relaciones y transformaciones - Este campo de experiencia tiene como centralidad explorar aspectos relativos a los espacios (calle, barrio, ciudad etc.) y tiempos (día y noche; hoy, ayer y mañana etc.); sobre el mundo físico (su propio cuerpo, los fenómenos atmosféricos, los animales, las plantas, las transformaciones de la naturaleza, los diferentes tipos de materiales y las posibilidades de su manipulación etc.) y el mundo sociocultural (las relaciones de parentesco y sociales entre las personas que conoce; como viven y en que trabajan esas personas; cuáles sus tradiciones y costumbres; la diversidad entre ellas etc.). Focaliza, también, conocimientos matemáticos (contar, ordenación, relación entre cantidades, dimensiones, medidas, comparación de pesos y de largo, evaluación de distancias, reconocimiento de formas geométricas, conocimiento y reconocimiento de numerales cardinales y ordinales etc.). Busca promover interacciones y juegos en las cuales los niños puedan hacer observaciones, manipular objetos, investigar y explorar su entorno, levantar hipótesis y consultar fuentes de información para buscar respuestas a sus curiosidades y indagaciones. (BRASL, 2017).

Así, a seguir, contemplaremos las actividades desarrolladas en cada campo de experiencia.

El yo, el otro y el nosotros fue el primero campo de experiencia a ser trabajado con la turma de pedagogía. Sobre este campo, la BNCC dice que es en la interacción con los pares y con los adultos que los niños constituyen un modo propio de acción, de sentir y de pensar y se van descubriendo que existen otros modos de vida, personas diferentes, con otros puntos de vista. Conforme viven sus primeras experiencias sociales (en la familia, en la institución escolar, en la colectividad), construyen percepciones y cuestionamientos sobre si y

sobre los otros, diferenciándose y, simultáneamente, identificándose como seres individuales y sociales. Al mismo tiempo que participan de relaciones sociales y de cuidados personales, los niños construyen su autonomía y percepción de autocuidado, de reciprocidad y de interdependencia con el medio. Por su vez, en la Educación Infantil, es necesario crear oportunidades para que los niños entren en contacto con otros grupos sociales y culturales, otros modos de vida, diferentes actitudes, técnicas y rituales de cuidados personales y de grupo, costumbres, celebraciones y narrativas. En esas experiencias, los niños pueden ampliar el modo de percibir a si mismos y al otro, valorar su identidad, respetar a los otros y reconocer las diferencias que nos constituyen como seres humanos. (BNCC, p. 38).

La actividad aplicada con la turma fue el Árbol de los Afectos (Árvore dos Afetos, en portugués). Inicialmente, hicimos un pequeño círculo para la hora del cuento con la historia sobre la amistad. Posteriormente, dialogamos sobre la historia, haciendo la relación con nuestras amistades. Cada uno recibió una hoja (como se fuera una hoja de un árbol) y en ella debería escribir cuales los sentimientos que necesitamos tener y conservar para que seamos buenos amigos. Así que todos colocaron los sentimientos en las hojas, a través de dibujos o escrita, montamos el árbol de los afectos de la turma de la metodología de la educación infantil. Los alumnos colocaron sus hojas en las ramas del árbol elaborado para la actividad. Después, realizamos el texto colectivo sobre la Amistad.



Imagen 1: Grupo de Trabajo
Fuente: Autoría propia, 2018.

Con esa actividad, trabajamos la identidad y la valoración del otro, bien como las actitudes de respeto que debemos tener en las relaciones.

El segundo campo de experiencia desarrollado fue: Cuerpo, gestos y movimientos. Sobre este campo de experiencia, la BNCC dice que con el cuerpo (por medio de los sentidos, gestos, movimientos impulsivos o intencionales, coordinados o espontáneos), los niños, desde temprano, explotan el mundo, el espacio y los objetos de su alrededor, establecen relaciones, se expresan, juegan y producen conocimientos sobre si, sobre el otro, sobre el universo social y cultural, tornándose, progresivamente, conscientes de esa corporeidad. Por medio de los diferentes lenguajes, como la música, la danza, el teatro, los juegos de haz de cuenta, ellos se comunican y se expresan en el entrelazamiento entre cuerpo, emoción y lenguaje. Como actividad práctica hicimos una clase en un espacio apropiado, con materiales para el desarrollo de la psicomotricidad, en que los académicos inicialmente explotaron todo que

había en el sitio, como pelotas, obstáculos, cuerdas etc. Después hicimos un taller con la música El tren (O trem). Al final de la clase, sentamos en un círculo para hacer la relación de las actividades vivenciadas con el campo de experiencia y abordando otras actividades que podrían ser realizadas.



Imagen 2 y 3: Actividad en grupo

Fuente: Autoría propia

El próximo campo de experiencia trabajado fue: Trazos, sonidos, colores y formas. Segundo la BNCC, el convivir con diferentes manifestaciones artísticas, culturales y científicas, locales y universales, en el cotidiano de la institución escolar, posibilita a los niños, por medio de experiencias diversificadas, vivenciar diversas formas de expresión y lenguajes, como las artes visuales (pintura, modelaje, pegamiento, fotografía etc.), la música, el teatro, la danza, el audiovisual, entre otras.

La actividad elegida para este campo de experiencia fue simple, pero exigía creatividad y protagonismo. Cada alumno necesitaba hacer una rima con la poesía de Elías José. Ex. En esa casa hay salchicha y quien vive en ella es Elisa. Después, deberían dibujar y pintar su casa, con las características de la rima que hicieron y socializar con el grupo.

En el campo de experiencia: Escucha, habla, pensamiento e imaginación, la BNCC expone que, desde el nacimiento, los niños participan de situaciones comunicativas cotidianas con las personas con las cuales se enteran. Las primeras formas de interacción del bebé son los movimientos de su cuerpo, la mirada, la postura corporal, la sonrisa, el lloro y otros recursos vocales, que ganan sentido con la interpretación del otro. Progresivamente, los niños van ampliando y enriqueciendo su vocabulario y demás recursos de expresión y de comprensión, apropiándose de la lengua materna que se torna, poco a poco, su medio privilegiado de interacción. En la Educación Infantil, es importante promover experiencias en las cuales los niños puedan hablar y oír, potencializando su participación en la cultura oral, pues es en la escucha de historias, en la participación en charlas, en las descripciones, en las narrativas elaboradas individualmente o en grupo y en las implicaciones con los múltiples lenguajes que el niño se constituye activamente como sujeto singular y perteneciente a un grupo social.

Para este campo de experiencia desarrollamos una hora del cuento con la historia: El Té de las Maravillas (O Chá das Maravilhas), de la escritora Léia Cassol. Después la historia,

cada académico recibió un corazón, para que pudiera escribir en él una palabra que fuera un ingrediente que no pudiera faltar para el educador hacer una hora del cuento. Cada uno escribió a su palabra y después compartió con la turma, poniendo a su corazón en una taza gigante, hecha con un material llamado EVA. Luego, después de la hora del cuento, la turma ha ido para una sala de clases de la educación infantil, en que había una mesa con té y pastel. Mientras la turma saboreaba el té, pudieran observar los diversos trabajos expuestos en la sala de clase.

El quinto y último campo de experiencia desarrollo fue: Espacios, tiempos, cantidades, relaciones y transformaciones. Segundo la BNCC, los niños viven inseridas en espacios y tiempos de diferentes dimensiones, en un mundo constituido de fenómenos naturales y socioculturales. Desde muy pequeñas, ellas buscan se situar en diversos espacios (calle, barrio, ciudad etc.) y tiempos (día y noche; hoy, ayer y mañana etc.). Demuestran también curiosidad sobre el mundo físico (su propio cuerpo, los fenómenos atmosféricos, los animales, las plantas, las transformaciones de la naturaleza, los diferentes tipos de materiales y las posibilidades de su manipulación etc.) y el mundo sociocultural (las relaciones de parentesco y sociales entre las personas que conoce; como viven y en que trabajan esas personas; cuales sus tradiciones y sus costumbres; la diversidad entre ellas etc.).

Para trabajar ese campo de experiencia en la práctica, hicimos un juego de bolos con botellas de plástico. Cada participante necesitaba inicialmente hacer el dibujo de su propio rostro, en un pequeño cuadro entregue por la profesora. Después, iniciamos el juego. El jugador tenía derecho a tres partidos y luego debería coger palitos de acuerdo a la jugada en que derrumbó el mayor número de botellas. Todos jugaron y vibraron mucho a cada partido. Al final del juego, construimos un gráfico y cada participante necesitaba pegar su dibujo de acuerdo al número de botellas que derrumbó. Después de todos pegaren sus dibujos, contamos cual el número más derrumbado por la mayoría. Para cerrar la actividad, cada alumno representó el juego a través de un dibujo.

Estas fueron algunas de las principales actividades vivenciadas por la turma de Metodología de la Educación Infantil, que ha buscado en este contexto trabajar la relación teoría y práctica a través de la didáctica da sala de aula.

Para Pimenta (2009), la actividad docente es intencional, teniendo en cuenta que los objetos son los procesos de enseñanza y aprendizaje. Siendo la educación una práctica social, cargada de ideologías, con finalidades en y para su transformación, se entiende que la Pedagogía como Ciencia de la Educación, “coloca os ‘ingredientes teóricos’ necessários ao conhecimento e à intervenção na educação (prática social)”. (PIMENTA, 2009. p.94).

En la organización curricular de la Educación Infantil, propuesta por la BNCC, son establecidos un conjunto de derechos de aprendizaje y desarrollo que deben ser asegurados a los niños.

Son considerados derechos de aprendizaje y desarrollo:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tem-

pos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 34).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento têm como centralidade a convivência, o brincar, a participação, a exploração do mundo físico e social, as múltiplas formas de expressão, o autoconhecimento e a construção da identidade pessoal e sócio-cultural da criança. Esse conjunto de direitos perpassa os cinco Campos de Experiência.

Resultado de la intervención

A la conclusión de la primera etapa del semestre lectivo, la evaluación de la asignatura de Metodología de la Educación Infantil fue hecha, buscándose identificar los aspectos positivos y aquellos que necesitarían ser redimensionados para la continuidad del trabajo. Llama la atención el hecho de que el colectivo de académicos destacó la relevancia del abordaje teórico-metodológico desarrollado por la profesora, siendo que tal abordaje contribuyó para el entendimiento y el aprendizaje significativo de los contenidos abordados. Además de eso, las vivencias experimentadas facilitaron la aproximación entre los presu-puestos teóricos y la práctica del hacer pedagógico.

Podemos constatar la satisfacción de los académicos por medio de los siguientes fragmentos de testigos:

Están siendo maravillosas las clases, trayendo conocimiento e ideas que podemos utilizar en nuestras vivencias en sala de clase. Las prácticas fueron encantadoras y participar de estos momentos nos agrega mucho, pues estamos arrastrándonos para el comienzo de nuestra jornada como profesoras y todo conocimiento y cambio de experiencias son importantes.

Las clases son magníficas, bien creativas y alegres. Ahora estoy comprendiendo aún más sobre la BNCC, específicamente los campos de experiencias. (Traducción del portugués).

En cada momento vivenciado, los académicos fueron participativos, cuestionadores, activos, demostrando que buscan a través de la acción la comprensión de la teoría. El conocimiento, dice Piaget (1995), no está en los objetos. Tampoco está en el sujeto, pero nace de la interacción entre ambos. La relación afecta tanto el sujeto, cuanto el objeto. Esta relación, en que el medio desafía provocan respuestas en el sujeto. Esta correlación teoría y práctica necesita ser un movimiento continuo entre saber y hacer en la búsqueda de significados si queremos formar profesores reflexivos. Según Larrosa (1994, p.49), el profesor reflexivo es aquel “capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo”. La teoría y la práctica, cuando no están presentes en la formación académica, dificulta, a los profesores la mejora de la capacidad de reflejaren sobre su propio hacer. El Curso de Pedagogía forma docentes y Santos (2014), refleja: “Nesse debate sobre qualificação docente a temática da relação teoria e prática tem ganhado relevância, haja vista o potencial formativo de que este binômio se reveste, bem como pela perspectiva dicotômica com a qual o mesmo historicamente tem sido conduzido em configurações curriculares e práticas de formação.” (p.8)

Futuro de la intervención

Los desafíos entre la teoría y la práctica siempre irán existir, pero cabe al profesor hacer una reflexión sobre su *práxis* pedagógica, buscando nuevas estrategias adecuadas a las necesidades de la turma, primando por un aprendizaje significativo. La contribución pretendida a través de este trabajo era la de problematizar la correlación entre la teoría y la práctica, de forma significativa, contribuyendo para el desarrollo del hecho de investigar. Segundo Freire: “Não há ensino sem pesquisa, e pesquisa sem ensino”. La investigación tiene un papel importante entre la teoría y la práctica para la construcción del conocimiento, proponiendo una reflexión crítica sobre el hacer pedagógico. Buscar estrategias metodológicas que promuevan la construcción del conocimiento es fundamental para la formación de profesores.

Por medio de las vivencias realizadas con a turma de Metodología de la Educación Infantil, envolviendo interacciones que contemplan la teoría y la práctica, percibimos que es posible y necesario que esta ocurra, si queremos contribuir para la construcción de aprendizajes significativas, posibilitando la reflexión sobre el hacer pedagógico.

Continuar con este trabajo, eximiendo la dicotomía entre teoría y práctica, que aún dificulta la mejora de las estrategias metodológicas, estaremos contribuyendo para la formación de profesores más cualificados, competentes y seguros, para actuaren en la educación. De acuerdo con Dutra (2009), Teoría es “um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la” [...] e prática é “um saber objetivo e traduzido em ação”. Así, la teoría pedagógica sostiene la acción docente y el gran desafío docente está en la transformación de estas para la práctica. El profesor,

cuando comprende esa relación entre la teoría y la práctica, se torna reflexivo, resignificando sus conceptos, permitiendo explorar nuevos horizontes.

Referencias

BRASIL. (2015). Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1 de Julho de 2015.**

BRASIL. (2017). Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC.** Brasília, DF, 2017.

DUTRA, E. F. Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura. In: **Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis/SC, 2009, p. 1-12.

GASPARIN, J. L. (2007). **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra.

KUENZER, A.Z. (2003). **Competência com Práxis: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores.** Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro. V. 29, n. 1, p. 16-27, abr., 2003.

LARROSA, J. (1994). Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes. pp.35-86.

PERRENOUD, P. (1995). **La pédagogie à l'école des différences.** Paris: ESF.

PIAGET, J. (1996). **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos.** Petrópolis, RJ: Vozes.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, M. G. (2016). **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético.** Feira de Santana: UEFS Editora.

VAZQUEZ, A. S. (1968). **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Dialogar para reconocer(se): La metodología del diálogo en el estudio de la cultura

Dorismilda Flores Márquez

Introducción

Las sociedades contemporáneas atraviesan momentos complicados. Por un lado, los procesos globalizadores han empujado a la comprensión del mundo como un todo y eso ha favorecido la interacción entre culturas. Por otro lado, en los años recientes se registra un regreso de los fundamentalismos que conduce a niveles de polarización social que van incluso en contra de los derechos humanos más elementales. En este marco, la formación profesional de nuestros tiempos está predominantemente orientada a la formación de profesionales competentes en diferentes áreas. Sin embargo, con frecuencia se enfoca en la reproducción de esquemas y la atención a las demandas del mercado, más que en fomentar la capacidad crítica y creativa de los estudiantes.

Frente a estos desafíos, esta ponencia aborda la metodología del diálogo como una práctica educativa pertinente. Se presenta la experiencia de implementación de ésta en la materia de Identidad y Cultura, de la Maestría en Relaciones Públicas en la Universidad De La Salle Bajío, en México. Esto resulta especialmente desafiante, porque, por un lado, las relaciones públicas como profesión suelen entenderse en un nivel instrumental y, por otro lado, el campo profesional de las relaciones públicas aún se encuentra luchando por legitimarse. En las siguientes secciones, se describe y fundamenta la metodología, se presentan los resultados de la implementación con tres generaciones y se plantean algunas reflexiones para el futuro.

El estudio de la cultura en el campo de las relaciones públicas

Las relaciones públicas se entienden, en términos generales, como un proceso de comunicación estratégica que pone en relación a las organizaciones con sus públicos (Seitel, 2017). Se trata de un campo relativamente joven, que emergió en el siglo XX y está creciendo considerablemente en el siglo XXI. La profesionalización en este campo se produce por un doble movimiento: por un lado, las universidades contribuyen a ello, al proporcionar oportunidades de formación especializada, otorgar legitimidad a la profesión y definir un cuerpo de conocimientos; por otro lado, la industria requiere de profesionales calificados para el ejercicio de las relaciones públicas en entornos cada vez más complejos (Fitch, 2016).

El problema es que, con frecuencia, la práctica y la formación de las relaciones públicas se sitúa en perspectivas gerenciales o instrumentales (Ihlen & Van Ruler, 2009), que resultan insuficientes frente a los desafíos que implica un campo profesional como éste en la era global. La presencia de organizaciones transnacionales, flujos migratorios internacionales, interacciones en contextos globales a través de medios digitales, contribuyen a comprender el mundo como un todo interconectado y complejizan la labor del profesional en relaciones públicas, en términos de alcance, responsabilidad y desafíos éticos. El campo de las relaciones públicas es un fenómeno global y requiere comprender críticamente la diversidad y los encuentros interculturales (Curtin & Gaigher, 2007).

En este marco, el objetivo de la Maestría en Relaciones Públicas en la Universidad De La Salle Bajío es:

Formar expertos en alta dirección para las relaciones públicas que generen estructuras flexibles de comunicación e imagen integral, mediante el fortalecimiento del tejido dialógico de la organización con sus distintos públicos, favoreciendo su diferenciación y posicionamiento en el marco de un proceso de innovación y responsabilidad social (Universidad De La Salle Bajío, 2016).

Para cubrir este objetivo, la maestría contempla cinco ejes: Relaciones Públicas, Relaciones Humanas, Comunicación Estratégica, Mercadotecnia e Investigación. De manera concreta, la materia de Identidad y Cultura se ubica en el eje de Relaciones Humanas. Su objetivo es que los estudiantes logren reconocer “la diversidad cultural en el mundo globalizado para favorecer la comunicación efectiva y las competencias interculturales en el ámbito personal y organizacional de las relaciones públicas” (Maestría en Relaciones Públicas, 2016).

El diálogo y el desarrollo de competencias interculturales son centrales tanto en el objetivo de la maestría como de la materia. Se buscó potenciar, entonces, una perspectiva transformadora (Edwards, 2011) en la comprensión de las relaciones públicas como campo y del estudio de la cultura como un elemento clave de ese campo.

La metodología del diálogo como alternativa de intervención

El elemento central en las habilidades interculturales, cualquiera que sea su ámbito, es el encuentro entre culturas (Cervantes, 2006; Corona & Pérez, 2009; Rizo, 2013; Rodrigo Alsina, 1999; Rodrigo Alsina & Gaya Morla, 2001; Rodrigo Alsina & Medina Bravo, 2016).

En la comunicación intercultural, lo primero que uno descubre es que las otras culturas son distintas. Este nivel de conocimiento es el más superficial. Un segundo nivel nos llevaría a plantearnos que en la cultura con la que nos identificamos también hay diferencias [...]. Por otro lado, en la actualidad una de las características de las sociedades posmodernas es precisamente la complejidad y diversidad (Rodrigo, 1999, p. 14).

El desarrollo de competencias o habilidades de comunicación intercultural requiere el reconocimiento del *otro*. Se puede entablar un diálogo con el *otro* si —y sólo si— se le reconoce. En la filosofía política del reconocimiento, éste se entiende como un asunto de justicia (Fraser, 1995; Honneth, 2011).

El reconocimiento designa una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí. Se estima que esta relación es constitutiva de la subjetividad: uno se convierte en sujeto individual sólo en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él (Fraser, 2008, p. 85).

En otras palabras, el reconocimiento implica comprender la tensión entre diferencia e igualdad, en tanto que el *otro* es diferente y tiene derecho a serlo, a la vez que es o debe ser igual en derechos. La filosofía del reconocimiento plantea un horizonte normativo orientado a superar las exclusiones y desigualdades, a partir del respeto de las diferencias. El diálogo es un elemento clave para el reconocimiento. Más allá del fundamento teórico, el diálogo sólo puede entenderse en un curso cuando éste se vuelve práctica y permite construir, desde el aula, un proceso dialógico para el reconocimiento de la diferencia.

Para lograrlo, en este curso se articularon la propuesta pedagógica liberadora de Paulo Freire y la filosofía política del reconocimiento, a partir de Axel Honneth y Nancy Fraser. Se considera que el diálogo es una precondition para la construcción colectiva de conocimiento, además de que contribuye al reconocimiento del *otro* en diferentes dimensiones.

La propuesta pedagógica dialógica de Paulo Freire (2005) considera tres elementos clave:

- El desplazamiento de la educación bancaria a la educación liberadora. Freire (2005) hace esta distinción, pues considera que la educación, en el modelo bancario, se reduce al “acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos” (p. 79) de alguien que sabe hacia alguien que no sabe. Frente a eso, plantea la educación liberadora y problematizadora, que se orienta al acto cognoscente y tiene como punto de partida un cambio en los modos de entender los roles de profesores y alumnos.
- La superación de la contradicción entre educador y educandos. En relación con lo anterior: “La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos de tal manera que ambos se hagan simultáneamente, educadores y educandos” (p. 79). Esto significa comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje en una lógica más abierta, que supere las jerarquías y empodere a las y los estudiantes.
- El énfasis en el diálogo para la construcción del conocimiento. El camino hacia una educación liberadora, que supere la separación entre educador y educandos, encontrarse con el otro y poner en común los saberes sólo puede lograrse a través del diálogo, de modo que “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 2005, p. 92).

En este sentido, el *diálogo* se entiende como “una interacción entre dos o más personas que implica una construcción colectiva de discurso” (Acosta García, 2012, p. 14). Para producirse, requiere la participación activa de los involucrados.

Esto implica por parte de los participantes un proceso racional de valoración de argumentos propios y ajenos para llegar a una conclusión personal. Tal desarrollo no significa que todos los involucrados cambien de opinión, aunque esto es posible. Se trata más bien de un ejercicio de empatía sobre el tema tratado. Más allá de determinar el resultado, este término busca definir un proceso incluyente mediante el cual la voz y propuestas de cada participante son tomadas en cuenta (Acosta García, 2012, p. 14).

El proceso dialógico propuesto por Freire (2005) implica que tanto educador como educando “se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos” (p. 92).

La materia de Identidad y Cultura requería una metodología adecuada, coherente con el objetivo y la orientación. La metodología del diálogo resultó ser la mejor opción, al promover la construcción colectiva de conocimiento y colocar a los participantes en un escenario propicio para el reconocimiento. Esta metodología contempla dos ejes: la reflexión teórica y la recuperación de la experiencia.

La reflexión teórica busca recuperar dialógicamente las aportaciones de distintos autores sobre cultura, identidad, globalización y comunicación intercultural. Los estudiantes leen una serie de textos y elaboran reportes de lectura antes de cada sesión, de tal manera que cuentan con insumos para discutir en el aula. El trabajo individual previo es la base para el trabajo colectivo, que consiste en poner en común las reflexiones e inquietudes, identificar elementos clave de la discusión teórica y articular un corpus conceptual común que se va enriqueciendo a lo largo del cuatrimestre.

La recuperación de la experiencia, como su nombre lo indica, busca explorar las experiencias profesionales, académicas y personales previas de cada uno. Los estudiantes de este programa suelen tener trayectorias profesionales relevantes en áreas de relaciones públicas, comunicación social, comunicación organizacional, recursos humanos, mercadotecnia y gestión cultural, tanto en instituciones públicas como privadas, en zonas metropolitanas y también en ciudades más pequeñas, con un acceso diferenciado a los recursos. También hay diferencias en las experiencias personales: algunos dominan más de un idioma, han tenido oportunidad de viajar o de vivir en el extranjero, o bien interactúan habitualmente con gente y eso se refleja en cierta sensibilidad para comprender a los *otros*. El desafío es lograr que todos reconozcan el valor de sus propias experiencias, las compartan con sus pares y las vinculen con la reflexión teórica.

Creer juntos: Los resultados de la intervención

La metodología del diálogo se ha implementado en las tres generaciones que hasta el momento hay de la Maestría en Relaciones Públicas, en la materia de Identidad y Cultura. Esta materia se imparte en el primero de cinco cuatrimestres que contempla el programa. La sistematización de las experiencias contempla el trabajo con las generaciones 2016-2018 y 2017-2019, así como el avance que se tiene con la generación 2018-2020 al cierre de este documento, como se observa en la tabla número 1. En los siguientes párrafos se presentan las experiencias de las tres generaciones, en tres etapas: exploración, inmersión y reconocimiento.

Generación	Período de impartición de materia	Etapas 1 Exploración	Etapas 2 Inmersión	Etapas 3 Reconocimiento
Primera generación (septiembre 2016 – abril 2018)	Septiembre – diciembre 2016	Desconcierto ante la dinámica.	Valoración entre pares, confianza.	Reflexión profunda sobre la profesión e incluso la vida personal.
Segunda generación (septiembre 2017 – abril 2019)	Septiembre – diciembre 2017	Curiosidad ante la novedad, adaptación.	Valoración entre pares, confianza.	Reflexión profunda sobre la profesión y sus posibilidades en la era global.
Tercera generación (septiembre 2018 – abril 2020)	Septiembre – diciembre 2018*	Interés, participación, adaptación rápida.	Valoración entre pares, confianza, capacidad crítica.	

se observa en la tabla número 1. En los siguientes párrafos se presentan las experiencias de las tres generaciones, en tres etapas: exploración, inmersión y reconocimiento.

Tabla número 1.
Sistematización de experiencias
Fuente: Elaboración propia.

Primera etapa: La exploración

Para quienes provienen de tradiciones docentes centradas en la exposición del profesor, enfrentarse al diálogo es un tanto desconcertante. Además, dado que el posgrado está diseñado para gente que trabaja, se imparte en fines de semana. Eso implica que la carga de lectura, reflexión y escritura fuera de clases resulte complicada, al no ser del todo compatible con sus horarios de trabajo.

En la primera generación, algunos estudiantes consideraban que la profesora estaba asignando al grupo una carga de trabajo que debería asumir ella. Esto resultó igualmente desconcertante para la profesora, que provenía de tradiciones docentes centradas en el diálogo y la reflexión, así como en los proyectos de investigación y aplicación. Había invertido mucho tiempo en preparar el curso, pero no había tenido oportunidad de conocer a sus estudiantes y experiencias previas de formación. En otras palabras, estaba fallando un elemento clave del diálogo: la comprensión entre unos y otros (Flores-Márquez, 2017).

Con las siguientes dos generaciones, el inicio fue mucho más terso. Se revisaron desde la primera sesión sus expectativas sobre el curso, sus experiencias de formación y trabajo, así como la explicación puntual de la metodología a implementar y del compromiso colectivo para llevar adelante el curso y crecer juntos, sin dar nada por hecho. Eso facilitó los procesos y permitió que los estudiantes y la profesora se adaptaran e hicieran equipo desde el principio.

Con las tres generaciones, uno de los principales desafíos es hacer que los estudiantes pierdan el miedo o los prejuicios hacia la lectura, reconozcan el valor de la teoría y encuentren las conexiones entre ésta y su práctica profesional. Otro desafío es motivarlos para que logren expresarse con libertad, tanto en los reportes escritos como en la participación oral; con frecuencia, algunos estudiantes confunden el diálogo con la oportunidad para contar cosas que no necesariamente están relacionadas con el curso y esto ha provocado fricciones con otros alumnos, que consideran que se pierde tiempo. Un desafío más es lograr la comprensión de valor de escucharse unos a otros, tanto en la discusión teórica como en la recuperación de experiencias profesionales: algunos estudiantes no consideran que tienen algo importante que decir y es necesario motivarlos—sin obligarlos—a participar; otros estudiantes, en principio, no valoran la posibilidad de aprender de sus compañeros, pero con el tiempo lo van reconociendo; algunos más llegan a sentir que sus experiencias son más valiosas que las de los otros y tienden a acaparar la conversación. En los tres años se ha observado que la participación en las primeras sesiones se concentra en los estudiantes más extrovertidos, con más experiencia o con puestos más altos, pero esto se va superando a medida que se genera confianza entre los integrantes del grupo. El mismo proceso de reflexividad que se lleva con ellos hace que reconozcan sus aportaciones y busquen que éstas sean pertinentes.

Segunda etapa: La inmersión

En esta etapa destacan la valoración y la confianza entre pares. Los estudiantes se integran cada vez más entre ellos, se sienten en confianza para participar y lo hacen. En las tres generaciones se observa que, en esta segunda etapa, se vuelven evidentes las afinidades entre estudiantes. De igual manera, se empiezan a reconocer habilidades, áreas de *expertise*,

estilos de vida e intereses académicos. Eso implica que emergen también las diferencias y que el desafío es respetarlas, valorarlas, reconocerlas.

En términos académicos, esta fase es muy interesante, porque representa un desplazamiento en el diálogo hacia la especialización. Si bien la mayoría de los estudiantes ha tenido experiencias laborales en el área y éstas son reconocidas en el aula, en las primeras sesiones se tiende a emitir opiniones de sentido común. Con el paso del tiempo, el trabajo de diálogo continuo hace que se tienda cada vez más a plantear ideas que articulan la experiencia y la teoría, con argumentos claros y pertinentes para el campo de estudio.

Tercera etapa: El reconocimiento

En la tercera y última etapa se identifica un nivel de reflexión profunda sobre la identidad y la cultura, así como sobre la profesión. Con las tres generaciones, el plan ha sido vincular la discusión teórica con la experiencia profesional; sin embargo, en todas las etapas y generaciones los propios estudiantes han mezclado aspectos de su vida personal al reflexionar sobre la identidad, la alteridad, la necesidad de comprensión y reconocimiento de las diferencias, entre otros.

Algunos estudiantes, sobre todo de la primera generación, tomaron el marco conceptual de la materia para interpretar su propias problemáticas personales, tales como problemas de pareja o de salud.

En todos los casos, los estudiantes manifiestan que el abordaje de la interculturalidad, la mediación, la competencia comunicativa intercultural, entre otros temas, les han permitido comprender dimensiones de su práctica profesional que no habían considerado y eso los ha llevado a mejorarla. Lo más gratificante es que algunos estudiantes de las tres generaciones han señalado que la discusión contribuye a desafiar e incluso transformar sus visiones del mundo.

Conclusiones

En suma, los resultados de esta práctica con las tres generaciones de la maestría han sido significativos. De entrada, se ha fomentado la construcción colectiva de conocimiento mediante el diálogo, a partir de la dinámica de las sesiones. En segundo lugar, se ha logrado articular la reflexión teórica a partir de las lecturas y las experiencias profesionales y personales, lo cual ha enriquecido la discusión entre pares. En tercer lugar, la práctica ha contribuido al empoderamiento de los estudiantes en su propio proceso formativo, a la vez que permite incidir en la percepción del profesional en relaciones públicas ya no como un elemento instrumental en una organización, sino como un agente con capacidad transformadora.

Esto conduce a dos niveles de reflexión: la materia y la profesión. En cuanto a la materia, la metodología del diálogo ha resultado ser coherente y adecuada con los objetivos, en su articulación con las otras materias del programa, ya que favorece los procesos anteriormente descritos, de comprensión de la identidad y la cultura, a partir del diálogo entre pares, en la búsqueda de crecer juntos. En cuanto a la profesión, esta metodología se orienta a inspirar cambios profundos, puesto que la capacidad de dialogar, argumentar, reconocer al *otro* incide en la visión que se tiene de la profesión y del mundo. Esto, a su vez, es congruente con la filosofía lasallista, que busca crecer en comunidad, mediante una educación integral, contextualizada y fraterna (Hengemüle, 2016).

Quedan algunos desafíos para trabajarse con las siguientes generaciones. El primero de ellos es el seguimiento, para revisar si esta lógica de aprendizaje se sostiene a lo largo del posgrado. No se trata de que todas las materias asuman la misma metodología, porque ésta no necesariamente es adecuada para todo, sino de revisar las implicaciones que tiene entrar en una dinámica de este tipo en el primer cuatrimestre. En segundo lugar, es conveniente trabajar más allá de las materias, para favorecer las posibilidades de diálogo entre estudiantes de las distintas generaciones, profesores y otros actores, de tal manera que se construya una comunidad académica de largo plazo. Esto puede contribuir tanto a la solidaridad entre colegas como al posicionamiento de la profesión como algo que no se reduce a lo instrumental, sino que genera agentes con capacidad transformadora.

Referencias

Acosta García, R. (2012). Introducción. El diálogo y su calidad. Agenda de investigación sobre una herramienta social cotidiana. En Acosta García, R. (coord.). *El diálogo como objeto de estudio. Aproximaciones a un proceso cotidiano y a su calidad* (pp. 9-24). Tlaquepaque: ITESO.

Cervantes, C. (2006). Diversidad cultural y nociones relacionadas: Un análisis conceptual. En Mejía Arauz, R., Rivera, H. & Frisancho, S. (coord.). *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo* (pp. 15-43). México: ITESO, UCol, UIA.

Corona, S. & Pérez, M.R. (2009). Entre voces – entre culturas. La autoría dialógica hacia la participación en el espacio público. *Decisio*, 24, pp. 15-19.

Curtin, P.A. & Gaither, T.K. (2007). *International public relations. Negotiating culture, identity, and power*. Thousand Oaks / London / New Delhi: SAGE Publications.

Edwards, L. (2011). Defining the 'object' of public relations research: A new starting point. *Public Relations Inquiry*, 1(1), 7-30.

Fitch, K. (2016). *Professionalizing public relations. History, gender and education*. London: Palgrave Macmillan.

Flores-Márquez, D. (2017). Escuchar para reconocer(se): La metodología del diálogo en el estudio de la cultura. En Zavala Berbena, M.A. & Cantú Ramírez, R.E. (coord.). *Memorias del 2o. Congreso Educativo Latinoamericano Lasallista: La educación que necesitamos para el mundo que queremos* (pp. 565- 574). León: Universidad De La Salle Bajío.

Fraser, N. (1995). *From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Post-Socialist' Age*. Recuperado de Critical North Western Theory Research University Workshop: <http://groups.northwestern.edu/critical/Fall%202012%20Session%204%20-%20Fraser%20-%20From%20Redistribution%20to%20Recognition.pdf>

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 6, 83-99.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Hengemüle, E. (2016). *Lasallian education. What kind of education is it?* Winona: St. Mary's University of Minnesota.

Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta.

Ihlen, Ø. & Van Ruler, B. (2009). Introduction. Applying social theory to public relations. In Ihlen Ø., Van Ruler B. & Fredriksson M. (ed). *Public relations and social theory. Key figures and concepts* (pp. 1-20). New York / London: Routledge.

Maestría en Relaciones Públicas (2015). Identidad y Cultura. Documento de trabajo.

Rizo García, M. (2013). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal México*, 10(19), pp. 26-42.

Rodrigo Alsina, M. & Gaya Morla, C. (2001). Medios de comunicación e interculturalidad. *Cuadernos de Información*, 14, pp. 105-110.

Rodrigo Alsina, M. & Medina Bravo, P. (2016). A reflection on identities, culture models and power. *Journal of Intercultural Communication*, 40.

Seitel, F.P. (2017). *The practice of public relations*. Harlow: Pearson.

Universidad De La Salle Bajío (2016). Relaciones públicas. Disponible en: <http://bajio.delasalle.edu.mx/oferta/oferta5.php?n=6&p=67>

Vilà, R. (2003). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: Una propuesta de instrumentos para su evaluación. En Perera, J. (coord.). *Plurilingüisme i educació: Els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat* (pp. 259-270). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Efectividad del programa psicoeducativo “PECU” en el aumento de las fortalezas del carácter de universitarios

Isabel Carrillo Martínez

Introducción

La presente investigación parte de las relaciones que se manifiestan entre la concepción de educación del carácter que la investigadora asume y los resultados académicos y actitudinales de estudiantes de la Carrera de Mercadotecnia de la Universidad La Salle Laguna. Dichos estudiantes tienen como característica preponderante que cursan el Seminario de Investigación II, como una materia que contribuye al desarrollo de habilidades investigativas y para ello deben entregar y sustentar un resultado de investigación con un formato de tesis.

El grupo intacto seleccionado eran 16 estudiantes que según la observación directa del investigador y entrevistas a profundidad realizadas a catedráticos, han presentado actitud apática, bajo desempeño académico, y poco interés en el desarrollo de su investigación, lo cual dificulta su proceso de titulación.

La investigadora, al desarrollar la docencia en esta materia y carrera, se percató por observación directa de la práctica y mediante el análisis de los datos recopilados, que el desempeño y actitud en la carrera de mercadotecnia en las recientes generaciones de egresados ha sido con bajos resultados durante su último año.

Según observación directa de la investigadora y por medio de entrevistas a exalumnos, se obtuvo como resultado que el 80% de ellos atribuye su bajo desempeño, al hecho de que se llevaba una carga de materias ordinales sumadas a su proceso de investigación en la materia de Seminario.

Manifestaron que el estrés al que están sometidos no les permite tener un buen desempeño. Sin embargo fue visible que la administración que tenían de su tiempo no era la más adecuada para el proceso que estaban llevando.

Seligman (2002) señala en sus investigaciones que las tres circunstancias donde la educación del carácter beneficia a los sujetos implicados es: 1) los casos de depresión entre los jóvenes, 2) como vehículo para aumentar la satisfacción con la vida y 3) como ayuda para mejorar el aprendizaje y el pensamiento creativo. Dicha teoría se fundamenta en 24 fortalezas del carácter que permean en diferentes áreas de la persona.

Es por todo lo anterior que surgió la iniciativa de investigar cómo el aumento de las fortalezas del carácter individuales, beneficiaría a este grupo, apoyándolos a generar mejores resultados y a manejar de una forma más adecuada su proceso de investigación y etapa final de su licenciatura.

Por medio de entrevistas a profundidad a expertos del área de la educación del carácter y un análisis detallado de los programas y aplicaciones que tienen las fortalezas del carácter a nivel mundial, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la efectividad del programa psicoeducativo PECU (Programa de Educación del Carácter en Universitarios) en las fortalezas del carácter de estudiantes universitarios de noveno semestre de la Universidad La Salle Laguna durante el período agosto-noviembre de 2016?

El objetivo general del presente trabajo, fue comprobar la efectividad de un programa psicoeducativo en el aumento de las fortalezas del carácter de estudiantes universitarios de noveno semestre.

La investigación fue dirigida a cualquier docente interesado en el desarrollo de las fortalezas del carácter de sus estudiantes por medio de la educación, a su vez, tuvo un nivel de complejidad básico en el que cualquier lector pudiese comprender el desarrollo y ruta seguidos para la solución de la problemática.

El proceso de investigación fue justificado ya que se buscaba un beneficio para los estudiantes y maestros de la Universidad, en el que los resultados académicos positivos, fueran solo un indicador de la mejora en las acciones de los mismos.

Además, si aumentaban sus fortalezas del carácter, se podría asumir que estarán egresando profesionistas mejor preparados y comprometidos con la sociedad.

La propuesta fue encaminada a generar una innovación en el acompañamiento y pedagogía que se utiliza con el último semestre de la carrera de Mercadotecnia, recomendando que en un futuro se aplique a otras especialidades y licenciaturas.

Aunado a lo anterior, se pretendió establecer como la educación del carácter se aplica desde ámbito docente, y no del psicológico, mediante acciones concretas y objetivas a desarrollar dentro del aula.

La Universidad La Salle Laguna en su misión e ideario asume la responsabilidad de formar excelentes profesionistas animados por valores cristianos, la presente investigación tuvo como objetivo apoyar y garantizar la aplicación de dichos valores convirtiéndolos en fortalezas de cada uno de los estudiantes.

Asimismo, la educación del carácter desde su teoría plantea la idea de proveer de herramientas, que les permitan a los estudiantes ser personas con un óptimo desarrollo intelectual, emocional y social, y sin lugar a dudas que transformen la comunidad que los rodea.

Marco Teórico-Referencial

Principios y conceptos de la Psicología Positiva

La primera concepción de psicología positiva la dictan Seligman y Csikszentmihalyi, (citados por Ávalos Morer, 2014, p. 12):

Es el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología.

Según Seligman y Peterson (2004) la psicología positiva estudia las cualidades positivas que todos los seres humanos poseen y cómo potenciarlas por medio de intervenciones basadas en evidencia empírica.

Dicha teoría asume como centro de estudio el bienestar de las personas conformado por cinco elementos: las emociones positivas, el compromiso, los vínculos positivos, el significado y el logro.

Una de las últimas definiciones la presenta Tarragona (2013) mencionado que la psicología positiva estudia científicamente el funcionamiento óptimo de las personas y promueve factores para que estas vivan plenamente.

Seligman (2002) planteó que la finalidad de la Psicología positiva es la felicidad y el bienestar de los individuos, empleando ambos términos de manera intercambiable.

Algunos de estos ejercicios para cultivar la felicidad o bienestar son: las relaciones interpersonales de calidad, el servicio o voluntariado hacia los otros, el ejercicio físico, la espiritualidad, la gratitud y las fortalezas que hacen únicos a los individuos.

Aplicación de la Psicología Positiva en el ámbito educativo

De acuerdo a la fórmula de la felicidad presentada anteriormente, las propuestas o intervenciones educativas influyen en ese 40% de las acciones voluntarias y 10% de condiciones vitales que se pueden modificar y manipular dentro de un aula.

Seligman menciona que educar desde el bienestar o felicidad, ayuda a que el estudiante amplíe su repertorio de acciones y construya recursos mentales duraderos que le resultarán de gran utilidad en su vida. Además otorga la definición de educación positiva “enseñar bienestar a los jóvenes”, esto incluye el cómo sentir emociones positivas, encontrarle sentido a la vida, mejorar las relaciones y conseguir logros más positivos.

Las tres razones por las cuales se considera necesario incluir la psicología positiva en la educación son: 1) el aumento de trastornos a edades tempranas, 2) el escaso incremento de nivel de felicidad en la población mundial y 3) el bienestar mejora los aprendizajes. (Seligman et al. 2009).

Educación del carácter

La educación del carácter según Thomas Lickona, citado por la página educación.org la define como el esfuerzo deliberado por desarrollar virtudes que son buenas tanto para un individuo como para la sociedad. El objetivo de la efectividad de las virtudes se basa en el hecho de que, afirman la dignidad humana, promueven el bienestar y la felicidad del individuo, sirven para un bien común y definen los derechos y obligaciones.

Park y Peterson, citados por Sheldon (2001) mencionan que la educación del carácter puede ser llamada educación de las fortalezas personales, y que dichas fortalezas son cultivadas y potenciadas por una adecuada educación familiar y escolar, por diversos programas de desarrollo juvenil y por comunidades saludables.

Noción del carácter desde la teoría de Martin Seligman

El buen carácter está conformado por un conjunto de rasgos positivos que se denominan fortalezas (Seligman y Peterson, 2004). De manera más concreta el buen carácter se distingue por los siguientes aspectos: fortalezas personales que se poseen en niveles variables, expresión de dichas fortalezas por medio de pensamientos sentimientos y acciones, son modificables a lo largo de la vida, medibles y están sujetos a numerosas influencias por parte de factores contextuales.

Programas psicoeducativos

De acuerdo a Zapata, Rangel y García (2015) el término psicoeducación, se refiere a una serie de técnicas educativas que buscan brindar de manera sistematizada conocimientos a los sujetos implícitos en el proceso con el objetivo de mejorar la adherencia de aprendizajes, complementar otras actividades, y controlar algunos elementos del contexto.

El número de sesiones puede ser diferente, desde un curso breve de menos de 10 sesiones hasta uno largo de más de 10 sesiones.

Incluyen charlas, dinámicas, conferencias, talleres, lecturas comentadas, rol playing, tareas, videos, programas completos de actividades y ejercicios concretos.

Los fundamentos de los programas psicoeducativos son: personas más informadas son capaces de presentar mayores cambios, están más motivadas y son capaces de aprender.

Aplicados en la educación del carácter, ofrecen al profesorado un abanico de posibilidades para que los estudiantes a lo largo de su proceso educativo, potencien al máximo sus fortalezas personales (Arguís et al, 2012).

Según Bernal, Torres y Naval (2015), el auge de los programas psicoeducativos guarda relación con el aspecto de la formación, ya que socialmente se reconoce que la educación constituye uno de los principales medios para prevenir conductas y estados nocivos en las personas y en la sociedad.

Fortalezas del Carácter

Seligman citado por Rojas y Feldman (2010) propone una serie de fortalezas humanas que constituyen características estables valoradas como positivas y que potencian el bienestar a la par que actúan como barrera contra los malestares tanto mentales como físicos.

En total se identificaron 24 fortalezas que se engloban en las virtudes anteriormente mencionadas (Seligman y Peterson, 2004):

1. Sabiduría y conocimiento: Creatividad, curiosidad, juicio, amor por el aprendizaje y perspectiva.
2. Coraje: Valentía, perseverancia, honestidad y entusiasmo. Humanidad: Amor, amabilidad, inteligencia social.
3. Justicia: Trabajo en equipo, justicia, liderazgo.
4. 5. Moderación: Perdón, humildad, prudencia y autocontrol.
6. Trascendencia: Apreciación de la belleza y la excelencia, gratitud, esperanza, humor y espiritualidad.

De acuerdo al documento Aulas Felices de Arguís et al (2012) los resultados más significativos del trabajo en la educación con las fortalezas del carácter son: la mayoría de las fortalezas se correlaciona positivamente con la satisfacción de vida, las fortalezas de carácter social favorecen la relación entre iguales, poseer determinadas fortalezas está relacionado con un índice menor de psicopatologías en jóvenes, existe una relación entre el rendimiento académico y las fortalezas.

Metodología

La presente investigación fue de tipo cuantitativo ya que el análisis de instrumentos utilizados en la medición de las fortalezas del carácter, se realizó en una escala likert validada estadísticamente con el programa SPSS, pues dicha escala se traduce en valores numéricos que posibilitan el tratamiento de los datos desde una perspectiva cuantificable.

Pertenece al paradigma positivista el cual representa un procedimiento hipotético deductivo.

Aunado a lo anterior tuvo un alcance descriptivo, puesto que enumera las características de los sujetos inmersos en el fenómeno, antes y después de la aplicación de la propuesta y establece relaciones entre ellos.

Los métodos utilizados para la presente investigación, obedecen a un diseño cuasiexperimental cuya ruta operativa se detalla a continuación.

Después del planteamiento de la situación problemática se hizo una revisión teórica y bibliográfica para la elaboración del marco histórico y teórico-conceptual, fundamentando la presente con la selección de las teorías pertinentes sobre la psicoeducación, la psicología positiva y las fortalezas del carácter.

La hipótesis de trabajo a contrarrestar fue: El programa psicoeducativo PECU (Programa de Educación del Carácter en Universitarios) aumenta las fortalezas del carácter de estudiantes universitarios de noveno semestre de la Universidad La Salle Laguna en el período agosto-noviembre del 2016.

Se estableció que se trabajaría con una variable dependiente, fortalezas del carácter, y una independiente, programa psicoeducativo, para el desarrollo de la investigación.

La modalidad de manipulación de la variable independiente en el tratamiento cuasiexperimental es un el Programa Psicoeducativo PECU (Programa de Educación del Carácter en Universitarios).

Para la evaluación y medición de dicha variable se considera el cuestionario estandarizado VIA-IS. Rojas (2010) describe el instrumento diseñado por Peterson y Seligman (2004), el cual consta de 240 reactivos con cinco posibilidades de respuesta en una escala de Likert de tipo intervalar donde [5] es “Muy Parecido a mí”, [4] “Algo parecido a mí”, [3] “Neutro”, [2] “Algo diferente a mí” y [1] “Nada parecido a mí”.

El análisis de confiabilidad del instrumento de diagnóstico se realizó por medio del programa estadístico SPSS, obteniendo un alpha de cronbach's de 0.986. Dicho valor fue calculado con una aplicación piloto de 31 cuestionarios donde no se tuvieron casos excluidos.

Los sujetos implicados en el estudio fueron estudiantes de último semestre de la Licenciatura en Mercadotecnia que realizan su proceso de investigación. El grupo se compone por 13 mujeres y 3 hombres.

La selección del grupo intacto se realizó de forma no probabilística, por conveniencia del investigador y porque cumplía con las indicaciones establecidas por Seligman para la educación del carácter.

El diseño cuasi experimental apropiado para la hipótesis es de tipo Pre y Post, con una aplicación inicial y final del instrumento, teniendo como intermedio la intervención de la investigadora.

La intervención consistió en el el diseño del Programa psicoeducativo PECU (Programa de Educación del Carácter en Universitarios) para aumentar las fortalezas del carácter de estudiantes de noveno semestre de la licenciatura en Mercadotecnia.

Su objetivo general era aumentar las fortalezas del carácter de alumnos de noveno semestre de la licenciatura en Mercadotecnia.

Contó con 4 fases que incluían las siguientes actividades:

1. Etapa de orientación, planeación y capacitación de los maestros que participaron en el programa.
La selección de los catedráticos se realizó por medio de un análisis de los perfiles de cada uno de ellos y los planes de estudio de la materia que impartían. Sin embargo se aclara que el programa psicoeducativo no se enfocó en ninguna materia o carga curricular en particular, sino que fue adaptable en su contenido para cualquier asignatura.
2. Etapa de desarrollo de las actividades del programa: Conferencia, 35 actividades enfocadas en las fortalezas del carácter y un campamento de cierre.
3. Etapa retroalimentación de resultados del programa.
4. Etapa de reorganización de las acciones de la estrategia.

Cómo último componente de la ruta operativa se aplicó el cuestionario VIA-IS antes y después de la implementación del programa psicoeducativo PECU, se obtuvieron resultados y se procedió a la medición de la efectividad del programa psicoeducativo PECU por medio de una Prueba T de muestras correlacionadas y con una prueba de normalidad Shapiro Wilk.

El aprendizaje híbrido como estrategia de apoyo en la práctica docente

Jesús Arturo Suástegui Rodríguez

Resumen

El aprendizaje híbrido toma en cuenta tanto la estrategia clásica del trabajo en el aula, como el uso de la tecnología para mediar o remediar los aprendizajes de los estudiantes fuera del aula. El balance entre el trabajo en el aula y fuera de ella, deberá ser adaptado a la disciplina en que se apliquen estrategias como el aula invertida y el aprendizaje móvil, considerándose como una mezcla o remezcla de estrategias convergiendo en el aprendizaje híbrido.

Esta experiencia ha sido implementada en los programas de la Facultad de Tecnologías de Información, ambiente que favorece la experiencia dado el perfil tecnológico del área.

Los resultados han sido de buenos a muy buenos (100% de los estudiantes consideró cumplidos los objetivos y la pertinencia del material didáctico; mientras que el 91.67% consideró adecuada la estrategia de aprendizaje híbrido utilizada), de acuerdo con las evaluaciones que se han llevado a cabo al final del curso.

Sin embargo, siempre se puede perfeccionar en beneficio del aprendizaje de los estudiantes, observándose que mayormente prefieren los medios audiovisuales, situación que trae beneficios en la implementación de la estrategia de aprendizaje híbrido.

A pesar de los buenos resultados que el uso de las TIC en la práctica docente reportan, es y será siempre importante la interacción entre estudiantes y docente y entre los mismos estudiantes, dado que el factor de formación integral, uno de los objetivos de la formación que ofrecen las Universidades Lasallistas, es algo que difícilmente se consigue con la tecnología. El factor humano y su interacción siguen siendo importantes.

Introducción

La tecnología y las herramientas digitales se han vuelto ubicuas, pero pueden ser ineficaces al ser integradas en el proceso aprendizaje de manera significativa. Las organizaciones contemporáneas buscan empleados con conocimientos digitales que puedan trabajar con diferentes medios y nuevas tecnologías a medida que surjan. Un elemento importante para fomentar esta fluidez es reconocer que no basta con comprender cómo usar un dispositivo o cierto software; los docentes y estudiantes deben establecer conexiones entre las herramientas y los resultados previstos, aprovechando la tecnología de forma creativa que les permita adaptarse más intuitivamente de un contexto a otro.

En los últimos años, las percepciones del aprendizaje en línea han ido cambiando a medida que más estudiantes y docentes lo ven como una alternativa viable a algunas formas de aprendizaje presencial. Partiendo de las mejores prácticas tanto en línea como presen-

ciales, el aprendizaje híbrido está en aumento a medida que continúa expandiéndose la cantidad de plataformas digitales de aprendizaje y las formas de aprovecharlas para fines educativos.

Su flexibilidad, facilidad de acceso e integración multimedia y tecnologías sofisticadas están ocupando un lugar destacado en la preferencia de algunos docentes. El enfoque actual de esta tendencia se ha desplazado a la comprensión de cómo las aplicaciones de los modos de enseñanza digitales están impactando a los estudiantes. Muchos hallazgos muestran un aumento en el pensamiento creativo, el estudio independiente y la capacidad del estudiante para adaptar las experiencias de aprendizaje para satisfacer sus necesidades individuales (NMC Horizon Report, 2017).

Así mismo, el aprendizaje colaborativo, que se refiere a estudiantes o docentes trabajando juntos en actividades de igual a igual o grupales, se basa en la perspectiva de que el aprendizaje es una construcción social. Este aprendizaje involucra actividades generalmente enfocadas en cuatro principios: colocar al alumno en el centro, enfatizar la interacción, trabajar en grupos y desarrollar soluciones a desafíos reales. Los educadores también participan en el aprendizaje colaborativo a través de comunidades de práctica en línea donde las ideas se intercambian regularmente. Si bien esta tendencia está enraizada en la pedagogía, la tecnología juega un papel importante en la implementación; los servicios basados en la nube, las aplicaciones y otras herramientas digitales promueven la conectividad persistente, permitiendo a los estudiantes y docentes acceder y contribuir a los espacios de trabajo compartidos, en cualquier momento.

De acuerdo a lo anterior, y sustentado en el Modelo Educativo de la Universidad (Universidad De La Salle Bajío, 2017, p.15), el cual está orientado hacia la formación integral de la persona, considerada ésta como centro de la actividad educativa; que establece como criterio la búsqueda de una formación útil para una realidad concreta; y que promueve la innovación como una estrategia para transformar continuamente la práctica educativa, al integrar en la formación el uso eficiente de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), para enriquecer el proceso de aprendizaje, me he planteado el objetivo de desarrollar e implementar una estrategia híbrida soportada por las TIC, que permita mejorar el aprendizaje de los estudiantes en la Facultad de Tecnologías de Información.

A lo largo de los semestres en que he tenido oportunidad de impartir la materia de Administración de Proyectos, en grupos promedio de 20 estudiantes, he observado que para ellos el aprendizaje se vuelve más significativo cuando tienen acceso a materiales que les apoyen o brinden la posibilidad de revisar, mediante elementos audiovisuales, lo presentado durante la sesión de clase.

Así mismo, llevar a la práctica la aplicación del conocimiento, guiados por el docente y trabajando en grupos o equipos pequeños, les permite conocer diferentes puntos de vista en la solución de un problema y entender la forma de trabajo cuya práctica es hoy día común en las empresas y organizaciones.

De acuerdo con estas observaciones derivadas de mi práctica docente, es que propongo como estrategia de trabajo el aprendizaje híbrido.

Descripción de la problemática

Desde el ciclo escolar 2010-2011 y a la fecha, he tenido la oportunidad de impartir la materia de Administración de Proyectos en los diferentes programas de licenciatura y posgrado en la Facultad de Tecnologías de Información.

Inicialmente, mi cátedra se basó en las mejores prácticas documentadas en el *Project Management Body of Knowledge* desarrollado por el *Project Management Institute*, documento que plantea la práctica de la administración de proyectos desde un enfoque teórico, y en ocasiones árido, difícil de procesar por quienes a esta disciplina se dedican y por supuesto, difícil de tratar con los estudiantes del nivel de licenciatura.

A lo largo de estos años he tenido oportunidad de implementar diversas estrategias, sin embargo, estas se basaban en principio en la forma tradicional de enseñanza: el docente dicta una cátedra que dura entre 50 y 100 minutos, para posteriormente aplicar los principios de la administración de proyectos en la elaboración de los planes y procesos de seguimiento para un proyecto, tarea que usualmente se desarrollaba fuera del aula.

Estas estrategias no estaban proporcionando resultados adecuados, dado que los estudiantes eran incapaces de trasladar el conocimiento teórico a la práctica en la planeación, seguimiento y documentación de un proyecto del mundo real.

Es por ello que a partir del ciclo escolar 2014-2015 comencé a incursionar en la búsqueda de estrategias sustentadas en las TIC que pudieran apoyar una mejora en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, implementé las primeras aproximaciones del uso de estrategias como el aula invertida, el aprendizaje híbrido, y el aprendizaje móvil para reconstruir el proceso que hasta ese momento había utilizado en mi práctica docente.

Alternativa de intervención

Son muchas y diversas las tecnologías que a la fecha existen y su desarrollo continuado y a pasos acelerados está permitiendo que cada día tengamos la capacidad de implementarlas de mejor manera como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Este camino me ha llevado a desarrollar e implementar una serie de estrategias que combinadas, han permitido -desde su perspectiva-, mejorar el aprendizaje de los estudiantes, así como su comprensión para trasladar el conocimiento teórico a casos reales, lográndose un coaprendizaje.

El término coaprendizaje fue asignado por Frank Smith en 1996 y como una forma de explicar el paso de ser estudiantes recipientes de contenidos a ser compañeros en el proceso colaborativo de aprendizaje de la construcción de significados, comprensión y creación de conocimientos en conjunto.

Así mismo, Brantmejer (2005) lo acuñó al dinamismo y cooperación en el aprendizaje.

Dado que el uso de las tecnologías digitales cada vez es más variado y demandante debido a la llegada de la cibercultura: comunicación, entrenamiento, trabajo y formación profesional.

Esta estrategia se centra en el “aprendizaje híbrido”, más sin embargo, ha sido elaborada y complementada alrededor de otras estrategias que la fortalecen y permiten obtener un mayor beneficio. Estas estrategias complementarias son:

(1) el aprendizaje basado en casos, (2) el uso de dispositivos móviles, (3) el uso de plataformas MOOC como elementos complementarios, (4) el uso de redes sociales privadas que

permiten la interacción continua entre estudiantes y docente, y (5) la integración de todos los contenidos, actividades y evaluación soportada por un LMS o plataforma educativa.

En la plataforma educativa, se estructuran todos los contenidos del curso en 3 secciones para cada tema: (1) presentación, (2) recursos de aprendizaje, y (3) actividades. La sección (1) describe el objetivo particular a ser alcanzado por cada tema, y la introducción al tema, usualmente mediante un video clip (1 a 2 minutos).

En la sección (2) se ubican diversos contenidos entre los que podemos identificar: (a) contenidos textuales, con la descripción teórica del tema a tratar o formatos de uso para el desarrollo de casos; (b) contenidos audiovisuales, en forma de micro video lecciones (10 a 15 minutos cada uno), con el tema explicado por el docente; (c) contenidos externos, que bien pueden ser enlaces a otros sitios Web, enlaces a videos en alguna plataforma como YouTube o cualquier otro contenido no desarrollado expresamente por el docente.

En la sección (3) se presentan las actividades que debe llevar a cabo el estudiante para reforzar los conocimientos teóricos adquiridos, mediante cuestionarios auto evaluables, foros de discusión, así como casos de estudio que sirven para demostrar la capacidad del estudiante para aplicar los conocimientos a un problema del mundo real.

Dos elementos externos a la plataforma educativa complementan las actividades desarrolladas a lo largo del curso. El primero de ellos es una plataforma MOOC (como MiríadaX) que apoyan mediante cursos externos al currículo, la adquisición del conocimiento de las habilidades suaves con las que todo administrador de proyectos debe contar. Los estudiantes deben escoger algún curso MOOC que satisfaga estas condiciones y entregar al final del ciclo el reconocimiento de aprobación correspondiente.

El segundo apoyo lo brindan (1) una red social privada (Yammer de Microsoft) que sirve como plataforma social para la interacción entre estudiantes y docente, creándose un vínculo de comunicación y compartición de contenidos asociados a la temática central: la administración de proyectos; y (2) una plataforma en línea para la planeación y seguimiento de proyectos (Trello) basada en la metodología Kanban.

La evaluación de los estudiantes se realiza de forma continua a lo largo de todo el curso. Los criterios y parámetros de dicha evaluación son definidos y publicados en la plataforma educativa desde el inicio del curso. Dicha evaluación se lleva a cabo a través de instrumentos como cuestionarios auto evaluables, que le permiten conocer el nivel de aprendizaje de los contenidos teóricos; foros de discusión y la plataforma social, que favorecen la interacción entre ellos y el docente, al tratar temas o casos de éxito de la práctica de la administración de proyectos; y finalmente, mediante el desarrollo de casos de estudio, a través de los cuales los estudiantes van desarrollando a lo largo del semestre, la planeación y seguimiento a un proyecto vinculado a las TIC. Así mismo, el resultado del curso MOOC es contabilizado como parte de los objetivos evaluables del curso.

Es importante señalar que, dado que esta práctica ha sido implementada con estudiantes de la Facultad de Tecnologías de Información, el uso de la tecnología es prácticamente transparente e inherente a su desarrollo profesional, por lo que ha facilitado la interacción con todos los contenidos y herramientas tanto de la plataforma educativa, como de la Web, utilizadas en el desarrollo de esta estrategia.

Será importante entonces, tomar en cuenta el perfil de los estudiantes cuando esta práctica se replique para otros cursos, más sin embargo, hoy día una gran cantidad de estudian-

tes son capaces de manejar e integrar la tecnología en sus actividades diarias, razón por la cual no debiera representar un obstáculo considerable.

Todas estas actividades aportan evidencias que son registradas en la Plataforma Educativa y que como docente, retroalimentación constantemente a lo largo del curso. La percepción de los estudiantes es que han mejorado su capacidad de aprendizaje al observar que la práctica desarrollada a través de los casos de estudio, es similar y en ocasiones igual a la que viven en la empresa u organización en que trabajan (dado que ha sido implementado con estudiantes de posgrado).

Resultados de la intervención

La percepción de los estudiantes sobre el resultado de la implementación de la estrategia de aprendizaje híbrido ha sido de buena a muy buena, según lo que se puede constatar en la encuesta aplicada mediante el uso de la plataforma QuestionPro, a una muestra del grupo (12 estudiantes).

El 100% de los estudiantes encuestados considera que el objetivo general del curso se cumplió y que los recursos didácticos empleados fueron totalmente adecuados. Un 91.67% considera que las vías de comunicación establecidas, como foros, red social y correo electrónico, han sido adecuadas para el seguimiento y tutoría de los alumnos. Así mismo, el 91.67% ha considerado a la estrategia del aprendizaje híbrido como adecuada para lograr un aprendizaje significativo y el traslado de los conocimientos teóricos a la práctica profesional, mediante el seguimiento de los casos de estudioplanteados.

Uno de los indicadores presentados cuyo resultado evalúa la pertinencia de los cuestionarios de auto evaluación llevados a cabo durante el curso, obtuvo tan solo el 75% al considerar que los cuestionarios son adecuados. Sin embargo, esto se puede deber al tipo de penalidad con que han sido configurados en su evaluación por la plataforma educativa dichos cuestionarios, dado que contempla el restar puntos en la evaluación cuando se responde erróneamente.

A continuación se muestran una serie de evidencias gráficas de las plataformas utilizadas y la sesión de inicio con los estudiantes en el aula.

Imagen 1. Presentación general del curso en la plataforma educativa

ADMINISTRACIÓN DE PROYECTOS DE TECNOLOGÍA

Su progreso

Objetivo

Aplicar las técnicas de la gestión de proyectos, a las actividades de un proyecto en tecnologías de información, para cumplir con los tiempos, costo, alcance y calidad de los proyectos.

Referencias bibliográficas

1. *Project Management for Small Projects*. Rowe, Sandra F. Management Concepts Press, 2015.
2. *A Guide to the Project Management Body of Knowledge - PMBOK*. Project Management Institute. Fifth Edition 2013.
3. *Project Management: The Managerial Process with MS Project*. Erik Larson & Clifford Gray. McGraw-Hill Education, 2013.
4. *IT Project Management: On Track from Start to Finish*. Joseph Phillips. McGraw-Hill Education, 2010.

Criterios de evaluación

- Actividades y documentos entregados de cada plan del proyecto 40%
- Cuestionarios de autoevaluación 20%
- Curso MOOC de habilidades complementarias para el AP 20%
- Video entrevista 20%

Free Project Management Templates

I. Fundamentos y procesos de la Administración de Proyectos

PRESENTACIÓN

El Marco de referencia para la Dirección de Proyectos, proporciona una base para entender la dirección de proyectos. Se presenta en primer lugar, el fundamento y finalidad de la norma. Define qué es un proyecto y analiza la dirección de proyectos así como la relación entre dirección de proyectos, dirección de programas y gestión del portafolio. También se analiza el rol del director del proyecto.

Imagen 2. Detalle de un tema del curso y sus secciones

II. La administración de la integración del proyecto

PRESENTACIÓN

La **Gestión de la Integración del Proyecto** incluye los procesos y actividades necesarios para identificar, definir, combinar, unificar y coordinar los diversos procesos y actividades de la dirección de proyectos dentro de los grupos de procesos de la dirección de proyectos. En el contexto de la dirección de proyectos, la integración incluye características de unificación, consolidación, articulación, así como las acciones integradoras que son cruciales para la terminación del proyecto, la gestión exitosa de las expectativas de los interesados y el cumplimiento de los requisitos. La **gestión de la integración del proyecto** implica tomar decisiones en cuanto a la asignación de recursos, balancear objetivos y alternativas contrapuestas, y manejar las interdependencias entre las áreas de conocimiento de la dirección de proyectos.

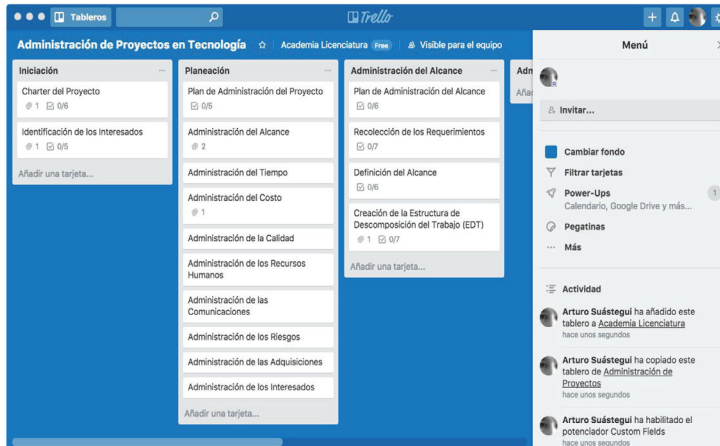
RECURSOS DE APRENDIZAJE

- Gestión de la integración del proyecto ☐
- Charter del proyecto (ejemplo)
- Formato charter del proyecto
- Formato matriz de interesados

ACTIVIDADES

- Cuestionario de auto evaluación ☐
- Desarrollo del Charter del proyecto ☐
- Desarrollo del Charter del proyecto (2a entrega) ☐
- Desarrollo de la Matriz de interesados ☐

Imagen 3. Tablero principal de la plataforma Trello para la planeación y seguimiento del proyecto



Futuro de la intervención

Los avances tecnológicos y enfoques pedagógicos favorecen oportunidades para el (re) diseño de los entornos formativos innovadores. Su sinergia “permite un contexto natural para introducir la tecnología en las aulas y es una herramienta poderosa para motivar a los alumnos en su aprendizaje” (Coto & Dirckinck-Holmfeld, 2007).

Es por tanto importante desarrollar espacios de interacción entre la pedagogía y la tecnología; una interacción o sinergia que posibilite avanzar hacia la convergencia entre ellas.

El aprendizaje híbrido sin duda, requiere seguir avanzando en busca de las mejores estrategias (o mezcla de ellas) para optimizar sus potencialidades. El aprendizaje híbrido representa en la actualidad, un espacio teóricopráctico que se puede aprovechar en pro del aprendizaje de los estudiantes.

El enfoque del aprendizaje híbrido está centrado en el alumno y le proporciona un mejor control para ajustar el ritmo al que quiere aprender. También le da flexibilidad, al contar con los recursos en línea en caso de que se pierda alguna sesión presencial o que requiera repasar algún tópico o tema para mayor comprensión. El aprendizaje híbrido ofrece una colaboración significativamente mejor, que incluye debates en línea, mensajes, comentarios y una plataforma para comunicarse con sus compañeros y con el docente.

La investigación confirma que los niveles de retención del aprendizaje en línea son más altos que las sesiones presenciales cara a cara (The Economist Intelligence Unit, 2018). Además, en el modo híbrido: El uso de refuerzos en línea periódicos se puede usar para compensarla “curva de olvido”.

Al hacer que los recursos de aprendizaje estén en línea, se puede alentar a los alumnos a revisar el material nuevamente (en el momento en que lo necesitan).

La ruta de aprendizaje también se puede utilizar para motivar a los alumnos a practicar y, con el tiempo, pasar de la competencia inicial a la aplicación.

Además, se pueden impulsar desafíos en forma de cuestionarios para seguir aprendiendo y alentar a los alumnos a revisar lo que se perdieron.

Las innovaciones en el aula pueden tomar la forma de la implementación de nuevas estrategias de enseñanza o la adopción de nuevas tecnologías para transformar la forma en que se enseñan las lecciones. Sin embargo, la eficacia de la tecnología en un entorno de aprendizaje depende en gran medida de la solidez del plan de estudios y de lo mucho que los docentes trabajan para mejorar continuamente. Esto implica que deben poder tomar la iniciativa y tener la flexibilidad de utilizar estrategias como el aprendizaje híbrido, colaborativo y basado en proyectos, y ayudar a los alumnos a comprender cómo aplicar los conceptos y el conocimiento fuera del aula.

Además del continuo énfasis en las alfabetizaciones fundamentales, los estudiantes deben desarrollar habilidades de pensamiento crítico, creatividad, colaboración y resolución de problemas, entre otras (The Economist Intelligence Unit, 2018). Los estudiantes también necesitarán aprender cómo continuar aprendiendo a medida que progresan en sus vidas profesionales.

Una gama de estrategias innovadoras, como el aprendizaje híbrido, activo y basado en proyectos, puede ayudar a equipar a los estudiantes con las habilidades necesarias y puede integrarse en las lecciones existentes. Además, están de acuerdo en que la educación debe irrumpir más allá del aula, para que los estudiantes aprendan a aplicar el conocimiento y los conceptos a la vida real.

Referencias

Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., and Anathanarayanan, V. (2017). NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Coto, M. & Dirckinck-Holmfeld, L. (2007). Comunidades virtuales de aprendizaje: el punto de vista de los participantes. *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.

The Economist Intelligence Unit (2018). *Fostering exploration and excellence in 21st century schools*.

Universidad De La Salle Bajío (2017). *Modelo Educativo*.

Enfoque de capacidades del Modelo Educativo de la Universidad La Salle México

Silvia Elena Badillo Torres

Introducción

La Universidad La Salle asume en su Modelo Educativo el Enfoque de Capacidades con Orientación hacia la propuesta de desarrollo humano; la congruencia de este enfoque con la visión humanista cristiana da un verdadero sentido al propósito que el Modelo Educativo tiene planteado en el perfil de egreso de sus estudiantes. En la intención de hacer realidad el enfoque de capacidades se lleva a cabo en el ámbito curricular acciones pedagógico-didácticas que se plasman en los diseños y rediseños de programas académicos y en la línea de acción de la Dirección de Apoyo Académico de la Universidad México (La Salle) relacionada con oferta educativa de calidad. _

Contexto

Nuestras sociedades se han vuelto cada vez más complejas. Globalización, conectividad, información, tecnología, internet... palabras que oímos con frecuencia y que revelan como un estado relativamente permanente transita a uno velozmente cambiante. Cada año se producen una gran cantidad de innovaciones, como plásticos ultraduros que son reciclables y pueden ser usados en automóviles y aviones; nuevas técnicas que permiten “cortar” el ADN como la denominada CRISPR (*Clustered Regularly Interspaced Short Palindromic Repeats* por sus siglas en inglés) con la cual se puede alterar los genes de manera específica y es prometedora para tratar diversos tipos de enfermedades genéticas que hasta ahora son incurables; videocámaras que detectan nanopartículas y facilitan a la industria sus procesos, pues con los microscopios electrónicos eso es más lento y menos práctico; o pilas que se recargan con saliva porque fueron diseñadas con combustible microbiano; incluso hoy, es posible buscar mundos en torno a estrellas brillantes y cercanas a la Tierra con el nuevo telescopio TESS (Satélite para el Sondeo de Exoplanetas en Tránsito) de la NASA que superará a su antecesor el telescopio Kepler; y un muy reciente algoritmo que, con ayuda de fotografías tomadas desde el espacio a través de *Google Map*, puede estimar la tasa de obesidad de una población determinada (Fletcher, 2015; Noticias, 2018; Maharana y Okanyene, 2018)

Cierto es que el *Homo Technicus* ha tenido la capacidad para controlar y transformar el entorno de manera espectacular y con ello hacer la vida más “fácil” y “práctica” tanto en comunicación, salud, ciencias y hasta en el arte; en esencia, se dice, todo esto tiene que ver con el bienestar de las personas que habitamos este planeta.

En todo caso, esto es producto de los cambios provocados por una sociedad moderna que ha traído grandes beneficios pero en la cual no todos estamos invitados a participar, porque en esta intensidad de recursos tecnológicos todo parece progreso, sólo que visto desde una perspectiva particular, frente a muchas otras desde las que no se aprecia avance alguno, o las que por el contrario podría pensarse en un retroceso equiparable, como la presencia exponencial de enfermedades crónico degenerativas tales como el cáncer, la diabetes y los

trastornos cardiovasculares, que son la mayor causa de muerte a nivel mundial y que distan mucho de poder ser controladas; así como el impacto de nuestra huella en la ecología del planeta y las injusticias y desigualdades que impiden que mil millones de personas puedan comprar sus alimentos y otros miles de millones que están excluidos de la vida garantizada.

Algunos autores que analizan los cambios desde un modelo técnico-económico como Fukuyama (2008), identifican la presencia de aspectos negativos expresados en un individualismo y la disminución del capital social (conjunto de normas o valores informales que comparten los miembros de un grupo y que permite su cooperación); este deterioro, dice Fukuyama, es el origen la descomposición del orden social, en la que se aprecia más la recompensa inmediata por encima de una espera planeada, organizada y con mayor retribución.

Desde esta perspectiva, parece que la educación superior se ha preocupado mucho por la ciencia y la tecnología y su aplicación; incluso las artes creativas se reformulan como industrias en el impulso para expandir las economías del conocimiento y aumentar el posicionamiento competitivo en el mercado, y no se diga de las hegemonías de las relaciones que están determinadas por los recursos materiales y económicos en pro de una sociedad de consumo.

Al parecer uno de los fines de la educación, “la formación de profesionales que llenen las necesidades del Estado: hombres y mujeres que posean una cultura y un conocimiento experto en alguna dirección especial” (Hierro, 1993, p.22), aún con sus límites y matices hegemónicos de índole político, económico y social, está más que logrado; pero, ¿qué hay de los fines primarios?, el de poseer una perspectiva cognoscitiva humanista que le permita acceder a su esencia humana, humanizar o volver a lo humano como fue planteado por Heidegger.

Sin duda la educación, con estos fines, es el faro que puede guiar hacia mejores caminos para dirimir los escollos de una sociedad tecnologizada, pero carente de justicia social; sólo que la enseñanza necesita una mirada ontológica, del conocimiento al ser, en la cual se tome en cuenta a los estudiantes como seres humanos, a diferencia de concebirlos solamente como seres conocedores.

La pretensión es que a través de la educación sean promovidas las potencialidades de los estudiantes, con un enfoque alternativo que no sólo sea para el crecimiento económico, sino también para construir comunidades democráticas y contribuir a una mayor justicia en la sociedad y el mundo.

El Modelo Educativo de la Universidad La Salle fue construido sobre el principio cristiano de formar en la integridad de todas las dimensiones de la persona; mantiene y trabaja para el desarrollo de las habilidades requeridas en los campos disciplinarios, pero los integra a la condición humana, relaciona sus oportunidades y valores con un cambio relacional, un cambio conjunto que viene de la mano en el construir del otro, la otredad de nuestra propia humanidad.

En este contexto se concreta el propósito de establecer un vínculo, a través del Modelo Educativo, entre la universidad y el enfoque de capacidades basado en el desarrollo humano. Asumir que el desarrollo humano y social es tan importante como el desarrollo del capital humano, es orientar los fines de la educación hacia las preocupaciones y obligaciones globales hacia el bienestar humano, y no sólo para el crecimiento económico a cualquier costo.

Capacidades

La concepción multívoca de las capacidades ha abarcado un rango amplio de uso y aplicación; de esta manera, se sabe que las capacidades pueden estar dirigidas a la gestión del desempeño, al desarrollo organizacional, a la economía política, a la economía institucional y a la economía social, así como a otras nociones relacionadas con las reformas del sector público, la sociedad civil y el empoderamiento (Eade, 1997); o hasta en una gama amplia de conocimientos colectivos que pueden ser a la vez técnicos y logísticos o “duros” (gestión financiera, análisis de políticas, etc.); o generativos o “suaves” (ganar, legitimar, adaptar, etc.) (Morgan, 2006).

Las capacidades hacen referencia tanto al desarrollo de los recursos humanos, en el entendido del fortalecimiento de las habilidades de comprensión, acceso a la información, el conocimiento y la formación que les permita a las personas desempeñarse eficazmente; como al desarrollo de la organización, que tiene que ver con la elaboración de las estructuras de gestión, procesos y procedimientos (UNESCO, 2006).

Un aspecto fundamental de las capacidades es que se reconoce como un proceso por el cual los individuos, grupos, organizaciones, instituciones y sociedades aumentan sus capacidades para realizar funciones básicas, resolver problemas, definir y alcanzar objetivos, así como entender y hacer frente a sus necesidades de desarrollo en el contexto más amplio y sostenible.

Retomando a Morgan, la creación de la capacidad hace hincapié en la necesidad de construir sobre lo ya existente, aunque habrá ocasiones de hacer cambios radicales o extensos; es necesario enfatizar que la creación, desarrollo o fortalecimiento de las capacidades es un proceso continuo de mejora dentro de un individuo, organización o institución; no es un evento aislado o momentáneo, porque además requiere un compromiso a largo plazo por parte de todos los involucrados.

Suponiendo que el concepto de capacidad represente una especie de estado o condición, la idea es tener una visión amplia de las capacidades y considerar que éstas, además de lo técnico y funcional, abarcan lo humano, lo emocional, lo cultural y lo psicológico.

Capacidades humanas

El enfoque de capacidades tiene su sustento en la propuesta de desarrollo humano de Amartya Sen (Premio Nobel de Economía). Este enfoque está basado en el concepto de bienestar y, desde dicha perspectiva, las personas están ligadas con dos tipos de desarrollo; el desarrollo económico y el desarrollo social; en otras palabras, a la acumulación del capital humano y a la expansión de la capacidad humana; la primera, se centra en el esfuerzo de las personas para aumentar las posibilidades de producción mediante la habilidad y el conocimiento; el segundo, se centra en la capacidad de las personas para elegir de manera razonada la vida que mejor valoran tener y que está a su alcance.

Este segundo desarrollo tiene que ver con el principio de libertad para elegir de manera razonada, entre diferentes maneras de vivir; Sen (1997) considera que las capacidades son potencialidades que se concretan en funcionamientos; los funcionamientos, a su vez, son los seres y haceres que la persona valora y puede efectivamente realizar; por lo tanto, los funcionamientos comprenden las oportunidades reales y actuales que tienen las personas para tomar decisiones informadas.

En la tradición de la filosofía griega se hace referencia al hombre en “acto y potencia”; como compuesto de materia y forma; la materia es potencia (principio determinable), la forma es entelequia (principio determinante); la forma es finalidad inminente de la sustancia, en virtud de la actividad que constituye la razón de ser de la misma; la sustancia es la que es, en virtud de su forma. Éste, es el sentido que Sen ve en el hombre actual; las potencialidades están determinadas por esos haceres razonados que la persona, a través de su condición (diversidad cultural, pluralismo y la discusión pública), verá como oportunidades para su desarrollo.

Junto a este planteamiento filosófico está la propuesta de Martha Neussbaum (2006), que en un principio estuvo concebido más cerca de la eudaimonía. Con base en la idea de desarrollo, tres capacidades serían esenciales: la capacidad de análisis crítico de uno mismo y sus tradiciones para vivir la vida examinada (refiriendo a Sócrates); la capacidad de verse a sí mismos como seres humanos unidos a todos los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y preocupación; y la capacidad de pensar en el otro. Sumado a esto y a otras muchas influencias filosóficas, el enfoque de capacidades de Neussbaum (2009) se amplía para abordar la distinción de las capacidades internas (aptitudes desarrolladas por la persona interaccionando con su medio social, su educación) y las capacidades combinadas (que serían las oportunidades que ese mismo medio social pone a disposición de la persona para hacer valer las primeras). A distinción de Sen, Nussbaum considera que los funcionamientos o potencialidades no sólo necesitan ser o estar, sino ser y estar activos. Nussbaum suma a su enfoque de capacidades la posibilidad de unificación para abordar problemas complejos como la desigualdad de las mujeres, las capacidades diferentes, el envejecimiento desde la perspectiva de una falta de capacidad más que de un problema de escasez de bienes.

La universidad, dice Nussbaum (2010), debe proporcionar una educación liberal que tenga como meta la mejora de la calidad de vida, debe crear las condiciones para “que sean capaces de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como ciudadanos del mundo, así como la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (p.27).

Melanie Walker (2006) retoma estas dos posturas para plantear que las capacidades requieren de un entorno en el que las personas puedan desarrollar todo su potencial y llevar vidas productivas y creativas de acuerdo con sus necesidades e intereses. El objetivo normativo debería ser que la educación superior contribuya sustancialmente a la calidad de vida, al bienestar individual y social, y a mejorar las vidas humanas y las sociedades a través de la formación de capacidades humanas para ser y hacer lo que la gente valora ser, así como hacer por una buena vida, ejercer elecciones genuinas y participar en la toma de decisiones en igualdad de condiciones que afectan sus vidas. Walker hace una propuesta de capacidades, con base en la filosofía de Nussbaum, de Sen y de otros teóricos como Habermas, Cortina, Crocker y Liden, que deben ser impulsadas en la educación superior: 1) La razón práctica; 2) Resiliencia educacional; 3) Conocimiento e imaginación; 4) Disposición al aprendizaje; 5) Relaciones sociales y redes sociales; 6) Respeto, dignidad y reconocimiento; 7) Integridad emocional; y 8) Integridad corporal.

En este sentido, se puede establecer un verdadero puente entre las capacidades humanas y a las que hace referencia la filosofía humanista cristiana del Modelo Educativo de La Salle (Vargas, 2013) “En el humanismo cristiano la conciencia social es un aspecto esencial..., con clara conciencia, actúa en los diferentes ámbitos de la sociedad, parte de la realidad y busca su transformación: desaparecer el dominio de unos sobre otros, disminuir las inequidades y las estructuras de abuso de poder para crear ambientes personales y sociales que promuevan equidad, justicia y paz para construir el bien común” (p.40).

Intervención

El libro blanco de Capacidades y Valores del Modelo Educativo (Badillo, 2015) (LBCyV), documento de segundo nivel de aproximación al desarrollo de capacidades, define como propósito pedagógico 10 capacidades, que en el ideal del perfil genérico del egresado deberán estar presentes: 1) Pensamiento complejo. 2) Pensamiento sistemático. 3) Problematizar el entorno. 4) Pensamiento creativo. 5) Autonomía. 6) Construir ambientes colaborativos 7) Construir ambientes inclusivos. 8) Comunicación. 9) Emprender. 10) Adaptabilidad.

El LBCyV fue elaborado en el 2015, este documento ha servido de base para comprender e informar a la comunidad académica sobre el propósito del Modelo Educativo con respecto a las capacidades y el enfoque socio-cognitivo; así también a partir de la definición de las capacidades que ahí se realizó, se han podido planear acciones encaminadas a buscar una plataforma práctica para su desarrollo. En la elaboración de este documento participó la Coordinación de Planeación Curricular (CPC) de La Salle; es por ello que al colaborar en su creación fue posible intervenir de manera propositiva en los diseños curriculares de nuevos programas académicos de licenciatura y posgrado e incorporar, desde el ámbito pedagógico-didáctico las capacidades del modelo como se explica más adelante.

A partir de la creación de este documento, el interés perentorio de La Salle ha sido colocar en la comunidad académica las capacidades del Modelo Educativo y, en conjunto con los propósitos del proyecto académico, dos ámbitos (el docente y el curricular) fueron determinantes para establecer los lineamientos y las acciones para implementar dichas capacidades. Es así que las intencionalidades formativas, además de las disciplinarias, de los nuevos programas académicos, estarían siendo matizadas por elementos que definen a las capacidades descritas en el LBCyV.

A nivel de diseño de programas académicos se emprendió el desarrollo de capacidades en nuevos programas, a través de la selección y organización de contenidos, tanto declarativos, como procedimentales y actitudinales. En el programa de *Maestría en Atención Multidisciplinaria de la Diabetes*, que está en proceso para ser autorizado como parte de la oferta de posgrado de la Escuela de Altos Estudios en Salud de La Salle, se aborda el desarrollo de capacidades en los módulos de la línea curricular de promoción de la salud, con la finalidad de que los estudiantes elijan, analicen, definan y desarrollen capacidades para poblaciones en riesgo, a partir del desarrollo de capacidades para el “cuidado de sí”, (propuesta conceptual de Michel Foucault); al mismo tiempo que desarrollan, desde lo procedimental y actitudinal, capacidades como: pensamiento sistémico, problematización del entorno, pensamiento creativo, construcción de ambientes colaborativos e inclusivos, y comunicación, para construir de manera multidisciplinaria una alternativa de solución a un problema de

salud pública de orden mundial, además de la formación disciplinaria desde las capacidades humanas.

Si bien las definiciones propuestas a cada una de las capacidades del Modelo Educativo, fue con el propósito de hacerlas más tangibles, que no mensurables, la condición para llevarlas al plano de la acción tiene que ver con el compromiso de La Salle para la creación de condiciones que permitan la expresión de las mismas; de esta manera, capacidades como la autonomía, el emprendimiento, la comunicación, la adaptabilidad, se discurren a través del fortalecimiento y mayor precisión al tiempo designado al trabajo independiente de los estudiantes; los alcances, que están siendo concretados de manera efectiva en entornos reales y en el aprecio por los aportes multidisciplinarios al objeto en estudio.

Se ha de comprender que no todos los programas académicos son sensibles, así como no todos los estudiantes, al desarrollo de todas las capacidades que la institución propone, ya que cada estudiante trae consigo sus propias potencialidades y aspiraciones personales. Sin embargo, se han ido integrando de manera constante las capacidades del Modelo Educativo en los nuevos diseños curriculares, particularmente en los programas de los campos de negocios, arquitectura, diseño y comunicación, así como en educación; en todos ellos se ha establecido una metodología pedagógico-didáctica que propicia las condiciones para el trabajo colaborativo, la construcción de ambientes inclusivos (aprendizaje basado en proyectos), el pensamiento sistémico y creativo (metodología sistémica para el diseño), las propuestas de actividades de aprendizaje que acompañan los docentes, así como las independientes por parte de los estudiantes. Todo esto, con las intenciones de procurar el desarrollo de la comunicación, el pensamiento complejo y la problematización del entorno, en consonancia con la visión del desarrollo humano.

Otro espacio de intervención es la participación de la CPC en la línea de acción del Plan Operativo de la Dirección de Apoyo Académico en los próximos tres años; ante el compromiso de contar y mantener una oferta educativa de calidad fue diseñado un plan operativo para incidir en la comunidad universitaria, a fin de implementar el enfoque de capacidades en todos los procesos de desarrollo curricular, para ir más allá del diseño de programas académicos. Este plan operativo consta de tres etapas:

- **Informativa:** informar y acordar las formas y los medios, con las autoridades de la Universidad, para la implementación del plan operativo.
- **Práctica:** informar sobre el plan operativo, así como de las estrategias y actividades que competen a cada uno de los participantes. Incidir, en la comunidad universitaria, para implementar el enfoque pedagógico (Paradigma sociocognitivo y el desarrollo de capacidades) en todos los procesos de desarrollo curricular.
- **Seguimiento:** valorar el impacto de los resultados del plan a través de medidas instrumentales. Valorar la participación de la comunidad en las estrategias dirigidas a la implementación del plan.

Resultados

La capacidad es una propiedad emergente que se expresa y desarrolla en parte por las interacciones con factores contextuales. Sale a la luz de la dinámica que implica una combi-

nación compleja de actitudes, recursos, estrategias y habilidades. Se trata de una energía latente en oposición a una energía cinética; la capacidad depende, en gran medida, de intangibles, por eso es difícil de inducir, gestionar y medir, pero además, como se mencionó en la descripción de las capacidades, éstas van más allá de una posible definición operacional que pretenda su evaluación, pues se desarrollan por múltiples factores que no están solamente en lo técnico o funcional.

Dado que nuestra intervención inicia en el 2016 y los programas académicos de licenciatura y posgrado tienen una duración de 2 a 5 años, aún no estamos en la posibilidad de recuperar información sobre algún resultado; aún y cuando se contara con egresados de los programas en los cuales se plantea el enfoque de capacidades, lo que se podría verificar con evidencia es que dentro de nuestra institución se están llevando a cabo acciones encaminadas al desarrollo de capacidades y, lo que ocurra en los egresados, podrá verse tal vez a muy largo plazo con un impacto en la sociedad en acciones que seguramente estarán relacionadas al bienestar, la justicia, la equidad y el encuentro con sus iguales en el deseo de hacer comunidad.

Futuro de la intervención

No habrá que esperar una definición completa o completamente aceptable de las capacidades, aún hoy se buscan las herramientas o marcos probatorios que puedan contribuir para su gestión y seguimiento, pero es claro que la universidad al atender el enfoque de capacidades, hace posible encontrar una complementariedad en los dos fines de la educación, las esperadas por el campo disciplinario y los retos de su profesión, y las que corresponden a su desarrollo humano; para La Salle este desarrollo está en las capacidades humanas, esas que aluden a la persona en relación con los demás, en el establecimiento de nuevas y relaciones justas con el otro, que participa de la conformación de grupos de trabajo en los que respeta la pluralidad de ideas, creencias y se propicia el diálogo constructivo y creativo; la capacidad que le da estar cierto de dominar los contenidos de su disciplina, para emplearlos libremente, de manera conveniente y favorable a la sociedad que lo demanda, las que propician la participación, la convivencia, el trato digno alrededor de una tarea; ambos fines son compatibles y, al menos, en un ambiente educativo, indisolubles.

Bibliografía

Adyasha M. and E. Okanyene Nsoesie. (2018). Use of deep learning to examine the association of the built environment with prevalence of neighborhood adult obesity. 16 de octubre de 2018, de *JAMA Network Open* Sitio web: <https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2698635>

Badillo et al. (2015). *Capacidades y Valores del Modelo Educativo*. Ciudad de México: De La Salle ediciones.

Eade, D. (1997). *Capacity-building. An approach to people-centred development*. UK and Ireland: Oxfam.

Fletcher, S. (2015). Ideas que cambian el mundo. *Investigación y Ciencia*, 461.

Fukuyama, F. (2008). *El fin del hombre. Consecuencias de la revolución biotecnológica*. España: ZETA.

Hager P. (2004). The competence affair, or why vocational. Education and training urgently needs a new understanding of learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 56, 409-433.

Hierro, G. (1983). *Naturaleza y fines de la educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.

Morgan, P. (2006). *Study on capacity, change and performance. The concept of capacity, Draft version*. UK: European Centre for Development Policy Management.

Nussbaum, M. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7, 385-395.

Nussbaum, M. (2009). Creating Capabilities: The Human Development Approach and Its Implementation. *Hypatia*, 24, 211-215.

Nussbaum, M. (2010). *Sin Fines de Lucro*. España: katz editores.

Sen, A. (1997). Human capital and human capability, *World Development*. *Elsevier Science Ltd*, 12, 1959-1961.

Sen, A. (2015). *La idea de justicia*. México: Taurus.

UNESCO. (2006). *Capacity Building. En Guidebook for Planning Education Emergencies and Reconstruction (2-13)*. Francia: International Institute for Educational Planning.

Vargas et al. (2013). *Aprender saberes, desarrollar proyectos y compartir capacidades y valores, Modelo Educativo Universidad La Salle*. Ciudad de México: De La Salle ediciones.

Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies*. USA: Mc Graw Hill.

Witze, A. (2018). Los expertos han comenzado a estudiar las primeras señales obtenidas por el Satélite para el Sondeo de Exoplanetas en Tránsito (TESS) a fin de confirmar cuántas de ellas corresponden a auténticos planetas. *Investigación y Ciencia*.

Espacios disruptivos como estrategia educativa de apego e identidad en las Universidades Lasalianas: el caso ULSA Chihuahua

Karla Martínez Flores
Oscar Chávez-Acosta
Claudia Lopez-Meléndez

Introducción

El siguiente trabajo presenta una práctica educativa transformadora llevada a cabo actualmente en la Universidad la Salle Chihuahua, la cual propone la construcción y remodelación de tres nuevos espacios que sirvan como herramientas para fomentar escenarios de innovación atendiendo aspectos educativos, de identidad lasallista, responsabilidad social y bienestar estudiantil.

Se plantea la importancia de la reconfiguración espacial de los espacios educativos y áreas comunes para crear nuevas formas de interactuar y potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje siguiendo los tres componentes para la creación del apego al lugar, mencionados por Relph: el escenario físico, las actividades y los significados (Relph, 1976). De igual manera se plantea la necesidad de intervenir los espacios educativos lasalianos desde una concepción espacial que ponga más atención a los significados relacionados con la forma de usar y vivir los espacios educativos, como medio para facilitar nuevas interacciones y experiencias comunes encaminadas a construir fuertes vínculos de identidad y sentido de pertenencia de acuerdo al estilo educativo lasallista (Cervantes Hernández, 2010).

Marco teórico-referencial

En México como en otros países las modalidades que utilizan los docentes en la educación son las clases teóricas o magistrales, las clases prácticas, los seminarios y la tutoría por mencionar las más importantes. Dentro de las metodologías innovadoras que se utilizan en Europa, están los casos de estudios, aprendizaje por problemas, enseñanza por proyectos y aprendizaje colaborativo que permite enfrentar al estudiante a situaciones del mundo real que lo hacen reflexionar, analizar, buscar explicaciones y ofrecer soluciones. Ahora bien, dentro de las acciones innovadoras que se pueden generar en las instituciones educativas para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje, están las prácticas novedosas, las metodologías diversas, la interdisciplinariedad, el intercambio, la reflexión sobre la práctica, y la introducción de herramientas tecnológicas que posibiliten a los estudiantes a que aprendan de manera autónoma y a desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo (Del Pozo Andrés, 2009).

Del mismo modo, desde hace tiempo algunos profesionales de la docencia, la psicología y la arquitectura han mostrado un gran interés en el espacio escolar, sin embargo, el tema no ha tenido el impacto esperado y no ha sido atendido como debiera. Por el contrario, las áreas educativas, áreas comunes, laboratorios y edificios en general, se siguen pensando de manera tradicional condicionando al modelo educativo. Laorden y Pérez refieren que es ne-

cesario estructurar y organizar adecuadamente el espacio debido a que es un instrumento muy importante y valioso para el aprendizaje y por ende objeto de estudio (Laorden Gutiérrez & Pérez López, 2002).

Además, mencionan que el espacio es “un factor didáctico” que permite crear un ambiente que estimula el desarrollo de capacidades de los estudiantes y de los docentes, y favorece la motivación y la autonomía. También sugieren que las áreas comunes como son los pasillos, patios, escaleras, jardines, entre otros, nos permite multiplicar las oportunidades para detonar la creatividad, la experimentación, la observación y de esta manera evitamos utilizar únicamente el aula como un lugar aburrido y rutinario. Por lo tanto, los espacios educativos deben ser flexibles y funcionales.

Trujillo menciona que, respecto a la configuración de los espacios, hoy en día el aula debe construirse y acondicionarse de tal manera que se puedan realizar todas las actividades educativas, y que sean espacios para todas las personas (Trujillo Benítez, 2014).

Por otro lado ya desde el año 2005, López Martínez exponía que la organización del espacio en los centros educativos es un factor determinante por lo que debemos estar atentos a que estos sean flexibles en cuanto a servicios y funciones, variados tanto en tamaño como en utilización, polivalentes y comunicables para que se puedan producir mejoras en el ámbito de la enseñanza (López Martínez, 2005).

Entonces, el espacio educativo para un estudiante o docente es fundamental para que se detone ese sentido crítico, reflexivo y de resolución de problemas. Es por eso la importancia de ofrecer escenarios donde la comunidad estudiantil se sienta provista de las herramientas suficientes que le permitan de alguna manera apropiarse del conocimiento (Papert, 1999).

Según las tendencias en cuanto al diseño de aulas, hoy en día es necesaria la intervención de especialistas en arquitectura debido a la importancia de crear un espacio agradable, funcional y atractivo para los estudiantes, en el cual se seleccione de manera correcta la orientación del aula, los colores, el mobiliario, la cantidad de luz natural, la flexibilidad, la ventilación, el confort, la acústica, la climatización, entre otros (Aika, 2018). En un estudio desarrollado en la Universidad de Salford en Manchester se pusieron a prueba 34 ambientes distintos de aprendizaje con 751 estudiantes y se observó que el ambiente de aprendizaje puede afectar el progreso de un estudiante en un 25% y un 73% de la variación en el rendimiento de los alumnos debido a los factores ambientales del edificio (Stalford University, 2013).

Por lo tanto, uno de los retos para la academia dentro del proceso de educación disruptiva es propiciar espacios que generen experiencias novedosas en los estudiantes, que sean flexibles y transformen su vida diaria dentro y fuera del aula (Pérez Heredia, 2017).

Desde el punto de vista de la arquitectura, los espacios construidos ejercen una gran influencia en el comportamiento de las personas ya que los elementos presentes en estos espacios habitables, permiten que puedan ser entendidos no sólo como elementos estructurales de la composición arquitectónica, sino como un conjunto de signos que promueven comportamientos (Eco, 2006). Al respecto, Christopher Alexander desde la época de los setentas mencionaba que ningún individuo se podrá sentir bien dentro de los espacios construidos, a menos que el espacio físico sea congruente con el espacio social, es decir, con las actividades que ahí se realizan (Alexander, Ishikawa, & Silverstein, 1977).

Por otra parte, los usuarios de los espacios arquitectónicos podrían proceder de distintas realidades socioculturales y geográficas, por lo que las intervenciones se podrían realizar siguiendo el concepto de *coherencia formal*, sustituyendo al concepto de *belleza*, creando espacios más contundentes y legibles (Munari, 1999). La belleza o la estética la debería dar la coherencia en la disposición de todos los elementos que los integran y no solo la colocación de ciertos elementos estéticos que buscan el fin de agrandar mediante lo visual.

Siguiendo con el argumento de lo visual, Pau Pedragosa afirma que nuestra cultura global está caracterizada por el consumo excesivo de imágenes, lo que trae como consecuencia espacios con identidades *flotantes*, construidas con mayor intensidad a nivel de la percepción visual (Pedragosa, 2014). Poca atención le damos a los significados relacionados con la forma de usar el espacio y las actividades que ahí se realizan -identidades construidas desde lo espacial-, manteniendo así una relación que se sigue inclinando más hacia la construcción de la identidad mediante la imagen. Es este sentido, Eco menciona que la forma física y la disposición que toman los elementos en el espacio construido, no solo denota su función, sino que implica una determinada concepción en la manera de habitar y utilizar los espacios, en donde estos elementos y su forma de uso adquieren una connotación simbólica (Eco, 2006).

El programa arquitectónico, entendido como la serie de necesidades espaciales, jerarquizaciones y relaciones entre determinados espacios, toma un papel relevante porque es ahí donde se definen las actividades o posibles actividades que se pueden desarrollar en determinado lugar. Nouvel lo define como la necesidad de crear un “*placer del lugar*” o una “*poética de las situaciones*” al incluir en los espacios elementos que antes no se tomaban en cuenta (Baudrillard & Nouvel, 2000). Esto puede servir como un catalizador que genere apego, identidad y pertenencia, no ligadas a la superficialidad de la *imagen del lugar* mencionada por Pedragosa, sino ligada a la experiencia del “estar” y “vivir” los espacios ya que, como también menciona Ignasi de Solá-Morales, es necesario no solo mirar los espacios, sino vivirlos y recorrerlos:

“La arquitectura hay que verla y recorrerla, atentamente, con la mirada, pero también con todas las capacidades perceptivas de nuestro cuerpo moviéndose en sus espacios. Mirar, escrutar, recordar, ordenar, descubrir son los resortes con los que penetrar en la experiencia arquitectónica” (Solá-Morales, 2001).

Al recorrer los espacios, los usuarios tendrían que estar en una constante “alerta espacial” -estimulados tanto por los signos visuales como los espaciales- para construir así una memoria del lugar y relaciones con los espacios que se recorren y habitan permitiendo otorgarles un significado y posibilitando la creación de una identidad colectiva (Lindón, 2014), experiencias comunes y sentido de pertenencia (Rivera & Ledezma, 2014).

Metodología

La metodología empleada corresponde a la investigación descriptiva al evaluar la situación actual del fenómeno educativo presente en la Universidad la Salle Chihuahua, partiendo

de que no se dispone de espacios disruptivos y actualmente es necesario ofrecer este tipo de escenarios que permitan al estudiante y al docente sentirse libres y con ganas de explorar la creatividad y formas de aprender. Se pretende que este artículo sea una primera etapa para conceptualizar el objeto de estudio y en investigaciones posteriores, poder indagar a partir de la instalación de dichos espacios, su experiencia y los cambios que se puedan identificar a partir de esto.

El estudio se delimita a la comunidad universitaria de la Universidad La Salle Chihuahua mediante un diseño no experimental, que permitirá observar los cambios en determinadas actitudes, habilidades, capacidades, colaboraciones, entre otras.

Resultados

En párrafos anteriores se estableció que, en el ámbito educativo, para que exista un cambio verdadero en los estudiantes, no bastaría -como también afirma Leoncio Vega en referencia al Proceso de Bolonia-, con cambiar las metodologías de enseñanza aprendizaje sino en aplicar una educación más activa que pasiva (Vega, 2017). El profesor tiene una mayor responsabilidad al interior del aula, pero fuera del salón de clase poco puede hacer. Aquí, la Universidad Lasalliana tiene una gran área de oportunidad ya que la pedagogía trasciende las aulas y los espacios físicos universitarios donde se realizan actividades académicas no presenciales, de recreo, ocio o incluso de tránsito, pueden entenderse como espacios que educan y favorecen la formación integral del estudiante.

Todo este contexto de reflexiones desde lo pedagógico, lo espacial y lo innovador, ha llevado a la Universidad la Salle Chihuahua a replantear su Plan de Desarrollo futuro. Es así que, para atender a los nuevos modelos pedagógicos relacionados con el diseño de los espacios educativos y los requerimientos de crecimiento de la Universidad que permitan alcanzar los objetivos planteados en su Plan Maestro de Desarrollo 2015 - 2021, se pusieron en marcha tres proyectos que atienden directamente a los ejes principales de la Planeación Estratégica: “impulsar I+D+i en todas las áreas de la universidad”, “fortalecer la identidad lasallista en toda la comunidad universitaria”, “implementar el programa de responsabilidad social lasallista” y “desarrollar un plan para mejorar y ampliar la oferta académica y educativa” (Universidad la Salle Chihuahua, 2015).

De esta manera surgen tres proyectos de ampliación de espacios educativos mediante la construcción de un ecosistema de innovación donde se albergue un *fablab-coworking* y áreas de *makerspace* de 810 m² (primera etapa), un gimnasio de acondicionamiento físico de 330 m² y un área lúdica estudiantil de 220 m². Con estos nuevos espacios se atienden tres aspectos fundamentales: bienestar físico integral, nuevas formas de relacionarse fuera y dentro de las aulas, así como el fomento de la formación para el trabajo y el emprendimiento encaminados a la innovación tecnológica y social dentro del entorno sociocultural local y regional.

Las universidades tienen el poder de establecer entornos estimulantes que pueden ser vistos como herramientas pedagógicas que propicien no solo la identidad y apego hacia la institución, sino que contribuyan además a detonar la creatividad y el emprendimiento.

Al respecto, se tiene la ventaja en la Universidad la Salle Chihuahua de contar con unas instalaciones educativas particulares ya que se encuentra emplazada en las inmediacio-

nes de la Presa el Rejón y el Parque Metropolitano Tres Presas. Las vistas espectaculares al cuerpo de agua y los valles naturales aún libres de la vorágine inmobiliaria, le confieren un carácter especial ya que la relación con la naturaleza es muy fuerte. La fuerza de su diseño conceptual se materializa mediante un partido arquitectónico circular evocando el lema *indivisa manent* uniendo y organizando todos los espacios alrededor de este. Aprovechando las bondades que le confiere el emplazamiento en el lugar, los nuevos espacios de la ULSA Chihuahua deberían ser tan sugestivos y estimulantes como su entorno inmediato.

Hablando en específico del fomento del emprendimiento y la innovación dentro y fuera de la Universidad, uno de los métodos por los cuales se ha apostado en la ULSA Chihuahua y que se ha venido implementando en algunas instituciones educativas es el denominado *makerspace* que proviene de la cultura “hágalo usted mismo”, el cual es un espacio abierto donde los estudiantes, docentes y público en general se reúnen para compartir, aprender, diseñar, experimentar, crear, entre otras actividades para idear y desarrollar proyectos apoyados con el uso de redes de colaboración –networking– y trabajo conjunto –coworking– a través del autoaprendizaje y la autodirección (REM, 2016). Por otro lado, el *fablab*, que nace en el seno del Media Lab en el Massachusetts Institute of Technology a principios del siglo XXI, representa un espacio de laboratorios de producción de objetos a escala (laboratorios de fabricación) que hacen posible la creatividad y la imaginación mediante herramientas de fabricación digital (MIT, 2012). Su particularidad es la fuerte vinculación con la sociedad (Fab Lab Alicante, 2018).

El futuro *fablab* de la Universidad La Salle Chihuahua contará precisamente con un *coworking* para 100 personas que tendrá acceso al uso de áreas abiertas para el trabajo colaborativo, centro de prototipado rápido con impresoras 3D, corte laser y router CNC. En este espacio se incluyen dos aulas *makerspace* con acceso al área de carpintería en las cuales se podrán crear actividades dirigidas bajo las nuevas metodologías encaminadas al emprendimiento y la solución creativa de problemas. Dicho espacio físico proporcionará las herramientas necesarias para la realización de proyectos, desarrollando de manera informal un aprendizaje colaborativo a través de la exploración, experimentación y la creación, es decir “aprender haciendo”.

El *fablab* y el *makerspace* representan una oportunidad de aprendizaje para una comunidad académica que se forma mucho mejor haciendo (learning by doing). De hecho la demanda del mercado laboral en México en breve estará enfocada en las ciencias, las tecnologías y la innovación lo que potenciará el uso de estos espacios disruptivos (Navarrete, 2017).

Gracias a una gestión pulcra en el manejo de los ingresos de la Universidad, fue posible que a finales de 2017 se iniciará con el proyecto arquitectónico de las dos primeras etapas a desarrollar que incluyen el gimnasio y el área lúdica para estudiantes. Estas áreas se localizan en la planta baja de la continuación del edificio de aulas y en un futuro servirán como base para la construcción de tres pisos que albergarán 20 aulas más.

El área Lúdica por su parte, se conceptualiza como un lugar disruptivo para realizar actividades diferentes a las que se pueden realizar en la biblioteca tradicional o las aulas incorporando espacios de reunión, consumo de alimentos, descanso y trabajo en grupo. En palabras de Robert Reed, “*places for social interaction, recreation, for unimagined and unanticipated activities, and thankfully, places to do nothing*” (Reed, 2005). Esta última modalidad de

“no hacer nada” se relaciona un poco con el actual *nesting*, imaginando a la Universidad como si fuera nuestra casa y quisiéramos pasar tiempo libre viendo películas, navegando por la red, oyendo música o volviendo a Reed, no haciendo nada.

La construcción de estos dos espacios comenzó a principios de marzo de 2018 planeando terminarla en diciembre del mismo año. El espacio de *fablab-coworking* se encuentra en la etapa de conceptualización del anteproyecto arquitectónico con la idea de terminarlo a principios de 2020.

Conclusiones

A manera de síntesis, mencionaremos que estos espacios propuestos fomentan nuevas maneras de relacionarse, una dinámica de libertad altamente colaborativa que detona el apoyo entre pares, el aprendizaje, la asesoría entre iguales y la asistencia desinteresada de la comunidad académica a un espacio destinado a la investigación y la innovación. Además, permiten la reflexión y el análisis, así como el pensamiento crítico que repercuten positivamente en la construcción de proyectos de vanguardia (Makerspaces.com, 2018).

La educación disruptiva (Acaso, 2014) en estos espacios educativos aportan una ruptura con la enseñanza tradicional y proponen nuevas formas de aprendizaje, lo que beneficia y capta la atención de los nuevos estudiantes que son nativos digitales y como nuevas generaciones buscan socializar continuamente con personas de distintas profesiones, grados e incluso pensamientos. Además, como futuros profesionistas deben estar provistos del nuevo perfil profesional “*knowmad*” o nómada del conocimiento (Roca, 2016) (Ayanz, 2017) que supone una persona autodidacta, creativa, imaginativa, innovadora, que colabora y que puede trabajar en prácticamente cualquier parte (El economista, 2015).

Ahora bien, estos proyectos de nuevos espacios para la ULSA Chihuahua están alineados con el informe del foro económico mundial titulado “El futuro de los empleos y las competencias” en donde se menciona que las habilidades futuras necesarias e importantes para los jóvenes hacia el 2020 son la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico y la creatividad (Irwin, 2016).

Tomando como base los tres principales rasgos de la pedagogía lasallista que son “la educación centrada en el alumno”, “la atención a las necesidades de los alumnos” y “la atención a las nuevas pobrezas”, planteamos la necesidad de responder a los siguientes cuestionamientos ¿qué es lo que requiere el alumno para aprender?, ¿cuáles son sus necesidades? y ¿cuáles son las nuevas pobrezas?, por lo que debemos estar atentos a tener claro que cada alumno aprende de manera diferente, que es necesario diseñar experiencias para que el aprendizaje suceda, que hay que abatir el abuso de la tecnología y la modernidad y que hay que atender de forma creativa e innovadora las diversas crisis que se viven actualmente.

Ya desde 2010 lo anticipaba el Hno. José Cervantes Hernández con su concepto del “cuarto escenario en la educación” mencionando que, para que se dé la educación, se requiere de un tiempo, un espacio específico y una persona. A raíz del uso de las tecnologías en la actualidad, se ha generado en un nuevo espacio social para las interrelaciones humanas al que denominó “cuarto escenario” indicándonos la importancia de los espacios y de la interacción en estos para el proceso de enseñanza aprendizaje (Cervantes Hernández, 2010).

Estamos convencidos que comenzando una revolución a través de la educación disruptiva lograremos ofrecer escenarios idóneos para que los estudiantes potencien su aprendizaje y sus habilidades con el objetivo de conformar un “profesional con valor” que se inserte sin problema a la fuerza laboral de una manera muy transparente. Es necesario proponer espacios atractivos para no “matar la creatividad” según Ken Robinson (UniMOOC, 2014), invitar a los estudiantes a la reflexión y al análisis, considerar lo que menciona María Acaso (Acaso, 2018) respecto a entender que lo que el profesor enseña no es lo que el estudiante aprende, pasar de una educación basada en la evaluación a una educación de aprendizaje, eliminar la educación bulímica, cambiar las dinámicas de poder; así como también lo que propone Virginia Luzón en España al considerar las pedagogías invisibles relacionadas con la semiótica (Acaso, 2014); y por último, Inés Sanguinetti en Argentina (Sanguinetti, 2018) al utilizar el arte como detonador de la creatividad.

Podemos concluir que la versatilidad de un espacio flexible, propicio para la innovación, la ideación y la creación, ofrece al estudiante la posibilidad de mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje, apropiándose del conocimiento, así como de las habilidades y capacidades que demanda el mercado laboral. Si aunado a lo anterior, estos espacios flexibles se conciben para que en su interior se puedan realizar diversas actividades y formas de interactuar potenciando su valor simbólico como constructor de nuevas identidades, las universidades lasalianas [entendidas además como lugares físicos que comunican desde la esfera espacial por el solo hecho de permanecer en ellos] serían los vehículos ideales para educar a los agentes transformadores de su entorno, vistos como una fuerza transformadora con una fuerte identidad lasallista.

Referencias

Acaso, M. (7 de Febrero de 2014). *Educación disruptiva + educación artística*. Obtenido de El drama de la literalidad del cuerpo como cárcel al cuerpo como metáfora: <http://www.mariaacaso.es/el-drama-de-la-literalidad-del-cuerpo-como-carcel-al-cuerpo-como-metafora/>

Acaso, M. (2014). *Educación disruptiva + educación artística*. Recuperado el 27 de Agosto de 2018, de Reduvolution. Hacer la revolución en la educación: <http://www.mariaacaso.es/libros/reduvolution-hacer-la-revolucion-en-la-educacion/>

Acaso, M. (5 de Enero de 2018). *Fundación Telefónica*. Recuperado el 29 de Agosto de 2018, de Educación Disruptiva, el nuevo camino para el aprendizaje: <http://fundaciontelefonica.com.ec/2018/01/05/educacion-disruptiva-el-nuevo-camino-para-el-aprendizaje/>

Aika. (2018). *Aika*. Recuperado el 28 de Agosto de 2018, de Tendencias: el diseño se cuele en las aulas: <http://www.aikaeducacion.com/tendencias/disenio-se-cuela-las-aulas/>

Alexander, C., Ishikawa, S., & Silverstein, M. (1977). *A pattern Language*. New York: Oxford University Press.

Ayanz, M. (2017). La victoria de los Knowmads. *ELLE*(30), 188-192. Recuperado el 28 de Agosto de 2018, de <https://raquelroca.com/wp-content/uploads/2017/04/KnowmadsRevisa-ELLE.pdf>

Baudrillard, J., & Nouvel, J. (2000). *Los objetos singulares. Arquitectura y filosofía*. México: Fondo de cultura económica.

Cervantes Hernández, J. (2010). *Charlemos de educación*. México.

Cohen Karen, D., & Asín Lares, E. (2016). *Tecnologías de información en los negocios*. México: Mc Graw Hill. Recuperado el 26 de Agosto de 2018

Del Pozo Andrés, M. (2009). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: Una perspectiva europea. *Cuestiones pedagógicas*, 55-73. Recuperado el 19 de agosto de 2018

Desing Thinking. (2018). *Desing thinking*. Recuperado el 30 de Agosto de 2018, de <http://www.designthinking.es/inicio/>

Dougherty, D. (30 de Octubre de 2015). *Clevelands thinkbox is a big bet on university makerspaces*. Make. Recuperado el 27 de Agosto de 2018, de <https://makezine.com/2015/10/30/clevelands-thinkbox-is-a-big-bet-on-university-makerspaces/>

Eco, U. (2006). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. México: Debolsillo.

El economista. (16 de Noviembre de 2015). *El economista*. Recuperado el 28 de Agosto de 2018, de Knowmads: los trabajadores del futuro: <http://www.economista.es/blogs/empresamientos/?p=548>

Fab Lab Alicante. (2018). *Fab Lab Alicante*. Recuperado el 30 de Agosto de 2018, de *¿Qué es un Fab Lab?*: <http://fablab.ua.es/que-es-fab-lab/>

Flores Kelly, J. (29 de Septiembre de 2015). *Forbes México*. Recuperado el 27 de Agosto de 2018, de *Educación disruptiva: oportunidad para dar el salto cuántico*: <https://www.forbes.com.mx/educacion-disruptiva-oportunidad-para-dar-el-salto-cuantico/>

Hacedores. (19 de Enero de 2017). *¿Cómo podemos medir el impacto de los makerspaces?* Recuperado el 23 de Agosto de 2018, de <https://hacedores.com/como-podemos-medir-el-impacto-de-los-makerspaces/>

Irwin, L. (19 de Julio de 2016). *El Economista*. Recuperado el 26 de Agosto de 2018, de *Las 10 habilidades que necesitarás en tu trabajo en el 2020*: <https://www.economista.com.mx/finanzaspersonales/Las-10-habilidades-que-necesitaras-en-tu-trabajo-en-el-2020-20160719-0120.html>

Laorden Gutiérrez, C., & Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. Pulso, 133-146. Recuperado el 20 de agosto de 2018

Lindón, A. (2014). El habitar la ciudad, redes topológicas del urbanita y la figura del transeúnte. En D. Sánchez, & L. Á. Domínguez, *Identidad y espacio público. Ampliando ámbitos y prácticas* (págs. 55-76). Barcelona: Gedisa.

López Martínez, A. (Julio de 2005). Bordón. Revista de pedagogía. (U. d. Sevilla, Ed.) Recuperado el 28 de Agosto de 2018, de La organización del espacio escolar: Un factor determinante para el cambio de la estructura organizativa: https://www.researchgate.net/publication/310109202_La_organizacion_del_espacio_escolar_Un_factor_determinante_para_el_cambio_de_la_estructura_organizativa

Makerspaces.com. (2018). Makerspaces.com. Recuperado el 27 de Agosto de 2018, de What is a makerspace?: <https://www.makerspaces.com/what-is-a-makerspace/>

MIT. (20 de Octubre de 2012). The Fab Charter. Recuperado el 30 de Agosto de 2018, de What is a fab lab?: <http://fab.cba.mit.edu/about/charter/>

Munari, B. (1999). *Design e comunicazione visiva*. Roma: Laterza.

Navarrete, D. (26 de Octubre de 2017). Mundo Knowmad. Recuperado el 27 de Agosto de 2018, de Qué es la cultura Maker y por qué queremos traerla a la educación: <http://mundo.knowmad.org/2017/que-es-la-cultura-maker-y-por-que-nos-interesa-tanto-desde-la-educacion/>

Papert, S. (1999). Diversity in learning: a vision for the new millennium. Recuperado el 22 de Agosto de 2018, de <http://papert.org/articles/diversity/Diversityin-LearningPart1.html>

Pedragosa, P. (2014). Identidad y diferencia en la ciudad genérica y en la ciudad histórica. Percepción y prácticas espaciales. En D. Sánchez, & L. Á. Domínguez, *Identidad y espacio público. Ampliando ámbitos y prácticas* (págs. 2015-2034). Barcelona: Gedisa.

Pérez Heredia, D. (2017). Educación disruptiva: nuevas formas de transformar la educación. Revista Digital INESEM, 3. Recuperado el 28 de Agosto de 2018, de <https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/educacion-disruptiva/>

RAE. (octubre de 2014). Diccionario de la lengua española, 2017. (RAE, Editor) Recuperado el 20 de Junio de 2018, de Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?id=Dy0VRiZ>

Reed, P. (2005). *Groundswell. Constructing the Contemporary landscape*. New York: Museum of Modern Art.

Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. London: Pion.

REM. (18 de Octubre de 2016). Red de Educación Maker. Recuperado el 22 de Agosto de 2018, de <http://www.educacionmaker.org>

Rivera, N. L., & Ledezma, M. T. (2014). La ciudad como valor e identidad. En D. Sánchez, & L. Á. Domínguez, *Identidad y espacio público. Ampliando ámbitos y prácticas* (págs. 77-95). Barcelona: Gedisa.

Roca, R. (2016). KnowMads. (LID, Editor) Recuperado el 30 de Agosto de 2018, de Los trabajadores del futuro: <https://raquelroca.com/libros/knownmads-los-trabajadores-del-futuro/>

Sanguinetti, I. (Febrero de 2018). Medium. Recuperado el 29 de Agosto de 2018, de Arte y creatividad en la escuela. Una revolución posible con todos: <https://medium.com/@ArgxEdu/arte-y-creatividad-en-la-escuela-una-revoluci%C3%B3n-posible-con-todos-a2cd852d51d7>

Scheerlinck, K. (03 de febrero de 2010). Depth Configurations. Proximity, permeability and territorial boundaries in urban projects. Obtenido de Tesis doctorals en xarxa: <http://www.tdx.cat/handle/10803/9132>

Solá-Morales, I. (2001). *Introducción a la arquitectura. Conceptos fundamentales*. Barcelona: Ediciones UPC.

Stalford University. (1 de Mayo de 2013). Study proves classroom design really does matter. Salford research enterprise magazine, 1(1), 43. Recuperado el 28 de Agosto de 2018, de https://www.salford.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0006/285270/perspectives-magazine-vol_1-issue_1-may-2013-salford-research-enterprise-magazine.pdf

Stanford Graduate school of education. (2013). Transformative Learning Technologies Lab. Recuperado el 22 de Agosto de 2018, de <https://tltl.stanford.edu/project/fablearn-labs>

Trujillo Benítez, L. (2014). La importancia de los espacios escolares en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

UniMOOC. (25 de Abril de 2014). Las escuelas matan la creatividad. Recuperado el 28 de Agosto de 2018, de <https://unimooc.com/las-escuelas-matan-la-creatividad-por-sir-ken-robinson/>

Universidad la Salle Chihuahua. (2015). *Plan Maestro 2015-2021*. Chihuahua: Universidad la Salle Chihuahua.

Vega, L. (2017). El proceso de Bolonia y la escuela nueva. Un análisis comparado de convergencias y divergencias. *Educação, Sociedade & Culturas*, 119-136.

Wheaton College Massachusetts. (22 de Agosto de 2018). *Wheaton College Massachusetts*. Recuperado el 23 de Agosto de 2018, de Makerspace Lab 213: <https://wheatoncollege.edu/news/made-by-hand/>

Explicit and Implicit: The Nature and Purpose of Religious Education in the Lasallian Mission in the Philippines

Henry L. Bernardo

Introduction

Education has been one of the most important topics in the modern world and as different changes and development in the modern society occur so does in the area of education. Along with those changes come significant challenges that demand immediate attention. The Lasallian mission, being a mission focused on education, is naturally among those which spearhead the vast efforts to respond to the challenges of educating the present generation. Central to this mission is the mission to lead the students to “follow Christ by turning from their evil ways and living instead by the Gospel teaching” (Wright, 1996, p. 106) which necessarily brings us to the concept of religious education.

Religious education (RE) is an essential element of the mission of Lasallian schools. This is in consonance with the Catholic Church’s declaration on the mission of Catholic schools. In the document *The Catholic School* (TCS) (Congregation for Catholic Education, 1977), the Church teaches that Catholic schools exist primarily to be part of the “saving mission of the Church, especially for education in the faith” (TCS, 9). This perfectly resonates with the teaching of St. John Baptist De la Salle that religious instruction is the Lasallian schools’ primary concern (Grieken, 1999). During the 42nd General Chapter, it was succinctly expressed that the Lasallian mission revolves around a kind of education that gives “a human and Christian education to the young, especially in schools, with the service of the poor as a priority, to evangelize and catechize, to promote peace and justice, accomplished together as a shared mission” (as cited in De La Salle University, 2012). This is not an easy task and it becomes even more difficult with the present reality of heightening globalization, secularization, pluralism, religious indifference, social media, and other issues in the socio-economic and political milieu that often probe problematic and challenging to Lasallian educational institutions. This reality is present not only in the so-called First World countries like many places in Europe but also in Third World countries such as the Philippines; and with it come new challenges that bring to the fore the need to re-think the kind of religious education curriculum presently in our educational institutions. Enormous effort and time have been spent on this re-thinking. A very good example of this effort to reflect on the new identity that RE must take particularly in the European context are the works of Br. Flavio Pajer, FSC who has been studying this question of adapting the teaching of RE to the young people of Europe (Pajer, 2003).

In different parts of the world, the understanding on the meaning and purpose of RE has acquired different meaning and appearances. Pajer (in Lombaerts, 2007), for instance, identified several polarizations in the understanding and teaching of RE in Europe brought about by the emphasis on religious freedom. According to him, RE now in Europe has become non-confessional and is more allied with human sciences. Schreiner (2005), has

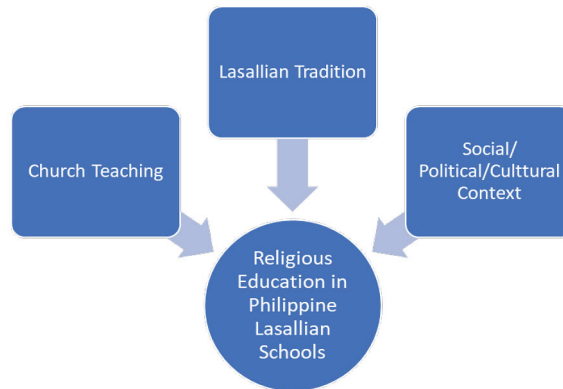
a similar opinion and talks about RE in Europe as a “multi-layered” subject. He identified three types of teaching RE in Europe: education into religion, education about religion, learning from religion. In Australia, Buchanan (2012) wrote that religious education has put too much emphasis on the education dimension of RE and has downplayed its religious dimension. In the United States and in many other parts of the world, the same tension exists (Moran, 2010). Fleming (2009) highlights the problematic situation in the understanding of RE when he stated that “In the discourse about religious education in the Catholic Church one of the greatest difficulties has been with language and definition” (p. 607). Citing Moran (1971) he further wrote that this issue “had reached the point where there was a crisis of religious education that emerged from the relationship between the two words religious and education” (Fleming, 2009, p. 607).

The Philippines is not exempt from this tension. God has blessed the Philippines with a social context very conducive to Catholic schools and a population with 79.5% Catholics (Philippine Statistics Authority, 2015). However, the Philippines has its own share of social problems. The Philippine local Church and the different religious congregations and educational institutions such as Lasallian institutions, have given their share, individually or in groups, to reflect on the challenges that the present context pose to the meaning and purpose of RE in schools. This becomes even more complicated at the tertiary level (colleges and universities) where students who are mostly Catholics are already young adults. Philippine Catholic higher education institutions require students to take RE classes as a matter of policy. However, there are diverse opinions on the content of the religion courses, the teaching methodology to be used or even the descriptive title for the course.

Thus, the question that may be asked is “What kind of religious education curriculum should we offer to our students?” But more importantly, we should ask, “What do we mean when we say religious education?” This begs for a deeper reflection from those who are involved in this mission of education and unquestionably points to the need to clarify our concept of religious education. Such need provides the impetus for this study. Thus, my main objective is to present the nature and purpose of religious education from the point of view of the Catholic Church, Lasallian tradition, and contemporary opinions and reflect on the character and place religious education should take in the mission of Lasallian schools particularly in the Philippines. Specifically, I focused on the following objectives: a) to examine how the term religious education has been used and understood within selected literature, particularly in Catholic and Lasallian documents; b) to present a synthesis of the nature and purpose of religious education and to reflect on its role in the Lasallian mission in the Philippines.

2. Conceptual Framework

The underpinning framework of this study is founded on the opinion that according to the Lasallian tradition, Lasallian schools are collaborators of the Catholic Church in latter’s mission of education in the faith thus, education in Lasallian schools must be grounded on the teaching of the Catholic Church (TCS, 9) with consideration of and in dialogue with the existing cultural context of the place where the school is situated (TCS, 15). Figure 1 is a graphic representation of the conceptual framework.



3. Methodology

This study is a qualitative study that analyzes the concept of religious education. It follows the four steps in doing a concept analysis as suggested by Näsi (1980, as cited in Nuopponen, 2010). The four steps are: a) creating a knowledge foundation, b) external analysis, c) internal analysis, and d) forming the synthesis. The data for this study were taken from three different groups of sources: a) Church documents, specifically *Catechesi tradendae* (CT) (John Paul II, 1979), *The Religious Dimension of Education in the Catholic School* (RDECS) (Congregation for Catholic Education, 1988) and the *Religious Education in Schools* (RES) (Congregation for Catholic Education, 2008). They were chosen because of their authority and special focus on the issue of education, particularly on religious education. The Philippine local church document used is the National Catechetical Directory of the Philippines; b) the Guiding Principles of the Philippine Lasallian Family; c) other contemporary opinions.

4. Results and Discussion

The coming of the Second Vatican Council brought about a kind of modern Renaissance to the Church. It was a kind of renewal that effected changes in the whole Church – a renewal which until now is still in the process of unfolding. Among the many changes that Vatican II brought about was a new way of looking at Christian education and the interest in how to make it relevant to the modern world.

The use of the term *religious education* is something new in the history of the church and it has gone through a process of semantic evolution in the last fifty years or so. It entered our church vocabulary only in the twentieth century (Moran, 1998) and started to be commonly used in the church only after the 2nd Vatican Council. During Vatican II and even years after that, the term that was usually being used closest to it is *catechism* or the more general term *Christian education*. Until now however, many Catholics are still confused with the differences among the terms *evangelization*, *faith formation*, *catechesis*, *religious instruction*, and *religious education*. In many Catholic Church documents, we can see many instances where these terms are used differently or where their meanings overlap. In the document “The Religious Dimension of Education in a Catholic School” (1988) there is an attempt to distinguish catechesis from religious instruction, with religious instruction appearing

to be synonymous with RE. In the General Directory for Catechesis (GDC) it is highlighted that there is an absolute necessity to clarify the nature and purpose of RE and to distinguish clearly between religious instruction and catechesis (GDC, 73).

4.1 Contemporary Perspectives in RE

In the present educational context, the answer to the question, “What is religious education?” is sometimes problematic due to the qualifying adjective attached to education which is “religious”. The existence of different opinions about RE basically spring from the different connotations attached to the word “religious” (or even the loss of the meaning of such word) and the difference on the emphasis given to each of the two words. Some prefer to emphasize “religious” over education while some emphasize “education” over religious. Consequently, the objective of RE has gone from an education that is focused on the element of “religiousness” in RE, that is, grounded on a particular religious confession, to an emphasis on its education aspect with the aim of forming better citizens of the world regardless of any religious affiliation or even absence of it.

Religious educators are currently unanimous (and in agreement with the Catholic Church) in their opinion that RE must be treated just like any academic discipline in the school. However, the agreement seems to end there as the differences in opinions become clear when it comes to other aspects of RE, most specially in its purpose. In general, among current writers on RE there are at least two prevailing schools of thought on the nature and purpose of RE (cf. Buchanan, 2012; Harris & Moran, 1998; Pajer, 2015; Schreiner, 2005; Moran, n.d.). The first one considers RE as a kind of education that although sensitive to the plurality of the culture and faith present in the school is still rooted in a religious tradition (Christian tradition) and gears towards a better understanding and living out of one’s religion. It holds that the dimension of faith formation must not be set aside or downplayed in any RE class especially in a Catholic school. It must be done however, in such a way that it is respectful of the different culture, faith (or absence of it), and tradition of the students. The second one is the view of RE as an education that aims to provide knowledge about different religions. It is teaching religion as a discipline, just like any discipline in the school and usually focuses on ethics and how to live in the context of new religio-ethical pluralism. A similar idea was presented by Harris and Moran (1998) in their opinion that there are two aims of RE: (a) to teach people to practice a religious way of life, and (b) to teach people to understand religion. In the European context, Pajer (2015) identifies three paradigms: the political-agreement paradigm, the curricular-academic paradigm, and the ethical-values paradigm. Several writers/religious educators highlight the observation that in many places in the world today, emphasis is on the educational or informative dimension of RE (Buchanan, 2012, Pajer, 2015, Moran, etc.).

4.2 Meaning and purpose of RE in the Church Documents

Although *Catechesi tradendae* (CT) is focused on catechesis and the term “religious education” was not extensively discussed (the term was used four times though) there are reasons to surmise that CT’s discussion on the nature and purpose of catechesis as the whole act of education in faith (CT, 18) includes RE. For instance, it states that “The spe-

cific character of catechesis, as distinct from the initial conversion - bringing proclamation of the Gospel, has the two-fold objective of maturing the initial faith and of educating the true disciple of Christ by means of a deeper and more systematic knowledge of the person and the message of our Lord Jesus Christ” (CT, 19).” This two-fold objective resonates with what the Congregation on Catholic Education states on the aims of catechesis and RE: “catechesis aims at fostering personal adherence to Christ and the development of Christian life in its different aspects . . . whereas religious education in schools gives the pupils knowledge about Christianity’s identity and Christian life” (RES, 17). CT further states that teachers of catechesis devote themselves to the “religious education of many generations” (CT, 66) and calls the education of the faith within the school framework as “religious education” (CT, 69).

In CT, catechesis includes the whole act of education in the faith which essentially includes RE. The lack of clear distinctions between catechism and RE in CT maybe interpreted that the nature and purpose of catechesis includes religious education. Thus, it can be said that religious education, just like catechesis, must be Christocentric; a priority in the pastoral programs in the Church; a shared responsibility among members of the Church; systematic, serious and orderly study of the message of Christ; must have integrity of content; must be ecumenical; and it provides the essential identity of a Catholic school.

RDECS presents the differences and interrelatedness of *catechesis* and *religious instruction* (RDECS, 69) but in its discussion, it presents these two under an overarching idea which is religious education (RDECS, 66). This idea is also present in the General Directory for Catechesis (GDC) (Congregation for the Clergy, 1997) where RE is presented as an umbrella term that includes both religious instruction and catechesis whose relationship is “one of distinction and complementarity” (GDC, 73). It presents catechesis as the process that seeks the formation of faith while religious instruction as an academic education or instruction in the faith. Following this line of thinking, it can be surmised that RE may be actualized either in the act of doing catechesis or religious instruction.

Religious instruction is described in the GDC as “within the ministry of the Word” (GDC, 73). As complementary to catechesis, “it makes present the Gospel in a personal process of cultural, systematic and critical assimilation . . . religious instruction in schools appear as a scholastic discipline with the same systematic demands and the same rigour as other disciplines. It must present the Christian message and the Christian event with the same seriousness and the same depth with which other disciplines present their knowledge” (GDC, 73).

However, the document *Religious Education in Schools* (RES) (Congregation for Catholic Education, 2008) added a nuance to the understanding of RE. While the document reiterates the previous descriptions of RE, it presents RE as an academic endeavor that “does not require the assent of faith but conveys knowledge on the identity of Christianity and Christian life” (RES, 18). The document further clarifies that RE “has its own specific nature vis-à-vis other school subjects” (RES, 12) and it is not simply a “presentation of the different religions in a comparative and neutral way.” The document states that a religious education presented in a “neutral way” would create confusion and generate religious relativism and indifferentism (RES, 12).

In the Philippines, the National Catechetical Directory for the Philippines (NCDP) (Episcopal Commission for Catechesis and Catholic Education, 2007) sees RE as not very much different from catechesis, particularly because catechesis classes are also being held in the classroom, both in private and public schools. Here, the term *religion classes* may mean both catechesis and RE. NCDP also highlights the integration of the three important dimensions in RE classes in the Philippines namely: intellectual (doctrinal), behavioral (moral), and affective (sacramental-worship) dimensions (NCDP, 460). NCDP also reiterates that these dimensions must be grounded firmly in “Scripture and Church teaching”, related to the “concrete, inculturated experience of the students”, and within the students’ “specific socio-cultural-religious context” (NCDP, 460). NCDP further suggests a progressive presentation of RE depending on the maturity level of students. This is in acknowledgement of the fact that in many private schools and in all Catholic schools, students from elementary to college/university levels take religion classes.

At this point, I would like to argue that based on Catholic and Lasallian literature, RE is first and foremost instruction in the Catholic faith. It cannot be just an education that presents information about religions. It is different yet complementary to catechesis. It is complementary to catechesis for its contents overlap with that of catechesis: it “fits in the evangelizing mission of the Church” (RES, 17) and it conveys “knowledge on the identity of Christianity and the Christian life” (RES, 18).

However, RE is at the same time different from catechesis. The difference lies, first of all, in their aims. The aim of catechesis is primarily the believer’s maturation in the faith while the aim of RE is primarily knowledge about the nature of Christian faith, Christian identity, and how Christians are trying to live their lives (RDECS, 69). In the classroom setting, the purpose of catechism is to make the students grow in their faith while religious education aims to make the students understand the tenets of the faith. The former is focused on believing while the latter is on understanding. Secondly, they have different settings. The appropriate setting of religious education is the classroom, it seeks interdisciplinary links with other course materials (RDECS, 70) and taught by paid teachers while catechesis is usually in the parish or under the program of the parish and being taught by volunteer teachers/catechists. Lastly, it is important to note that RE as an academic discipline, does not require an assent of faith while such is essential in catechesis.

4.3 RE in the Philippine Lasallian Context

The concept of RE in the Philippine Lasallian schools is rooted in the Lasallian mission of Christian education which is essentially founded on the mission to proclaim the Gospel as expressed on the three values that are fundamental to Lasallian identity -spirit of faith, zeal for service, and communion in and in partnership with the local church (DLSU, 2012). Understandably, central to this mission of education is Christian education (Rummery, 2013). Rummery (2013) further emphasized that by Christian education, St. John Baptist De La Salle always connote religious instruction. Thus, religious instruction is indispensable and a priority in the Lasallian schools’ mission of educating the young. Citing the General Council, Br. José María Pérez Navarro, FSC, wrote that

It would certainly be a serious mistake if the catechetical programs and activities of the school were reduced to the bare minimum because of other demands of the curriculum (Navarro, 2005).

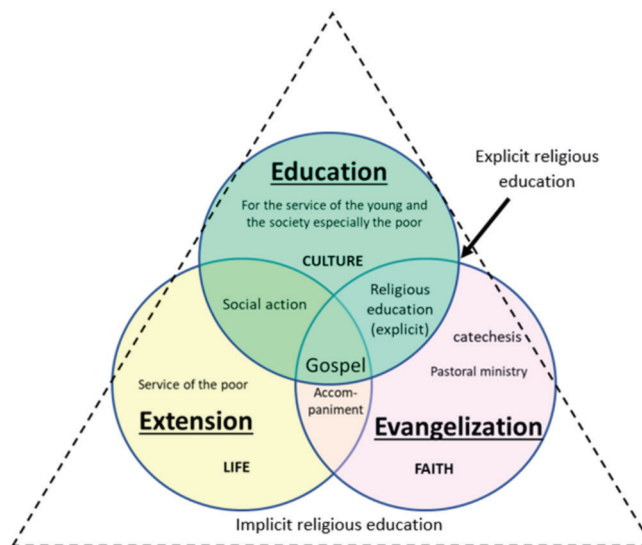
Being collaborators of the Church in her mission of evangelization, Philippine Lasallian schools are expected to devise RE programs consistent with the mandate of NCDP specifically, the use of Scripture and Church teachings, the incorporation of the three dimensions of intellectual (doctrinal), behavioral (moral), and affective (sacramental-worship) in RE classes and relating the lessons to the socio-cultural-religious context of the students with particular emphasis on the promotion of Gospel values particularly the preferential option towards the poor (De La Salle University, 2012).

4.3.1. RE as both explicit and implicit

Founded on the Church's mandate, RE in Philippine Lasallian schools takes on both implicit and explicit character. The Document of the 43rd General Chapter (Circular 447) states that "The explicit proclamation of the Good News takes place during religion classes as part of the school time table and during the extra-curricular pastoral activities" (Circular 447, p. 29). This kind of religion classes must be done "where it is possible" (Circular 447, p.25) as in the case of the Philippines. Thus, religious education in the Philippine Lasallian context must be both explicit, i.e. teaching students about the Catholic faith during religion classes while at the same time implicit, i.e., educating students to become better persons through an implicit integration of the Christian values and/or lessons of the faith in different school programs and activities and in the witnessing of the people within the Lasallian community. The Guiding Principles for the Philippine Lasallian Family highlights these implicit and explicit elements by considering the Lasallian mission as "a mission and ministry at the service of God, the Church and society, and directed towards integral human and Christian development and liberation" (De La Salle University, 2012). Philippine Lasallian schools intend to make this possible by: "participating in the Church's mission and committing to ease the plight of the vulnerable and marginalized sectors of the society; assuring the integral human and Christian development of learners in all their uniqueness and diversity; by being co-responsible for creating a culture and climate conducive to genuine learning and character formation; by working in association with one another; by creating educational works of quality that will be 'signs of God's Kingdom and instruments of salvation' for the various individuals and groups who seek to realize the fullness of their dignity and humanity through education" (De La Salle University, 2012).

Philippine Lasallian documents, especially the Guiding Principles of the Philippine Lasallian Family (De La Salle University, 2012), present three important dimensions/emphases of Philippine Lasallian education which I termed the three E's, namely, education, evangelization, and extension. As presented in Figure 2, these three essentially overlapping areas represented by three concentric circles, characterize Lasallian education in the Philippines. In the center of all these is the Gospel which is of course central to the Lasallian mission. The education circle refers to the implementation of the schools' academic programs to provide human and Christian education for the service of the young and the society. Evangelization refers to the schools' specific activities/programs that aim to pro-

mote the Christian values and faith and form students according to the Christian/Lasallian ideals. Extension refers to the community outreach programs and services that recognize the realities of human suffering and the stewardship role that each member of the Lasallian community shares and promote the preservation of the integrity of creation and the creation of a humane and just society (De La Salle University, 2012) The triangle that covers the three circles emphasizes the integration of implicit RE in all the strata of the Lasallian education. RE as an academic program serves as the explicit education in the faith and is viewed as the merging of evangelization (faith dimension) and education (academic dimension). The figure also shows that the Lasallian mission involves the interplay among faith, culture, and life.



It must be highlighted that RE is an indispensable element in the *raison d'être* of the Lasallian schools and while it must be true to its name education – an activity that facilitates learning and acquisition of knowledge - it must not set aside the important role of faith or catechetical dimension for it to be a truly Lasallian religious education.

I would like to argue that if Philippine Lasallian schools are to remain loyal to the Lasallian tradition, they have to present an RE program that provides balance between being an academic discipline and an education into faith. Lasallian schools (where it is possible like in the Philippines) must not only present the Christian message implicitly but also consciously and intentionally make an explicit presentation of the Christian (Catholic) message and event in the RE classes while implicitly presenting the same in their programs and activities.

4.3.2 The necessity of explicit and implicit RE

An ideal Catholic school curriculum offers both explicit and implicit RE. However, explicit RE may not be possible in many parts of the world due to their current situations

and context. The document *Gravissimum Educationis* (GE) acknowledges this when it states that although schools dependent to the Church must conform to the Church's concept of a Catholic school, there are Catholic schools that have to "take on different forms in keeping with local circumstances" (GE, 9). In such situations, Catholic schools must incorporate RE at least implicitly in the different programs/activities of the school. In the case of the Philippines, Filipinos are religious people with 79.5% of the population are Catholics (Philippine Statistics Authority, 2015). This religiosity is evident in the number of people in the churches during Sundays and during different religious celebrations. In a study made by the Pew Research Center in 2015 (as cited in Bagaoisan, 2016) 87% of Filipinos consider religion very important in their lives. Another study made by the Social Weather Station reported that 85% of Filipinos consider religion important (Social Weather Station, 2017). Thus, the Catholic Educational Association of the Philippines (CEAP) encourages all Philippine Catholic schools to offer "religious instruction as an essential element of Catholic education" (Catholic Educational Association of the Philippines, 2017). Consequently, Philippine Catholic schools require students to enroll in religious education subjects/courses that provide explicit presentations of the tenets of the Catholic faith. This makes an explicit RE in Catholic schools not only appropriate but also necessary in the realization of the Catholic schools' role in the salvific mission of the Church. However, RE teachers are enjoined to be sensitive to the presence of students belonging to different faith traditions in their classrooms. Sectarianism is another extreme that is contrary to Catholic educational philosophy.

Lasallian schools, especially in the Philippines, must keep in mind that they exist in humble service to the evangelizing mission of the Catholic Church and therefore have to highlight the work of evangelization foremost among its intentions, if possible in all its programs, whether explicitly or implicitly, but most specially in religious education classes. The Congregation for Catholic Education emphasized this when it wrote that "Since its educational goals are rooted in Christian principles, the school as a whole is inserted into the evangelical function of the Church" (RDECS, 69).

Conclusion

As Lasallian educational institutions, we must reflect not only on the kind of RE we offer to our students but also on our willingness and determination to be true to our characteristic as Catholic schools. In the case of the Philippines, God has blessed this country with a social context that is very conducive to a catechetical/evangelizing model of RE. With the worsening social problems in the Philippines, should we not make use of the opportunity available at our disposal, most specially RE, to possibly help create a better society by not just promoting the Christian values implicitly but also by promoting the faith explicitly? It is my humble opinion that to make RE responsive to the challenge of new evangelization and to be relevant in the Philippine context, RE teachers must carefully devise a balanced RE program that is at par with other disciplines, i.e., with the same seriousness and rigor as other disciplines (NCDP, 459) without downplaying the dimension of education *into* faith. This is necessary if Lasallian schools wish to remain steadfast to their God-given mandate. This is possible, as I have already argued, if RE in Lasallian schools is

presented explicitly (as much as possible) and/or at least implicitly. In doing so, it will remain loyal to the identity of the Lasallian education being demanded by the Guiding Principles of the Philippine Lasallian Family which states that

As inheritors of De La Salle's legacy and collaborators in the Lasallian Mission, we are convinced that: Lasallian education is a mission and ministry at the service of God, the Church and society, and directed towards integral human and Christian development and liberation. (De La Salle University, 2012).

References

Bagaoisan, A. J. (2016, January 8). Why Filipinos are among worlds most religious. *ABS-CBN News*. Retrieved January 20, 2018, from <http://news.abs-cbn.com/focus/01/07/16/why-filipinos-are-among-worlds-most-religious>

Brothers of Christian Schools. (n.d.). *Lasllian Themes Vol. 1*. Rome: Brother of Christian Schools.

Buchanan, M. (2012). What has faith got to do with classroom religious education? *Journal of Religious Education*, 23-35.

Catholic Educational Association of the Philippines. (2017). Retrieved January 22, 2018, from CEAP: <http://www.ceap.org.ph/aboutus.aspx>

Congregation for Catholic Education. (1977). *The Catholic School*. Retrieved October 27, 2017, from Vatican: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20090505_circ-insegn-relig_en.html

Congregation for Catholic Education. (1977). *The Catholic School*. Retrieved October 30, 2017, from http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_en.html

Congregation for Catholic Education. (1988). *The Religious Dimension of Education in a Catholic Schools*. Retrieved October 25, 2017, from Vatican: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_en.html

Congregation for Catholic Education. (2008). *Circular Letter to Presidents of Bishops' Conferences on Religious Education in Schools*. Retrieved October 27, 2017, from Vatican: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20090505_circ-insegn-relig_en.html

Congregation for the Clergy. (1997). *General Directory for Catechesis*. Retrieved October 25, 2017, from Vatican: https://www.google.it/search?dcr=0&source=hp&ei=MUD2WYyvGcL6UsnhgZgM&q=general+directory+for+catechesis&oq=general+directory+for+&gs_l=psy-ab..1.0.0l3.2214.5693.0.8l66.22.22.0.0.0.0.139.1932.15j6.21.0....0...1.1.64.psy-ab..1.21.1927...46j0i46klj0il0kl1.0.a7

De La Salle University. (2012). *Guiding Principles of the Philippine Lasallian Family*. Retrieved October 29, 2017, from De La Salle University: <http://www.dlsu.edu.ph/inside/lasallian-guiding-principles/default.asp>

De La Salle, J. (c. 1715). *Meditations for the time of retreat*. (A. Loes, Trans.) Minnesota: St. Mary's College Press.

Episcopal Commission for Catechesis and Catholic Education. (2007). *National Catechetical Directory for the Philippines*. Manila, Philippines: Episcopal Commission for Catechesis and Catholic Education.

Fleming, G. (2009). Catholic Church documents on religious education. In M. E. de Souza (Ed.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*. Springer. Retrieved October 27, 2017, from https://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-5246-4_43#citeas

Grieken, G. (1999). *Touching the hearts of students: Characteristics of Lasallian schools*. USA: Christian Brothers Publication.

Harris, M., & Moran, G. (1998). *Reshaping Religious Education: Conversations on contemporary practice*. Westminster: John Knox Press. Retrieved from https://books.google.it/books?hl=en&lr=&id=zD5SJK8YURoC&oi=fnd&pg=PA3&ots=A3LOYaWIA7&sig=YNr_u8gI36iuZ_12SNDmTOuz9fg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

John Paul, II. (1979). *Catechesi Tradendae*. Retrieved October 27, 2017, from Vatican.va: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_16101979_catechesi-tradendae.html

John Paul, II. (1990). *Ex Corde Ecclesiae*. Retrieved October 27, 2017, from Vatican: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html

John Paul, II. (1992, March 26). *Addresss of His Holiness John Paul II to the Bishops of Great Britain on their Ad Limina Visit*. Retrieved January 29, 2018, from www.vatican.va: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/speeches/1992/march/documents/hf_jp-ii_spe_19920326_gran-bretagna-ad-limina.html

Lombaerts, H. (2007). *Lasallian Education grappling with the European Union*. (K. Watson, Trans.) Rome, Italy: Brothers of Christian School.

Mann, W. (1991). *The Lasallian school*. USA: Brothers of Christian School.

Moran, G. (1998). Religious education after Vatican II. In M. Harris, & G. Moran, *Reshaping religious education: Conversations on contemporary practice* (pp. 39-41). Louisville, Kentucky: John Knox Press.

Moran, G. (2010). Religious Education in United States' State Schools. In d. S. Engbretson K. (Ed.), *International Handbook of Inter-religious Education. International Handbooks of Religion and Education* (Vol. 4, pp. 141-153). Springer, Dordrecht.

Moran, G. (n.d.). *Foundation for Christian living and inquiry*. Retrieved October 30, 2017, from <http://www.nyu.edu/classes/gmoran/INQUIRY.pdf>

Navarro, J. (2005). *MEL Bulletin*. Retrieved October 27, 2017, from http://www.la-salle.org/wp-content/uploads/pdf/mel/cahier_mel/17cahier_mel_en.pdf

Nuopponen, A. (2010). *Methods of Concept Analysis*. Retrieved October 27, 2017, from LSP Journal: <http://www.healthindisasters.com/images/Books/Methods-of-concept-analysis.pdf>

Pajer, F. (2003). *School-based education and religious culture: A European approach to the problem of teaching religion in school*. Rome, Italy: Brothers of Christian School.

Pajer, F. (2015). *How and why Europe teaches religion at school: The three paradigms*. Retrieved October 27, 2017, from Revista Electronica de Educacion Religiosa: <file:///C:/Users/henbernardo/Downloads/40-78-1-SM.pdf>

Paul VI. (1965). *Gravissimum Educationis*. Retrieved October 26, 2017, from Vatican.va: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_en.html

Philippine Statistics Authority. (2015). Retrieved from <http://psa.gov.ph/population-and-housing>

Rummery, G. (2013). Lasallian Catechetics and the Heart. *AXIS: Journal of Lasallian Higher Education*, 4(3), 1-11. Retrieved October 25, 2017, from Lasallian Info: <https://www.lasallian.info/wp-content/uploads/2016/12/Resource-6-Catechetics-and-Heart-Rummery.pdf>

Schreiner, P. (2005). *Religious Education in Europe*. Retrieved from <http://resources.eun.org/etwinning/europa2.pdf>

Social Weather Station. (2017, April 13). *First Quarter 2017 Social Weather Survey: 48% of Filipino adults attend religious services weekly; 85% said religion is important*. Retrieved January 22, 2018, from Social Weather Station: <https://www.sws.org.ph/sws-main/artcldispage/?artcsyscode=ART-20170413105521>

Synod of Bishops. (2012). *Instrumentum Laboris (The new evangelization for the transmission of the Christian Faith)*. Retrieved January 25, 2018, from Vatican: http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20120619_instrumentum-xiii_en.html#_ftnl6

Wright, G. (1996). *Study guide to Alfred Calcutt's De La Salle: A city saint and the liberation of the poor through education*. Manila: De La Salle University.

Factors that Contribute to the School Satisfaction of Lasallian Ethnic Minority Students in Hong Kong

Francisco V. de la Rosa, *fsc*

Introduction

This is a condensed version of an unpublished master's thesis submitted to the University of Hong Kong which investigated the school satisfaction of ethnic minorities in Hong Kong (De La Rosa, 2018). School satisfaction plays an important role in the general life satisfaction of students: it affects their psychological health, engagement in school, and discipline (Verkuyten & Thijs, 2002, p.203). School satisfaction has a positive impact on student achievement. (Marks, 1998). Some have argued that school satisfaction can serve as a performance indicator of a school's success (Pang, 1999b).

Students in the academically successful schools were found to have more general satisfaction with school life, higher feelings of adequacy in interactions with teachers, and a higher sense of prestige (Silins et al., 1995). In terms of over-all life satisfaction, we know that school satisfaction is influenced by events in school and outside of school (Huebner and McCullough, 2000).

In Hong Kong, Chinese students are satisfied and happy in school (Pang, 1999a & 1999b). Before a complete acceptance of Pan's findings, there are two factors that must be considered. First, a review of previous studies of school satisfaction will show that these mostly focused on quantitatively measuring the school satisfaction of students – not a deeper understanding of what actually makes the students satisfied in school. Second, we must consider that immigration from South Asia and South East Asia to Hong Kong increased significantly in the last two decades (Loper, 2004).

By 2016, ethnic minorities (non-Chinese) constituted eight percent (8%) of the population in Hong Kong (Census and Statistics Department, HKSAR, 2017). Ethnic minority students interviewed by Loper (2004) reported some dissatisfaction with the quality of education they received in their schools. From a legal perspective there are several challenges that ethnic minority students face in Hong Kong: Lack of equal access to appropriate schools, systemic discrimination, de facto racial segregation, challenging multicultural classrooms, lack of Chinese as a second language curriculum, among others. Paryani (2015, p.2-3).

Having considered the importance of school satisfaction in the over-all life of students and the disadvantaged status of ethnic minority students in Hong Kong, the objective of this study is to qualitatively examine the factors that contribute to the school satisfaction of Lasallian ethnic minority students in Hong Kong. To achieve this objective this study will answer the following question: What are the factors that contribute to school satisfaction of Lasallian ethnic minority students?

Review of Related Literature

There are four main points, taken from the literature that provide the theoretical and methodological framework for this study. The first point focuses on previous studies on school satisfaction for the purposes of understanding the concept and coming up with a

working definition of school satisfaction. The second point focuses on the different studies that mentioned factors that may contribute to school satisfaction. The third point attempts to understand the situation of ethnic minority students in Hong Kong. The last point highlights the gap in the literature and shows how this study can fill that gap.

First, the school satisfaction of ethnic minority students can be studied based on the experiences of the students inside and outside of school, environmental factors, and intrapersonal variables. School satisfaction is influenced by events in school and outside of school (Huebner and McCullough, 2000). Aside from events that occur in school and outside of school, the previous studies have shown that School satisfaction is influenced by two types of variables: contextual/environmental and intrapersonal (Lam, 2006). Specifically, teacher support, as an environmental factor and perceived academic achievement, as an intrapersonal factor, predicted school satisfaction. Specific to Hong Kong, secondary school students have a lower quality of school life compared to primary students. Girls have a higher quality of school life. Positive learning experiences strongly predict student's quality of school life (Kong, 2006). Personal influences such as motivation, self-discipline, and self-regulation and environmental influences such as positive teacher relationships, parental involvement contribute to school satisfaction for Hong Kong high achieving students (Lam, Yeung, and Yuen, 2017). Yuen (2016) reported that School satisfaction is correlated to other areas of life which include the self, family, and living environment (Yuen, 2016).

These previous studies contribute to a working definition of school satisfaction for this study: a subjective appraisal of a students' general satisfaction/contentment/enjoyment in school, related to over-all life satisfaction, influenced by environmental factors and intrapersonal factors (Pang, 1999a; Baker, Dilly, Aupperlee, & Patil, 2003, p. 210; Lam, Yueng, & Yuen, 2017).

Second, previous quantitative studies that have highlighted specific factors and their relationship to school satisfaction contribute to the conduct of this study. For one, we know that school satisfaction is predicted by teacher support, peer support, and perceived academic performance, mediated by the self-esteem and hope of students. Peer victimization leads to less satisfaction in school (Hui & Sun, 2010). Relationship with friends, termed as, positive peer relationships and an enjoyable curriculum may contribute to school satisfaction (Leonard, Bourke, & Schofield, 2001). Support from teachers may be counted as an environmental factor and perceived academic achievement, as an intrapersonal factor, predicted school satisfaction (Lam, 2006). Religious affiliation is a predictor for school satisfaction for South Asian students in Hong Kong (Yuen, 2016).

Third, ethnic minority students in Hong Kong are a disadvantaged group. Ethnic minorities in general and students in particular face various challenges and the relationship of these to school satisfaction will be investigated in this study. Chinese students are happy in school Hong Kong secondary students are satisfied in school. The QSL scale used to measure their satisfaction is valid for use in Hong Kong schools, except the opportunity scale (Pang, 1999b). Reports from the non-governmental organization Oxfam (2015 & 2016) and the government of Hong Kong (2011 & 2014) indicate that ethnic minorities in general and students specifically are disadvantaged in Hong Kong society. Paryani (2015), affirms the findings of reports saying that ethnic minority students are disadvantaged in Hong Kong

because they lack equal access to education brought about by numerous factors. The major challenge ethnic minority students encounter is their inability to speak the Chinese language which prevents them from fully integrating into school and society (Shum, Gao, & Wah Ki, 2016).

Fourth, there is a gap in the literature of school satisfaction and ethnic minority students in Hong Kong. Taking two pillars of data into account: school satisfaction and challenges of ethnic minority students, we come to understand that there is a shortage of qualitative studies on the factors that contribute to school satisfaction of disadvantaged ethnic minority secondary students in Hong Kong.

In terms of methodological approach, majority of the studies on school satisfaction have been quantitative in nature, reliant on the construct of school satisfaction by ACER or Huebner's MLSS. To address this gap, this study, while considering the construct of school satisfaction studied by other authors, will be qualitative in nature, gathering information based on narratives of participants rather than scores on an instrument.

In terms of target participants, previous studies on school satisfaction measured the satisfaction of the majority Chinese student population and used a quantitative approach (e.g. Pang, 1999a & 1999b; Lam, 2006; etc.) Shum, Gao, & Wah Ki, 2016 focused on the challenges of ethnic minority NCS students, but not on their school satisfaction. Lam, Yueng, and Yuen, 2017 made a qualitative study on determinants of school satisfaction but their participants were high-achieving students in primary school.

Methodology

A working definition of school satisfaction is: a subjective appraisal of a students' general satisfaction/contentment/enjoyment in school, related to over-all life satisfaction, influenced by environmental factors and intrapersonal factors (Pang, 1999a; Baker, Dilly, Aupperlee, & Patil, 2003, p. 210; Lam, Yueng, & Yuen, 2017). The aim of this study is to examine the intrapersonal and environmental factors that contribute to the school satisfaction of ethnic minority students by answering the following question: What are the factors that contribute to school satisfaction of Lasallian ethnic minority students?

The methodological approach used to answer the research question of this study was qualitative, using semi-structured interviews. The participants of this study were selected from the group of ethnic minority students in La Salle College, a government-aided secondary school in Kowloon, Hong Kong. The Census and Statistics Department of Hong Kong (2017, p.118) published a thematic report on ethnic minorities. The classification system for ethnic minorities in their report was more nuanced. According to the Census and Statistics Department of Hong Kong ethnic minorities can be classified as: Asian (other than Chinese), White, and Mixed

Purposive-Maximum Variance Sampling was used to select participants in the study. This type of sampling is recommended for use when the variety of perspectives and experiences of the sample needs to be covered (Palys, 2008, p.697). The primary instrument for data collection in this study was the interview guide. The questions of the interview guide were adopted from Lam, Yueng, and Yuen's (2017, p.18-19) interview guide with which they used to study the personal and environmental factors affecting the school satisfaction of high-

ability students in Hong Kong. There were four broad categories with an average of seven open ended questions, which cover different areas related to school satisfaction: (1) School (e.g. Do you like this school? What are the things you like/dislike about this school? etc.) (2) Teacher-student relationships (e.g. Can you describe your own relationship with your teachers? Do you have teachers you can count on? etc.) (3) Family (e.g. Tell me about your relationships with your family? Who helps you the most? etc.) (4) Classmates (e.g. Tell me about your relationships with your classmates? Do you have any classmates you can count on?). Two additional categories were added to Lam, Yueng, and Yuen's interview guide:

The first category added was the challenges of being an ethnic minority student (e.g. Can you tell me a time that you felt excluded because you were not Chinese? How well do you understand/speak Chinese? How does not being able to speak Chinese affect you?). The second category added to the original interview guide covered personal factors (e.g. Why do you feel good yourself? What motivates you to come to school?). According to previous studies, intrapersonal factors, such as perceived academic achievement, hope and self-esteem may influence the school satisfaction of students (Lam, 2006; Hui & Sun, 2010).

Putting these together, the final version of the interview guide covered six possible and broad aspects of school satisfaction: School experiences (Overview); Relationship with teachers; Relationship with family; Relationship with peers; Experiences as an ethnic minority; and Personal factors. The interview guide was designed to be non-restrictive and served as a systematic guide to the data collection process. Follow-up interviews were conducted to clarify or deepen initial data gathered from the participants.

Written consent was from the Principal of the school, the parents of the students and the students themselves to conduct interviews. Participants were selected purposively: four Indians, two Filipinos, one Pakistani, one Bangladeshi, and one Kiwi. The participants were recruited by the interviewer or some were referred to by their teachers and/or friends.

The interview was held after school hours in the school. The interviews were semi-structured because the open-ended questions provide some flexibility to both the interviewer and participants to explore topics that came up during the interview. Interviews were audio-recorded and transcribed to facilitate analysis. Follow-up interviews were conducted to clarify some of the participant's responses. The qualitative content analysis of the transcripts followed the process outlined by Hsieh and Shannon (2008).

Results

Nine Lasallians studying in La Salle College, Kowloon, Hong Kong, who were members of ethnic minority groups were invited to participate in semi-structured interviews which were subjected to content analysis, in order to determine factors that contribute to their school satisfaction. The participants came from diverse ethnic minority groups (Filipino, Indian, Pakistani, Kiwi, and Bangladeshi) and different school levels: five from the senior forms (Form 4 – 6) and three from the junior forms (Form 1 – 3).

Participants' School Satisfaction. To help them give a clearer picture of their own school satisfaction, they were asked to rate their school satisfaction on a scale of 1 to 10. The average rating of the group was 7 out of 10. In general, most participants reported that they were happy/content/satisfied in school – but there are challenges or problems which prevent them from giving a perfect score – exclusion due to not understanding the Chinese

language and some “slight” degrees of discrimination.

Participants’ Definition of School Satisfaction. The participants were also asked to define school satisfaction. The responses seem to fall under two categories: (1) school satisfaction is a goal or task to be accomplished (e.g. [School satisfaction means] fulfilling my school and academic goals [by] participating in curricular activities as well as making good school friends) and (2) school satisfaction is a state of being in school (e.g. Where your life in school is perfect with all the friends and teachers involved, the stress is not given in an absurd amount either). Taking into account the participants’ own definition of school satisfaction, the initial working definition of school satisfaction was slightly modified (modification in boldface): a subjective appraisal of how far students’ have achieved a state of general satisfaction/contentment/enjoyment in school, related to over-all life satisfaction, enhanced by satisfaction in specific environmental factors and intrapersonal factors, and diminished by encountering challenges (Pang, 1999a; Baker, Dilly, Aupperlee, & Patil, 2003, p. 210; Lam, Yueng, & Yuen, 2017).

Factors that Contribute to School Satisfaction. There are six factors that contribute to the school satisfaction of ethnic minority students:

Relationship with teachers. The first internal factor that contributed to the school satisfaction of ethnic minority students was their relationship with their teachers. In general, the participants found their teachers contributed to their school satisfaction when they had (1) A willingness to pace their lessons to the students’ abilities: “Since they know that we are bombarded with a lot of things, they try to slow down with their teaching, try to go on our ways, that’s what is good, they don’t try to go with what they are given, try to go on what they think the students will do.” (2) A nurturing attitude manifested in their being available to students who need help: “If I really don’t understand anything they are always there to help so I understand” (3) A trusting attitude towards students’ ability to learn independently with minimal restrictions and pressure: “They don’t really punish you that badly if you don’t do your homework, if you don’t submit your assignments on time stuff like that, if you fail your test.” Teachers are also able to contribute to the school satisfaction of ethnic minority students when they had (4) A sense of humour and awareness of what students are interested in (aside from academics) and (5) an engaging lecture style in the classroom: “My English teacher, she’s not strict at all. She’s more like a friend to us. In a way that she speaks, there’s a joke that happen in the class. It’s not just like a lecture kind of lesson but there are teachers which are in a way you just have to sit and listen.”

Relationship with peers. The second internal factor that contributed to school satisfaction of ethnic minority students was their relationship with peers. Their relationship with their fellow ethnic minority students, considered, their primary peer group or ingroup, provided academic and moral support: “When you asked them for help, there are like the first ones who come and help you. They are really amazing people in the school” Their relationship with the Chinese peers, their secondary peer group, was characterized by respect, acceptance and tolerance: “I think that they are okay with me being around because some-

times they don't exclude me from their conversation. For example, they are having a conversation in Chinese and if I go in the middle, of course I interrupt with them, and joined them in the middle like there were time when they tell me why they are laughing at."

Excellent school facilities. The third internal factor that contributes to the school satisfaction of ethnic minority students in La Salle College was the space provided by the school, special sports facilities not available in many schools in Hong Kong, and the willingness of the school to grant access to these facilities to students contributed to the school satisfaction of ethnic minority students. "It's really good. It's more than what the other school gives and it's already decent for a school that is funded by the government."

Support from school. The school support they received in the form of career guidance programs and extra-curricular activities offered by the school contributed to the school satisfaction of ethnic minority students in La Salle College. "There are many career programs for the non-Chinese. I would say there are more for the non-Chinese than the Chinese so that's a great advantage. The school is designed very well for us."

Support from Family. The external factor that contributed to the school satisfaction of ethnic minority students was the support they received from their parents. Parents contributed to the school satisfaction of their children by providing them with emotional and practical support. Emotional support, which seems to be more important to the participant than practical support, comes in the form of spending time together, listening to their problems, giving advice, and refraining from pressuring them when it comes to making career decisions. As an example, one participant shared: "Yeah. They support me. My dad used to be an English teacher so he can support me in the English language even though if I may not need it, he still provides me with the support I needed. In terms of the other subjects, if I'm struggling, and if I need a piece of advice I'll call them and tell my problems..." For a minority of participants, practical support was given through financial and material things such as payment of school fees, money for daily transportation and food, and clothing.

Motivation to Succeed. The Intra-personal factor that contribute to their satisfaction in school was their motivation to succeed. Most of the participants shared that they were happy to come to school because school is a path for them towards success. The participants had varied goals. Some had very practical goals which included getting into a top university and becoming a successful businessman. Others saw coming to school as a way to become a better person and discover their faith in God. One participant shared that his motivation to come to school is based on the fact that coming to his school is a privilege that he must take full advantage of because not everyone is given the chance to receive quality education.

Challenges to school satisfaction. Ethnic minority students' experiences with a Chinese language barrier and minor acts of racism (term from Bhowmik, & Kennedy, 2017) may diminish their school satisfaction. Most participants have either witnessed or personally experienced racist jokes or teasing in school. Most of the participants claim that these were isolated cases that happen in the context of joking gone too far, does not occur

every day, and was the exception, rather than the norm in the school. One of the participants shared: “Actually, that is one thing I hate most [hearing the “n” word]. I’m against it completely. That is the most frequently used word. People don’t even know what it means, and they used it as a slang. They think they are cool actually. And that is terrible coz it’s like you kind to say to anyone” Aside from racist jokes and teasing that go too far at certain times, majority of the participants also mentioned the challenge of a language barrier. Majority of the participants were non-Chinese speaking and they felt that their weak or poor grasp of Chinese was a disadvantage in certain social and academic situations. A participant shared: “I’m not really speaking Chinese. I had a problem with that. It’s been a huge problem for me in speaking Chinese especially.” The exclusion brought about by the language barrier was usually unintentional; when made aware, their Chinese classmates made efforts to translate the words into English and include them in the discussion.

Conclusion

Summary. Results of the semi-structured interviews with the participants reveal that over-all, ethnic minority students in La Salle College, Kowloon were satisfied and content in school. There are six factors that contribute to their school satisfaction (1) Relationship with teachers; (2) Relationship with peers, (3) Excellent school facilities, (4) support from the school (Internal Factors); (5) Support from Family (External); and (6) Motivation to Succeed (Intra-Personal). Their school satisfaction is sometimes diminished by encountering challenges: minor acts of racism and a Chinese language barrier.

Practical Application for Lasallian Schools. Lasallian schools are inclusive communities where “where diversity is respected, where no one is left out, and where everyone finds a place” (“Five Core Lasallian Principles”, 2018). In a society such as Hong Kong, where ethnic minorities are a disadvantaged group, often excluded from society by negative experiences such as racism and a language barrier, La Salle College, provides some pointers to Hong Kong schools and the Lasallian world on how to build an inclusive community in school. The results of this study can serve as an initial “checklist” of indicators that ethnic minority students are happy in school:

- Teachers
 - o Caring and nurturing towards their students,
 - o Available to help their students after class,
 - o Keep abreast of the trends that students are interested in,
 - o Give students some freedom to learn independently with minimal stress and pressure.
 - o Have a sense of humour in the classroom, and
 - o Have an engaging and interesting teaching style.
- Friends
 - o Provide help in terms of academics,
 - o Understand what it means to be a minority,
 - o Listen and provide advice when one has problems,
 - o Accepted and affirmed in identity as “outsiders who belong”, by the majority student population.

School facilities are well maintained and accessible.

- Programs are established that cater specifically to ethnic minority students. Helped to set and achieve goals that motivate them to succeed.
- Family
 - o Listen to their children’s problems and give advice when needed
 - o Available for family activities that strengthen bonds (e.g. Church, dinner, etc.)
 - o Refrain from giving too much pressure for better grades and career choices
 - o Provide financial support for school needs and activities

References

- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The Developmental Context of School Satisfaction: Schools as Psychologically Healthy Environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206-221. <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>
- Bhowmik, M., & Kennedy, K. (2017). Caught between Cultures: Case Study of an “Out of School” Ethnic Minority Student in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(1), 69-85. <https://doi-org.eproxy1.lib.hku.hk/10.1080/02188791.2016.1169991>
- De La Rosa, F. V. (2018). Factors that contribute to school satisfaction of ethnic minority students in Hong Kong. Unpublished master’s thesis. University of Hong Kong, Hong Kong SAR.
- Census and Statistics Department, Government of the Hong Kong Special Administrative Region. (2017). Thematic report; ethnic minorities. Hong Kong. Retrieved from <https://www.statistics.gov.hk/pub/B11201002016XXXXB0100.pdf>
- Education Bureau, Government of the Hong Kong Special Administrative Region (2014), HKSAR Initiatives in the 2014 Policy Address Support for Ethnic Minorities. Retrieved from <https://www.policyaddress.gov.hk/2014/eng/EM.html>
- Equal Opportunities Commission, Government of the Hong Kong Special Administrative Region (2011, March). Education for all. Report on the working group on education for ethnic minorities. Retrieved from <http://www.eoc.org.hk/EOC/Upload/UserFiles/File/EducationReportE.pdf>
- Hsieh, H., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. doi:10.1177/1049732305276687
- Huebner, E., & McCullough, G. (2000). Correlates of School Satisfaction Among Adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 331-335. doi: 10.1080/00220670009598725
- Hui, E. & Sun, R. (2010). Chinese Children’s Perceived School Satisfaction: The Role of Contextual and Intrapersonal Factors. *Educational Psychology*, 30 (2), 155-172. doi: 10.1080/01443410903494452
- Kong, C. (2006, June). Classroom Learning Experiences and Students’ Perceptions of Quality of School Life. *Learning Environments Research*, 11(2), 111-129. doi: 10.1007/s10984-008-9040-9
- Lam. (2006). Hong Kong primary students’ perception of satisfaction with their schools. (Unpublished Master’s Thesis). The University of Hong Kong, Hong Kong.
- Lam, C., Yeung, P., & Yuen, M. (2017). Personal and Environmental Factors Affecting Hong Kong High-Ability Students’ School Satisfaction. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1-19. doi: 10.1017/jgc.2017.18

Leonard, C., Bourke, S. & Schofield, N. (2001). Student quality of school life differences within and between primary schools. Paper presented at the Australian Association for Research in Education, Fremantle, 2001. Retrieved from: <https://www.aare.edu.au/publications-database.php/3160/Student-Quality-of-School-Life-Differences-Within-and-Between-Primary-Schools>.

Loper, K. (2004). Race and equality : A study of ethnic minorities in Hong Kong's education system : Project report and analysis. The University of Hong Kong: Centre for Comparative and Public Law, Hong Kong.

Marks, G. (1998). Attitudes to school life: their influences and their effects on achievement and leaving school. LSAY Research Reports. Longitudinal surveys of Australian youth research report; n.5. Retrieved from: http://research.acer.edu.au/lsay_research/62.

Oxfam Hong Kong. (2014, December). Survey on the Chinese learning challenges South Asian ethnic minority kindergarten Students from low-income families face executive summary. Retrieved from http://www.oxfam.org.hk/filemgr/2639/Oxfam_Surveyon_Dec2.pdf

Oxfam Hong Kong. (2016, January). Survey of the enhanced Chinese learning and teaching support for Non-Chinese speaking students in primary and secondary schools executive summary. Retrieved from <http://www.oxfam.org.hk/filemgr/2910/EMExecutiveSummary-final.pdf>

Palys, T. (2008). Purposive Sampling. In *The SAGE Encyclopaedia of Qualitative Research*. (pp.697-698). Thousand Oaks, California: SAGE Publications

Pang, N. (1999a). Students perceptions of quality of school life in Hong Kong primary schools. *Educational Research Journal* 14(1), 49-71. Retrieved from: http://hkier.fed.cuhk.edu.hk/journal/wp-content/uploads/2010/06/erj_v14n1_49-71.pdf

Pang, N. (1999b). Students quality of life in band 5 schools. *Asian Journal of Counseling* 6(1), 79-105. Retrieved from: http://hkier.fed.cuhk.edu.hk/journal/wp-content/uploads/2009/10/ajc_v6n1_79-106.pdf

Paryani, K. (2015). Status of Ethnic Minorities In Hong Kong 1997 – 2014. Faculty of Law, The University of Hong Kong. <http://hdl.handle.net/10722/235584>

Shum, M., Gao, F., & Ki, W. W. (2015). School desegregation in Hong Kong: Non-Chinese linguistic minority students' challenges to learning Chinese in mainstream schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(4), 533-544. doi:10.1080/02188791.2015.1005048

Silins, H., & Murray-Harvey, R. (1995). Quality schooling versus school performance: what do students and teachers think? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED385531>

The five core Lasallian principles. (2018, October 12). Retrieved from <https://www.cbu.edu/five-principles>

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228. doi:10.1023/A:1016279602893

Yuen, C. (2016). Linking life satisfaction with school engagement of secondary students from diverse cultural backgrounds in Hong Kong. *International Journal of Educational Research*, 77, 74-82. doi: 10.1016/j.ijer.2016.03.003

Integrating Service in the Lasallian Educational Experience

Minie Rose Lapinid

Introduction

The Philippines is an archipelagic country of 104,000,000 people located in Southeast Asia. A melting pot of many cultures education in pre-colonial Philippines was informal, and focused on learning farming and other trade. Typically, the males continued the livelihood of their father, and females were trained to sew, cook, and other domestic tasks. Only the privileged were allowed to enter schools run by the friars during the Spanish times, mostly reserved for families in the upper class. The US people established a formal education system opened to everyone, with English as the medium of instruction. In contrast to the Spanish system, non-religious teachers were fielded in the classroom to teach students. Catholic schools continued to teach in Spanish. It was in this context that the Christian Brothers were invited to provide excellent Catholic education to Filipinos in English.

De La Salle College, as it was called then, was established in 1911 and accepted only male students from the primary and secondary levels. In 1915, it conferred commercial high school diplomas on its first graduates. It opened its doors to female students in 1973, and was granted University status in 1975 (www.dlsu.edu.ph). Currently, the University has seven colleges and one school, as follows: Br. Andrew Gonzales College of Education, College of Computer Studies, College of Law, College of Science, College of Liberal Arts, Gokongwei College of Engineering, Ramon V. del Rosario College of Business, and the School of Economics.

De La Salle University aspires to be a “leading learner-centered and research University bridging faith and scholarship, attuned to a sustainable Earth, and in the service of Church and society, especially the poor and the marginalized.” Its vision and mission clearly articulates its desire to be relevant in a country where 21.6% of its population are poor. To ensure it remains true to its mission, the University decided to integrate service learning into its curricula.

Service learning is a form of community engagement and a teaching pedagogy based on experiential education where students can provide meaningful service activities to the community.

Service-enhanced Lasallian Learning Experience

In the Lasallian Guiding Principles of the Philippine Lasallian Family (2009) Lasallian schools are described to be as educational communities where sectors 1) participate in the Church’s mission and are committed to easing the plight of the vulnerable and marginalized sectors of the Philippine society 2) are committed to assuring the integral human and Christian development of learners in all their uniqueness and diversity; 3) are co-responsible for creating a culture and climate conducive to genuine learning and character formation; 4) are stakeholders who work in association with one another in a strong spirit of fraternal solidarity; and 5) are committed to continuous renewal and transformation in collaboration with others to accomplish their common mission. Inspired by these calls

to Lasallian schools, De La Salle University made it more explicit its participation in easing the plight of the vulnerable and marginalized sectors and made it more clear through its articulation of the vision-mission stating “A leading learner-centered and research University bridging faith and scholarship, attuned to a sustainable Earth, and in the service of Church and society, especially the poor and marginalized”. To respond to this the University made “nurturing service as a cornerstone of Lasallian education” as its one of the key strategic directions of DLSU. It was in 2012 when the University mandated that all academic programs to have community engagement components through the integration of Service-Learning in the curriculum.

DLSU adopted the definition of Bringle and Hatcher (1995) that states:

as a “course-based, credit bearing educational experience in which students (a) participate in an organized service activity that meets identified community needs, and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility” (p.112).

This definition highlights the academic, curricular nature of service-learning; the importance of community voice in the development, implementation, and assessment of the impact of a service-learning course; the key role that reflection activities play in intentionally connecting the community service activity to reach targeted educational outcomes; and the importance of expanding educational objectives to include civic education. In service-learning, students are not only “serving to learn,” which occurs in other forms of curricular engagement and applied learning such as clinical, fieldwork, internship, and practicum, but also “learning to serve,” the unique civic dimension of the pedagogy.

With its unique charism and Lasallian identity DLSU has defined its key elements of Service Learning: It is Academic-based experiential learning in all levels. The courses with service learning components are graded and have credit. It is output based and its goals and outcomes are more structured. It requires critical reflection for students to have a better understanding of its course content. It promotes university-wide participation where it can be integrated in a least one course and not confined to social development courses. It requires active participation and supervision of faculty from both undergraduate and graduate programs. Structures are also established to support the implementation of the programs in the curriculum. It is consistent with DLSU Vision-Mission as it focuses on bridging faith and scholarship and it gives importance to the service of marginalized communities. It applies the Lasallian Reflection Framework (LRF). The Lasallian Reflection Framework (LRF) is a step by step process of reflection that ensures the integration of Lasallian values and principles in an individual, group or institution’s daily life. It espouses the Expected Lasallian Graduates Attributes (ELGAs). These ELGAs also reflected the graduate’s capacity for lifelong learning and transfer of knowledge in the workplace. ELGAs refer to Critical and Creative Thinker, Effective Communicator, Reflective Lifelong Learner,

Service-Driven Citizen and finally it implements project based on community felt needs.

The Service-Learning Framework



Figure 1. DLSU Service-Learning Framework

The Institutional Framework for Service-Learning is represented in Figure 1. The circular pattern epitomizes the continuous growth and innovation of Lasallian education. At center of the figure is the very core of Lasallian identity, the **DLSU Vision-Mission**. Inspired by this vision-mission, the institution builds a community of learners and scholars who will actively participate in improving the quality of life of the poor in the Philippine society. By increasing their social engagement, Lasallians are also called to share their knowledge and skills in addressing community needs.

Surrounding the vision-mission are the four major components of service-learning: academics, research, service and reflection—which are the fundamental elements of education process. In the **academic component**, service-learning, being a course requirement, utilizes diverse disciplines that each Lasallian student specializes on. The students are able link learning objectives and outcomes with active service activity hence enhancing their knowledge, skills and attitude to course content. The **research component** focuses on the context sensitive and evidence-based research which are shared to serve as basis for future development programs and policies of the society. More than just a curricular requirement, the **service component**, as a form of action, encompasses the vision-mission of DLSU as it prioritizes uplifting the lives of our poor and marginalized Filipinos through active Lasallian service. It promotes community members, analyzes community conditions and extends service by applying their classroom knowledge in ways that meet the needs of the community. After the community service experience, the students are engaged in consciousness-raising reflection to critically examine their community experience, connect this experience with course content, integrate experience with learning goals and articulate their values and the consequences of personal actions and choices. Using the Lasallian Reflection Framework as guide, students go to the community to see and experience (Masid-Danas) the situation, reflect and analyze (Suri-Nilay) social issues and its root cause, and commit to take action (Taya-Kilos) by implementing projects based on community needs.

Service-Learning is grounded on reciprocal partnership of institution, faculty, commu-

nity, and student which is key in the successful implementation. The partnerships require a two-way street approach to knowledge development and transference as represented in the multi-directional arrows showing that partnerships are reciprocal because it is mutually beneficial, and address both university and community needs, learning from each other, and share resources (Torres as cited in Jacoby & Associates, 2003). Such a reciprocal process is achieved by explicitly positioning all partners in the process as co-learners, co-educators, co-servers, and co-generators of knowledge (Gemmel & Clayton, 2009). In this context, the institution or the university's role is to improve instructions and learning outcomes. It extends campus resources into the community and reinforces the value of scholarship of engagement. The faculty as formators provide students the theoretical and social foundations of the academic course in school and develop students' potentials to better extend service. On the other hand, the partner community provides real life experiences and exposes students to the social realities. They relate with students and faculty also for shared learning and capacity building. Students learn through direct social engagement and acquiring knowledge shared by others, they also co-produce knowledge and teaching both self and others. The outcomes of the entire Service-Learning process will result to lead and contribute towards developing: Students who ultimately embody the Expected Lasallian Graduate Attributes (ELGA). Also it develops teachers who are Socially Engaged. Service-Learning has direct connection to the curriculum and the teaching and learning process, it requires direct faculty involvement and support. By incorporating community-based learning into their courses faculty become more socially aware and engaged. Hence, faculty has a greater community issues. It develops a University that is Civically Responsible and Committed. Clearly Service-Learning will lead in the realization of DLSU's founding mission for promoting the values of citizenship, service, and social engagement. It also results to educational excellence of having an enhanced classroom environment, enriched curriculum and socially engaged university Finally it will form Community Partners that are Empowered. Service-Learning provides useful service in communities as it helps address unmet needs. The reciprocal partnership between the university and community acknowledges participatory efforts of all stakeholders particularly the community, students and faculty members. Community-based projects done through Service-Learning is a good opportunity for community empowerment as it builds the capacity of the community to access, linkage and voice out to gain control over their own resources and lives. Also, Service-learning projects bring together all stakeholders to work collectively towards common goals and builds trust and strengthen community ties.

Measuring Student Learning Experiences

De La Salle University's Service Learning Activities. As dictated by the framework, DLSU's service learning activities are formal because it is integrated into a course and is credit-bearing, is complementary to an existing program of an institution or organization (or even government), and is generally economical. By economical it means students are driven by a need to develop low-cost solutions, likely to ensure its sustainability.

On the average, 34% of all academic programs have a service learning component. Typical service learning activities include delivering seminars and trainings to partner com-

munities. For example, the College of Education conducted a seminar for students and teachers on techniques to solve various Mathematics problems. The College of Business delivered a training on financial literacy to parents in an urban community.

Aside from seminars and trainings, there are also other modes of service learning activities. The School of Economics, on the other hand, collected socio-economic baseline data helped a local government decide on its projects. For instance, the survey showed that families in the village do not have toilets. The local government therefore constructed public toilets for its constituents. The College of Computer Studies developed a text- evacuation center during a disaster. The College of Engineering focused on mitigating safety hazards by identifying these, and designing construction plans for rehabilitation. The College of Science collects profiles of and tests parasitic infections among children in a fisher folk community. Part of the project is a deworming program for the participants.

Enhancing the Learning Experience via Service Learning. A study was conducted in 2016 to find out the extent of various colleges' practice of service learning and gain initial insights related to students' learning experiences. A multi-case approach was used in the study, one for each of the seven colleges and one school using Eisenhardt's approach. Data was collected from students who participated in service learning activities from all the colleges/school.

Data from students (of the School of Economics, College of Computer Studies, and College of Engineering) indicate that service learning is a good medium for meaningful transfer of knowledge. Because the content of service learning are topics discussed in their courses, "students are able to apply whatever theories they learned in class" to the real world. For example, in conducting the community profile survey in a course under the School of Economics, "the items in the survey (are about) income, employment, health, and migration. Participants reported that they "experienced first hand the situation" and that service learning is the best way to help students understand the concepts of the course..and to make the classroom discussion meaningful".

Students from the College of Computer Studies report that they saw this activity as relevant to their course because they mentioned that a Computer Science graduate is a solutions developer in the real world". Faculty members believed that "if we just focus on theories, we can't appreciate what's the impact of what we are studying". On the other hand, students who delivered seminars and workshops reported that their ability to conduct these sessions are evidence of their understanding of the course's content. There were also reports that the activities enhanced content retention (College of Science) and helped develop their social skills (College of Liberal Arts and College of Education). As explained by a participant, "when students are engaged in a service learning activity, they will strive hard to learn the relevant concepts to prepare them for it." For example, students of parasitology developed a campaign material that shares the common intestinal parasites in the Philippines, how these are transmitted, together with control mechanisms and prevention parasites in the Philippines, how these are transmitted, together with control mechanisms and prevention.

While students are able to exhibit understanding (and for some, mastery) of the course's

content, student outcomes of another aspect were produced. The students' commitment to help communities were strengthened, and together with it, promoted servant leadership among students. Students from the School of Economics and College of Liberal Arts shared that their service learning activities "challenged them to practice humility and contentment, generosity, awareness of others, and sharing and spreading helpful experiences to the community." Their service learning experience taught them to be sensitive to each community's context, making sure that their conduct the interviews in a way that is respectful of the respondents' cultural and economic context.

Students also learned the value of gratitude, and helped them empathize with the poor, and challenged them to further practice the Lasallian values of faith, service, and communion. One student shared "after seeing and knowing the situations of those people from the community, it moves me to do more to help move forward from poverty". Another shared that it made him happy to experience and learn about life outside La Salle and had the opportunity to interact with people from various ways of life. Other students shared that the activities challenged them to "do well in studies to help the less privileged, (and) to have the capacity to share blessings and talents. The faculty respondents also believe that service learning exposed the students to reality. Using their skills to help the community, they believe that service learning "makes students realize that they can be helpful to the community. Finally, it helped "emphasize the importance of being a servant leader and to cater to other people's needs."

Conclusion and Recommendations

The integration of Service Learning in the curriculum has a more lifelong impact as higher education institutions move towards a more purposive kind of approach in teaching and learning. More importantly, Lasallian institutions which has zeal for service as a core value and principle, should be able to effectively implement a pedagogy that allows students to find meaning to what they learn from their discipline. In the reflection of students based on their experience of going through their service learning courses, the communities and marginalized sectors provided a deeper appreciation of the Lasallian education they have received or been receiving from the university. The process of evaluating the current realities, guided by the Lasallian Reflection Framework made students go through the process of critical thinking and reflection which deepens their awareness of social issues and motivates them to respond to the call of the times. As professors facilitate this process, they themselves are affirmed that such meaningful learning happens from the student. A faculty of a service learning course of Business students relates "*Service Learning is a platform in the Lasallian educational experience where the learner shares his/her skills set to respond to the needs of the community or partner agencies. On the other hand, the community teaches the Lasallian learner the raw reality of life in their midst. The whole teaching-learning process brings about the "miracles of the heart" where both the Lasallian and the community partners are transformed into better versions of themselves. As an educator-formator in this process, I am a living witness to this beautiful transformation of all those involved*". This was affirmed by the program manager of service learning when she shared "*SL is a good teaching and learning pedagogy. It gives student a great opportunity to understand the plight of the poor, reflect on it's root causes and make*

meaning out of it through active service. It has positive effects on students' social development and civic engagement. For many of our students, they consider this as a life changing experience and a life- long learning”

It has been explained that one of the key elements of Service Learning in DLSU is it promotes collaboration and participation of all sectors in the University. Students, faculty and support staff coordinate and work together in the implementation of the whole cycle of service learning. The community members play an active role in facilitating learning for students. They are not considered as the “beneficiary” alone but the interaction they provide with students and the collaboration for solutions and intervention is an important part of the formation and learning. One of the coordinators reflected *“that collaborative problem-solving by students, faculty members and community leaders are very much enriching cognitively and socio-emotionally. It was also fulfilling to see people from different walks of life and backgrounds come together to solve a common problem”*.

With these realizations of the gifts from the integration of service learning there are so many things that are needed to be done as the University aims to integrate service learning in all academic programs. There have been challenges that were expressed and intentional and more work and commitment is needed from the part of the faculty. Accompaniment and guided reflection are necessary from both the faculty members and the program managers and coordinators for each course. There has to be a continuous dialogue for improvement and development of the courses with service learning components. This is reiterated by one of the program implementors saying that *“I think that more public dialogues / fora where these three stakeholders share SL experience would be also an enriching learning opportunity for the Lasallian community”*. Further an administrator reiterates the role of faculty *“service learning will only be an effective teaching learning strategy if all sectors will work together in identifying what will be effective for students. Faculty has a major role in making this experience meaningful for the students and for the communities”*. Though the faculty will have the responsibility to facilitate learning there should be enough structures and support systems and processes that will help them accomplish this. Institutionalization therefore is necessary that realizes that important key element of service learning to have the university's mission and vision as its core and its grounding principle.

Lasallian education, inspired by the Charism of the Founder, prepares individuals to have an education that will bring salvation to the poor and marginalized. Therefore the integration of service to the last, the lost and the least to the curriculum is one of the main characteristics of an authentic Lasallian educational experience. The challenge to Lasallian higher education institutions now is how this can be realized in their respective institutions.

References

Bringle, R. & Hatcher, J. (2009). Innovative Practices in Service-Learning and Curricular Engagement. *New Directions For Higher Education*, no. 147, Wiley Periodicals, Inc.

Gemmel., Clayton, P. (2009). A Comprehensive Framework for Community Service-Learning in Canada. Canadian Alliance for Community Service-Learning

Jacoby, B.A and Associates (1996). *Service learning in higher education: Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lasallian Mission Office. (2011). Lasallian Reflection Framework. Retrieved from COSCA: <http://www.dlsu.edu.ph/offices/cosca/framework.asp>

La Salle Provincialate. (2009). *Guiding Principles of the Philippine Lasallian Family* Second Edition.

Fortaleciendo la práctica docente en una escuela hermana de un contexto internacional

Tatiana Elena Quesada Pérez.
Carlos Alberto Ortiz Tarcilaga

Introducción

La experiencia exitosa que compartimos en este documento es la práctica docente que realizaron nuestros alumnos en la escuela hermana de La Salle en San José de Costa Rica.

Fueron 12 alumnos de la Universidad que partieron al este hermoso país, 6 de la Licenciatura en Educación Preescolar, 6 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Con la necesidad de trabajar y conocer otros contextos en donde pudieran desenvolverse para que el día de mañana que terminen sus estudios y se incorporen en alguna Institución puedan desempeñarse sin ningún problema, y que tengan las estrategias para poder enfrentarse a cualquier obstáculo.

Descripción de la problemática

Soy docente de la Licenciatura de Educación Preescolar y Primaria, mis alumnos son chicas y chicos que desean ser maestros de preescolar que atienden a pequeños de 2 años 8 meses a 6 años y de 6 a 12 años. Una tarde que estaba trabajando en la Universidad La Salle de Puebla, vi que fuera del aula me esperaba una chica que había sido mi alumna, al terminar la clase salí a saludarla, platicamos un buen rato y al preguntarle el motivo de su visita a la Universidad, me dijo que necesitaba mi ayuda, no había pasado el examen de oposición, al terminar la licenciatura los que desean hacen un examen para obtener una plaza en el contexto público, al no lograrlo buscó en el contexto privado y encontró un preescolar pequeño donde la aceptaron.

Pero ahora se sentía muy insegura, le pedían que enseñara más temas, que utilizara otros métodos de enseñanza, que buscara otras estrategias, las practicas docentes que había realizado eran muy diferentes a la realidad, tenía que preparar mucho material, enseñar a leer y escribir, las maestras y los padres de familia no eran como los que había tratado durante sus prácticas, las exigencias eran muy distintas.

Las prácticas docentes de nuestros alumnos son realizadas en preescolares y primarias públicas que dependen del estado, pues así lo marca los programas de estudio de la licenciatura, durante cuatro años los futuros docentes tienen solamente un acercamiento a este contexto, sus planeaciones las realizan tomando en cuenta las necesidades y características de estas escuelas, de sus alumnos y del entorno que les rodea, pero es cierto que no todos nuestros alumnos al terminar trabajarán en dicho contexto, muchos lo harán en escuelas privadas o abrirán sus propias escuelas, y los conocimientos, las necesidades, los métodos utilizados y el ambiente son muy diferentes.

En las escuelas públicas la mayoría de las asignaturas ofrecidas y gran parte de lo que los estudiantes aprenden es lo que pide únicamente el plan y programa de estudios, las escuelas privadas tienen una autonomía curricular en los cursos que ofrecen y los estándares curriculares que utilizan, las escuelas públicas deben usar pruebas estandarizadas para medir el aprendizaje, mientras que las escuelas privadas pueden optar por utilizar estas o sus propias pruebas.

Son dos ambientes muy distintos, en sus diferentes ámbitos cognitivo, social, económico, responden a la misión y filosofía aprobada por cada institución la cual puede ser religiosa, militar, laica, pública.

Alternativas de solución

Nosotros como una universidad Lasallista buscamos cumplir nuestra Misión:

Inspirada en el Carisma Lasallista, la comunidad universitaria es innovadora y formadora de profesionales coherentes como agentes de cambio para edificar una nación justa y fraterna.

Y dentro de nuestro ideario tenemos muy claro que debemos proponerles a nuestros alumnos elementos para que asuman su propia vida y su inserción en la sociedad con apertura y espíritu crítico, y para que aprendan a vivir en plenitud con sentido de trascendencia;

La Universidad La Salle Puebla, considera al maestro como el recurso más importante y eficaz para el logro de su Misión educativa. Propicia un ambiente universitario sano, de orden y trabajo colaborativo, con el fin de facilitar su labor;

Al platicar con mis compañeros de la asignatura de observación y práctica docente de cada semestre lo sucedido con la exalumna decidimos hablar con el coordinador académico de la universidad para aumentar semanas de práctica pero en escuelas de un contexto diferente.

Nos dimos a la tarea de buscar escuelas para que realizarán sus prácticas docentes en otros contextos, al platicarlo con otros catedráticos la coordinadora de posgrados de la universidad nos comentó que tenía el contacto con la coordinadora de una escuela lasallista en San José Costa Rica era en otro país, con una cultura diferente, exigencias distintas, niños con otras necesidades en fin era lo que queríamos darle a nuestros alumnos, estaba muy interesada en que nuestros chicos hicieran ahí una práctica docente.

En ese momento inició la gran experiencia de nuestros alumnos.

Primero vimos que se necesitaba para poder realizar esa práctica internacional, cuál era el costo de la misma, en qué condiciones podían viajar hasta allá, cómo era la educación en aquel país.

Después dimos a conocer a los alumnos de 5° y 7° semestre nuestra propuesta para ver cuál era su respuesta les pedimos que lo pensarán y si alguno estaba interesado en ir nos avisara, se acercaron muchos alumnos a pedir informes y poder decidir en familia.

Durante muchos meses se tuvo una comunicación continua con la coordinadora de Costa Rica, se analizaron los programas de preescolar y primaria, la forma de planear, su buscaron costos de viaje y hospedaje para que no les saliera muy caro.

Se hizo una selección de los alumnos partiendo de su rendimiento académico y de su desempeño en las prácticas docentes, siendo seleccionados seis alumnas para preescolar y para primaria 5 alumnas y un alumno.

Se realizaron reuniones programadas con ellos para darles a conocer todos los detalles del viaje y de la práctica, se realizó un plan de trabajo para que cuando llegaran allá hicieran una presentación de nuestro país, con bailes, rondas y comida típica, tuvimos videoconferencias con la escuela de la Salle de Costa Rica, para conocernos y poder trabajar juntos a distancia y tener todos los preparativos. Como nuestros calendarios escolares son distintos, fue necesario esperar hasta que en febrero iniciaran curso para poder entrar en contacto con los docentes titulares de los grupos y así determinar en qué grado y grupo trabajarían nuestros alumnos.

El rector de la universidad solicitó a una docente acompañar al grupo de alumnos para ser la responsable tanto de la práctica docente como de su seguridad.

La escuela de San José nos apoyó con el hospedaje a nuestros chicos en casa de algunos alumnos y docentes de su institución así como dando alojamiento a la docente de nuestra universidad en la casa de los Hermanos de la Salle.

Se compraron todos los boletos de avión juntos para que desde el momento de subir al avión iniciaran todos esta gran experiencia, era una parte de esta comunidad lasallista que se querían llevar un trozo de nuestro México para compartirlo con esos pequeños que estarían a su cargo.

El día llegó el 14 de abril del 2018 salieron rumbo a Costa Rica 12 jóvenes y una docente con una gran expectativa y un enorme corazón. Al llegar al aeropuerto internacional Juan Santamaría fueron recibidos por los papás y los alumnos donde serían hospedados fue una bienvenida calurosa, desde ese momento empezaron a vivir ese espíritu lasallista de fraternidad.

Resultados de la intervención

La experiencia de haber participado en este proyecto sin duda fue una de las mejores que tuvieron en la Universidad, se enfrentaron a algunos miedos como estar fuera del país, con gente diferente y otra cultura esto les hizo pensar cómo deben prepararse para enfrentarlos, es decir que tanto en conocimientos y experiencias van a compartir y a aprender.

Durante una semana estuvieron observando cómo era la forma de trabajo de la institución, como era el ambiente en el que se desenvolvían, cuáles eran las características de los alumnos y sus necesidades, como era el método y las estrategias con las cuales los docentes impartían sus clases, cuál era la dinámica que se llevaba en las clases y en cada sección tanto preescolar como primaria, la segunda semana ya fue de práctica docente con el grupo que les fue asignado.

Conocieron las horas de trabajo son integradas con juegos, cantos, actividades básicas de aprendizaje conforme a su grado, desayuno y almuerzo, la mayoría de los niños llevan comida nutritiva y que a ellos les agrada.

La relación que hubo con las educadoras fue una experiencia muy enriquecedora, en todo momento se portaron amables y muy profesionales en el trabajo que realizan con los niños. Todo lo que realizaban durante la jornada la compartían para platicar de los niños y pedir sugerencias para mejorar el trabajo.

El modelo con el que se trabaja en Costa Rica es también a través de las competencias, claramente se percibe que tienen mejor dominado el tema y los objetivos a cumplir, todo

siempre pensado en las necesidades de los niños además de considerar el contexto en el que se desarrollan.

Los niños siempre se interesan en aprender, los enseñan a ser un poco más autónomos además de tomar sus propias decisiones para trabajar individualmente y con sus compañeros, siempre se muestran atentos a lo que su educadora les indique lo que es increíble porque las educadoras jamás gritan.

Esta experiencia no solo les ayudó a crecer como persona sino que también los enriqueció el panorama como futuros docentes

Nuestros alumnos pudieron confirmar que la estancia en el país de Costa Rica fue enriquecedora, se dieron cuenta que es un lugar pequeño, con gente amable, comida variada y con mucha naturaleza.

Cuando estuvieron en contacto con el grupo se dieron cuenta que la mayor parte de los niños, siempre sacan un tema de conversación para saber más de la cultura de México así como ellos mismo platicaban de la suya. Los niños en general están siempre practicando un deporte o aprendiendo a tocar un instrumento esto es dentro y fuera de la institución.

Las familia, las personas con las que estuvieron siempre se portaron muy amables, haciéndoles sentir en casa, donde los padres se portaron como tal con cada uno, se encariñaron mucho con ellos y siempre se mostraban atentos a sus necesidades mostrando mucha gentileza, ellos se encargaban de la alimentación y las indicaciones que les pedían de parte de la institución.

La vida en costa rica es muy bonita, aunque las cosas son más caras que en México algunas valen mucho la pena, hay muchos lugares a los cuales visitar y eso está increíble porque es un lugar chico que da tiempo de realizar varias actividades en un día.

Cuando nuestros alumnos se despidieron y tuvieron que partir fue un momento triste pues como buenos lasallistas se llevaba en su corazón a cada uno de los alumnos y y de las personas con que convivieron.

Ya estando en la Universidad realizamos una reunión con todos los alumnos de la Universidad para que les contaran sus experiencias.

Futuro de la intervención

Tanto en la preparación profesional como el ámbito personal fue muy enriquecedora, son chicos con una mayor madurez, ahora tiene una visión más grande de los diferentes contextos, saben que cuando salgan se enfrentarán a una realidad diferente, pero ahora se sienten preparados para iniciar cualquier reto.

Una de las alumnas externó: Doy gracias a la universidad por darme la oportunidad de poder dar clases en el extranjero en mi área como docente, aprendí a superar los miedos y ampliar mi visión en la preparación de la educación para mi país.

Regresé siendo aún más orgullosa de mi país porque en todo momento mostré los valores con los que me he formado en esta casa de estudios, siendo así una satisfacción y motivación para mejorar algunos aspectos de mi vida.

Puedo decir que el trabajo realizado en Costa Rica fue de satisfacción para todos, también para el personal de ese lugar, pues la directora mencionó que éramos bienvenidas y que dejábamos abiertas las puertas abiertas para las siguientes generaciones.

Otro chico comentó, aprendí que las características del entorno en las que aprende un niño influyen bastante, pero depende del docente encaminar esa experiencia de aprendizaje hacia un buen desarrollo integral de la persona del futuro.

Ahora que estos chicos se han integrado a la sociedad, que están trabajando, se enfrentaron a los nuevos retos sin miedo, con deseos de lograr cualquier meta que se propongan, conscientes de que están preparados para trabajar en cualquier contexto, en ambientes diferentes, con niños que tienen necesidades muy personales.

Son docentes que ven en sus niños seres humanos con un gran corazón, y que ellos serán el ejemplo de vida para que sus alumnos se apropien de todos esos valores que desarrollaron en la Universidad, pero como ellos lo comentan, ahora que estuvieron lejos de su país comprendieron que teniendo FE, FRATERNIDAD Y SERVICIO pueden ser ángeles custodios en el lugar que Dios tiene dispuesto para ellos.

Después de esta experiencia, hemos tomado la decisión de continuar con esta práctica docente internacional, ya estamos en pláticas con la coordinadora de la escuela La Salle de Costa Rica para que si Dios nos lo permite el próximo 2019 nuevos alumnos sean los protagonistas de esta aventura.

Google en Unilasalle: un estudio de caso

Louise de Quadros da Silva
Paulo Fossatti

Resumen

El artículo trata de la contribución de las aplicaciones Google al proceso enseñanza-aprendizaje en la Universidad La Salle Canoas, Brasil. Tiene como objetivo problematizar las contribuciones de las aplicaciones Google como artefacto facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje. La metodología cualitativa aborda el estudio de caso de la Unilasalle Canoas. Utiliza revisión de literatura y análisis documental para la colecta de datos. Los resultados muestran: el desarrollo de la Plataforma LEX; la formación y certificación de profesores en los artefactos Google y la formación del grupo Unilasalle *Innovators*. Se concluye por la continuidad de la formación en las aplicaciones Google considerando el incremento de la motivación y del aprendizaje docente y discente.

1. Introducción

Los avances tecnológicos han influenciado constantes cambios en la sociedad. Con base en ese escenario, percibimos la importancia de comprender mejor la nueva realidad a la cual estamos cada vez más conectados. Las nuevas tecnologías presentan innovaciones diariamente y necesitamos estar atentos a las posibilidades que ellas presentan para la educación y así apropiarnos de sus beneficios. La enseñanza superior debe formar no sólo profesionales de área, sino también personas preparadas para las diversidades del mercado de laboral y de la vida.

Debido a ello, encontramos la Google For Education, una plataforma con distintas aplicaciones orientadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y con propósito de facilitar, agilizar e innovar las actividades educativas y el desarrollo de los estudiantes. Al describir este contexto, destacamos la Universidad La Salle

(Unilasalle), ubicada en la ciudad de Canoas, Rio grande do Sul, Brasil, que en 2016 dio inicio al proceso de implementación de los artefactos educacionales de Google. Esta institución de enseñanza superior es enfoque de nuestro estudio de caso debido a los cambios que ha implicado estadección.

Por tanto, nuestro tema aborda la Google For Education y su paquete de aplicaciones G Suit a partir de un estudio de caso de la institución Unilasalle Canoas que ha decidido utilizarlas como auxiliadora y fomentadora de la educación por metodologías activas. El objetivo visa a problematizar las contribuciones de las aplicaciones Google como artefacto facilitador del proceso de enseñanza- aprendizaje. Como hipótesis o suposiciones, ponemos la posible verificación de buenos indicadores y algunas dificultades de implementación.

Después de esta breve introducción, traemos el marco teórico contemplando elementos conceptuales sobre las nuevas tecnologías y las aplicaciones Google. A continuación, contextualizamos la institución en cuestión y el histórico de cambios entre 2014 y 2017 debido a la elección del paquete de aplicaciones G Suite de Google. Complementamos con la descripción de la metodología de investigación que hemos utilizado, que trata de una revisión de literatura con colecta documental y un estudio de caso de la Universidad La Salle Canoas. Por fin, presentamos las consideraciones finales de la investigación.

2. Marco teórico-referencial

Este tópico trata de un momento de conceptualización, discusión y comprensión del tema de la investigación. Dividido en dos momentos, abordaremos las Nuevas tecnologías y la Google For Education en educación.

2.1 Nuevas tecnologías

Como relatamos, son bastante notables los cambios sociales implicados por los avances tecnológicos. La vida y el cotidiano de la mayoría de las personas está, total o parcialmente relacionada a la tecnología, es decir, vivimos en una Era digital. Por tanto, verificamos que tales alteraciones deben ser estudiadas, pues como sabemos “las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) estuvieron y están presentes en todos los aspectos de nuestras vidas, cambiando nuestra visión del mundo” (Argudín, 2015, p. 1097).

Cada vez más las profesiones, en general, necesitan estar preparadas para esta nueva realidad. El trabajo, el ocio, y hasta mismo la educación están vinculados a la tecnología o al menos pueden ser. Aplicaciones digitales vienen surgiendo para facilitar y agilizar actividades cotidianas, y lo mismo ocurre en la enseñanza. En esa misma perspectiva, Moran (2010, p. 12) subraya que las “tecnologías nos permiten ampliar el concepto de clase, de espacio y tiempo, de comunicación audiovisual, y establecer nuevos puentes entre lo presencial y lo virtual, entre estar juntos y estar conectados a la distancia”.

Behrens (2010, p. 100) afirma: “La tecnología de la información provoca y crea posibilidades de comunicación entre los estudiantes y las universidades/facultades como instituciones y también con los miembros que las componen, gestores, investigadores, estudiantes y funcionarios”. A partir de este pensamiento podemos discutir sobre muchas otras posibilidades que posee la tecnología, principalmente cuando hablamos de artefactos conectados a la internet.

Es “[...] necesario, sin embargo, que educando/educador conozcan y dominen las tecnologías, incorporándolas como sus auxiliares en la noble arte de enseñar” (Argudín, 2015, p. 1097). Es decir, la tecnología por sí sola no es solución, porque docentes y discentes se deben preparar para el uso adecuado de esos artefactos. Comprender las potencialidades e limitaciones de cada aplicación es esencial para una aplicación adecuada en pro de la educación.

2.2 Google For Education en educación

En esta perspectiva, vemos que las tecnologías han ganado cada vez más espacio en la educación, principalmente por medio de la internet. De entre muchos artefactos desarrollados para la enseñanza, señalamos el paquete G Suite de la Google For Education. Dicha tecnología se destaca por objetivar “auxiliar, facilitar, agilizar y flexibilizar el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que vuelve tales avances tecnológicos favorables a la educación”

(Silva, Fossatti & Jung, 2018, p. 3). Aruquipa, Chávez & Reyes (2016, p. 20-21) asimismo afirman: “Google Apps tiene todas las herramientas que necesitan los centros educativos para ser productivos, incluidos correo electrónico, calendario, documentos y mucho más”. Los mismos autores complementan:

Es importante resaltar que las Tics pueden mejorar la calidad de la educación, no hay que perder de vista que éstas constituyen medios, herramientas que aportan a un proceso pedagógico. Hay personas que pueden caer en un optimismo pedagógico exagerado al pensar que la sola introducción de estas tecnologías produce automáticamente el milagro de transformar la calidad del proceso educativo (Aruquipa, Chávez & Reyes, 2016, p. 20).

El paquete G Suite de Google For Education, lanzado en agosto de 2014 busca facilitar y agilizar el proceso educacional con aplicaciones como: *Classroom*, *Gmail*, *Drive*, *Calendar*, *Vault*, *Docs*, *Sheets*, *Forms*, *Slides* y *Sitios* (<https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/productivity-tools>, recuperado el 12 de octubre, 2018). Añadimos, según Alakurt & Bardakci (2017, p. 109): “Both inside and outside the school, Google provides innovative solutions that both completely change users’ habits and meets the new learning needs of teachers and students”. Podemos ver los principales artefactos de ese paquete en la figura 1.

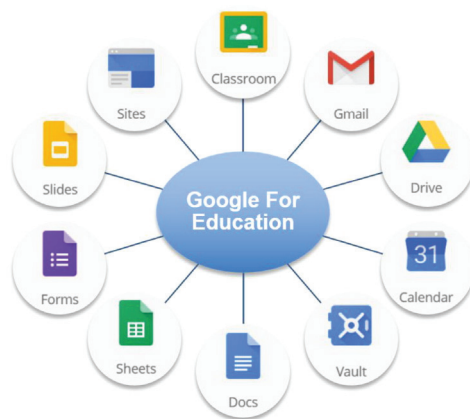


Figura 1. Principales aplicaciones del paquete G Suite
Fuente: Elaboración propia (2018).

Basados en el paquete de aplicaciones de la Google, descrito en la figura anterior, Aruquipa, Chávez & Reyes (2016) describen las siguientes ventajas: Fácil configuración; Aumento de la economía de tiempo; Mejora de la organización; Facilitación para comunicación; Accesibilidad; y Seguridad. Al observar las posibilidades que vienen desarrollando las tecnologías, percibimos su relevancia para instituciones de enseñanza superior en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Eso no sólo en el intuito de modernización e innovación, sino también para facilitar y agilizar, además de cautivar a los estudiantes, formarlos personas preparadas para esa Era tecnológica, y mantener la universidad en buen nivel competitivo.

Uno de los artefactos de este paquete, más utilizado para la educación, es el Google Sala de Clase o *Classroom* que consiste en un ambiente virtual basado en un aula, con actividades, contenidos, comunicación entre alumnos y profesor(s) y evaluaciones. Esta aplicación está disponible para dispositivos móviles o fijos, de fácil registro y manejo, facilita el reparto de conocimientos, materiales y actividades.

Classroom se ha diseñado para ayudar a los profesores a crear y recibir las tareas de los alumnos sin necesidad de usar documentos en papel, e incluye funciones que les permiten ahorrar tiempo (por ejemplo, pueden hacer automáticamente una copia de un documento de Google para cada alumno) (Aruquipa, Chávez & Reyes, 2016, p. 21).

Los artefactos de la G Suit pueden ser utilizados de diversas maneras benéficas a la educación, pero es importante subrayar que eso sólo ocurre a través de profesores que se hayan apropiado correctamente de las posibilidades de la Google For Education. Así, Pérez (2011, p. 13) sostiene que éstos sólo serán válidos para la enseñanza, cuando y “[...] siempre que se tenga dominio de la herramienta por parte del docente, claridad en los contenidos y una intención educativa que motive la participación e involucramiento de todos los actores en el aprendizaje”.

3. Metodología

El presente estudio posee abordaje cualitativo que “[...] responde a cuestiones muy particulares. [...] Es decir, trabaja con el universo de los significados, de los motivos, de las aspiraciones, de las creencias, de los valores y de las actitudes” (Minayo, 2015, p. 21). Hemos buscado datos por medio de una revisión de literatura que incluye artículos, libros, entre otros trabajos académico. Asimismo, hemos desarrollado una investigación documental que hace parte de nuestro enfoque principal, el estudio de caso, el que “[...] combina instrumentos de observación, encuestas u otras modalidades de comunicación e interlocución con los investigados, levantamiento de material documental y otros” (Minayo, 2015, p.26).

Creemos que el estudio de caso sea el más adecuado a nuestro trabajo, pues nos posibilita analizar de forma más minuciosa tal institución, puesto que se trata de una investigación empírica que “investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando no están claramente definidos los límites entre el fenómeno y el contexto” (Yin, 2001, p. 32). Para ello, definimos que el período a ser estudiado sería de 2013 a 2017, pues según Yin (2001, p. 46) para “casi todos los puntos elegidos, son necesarios límites de tiempo específicos para definir el comienzo y el fin del caso”. Como fuente de colecta de los datos elegimos la Universidad La Salle Canoas, Brasil, debido a que ella está inserida en un camino de cambios y adaptaciones a la Google ForEducation.

4. Resultados

La presente sección presenta los datos encontrados, a partir del estudio de caso con análisis documental. En primer lugar, contextualizamos la institución de nuestro estudio de caso y, a continuación, describimos el proceso de implementación de la Google ForEducation.

4.1 Educación en Universidad La SalleCanoas

La Universidad La Salle, ubicada en el municipio de Canoas, estado de Rio Grande do Sul - Brasil, tuvo su propuesta educacional originada a partir de San Juan Bautista de La Salle, sacerdote francés que vivió de 1651 a 1719 y se dedicó a la creación de escuelas para niños de clases económicas menos favorecidas. En 1679 (<http://unilasalle.edu.br/canoas/a-rede-la-salle/>, recuperado el 10 de octubre, 2018), fue fundada la primera escuela, y sólo en 1976 que comenzaron las actividades del Centro Educacional La Salle de Enseñanza Superior (CELES), que en 2017 fue reconocido como universidad por medio de la Portaria n° 597.

Con objeto de mejor comprender las razones por las cuales la Unilasalle ha optado por la implementación de la Google For Education, verificamos algunos elementos de su Plan de Desarrollo Institucional (PDI). Esta institución posee diez principios orientadores de sus acciones:

1. Inspiración y vivencia cristiana-lasallistas; 2. Inseparabilidad entre Enseñanza, Investigación y Extensión; 3. Educación continua; 4. Valoración de las personas; 5. Gestión sustentable; 6. Innovación, creatividad y emprendedurismo; 7. Calidad de vida en el trabajo; 8. Trabajo en red; 9. Valoración de los trabajos conjuntos; 10. Internacionalización (Universidad La Salle Canoas, 2014)

Entre sus principios, destacamos la Gestión sustentable; Innovación, creatividad y emprendedurismo; Trabajo en red; Valoración de los trabajos conjuntos; e Internacionalización. Éstos han recibido nuestra mayor atención debido a que tratan de temas emergentes que involucran las nuevas tecnologías, la educación en red y global. Con el propósito de atender a estos fundamentos lasallistas, la institución ha optado por buscar alternativas tecnológicas para el auxilio al proceso de enseñanza-aprendizaje, como veremos a continuación.

4.2. Nuevas tecnologías en educación de la Universidad La Salle Canoas

Después del viaje del Rector Hermano Paulo Fossatti el 2013 al *I^{er} Foro sobre la formación docente en Cuernavaca*, México, tuvo inicio un proceso de cambios en la institución, pues fue un momento de debate sobre el contexto lasallista y la actual educación superior. Acto seguido, ocurrió, en 2014, en la Universidad La Salle Canoas, el *II Foro Virtual: Competencias Docentes para el Siglo 21 en una Institución Lasallista* (Universidad La Salle, 2014) cuando fueron abordados temas como competencias humanas, investigación y tecnologías.

En este trayecto, la Unilasalle buscó su desarrollo incluyendo alteraciones en la gestión con objeto de fomentar las metodologías activas en la educación. En 2014, la institución ya incluía en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) las Tecnologías en Sala de Clase. En este sentido, vemos el *III Foro La Salle, en Cuernavaca - México*, ocurrido en 2015 como otro marco para el desarrollo de estos temas, en los que ya estaba invirtiendo la institución.

El año siguiente, en 2016, el Rector de la institución, Hermano Paulo Fossatti fue al Simposio Global de Educación realizado en Valle del Silicio, lugar donde se ubica la sede de Google, y retornó con varias ideas sobre el tema tecnología en la educación. Luego después de este evento, en el mismo año de 2016, ocurrió la formalización del trabajo conjunto entre la Universidad La Salle Canoas y la Google For Education. Ese acuerdo fue firmado con sopor-

te de la empresa *Nuvem Mestra* (más destacada representante de la Google For Education en Brasil), visando atender las actuales necesidades de los estudiantes y proponer innovaciones atractivas. En 2017, es declarada la inmersión de la institución en el universo Google y anunciado el lanzamiento de La Salle Learning Experience (LEX), “[...] una plataforma para Educación a Distancia totalmente integrada con las tecnologías Gmail, Google Drive, *YouTube Live* y otras herramientas Google” (Universidad La Salle, 2017b).

La Unilasalle, con objetivo de promover la inserción de la Google For Education en el campus, pasó por distintos cambios y construyó un marco físico de este proceso, la *Xperience Room*, un ambiente flexible y dinámico. Esta sala está a la disposición para clases, reuniones, cursos, talleres, entre otros eventos que desean probar un aula diferenciada. La *Xperience Room* fue considerada por la Universidad La Salle (2018) como “una materialización del discurso innovador, de nuevas prácticas, que no podrían ser sólo digitales, pues tendrían que ocurrir de forma presencial” (Universidad La Salle, 2017a).

Para que los discentes puedan acceder a las aplicaciones de la Google For Education, es necesario que posean un correo electrónico de Gmail. Debido ello, la Unilasalle pasó a utilizarlo en todos los sectores a partir de agosto de 2017. Además, cada estudiante recibió un e-mail Gmail, pues así se garantiza que todos tengan acceso a los artefactos del paquete G Suit.

Además, la institución está atenta a fomentar que los docentes se desarrollen y se apropien de las posibilidades que aporta la Google For Education. Para incentivarlos en este sentido, la Unilasalle promovió un Programa de Formación Pedagógica Institucional para obtener el certificado Google Educator 1 y certificado Google Educator 2, que se refiere a una certificación Google que formaliza al educador su conocimiento sobre la Google for Education (Universidad La Salle Canoas, 2017c). Asimismo, fue creado el programa denominado *Unilasalle Innovators*, que concede becas integrales a alumnos, con el intuito de instigar el uso de las aplicaciones Google For Education. Estos estudiantes auxilian profesores con talleres sobre los artefactos tecnológicos. Para ello, los *Innovators* destinan 20 horas para la institución, auxiliando a docentes y a otros estudiantes, siendo ocho horas para proyectos educacionales institucionales, cuatro horas para acompañamiento en sala de clase, cuatro horas para proyectos de investigación y cuatro horas para servicios de consultoría pedagógica.

Comprendemos que la Universidad La Salle, con el objetivo de implementar la GoogleForEducation como principal artefacto a ser utilizado en las clases, ha tenido que realizar una serie de cambios, recordando que el proceso todavía está de camino. En este sentido, como principales resultados encontramos: el desarrollo de la Plataforma LEX; la formación y calificación de los *Innovators* y de los *Google Educators*.

Consideraciones finales

En respuesta a nuestro objetivo que propone problematizar las contribuciones de las aplicaciones Google como artefactos facilitadores del proceso enseñanza- aprendizaje, encontramos algunos beneficios como descritos en el ítem “2.2 Google For Education en educación”. Facilita, agiliza e innova el proceso de enseñanza- aprendizaje; Posee fácil con-

figuración; Aumenta la economía de tiempo; Mejora la organización; Facilita la comunicación; Accesibilidad; y Seguridad. La verificación del proceso de implementación de la Google For Education en la institución, nos indica como principales cambios desencadenados:

Desarrollo de la Plataforma La Salle Learning Experience (LEX): destinada a la educación a distancia, posibilita una experiencia innovadora para el proceso de enseñanza-aprendizaje, al integrar diferentes aplicaciones de la Google For Education en un mismo ambiente, personalizado por la institución.

Formación docente: se da a través de entrenamientos que fomentan y auxilian profesores en la comprensión del uso de los artefactos de la Google For Education y los prepara para la certificación de Google Educator;

Formación de los *Innovators*: becarios de valor integral, de distintos cursos, que son destinados a dedicarse a talleres y proyectos referentes a la Google For Education.

Creemos que la implementación de la Google For Education en la Educación Superior es benéfica a la enseñanza y aprendizaje y debe permanecer recibiendo incentivo de parte de la institución investigada. Consideramos la Plataforma LEX, la formación docente *Google Educator* y los *Innovators*, como acciones destaque de la institución, que deben ser instigadas, incluso en toda la Red La Salle de enseñanza.

Como limitaciones de nuestra investigación señalamos el reducido número de casos de implementación del paquete G Suit en instituciones de enseñanza. Por tanto, consideramos esenciales para la continuación de este trabajo, futuras investigaciones empíricas dentro de la Unilasalle Canoas, así como en otras instituciones que vengan a pasar por este proceso con la Google For Education.

Referencias bibliográficas

Alakurt, T.; Bardakci, T. (2017). Seeing google through the eyes of turkish academicians. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 18(3), 105-119, jul. 2017. Recuperado de <https://goo.gl/b5mG6v>. Acceso em 5 out. 2018.

Aruquipa, M. G.; Chávez, B.B.; Reyes, R. (2016). Mejoramiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje Aplicando Herramientas Google. *Investigación y Tecnología*, 4(1), 19-29.

Argudín, Y. (2015). Educación basada en competencias. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 13(3), 1094-1108.

Behrens, M. A. (2010). Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: Moran, J.M.; Masetto, M. T.; Behrens, M. A.. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 173 p. (11-65).

Moran, J. M. (2010). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: Moran, J.M.; Masetto, M. T.; Behrens, M. A.. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 173 p. (11-65).

Minayo, M. C. S. (Org.). (2015). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 108p.

Pérez, E. G. (2011). Recursos de Google para el desarrollo de una Unidad Didáctica con estudiantes de educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1).

Segredo, E.; Miranda, G.; León, C. (2017). Hacia la educación del futuro: El pensamiento computacional como mecanismo de aprendizaje generativo. *Revista EKS*, 18(2), 33-58. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14201/eks2017182335>. Acesso em 10 out. 2018.

Silva, L. Q.; Fossatti, P.; Jung, H. S. (2018). Metodologias ativas: a Google For Education como ferramenta disruptiva para o ensino e aprendizagem. *Revista científica de educação a distância*, 10(18), 1-25.

Universidade LaSalle Canoas. (2017a). *Xperience Room*. Recuperado de <https://goo.gl/Ct7WsT>. Acesso em 01 de out. 2018.

Universidade LaSalle Canoas. (2017b). *Diretor Internacional da Google For Education vem a Canoas*. Recuperado de <https://goo.gl/tVJGm4>. Acesso em 01 de out. 2018.

Universidade LaSalle Canoas. (2017c). *Universidade La Salle terá 100% dos professores certificados pela Google For Education em 2018*. Recuperado de <https://goo.gl/U713Nh>. Acesso em 02 de out. 2018.

Universidade LaSalle Canoas. (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018)*.

Universidade LaSalle Canoas. (2014). *II Fórum Virtual: Competências Docentes para o Século 21 em uma Instituição Lassalista*. Recuperado de <https://goo.gl/ACs2LG>. Acesso em 05 de out. 2018.

Universidade LaSalle Canoas. (2014). *II Fórum Virtual: Competências Docentes para o Século 21 em uma Instituição Lassalista*. Recuperado de <https://goo.gl/ACs2LG>. Acesso em 05 de out. 2018.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Hara: Educación de la Interioridad en nuestra escuela

Jorge A. Sierra, *fsc*,

Resumen

La presente ponencia recoge la gran apuesta realizada por el Distrito Arlep para su propuesta de escuela desde hace siete años. Dicha propuesta fue aprobada por la II AMEL distrital tras un trabajo de evaluación de nuestra escuela, de análisis de la realidad en la que vivimos, del análisis de la experiencia que percibimos en nuestros alumnos y nuestros educadores y desde una mirada a nuestras raíces.

Parte del convencimiento de que en lo más profundo de cada persona debe construirse un proyecto de vida en el cual formen un todo armónico las ideas, la dimensión corporal, las emociones, las creencias, los valores y los comportamientos.

Busca conseguir que nuestros niños y jóvenes, desarrollen las competencias de aprender a ser cada vez más reflexivos, optar con criterios éticos y leer la realidad desde un plano más allá de lo anecdótico. Con ella deben ganar en dimensión simbólica, en ser capaces de integrar el silencio en sus vidas, cultivar el compromiso y unificar su persona.

En el programa Hara, para el desarrollo de esas competencias, potenciamos la autoestima; la expresión de las vivencias y emociones; la capacidad de empatía, admiración, sosiego y silencio; el deseo de autenticidad, el agradecimiento, la sinceridad y la reflexión.

Con todo ello, y unida a otras propuestas educativas, queremos que la escuela sea para nuestros alumnos y alumnas una experiencia feliz.

Temática a la que se adscribe

Dinámica de la institución educativa en el contexto actual.

1. Origen y horizonte del proyecto

La inquietud por establecer un proyecto de Educación en la Interioridad en La Salle – Distrito ARLEP surge de la preocupación por dotar a nuestros alumnos de una educación integral, que contemple todas las dimensiones de la persona. Desde el comienzo se contempló como un proyecto eminentemente pedagógico, que como un conjunto de herramientas útiles para el desarrollo personal “desde abajo y desde dentro”, parte de la antropología de la fe cristiana y prepara para el encuentro personal con Dios (apertura a la Trascendencia) a través del trabajo corporal, el silencio y la integración emocional.

El Proyecto comenzó a desarrollarse en el curso 2009 y está plenamente implantado en todas las obras educativas lasalianas y en todas las etapas de España y Portugal desde el curso 2011 El nombre elegido para el proyecto es “Hara”, una palabra japonesa que significa “vientre” y que se considera como el centro del equilibrio físico, psíquico y espiritual de la persona.

El Proyecto Hara es la herramienta que concreta lo que podemos leer en el carácter propio de los centros La Salle. Al referirse a nuestro estilo educativo concreta una serie de rasgos, entre los que destacamos el siguiente:

[La escuela La Salle] cultiva la interioridad. Estamos convencidos de que en lo más profundo de cada persona debe construirse un proyecto de vida en el cual formen un todo armónico las ideas, la dimensión corporal, las emociones, las creencias, los valores y los comportamientos.

Queremos que nuestros niños y jóvenes, desarrollen las competencias de aprender a ser cada vez más reflexivos, optar con criterios éticos y leer la realidad desde un plano más allá de lo anecdótico. Con ella deben ganar en dimensión simbólica, en ser capaces de integrar el silencio en sus vidas, cultivar el compromiso y unificar su persona.

Para el desarrollo de esas competencias, potenciamos la autoestima; la expresión de las vivencias y emociones; la capacidad de empatía, admiración, sosiego y silencio; el deseo de autenticidad, el agradecimiento, la sinceridad y la reflexión.

Con todo ello, queremos que la escuela sea para nuestros alumnos y alumnas una experiencia feliz.

Desde su misma denominación, el Proyecto Hara se sitúa como respuesta a una sociedad en la que existe una gran variedad de ofertas y centros de interés que llaman nuestra atención, especialmente para los más jóvenes. Para muchos, el presente se cierra en sí mismo en una sucesión de imágenes diversas e inconexas. Esta impresión dificulta la lectura del pasado y del futuro. Expresiones como la “cárcel del presente” o “vivir sin memoria” indican que todo puede cambiar con una velocidad inusitada. Las impresiones fuertes llevan consigo la falta de sueños, de ilusiones y de proyectos de vida. Es este presente la persona puede cerrarse en la monotonía de la vida cotidiana, solo rota por la necesidad de un ocio vivido con intensidad, lo que algunos sociólogos han denominado “horizonte del fin de semana”. Se buscan respuestas inmediatas y mayoritariamente cortas, con mayor importancia para la imagen frente al fondo. Las redes sociales y el uso habitual de las tecnologías de la comunicación acentúan aún más esta “superficialidad”, desde donde es difícil construir un proyecto de persona.

Sin embargo, la búsqueda espiritual sigue muy presente en esta sociedad, aunque estén cambiando las respuestas tradicionales: nuestros alumnos, educadores y familias siguen haciéndose preguntas sobre el sentido de las vivencias, de los valores, de las esperanzas, de las necesidades, de las experiencias y de la vida.

La educación se encuentra inmersa en este torbellino. Esta escuela, que no es ajena a lo que pasa en la sociedad, es capaz de educar “el sueño de ser persona”: el ser humano como irrepentible y responsable de su libertad y que se hace la pregunta sobre el amar y el ser amado. Cobra especial importancia la integración de todas las dimensiones de la persona: ideas, experiencias, sentimientos e ideales, mediante la creación de un contexto que da importancia a las relaciones entre todos, fomentando el compromiso y la participación social.

Es, asimismo, una escuela con el horizonte de la pasión por la vida, por una vida con sentido desde la conciencia y apertura del Dios de Jesús de Nazaret.

El proyecto lasaliano de Educación la Interioridad Hara se inserta en un “nuevo contexto de aprendizaje” que incluye, en todas sus actividades, personal y espacios, la evangelización. Queremos educar evangelizando y evangelizar educando. Queremos dar importancia a la relación con los otros: justicia, solidaridad, paz, cooperación y compartir en grupo. Ponemos la confianza en la dimensión trascendente: lectura de la propia historia, lectura de los acontecimientos, celebración y sacramentalidad. Desde aquí ponemos, en fin, la ilusión en la identidad personal como proceso de maduración: equilibrio, responsabilidad, confianza, autoestima, interioridad y silencio, bajo el paraguas de una “cultura vocacional” en la que cual todas las personas pueden encontrar su vocación y forma de vida en relación personal con Jesús.

Cuando el teólogo K. Rahner hablaba del cristiano del siglo XXI, decía que sería aquel que hubiera hecho la experiencia profunda de fe. Y cuando hablamos de hacer la vivencia de lo más profundo de uno mismo, hablamos de riesgo. El riesgo de ser capaz de enfrentarse a la experiencia de la vida con sentido: el arriesgarse a hacer la experiencia de mirarse a uno mismo, con sus limitaciones y sus posibilidades. La escuela La Salle propone una “experiencia” para que cada niño, joven y adulto pueda afrontar el riesgo de preguntarse sobre su propia vida, sobre sus valores, sus sentimientos y sus creencias. Líneas fuerza del proyecto global, como el aprendizaje cooperativo (oportunidad de aprender en grupo), la acción tutorial personalizada (que favorece el conocimiento de uno mismo, valora la cercanía personal y busca fomentar todas sus capacidades), la sensibilización sobre la realidad del mundo (incluyendo las situaciones de pobreza y exclusión y sus causas) y la oferta de espacios diarios de reflexión y oración (para mirar lo más profundo de cada uno y así encontrarse consigo mismo, con los demás y con Dios) son caras de una misma opción: la educación integral de la persona.

Estamos convencidos de que en cada una de las personas que están en relación con la escuela hay un deseo de construir una vida con sentido profundo uniendo las ideas, los valores, las actitudes, las creencias y los modos de actuar. Estamos convencidos de que esto se da en cada alumna y alumno, cada profesora y profesor, en cada madre y padre. En el proyecto Hara –como en el resto de los proyectos– está implicada toda la comunidad educativa y quiere ser un “trampolín” para crecer en la vida interior, para colaborar al reto de dar sentido a la vida. Para ello tanto los alumnos como los educadores, personal docente y no docente, así como las familias nos comprometemos a que existan ámbitos en los que haya experiencias que nos ayuden a descubrir nuestra vocación. Soñamos con una educación que atienda a la interioridad, de manera que nuestros alumnos puedan leer y comprender la realidad en la que viven y puedan estar abiertos a una Trascendencia que nos supera y, al mismo tiempo, nos completa.

De este modo, el objetivo del Proyecto de Educación la Interioridad es que nuestros alumnos, paulatinamente:

- Sean cada vez más reflexivos.
- Disciernan y opten con criterios éticos.
- Lean la realidad desde un plano más allá de lo anecdótico.

-
- Ganen en dimensión simbólica.
 - Sean capaces de integrar el silencio en sus vidas, como plataforma para abrirse a la alteridad y a la trascendencia.
 - Cultiven una interioridad que les mueva al compromiso.

Este “resultado final” no puede reducirse únicamente a una serie de actividades: tiene que “empapar” toda la acción educativa, con momentos especialmente dedicados pero, sobre todo, a través de la creación de un contexto donde la interioridad se nutra.

2. El desafío de la interioridad

Conviene explicitar cuál es el concepto de interioridad que se sitúa en la base del Proyecto Hara. Como hemos indicado, se basa en la concepción integral de la persona como criatura llamada, convocada y enviada por el Dios de Jesús de Nazaret. En plena tradición lasaliana, sitúa al niño como protagonista de la acción de Dios y el educador como llamado a elevarse “todos los días hasta Dios por la oración, para aprender de Él cuanto debéis enseñar a los discípulos; y descender, luego, a ellos, acomodándolos a su capacidad, para hacerlos partícipes de lo que os haya Dios comunicado respecto a ellos” (MTR, 198).

Para el Diccionario, la interioridad es la “acción y resultado de interiorizar (hacer propio o asentar de manera profunda e íntima en la mente, especialmente un pensamiento o un sentimiento)”. Nos parece una definición insuficiente, ya que reduce la interioridad al aspecto psicológico y mental, traicionando el sentido de lo que queremos expresar: la vida interior, ese ámbito en que cada persona se reconoce a sí misma como tal y en que ella construye el sentido de su vida.

En la Antigüedad, con el nacimiento del pensamiento occidental sobre el mundo y sobre el ser humano, la interioridad expresaba una preparación a la sabiduría más allá de la razón, es decir, la propia del alma o del espíritu. Esta preparación interior implicaba la iniciación en las palabras y en los símbolos destinados a la contemplación interior de la verdad. Conocerse a sí mismo era algo más que una introspección psicológica o una reflexión razonada sobre uno mismo; era una preparación para los “misterios” (el “silencio total”) donde el ser humano se encontraba consigo mismo y adquiría el conocimiento de sí mismo. De esta forma, todo conocimiento real era adquirido mediante una comprensión personal.

Esta comprensión de la interioridad fue perdiendo fuerza, paradójicamente, con la noción de “persona”, en el nacimiento de la Modernidad. La persona es fundamentalmente individualidad, autonomía y racionalidad. La distancia con el resto de las cosas del mundo, lo animal y lo vegetal, la convierten en juez y medida de todo. Toda realidad queda en el exterior de la persona soberana y, cuando se mira a sí misma, no puede contemplar sino algo exterior que debe conocer, medir, controlar y manipular. El mundo interior es el espejo que la refleja, y solamente un reflejo. Todo queda bajo el bisturí de la ciencia, que disecciona, separa, clasifica y utiliza. Fuera de la enciclopedia científica ya no hay nada; y el mismo ser humano es parte de ella. Incluso lo más propio de la persona, como la ética, se pretende medir. Aunque siempre hay quien ve más allá, como Blaise Pascal: “el corazón tiene razones que la razón no entiende” o “el hombre supera infinitamente al hombre”...

En la actualidad, en muchas ocasiones gracias al conocimiento y valoración de las reli-

giones orientales, pero también redescubriendo el valor de la tradición cristiana occidental, esta reducción utilitarista ha perdido su sentido. No es sino la pretensión de que la ciencia lo puede todo, lo abarca todo, lo construye todo. Todo lo que no le sirve es inútil y queda relegado al margen, al sinsentido. La exclusión de la interioridad, su olvido, no viene directamente de la ciencia, sino más bien de su pretensión de ser el único camino para seguir si queremos lograr la liberación de la persona. Sin embargo, el olvido también grita. Cuando se derrumban los altos edificios de este tipo de ciencia, aquella que pretendía llegar al cielo, y cuando estalla el sueño de la libertad basada en ella, la persona se queda en soledad.

En nuestra concepción de interioridad, lo contrario no es la exterioridad, sino la superficialidad. Adentrarse en la propia interioridad es un gran desafío, positivo y estimulante: un problema crucial que es necesario resolver para asegurar la vida, pero que, sin embargo, tiene más de una solución posible. Aceptar un desafío implica arriesgarse en la necesidad de elegir entre varias salidas factibles. Con todo, el desafío está animado por un sentido que le alienta y que, en caso necesario, permite cambiar el rumbo y los medios empleados para preservar o promover ese sentido orientador. El desafío de la interioridad apunta a la necesidad urgente que las personas sienten de dar sentido a sus existencias, de dotarse de recursos personales para orientarse en medio del mundo acelerado y cambiante que experimentamos y que, con todo, no se cae a pedazos. Pensar la interioridad como desafío implica que, en el interior de este mundo cambiante, podemos vivir sanos y con esperanza.

Este desafío de la interioridad no quiere decir volver al pasado sino, más bien, redescubrir su sentido en las condiciones de la sociedad actual. El reto consiste en reinventar el sentido de la interioridad dentro de maneras de ser, de pensar y de actuar, de amar y de trabajar, de divertirse y de emocionarse totalmente nuevas. Los cambios radicales de nuestra cultura han transformado nuestra concepción del tiempo y nuestra relación con él; se ha alterado la idea del espacio propio y el mundial; se ha modificado el trato con nuestro cuerpo y el contacto con los cuerpos de los otros; se han trastocado los lazos de unión social y la pertenencia a instituciones o grupos creadores de identidad; se ha modificado la importancia del lenguaje por la primacía de la imagen y de los sistemas informáticos... En esta sociedad, tal cual es, sigue en pie el desafío de recuperar el espacio de la interioridad.

Toda persona tiene la labor de construir su identidad en medio de las referencias sociales que le ha tocado vivir. En otros tiempos, estas balizas de identidad estaban más o menos claras; hoy día no sucede lo mismo. La persona se encuentra aturdida y sin puntos de referencia para esa tarea. Es más, debe encontrarlos por sí misma, precisa dar sentido a su vida, necesita elegir entre la infinidad de opciones que se le ofrecen... Para ello se ve obligada a dotarse de un conjunto de valores y de ideales, de un proyecto de vida que le sirva de orientación para sus decisiones. En fin, el ser humano puede dotarse de la capacidad de la interioridad donde resuenen las promesas que vienen del exterior, donde se hagan eco las convicciones vitales, donde se reencontre consigo mismo tal como él es: con todas sus capacidades, con sus potencialidades y, también, con sus debilidades. La aceptación de uno mismo es parte fundamental de la interioridad.

Con todo, la interioridad no se reduce al aislamiento de uno consigo mismo. En la búsqueda del sentido de la vida que caracteriza toda persona, nace la vocación del ser humano, por un lado, a la unificación y a la singularidad; por otro, a la experiencia del otro y a la co-

municación. La experiencia primigenia de la interioridad es “la segunda persona” (Emmanuel Mounier). El sentido fundamental de la vida, el sentido de que vale la pena ser vivida, no es solo el de hacerme, sino el de orientarme hacia el otro, hacia los demás.

La búsqueda de identidad es el desafío de la interioridad. La interioridad es el ámbito donde la persona se constituye como actor de su propia vida. La tensión entre interioridad y sociedad marca una doble llamada: la de ser individuos flotantes, adaptables y disponibles para ajustarse a las situaciones cambiantes y para consumir la vida sin límites; y la llamada a proveerse de una sólida capacidad de orientarse y de poseerse en cada cambio para dotarse de un espacio creador de sentido y para continuar siendo uno mismo.

3. Una interioridad que se educa

El Informe a la UNESCO *La educación encierra un tesoro* de Jacques Delors, publicado en 1996, indica cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser. La educación no se reduce a la transmisión de competencias técnicas y científicas; apunta al desarrollo de un tipo de hombre y mujer que sepa desplegarse en la sociedad. No se trata tanto de una entrega de conocimientos como de una mediación que favorece el crecimiento de todas las capacidades de la persona, de tal modo que pueda construirse a sí misma edificando, a la vez y junto a otros, el mundo y la sociedad. Este llamamiento a la educación integral de la persona tiene dos vertientes básicas: por un lado, la idea de que el sentido de educar no se reduce a la enseñanza de simples rutinas, ni al aprendizaje de un bagaje de conocimientos técnicos o culturales y por otro, la idea de que la persona no se limita a su inteligencia lógica, sino que en ella se ponen en juego diferentes formas de inteligencia a la hora de construirse en relación con el medio cultural, a la hora de convivir con los demás en sociedad y a la hora de erigirse como ciudadano, como persona dotada de dignidad.

La educación integral de la persona refuerza todos los ámbitos, todos los tipos de inteligencia y todas las capacidades humanas. La proposición de valores y la educación de las dimensiones emotiva, imaginativa y simbólica son ya educación de la interioridad. La educación prepara y capacita la interioridad por la preparación a la acción, por la oferta de campos de decisión, por la propuesta de elección según diferentes opciones... pero, sobre todo, porque la educación invita a practicar e inicia la toma de conciencia de la interioridad.

Si tenemos en cuenta que “educar” no es esa mera transmisión de contenidos, sino “sacar hacia fuera”, como sugiere su etimología, la tarea educativa está referida a la relación que se establece entre tres ejes: el educando, el educador y el mensaje que se propone. La mediación entre los tres alude a una acción pedagógica de acompañamiento y de proposición (iniciación). No podemos caer en el engaño de una educación escolar que se limite a la integración de los jóvenes y los niños en el orden social existente. Educar es estar al lado, orientando y proponiendo, cuando la persona se construye a sí misma a la vez que edifica la sociedad junto a los demás.

La educación es, así, el arte de proponer al educando situaciones problemáticas que no podrá resolver sino movilizándolo todas sus capacidades y estrategias cognitivas, psicomotrices y socioafectivas. Es decir, arriesgándose él mismo y arriesgando lo que es: modificándose en la tensión entre la proximidad comprensiva y la distancia crítica, entre la empatía

y el alejamiento. La mediación educativa también concierne a las relaciones intersubjetivas que permiten entrar en el universo simbólico al que se pertenece. Éste da sentido y valor a toda construcción que se integra en ese marco de interpretación que la persona construye: la esfera afectiva y emocional, los sentimientos, los ideales, los valores, los deseos...

Hoy día, aceptamos sin ningún tipo de sospecha que la educación en la escuela debe fomentar la inteligencia lógica: las operaciones mentales (identificar, deducir e inducir, diferenciar y clasificar...) y disponemos de programas de estimulación.² Aceptamos el desarrollo de la inteligencia lateral: la creatividad, las soluciones múltiples a los problemas...³ Integramos en todas las etapas y materias el aprendizaje cooperativo. Desde Hara, queremos proporcionar una educación que inicie en la capacidad de preguntarse por la propia vida, de encontrar horizontes de sentido, de ser capaz de elegir y clarificar los propios valores, de discriminar y decidir libremente las propias respuestas... Todo un ámbito educativo que hace referencia al desarrollo de personas autónomas en una sociedad compleja y multirreferencial. Esta dimensión de la persona, y en la que es urgente educar, se nos escapa de los proyectos, de los contenidos, de las programaciones, de los procesos de calidad e, incluso, de las campañas y de los planes de valores. Esta dimensión de la interioridad que es el ámbito profundo del ser humano que le trasciende (que va más allá) y que constituye el núcleo de la existencia con sentido.

La propia experiencia nos dice que somos capaces de preguntarnos por el sentido de nuestra vida, de nuestros actos, de nuestro desear. Un sentido que nos afecta profundamente cuando vivimos las experiencias del amor, de la muerte, de la realidad que somos y del mundo. Toda nuestra experiencia vital configura un mundo de valores y significados, de opciones y de ideales que dinamizan nuestra vida desde lo más profundo, trascendiendo la realidad corporal y psíquica que somos.

Esta experiencia de nuestra existencia se nos revela como pregunta sobre nosotros mismos: ¿el ser humano es un ser limitado en busca de la felicidad? Se nos revela en la tensión entre el repliegue –encerrarnos en nosotros mismos– y el despliegue –abrirnos a una interioridad trascendente del aquí y del ahora–. La interioridad constituye lo que podemos llamar, sin recelo de ningún tipo, la capacidad espiritual de la persona; una capacidad que se nos presenta como invitación o proposición a entrar, a asumir el riesgo de lanzarse a un silencio, a un misterio; una capacidad espiritual que es camino con alguien que nos acompaña en el sendero, que él ya ha hecho, en el sentido de iniciación y que lo rehace a nuestro lado.

La espiritualidad es una experiencia existencial, aquello vivido interiormente: reconocerse en la propia vivencia. La espiritualidad viene a ser nuestra capacidad de vivenciar lo más hondo de nosotros mismos: nuestras motivaciones últimas, las pasiones que nos animan, los ideales más íntimos. La capacidad espiritual es todo lo contrario a vivir de forma inconsistente, vacía y automática. Cualquier persona que vive con hondura y calidad su existencia, que motiva conscientemente su vida, que inspira su comportamiento en ideales, que configura sus valores y que configura el horizonte de su ser... esa persona, vive su capacidad espiritual. Cualquier persona que toma consciencia, que entra en contacto y que se relaciona con las realidades más profundas e inmateriales... esa persona, vive su capacidad espiritual.

En este momento es necesario aclarar algunos malentendidos que puedan haber surgido de todo lo dicho hasta ahora. El primero consiste en considerar que la interioridad es algo escondido y recóndito, de difícil acceso. Este malentendido sitúa la interioridad en alguna dimensión ajena al cuerpo, a la vida psíquica o al ámbito de las emociones; como si para acceder a ella tuviéramos que hacer desaparecer todo lo demás. En realidad, es más bien lo contrario: el camino a la interioridad, como capacidad espiritual, pasa por la conciencia de la corporeidad, de los pensamientos, de las emociones y de los sentimientos.

El segundo malentendido reside en creer que educar en la interioridad exige técnicas y estrategias específicas, difíciles y complicadas. En realidad, se trata de recuperar sendas que habíamos olvidado. Educamos en la interioridad cuando preguntamos sobre la comprensión lectora y cuando reflexionamos sobre un problema en matemáticas. Educamos en la interioridad cuando tratamos de la autoestima en tutoría y cuando trabajamos la coordinación del cuerpo en un deporte. Educamos la interioridad cuando analizamos el significado de un poema y cuando estamos en prácticas de laboratorio. Tal vez, lo único que nos exija la educación en la interioridad sea, por un lado, el ser conscientes de ello y, por otro, recuperar las prácticas para iniciar en la capacidad espiritual.

Un tercer malentendido surge del hecho de no tener en cuenta el principio de la “pedagogía simultánea”, es decir: el hecho de trabajar los diferentes elementos de la persona para acceder a la interioridad (cuerpo, relajación, emociones, trascendencia...) no quiere decir que obligatoriamente se tengan que atravesar progresivamente esos diferentes niveles para llegar a la trascendencia o a niveles más profundos de interioridad. Determinadas personas, al realizar algún ejercicio que de por sí no ha sido programado específicamente para ello, pueden acceder de inmediato al nivel espiritual o trascendente.

Por otro lado, fácilmente se podría entender que el trabajar la interioridad supone “sacar algo hacia fuera”, “hacerla emerger”, “aflorar”. Se trata más bien de hacerla que vibre, moverla, de “tocar los corazones”... En caso contrario, se podrían secar las mismas raíces de la interioridad, como una planta con sus raíces al aire.

Resumimos la educación en la interioridad mediante el siguiente cuadro:

I N T E R I O R I D A D	INTELIGENCIA LÓGICA	Metacognición: operaciones mentales. Aprender a aprender Técnicas y estrategias propias de las Áreas Programas de innovación educativa: Optimis, IDEAL, IRATI, Aprendizaje Cooperativo, ARPA. Técnicas de estudio ...
	INTELIGENCIA LATERAL CREATIVA	Creación artística: plástica, literatura... Actividades que exigen creatividad: deporte, monte, compromiso solidario... Programas: CREA, Aprendizaje Cooperativo ...
	INTELIGENCIA EMOCIONAL	Identificación de emociones Regulación de la intensidad de las emociones Triángulo emocional: nivel físico – comportamiento – nivel de pensamiento Emociones interpersonales Tutoría Meditación activa y meditación pasiva Programas: CREA, Aprendizaje Cooperativo ...
	INTELIGENCIA ESPIRITUAL	Meditación activa y meditación pasiva Silencio 4 aprendizajes básicos (<i>limitación, agradecimiento, conciencia y dignidad humana</i>) Propuesta de valores Apertura a la trascendencia Encuentro personal con el Dios de Jesús de Nazaret ...

4. Contenidos del Proyecto

En Hara se proponen, sin pretender agotar posibilidades, los siguientes contenidos esenciales de la educación de la interioridad: el trabajo corporal, la integración emocional, el silencio y la apertura a la trascendencia:

- **Trabajo corporal.** La palabra interioridad conlleva en sí misma la idea de algo no visible, recóndito, difícil de alcanzar y, desde luego, si no ajeno a lo corporal al menos alejado y en cierta medida contrapuesto. Dominar el cuerpo, controlar los sentidos, subyugar las pasiones han sido expresiones que, hasta no hace mucho tiempo, for-

maban parte inherente en el camino espiritual. Esta concepción dualista de la persona ha supuesto que a lo largo de siglos el cuerpo –aunque continente necesario- fuera considerado como un obstáculo en el desarrollo de la persona y en el encuentro con lo trascendente. No ha sido así en las tradiciones orientales donde el cuerpo se considera, no sólo vehículo de crecimiento, sino crecimiento en sí mismo dentro de la unidad del ser humano.

- Gracias a esta cultura milenaria, hoy en día se asocia respiración, relajación, contemplación a través de los sentidos, toma de conciencia del movimiento, trabajo con las sensaciones –exteroceptivas, propioceptivas e interoceptivas-, la eutonía, la meditación... con el equilibrio de la persona. Y en este sentido, gran parte de la psicoterapia actual utiliza este tipo de herramientas para favorecer la reestructuración de tantos individuos afectados por una sociedad que, con frecuencia, se manifiesta enferma y perturbada.
- Por eso, el trabajo a través de las distintas técnicas corporales, nos permite tomar conciencia de lo más íntimo de nosotros mismos, nos posibilita vivir con más serenidad en el “aquí y el ahora”, nos concede la oportunidad de comunicarnos con mayor calidez y calidad con cuantos nos rodean y, sobre todo, nos facilita el encuentro con el yo profundo donde se producen los diálogos más significativos y trascendentales del ser humano.
- **Integración emocional.** A través de las dinámicas, de la reflexión personal, del diálogo y del acompañamiento individualizado se pretende aportar herramientas que permitan el autoconocimiento, pero, también, el descubrimiento de la individualidad del otro. Aprender a expresar nuestros sentimientos, nuestras emociones. Aprender a compartir nuestras dudas, nuestros miedos. Valorar nuestras potencialidades, aceptar nuestras carencias... serán algunos de los aspectos a trabajar en este apartado.
- **Silencio**, como espacio indispensable para el monólogo interior, la escucha, la integración personal y el encuentro con el otro/Otro. Es de fundamental importancia empezar un discurso sobre la educación emocional y sobre el desarrollo armónico de la interioridad con el silencio. Cultivando la interioridad, la intimidad, y no tanto la estimulación interna, se forman personas nuevas. Esta es también la gran intuición del mensaje religioso.
- **Apertura a la trascendencia.** Partiendo de la experiencia interior generada a través de dinámicas; experiencias de silencio, admiración estética, cultivo de la actitud de agradecimiento, curiosidad, misterio, ejercicios sencillos de iniciación a la meditación... se intenta conducir a los niños y niñas, adolescentes y jóvenes hacia la apertura a la trascendencia:
 - Trascendencia con minúscula: suscitar preguntas de fondo y de sentido, acompañar experiencias humanas que se escapan a la comprensión más inmanente, donde la palabra no es suficiente para expresarlas (enamoramientos, experiencias dolorosas, estéticas, solidarias, humanas...).
 - Trascendencia con mayúscula: la experiencia del Absoluto que tampoco puede explicarse, en el lenguaje de los místicos “más íntimo a mí que yo mismo”. Nuestro anuncio es del Dios que “está en todo y más allá de todo”, revelado como Persona por Jesús de Nazaret y vivido en la comunidad de la Iglesia, Pueblo de Dios.

5. Técnicas y Herramientas

La educación de la interioridad supone una metodología eminentemente activa, en la que el chico y la chica sean los protagonistas, hagan experiencia, sientan su interior que emerge. Para ello utilizamos las técnicas que nos puedan ayudar en ese proceso. Algunas de las herramientas de la educación de la interioridad son:

- La **relajación**, una de las técnicas utilizadas como ayuda a la introspección e inicio a la meditación. Hoy en día proliferan por doquier los cursos de relajación y meditación. Esta herramienta utilizada por todos nosotros, educadores y educandos, se puede convertir en una escuela de silencio amena para irles adentrando en sí y preparando hacia la trascendencia.
- La **respiración**, vinculada a la percepción del propio cuerpo, a la resolución muscular, a la relajación segmentaria. En muchas ocasiones las alteraciones respiratorias están vinculadas a alteraciones de tipo psicomotriz. La respiración es un fenómeno biofisiológico del cual es fácil concienciarse, si interviene la voluntad. Educar la respiración ayuda también a que sea más eficaz el proceso de fonación. Aumenta la elasticidad de las cuerdas vocales y su correcto funcionamiento incrementa la agilidad y elasticidad de los órganos de la articulación y de las cavidades de resonancia. Pero, además, ser conscientes de “cómo” y “cuándo” respiramos nos ayuda a relajarnos en determinadas circunstancias... Poner la atención en nuestra respiración nos ayuda a hacer más profundo nuestro silencio... Aprender a acompañar movimiento y respiración nos armoniza.
- **Las visualizaciones creativas**, técnica psicológica para alcanzar una condición emocional deseada a través de imaginar una imagen concreta. Ofrece un cauce adecuado al inconsciente para expresarse e igualmente ayuda a enviar a su interior mensajes positivos y potenciadores de lo mejor que hay en nuestros alumnos. La relajación unida a la visualización se convierte en un camino de meditación que puede ir abriendo a los adolescentes al sentido de la oración meditativa.
- La **expresión artística**, donde no se trata de hacer obras bellas para exponerlas después; se trata de encontrar diferentes vías de expresión de muchas cosas para las que las palabras se quedan cortas.
- La **música y el trabajo de la voz**, cuidando ambos aspectos, fundamentales para crear un clima agradable. A partir de sencillos ejercicios podemos ayudar a los chavales a entrar en contacto con su voz. Descubrir las posibles modulaciones de la voz, reconocer la propia voz es un potente ejercicio para adolescentes y adultos, un ejercicio que nos pone en contacto con nuestra «música interior».
- Los **juegos**, que nos permiten ayudar al grupo a sacar energía acumulada y que les prepara para adentrarse en un trabajo más silencioso; juegos que nos darán la pista de por dónde van las relaciones grupales: chavales aislados, líderes, enfados, etc; juegos que, de manera suave, van ayudando a que todos estén con todos y nadie quede al margen; en definitiva, el juego como medio para crear buen ambiente y para conocernos y relacionarnos mejor sin darnos cuenta.
- **Otras dinámicas** y experiencias que evocan distintas realidades que vive el adolescente o el joven, donde puede haber un protagonista que vive la experiencia de una determinada manera y un grupo que la vive de otra, dejando que surjan diferentes reacciones que se comentan y se dejan fluir.

6. Desarrollo histórico del Proyecto Hara

El origen del Proyecto se sitúa en año 2009 el Sector Bilbao del Distrito ARLEP, que agrupa las obras educativas de las comunidades autónomas del País Vasco, Aragón y La Rioja. Allí, en algunos centros y de forma experimental, se fueron poniendo en marcha y organizando en el currículo algunas dinámicas de Educación en la Interioridad. Asumido el proyecto por todo el Distrito, durante el curso 2010-2011 cuando se da un paso clave: un grupo de cinco personas de cada uno de los seis Sectores del Distrito inicia un proceso de formación intensivo. El objetivo era ir constituyendo grupos de formadores que, posteriormente, hiciesen de correa de transmisión de lo vivido. El liderazgo formativo de este primer impulso correspondió a Elena Andrés, verdadera introductora de la Educación en la Interioridad en España.

El proceso de implantación en el Distrito se inicia en septiembre de 2011 con un curso de dos días a los Directores de colegio y de tres días para los Delegados de pastoral. En pleno proceso de convergencia de las diferentes zonas en un solo Distrito llega un proyecto común destinado a estar presente en todos nuestros centros. En este momento se inició la fase de prueba y de experimentación con pequeñas sesiones en momentos curriculares y de convivencia, tanto dentro como fuera del horario escolar. La evaluación, que era continua, se mostraba siempre muy positiva. Todos los claustros recibieron un nivel de formación básica en el Proyecto Hara.

De esta forma, cada colegio comenzó, poco a poco, y sin hacer mucho ruido, un proyecto de implementación de Educación de la Interioridad. Como opción distrital, todas las obras educativas tenían que disponer de una sala dedicada y concebida para el Proyecto. En cada centro había un profesor/a encargado del desarrollo del proyecto. Con ellos se realizó una “formación intermedia”, pensada en un primer momento para repetirse cada dos años, pero realizada anualmente por la demanda de los propios docentes. A nivel Pastoral se vivía también una auténtica revolución: no sólo a causa del proyecto Hara, pero sí en buena medida. Se estrenaba el *Documento marco de evangelización* del Distrito, donde la persona, la vocación y los procesos personalizados cobraban especial importancia.

Un “grupo motor” recibía las evaluaciones y peticiones de ajuste de las sesiones a la realidad de cada colegio (la diversidad en las asignaturas, de la duración de los periodos de clase, el número de horas de cada materia en el horario semanal, la posibilidad de disponer una sala adecuada...), manteniendo lo más intacto posible el Proyecto. Se realizó una revisión sistemática de todas las sesiones. Preocupaba que se dejaran de hacerse algunas sesiones por encontrarlas demasiado largas o demasiado cortas, el cuaderno de interioridad se había colocado en segundo plano... y se tomaron algunas decisiones. De forma que en julio de 2014 se publicó, a través de una plataforma propia en internet, el proyecto Hara 2.0, con todo el proyecto informatizado en un servidor común en el que estaban alojadas todas las fichas y todas las músicas necesarias para las sesiones y talleres.

También se fueron iniciando los grupos de padres (al principio con frecuencia trimestral, pero siempre con aumento de demanda y tendiendo hacia los ritmos quincenales) al ejemplo del Sector Bilbao, que posibilitó un plan formativo de dos años. Se introdujo un módulo formativo básico para los profesores nuevos que comenzaban a formar parte de los claustros. Tras mucho esfuerzo e inversión el proyecto se consolidaba el proyecto.

En el curso 2016-17 se vuelve a realizar un esfuerzo formativo para tener otro buen número de personas con un nivel de formación alto en educación de la interioridad (no sólo del proyecto Hara) y reforzar los equipos de formación de cada Sector. Gracias a la colaboración del Centro Universitario La Salle de Madrid se impulsó una formación científica y sistemática en las claves de la Educación para la Interioridad, en forma de postgrado y de Simposios anuales que desarrollan aspectos concretos del Proyecto. Esta formación está abierta a alumnos de fuera del entorno lasaliano.

En el curso 2017-18 se forma un nuevo Equipo Distrital de Educación en la Interioridad, bajo el liderazgo de la Delegación Distrital de Pastoral, con el objetivo de reflexionar sobre el futuro del Proyecto, así como ayudar al seguimiento de este en cada obra educativa. Desde el curso 2018-19, este equipo trabaja juntamente con los equipos que están desarrollando el Nuevo Contexto de Aprendizaje, donde la Educación en la Interioridad es una clave fundamental.

7. Interioridad y acompañamiento

El Proyecto Hara desarrolla un porcentaje elevado de sus sesiones en las clases de educación física y de tutoría, aunque cada vez se reparten en más asignaturas las sesiones, con la sana intención de hacer partícipe del proyecto al mayor número de profesores posible. El proyecto queda fragmentado si el acompañamiento de las experiencias no va más allá de la dedicación del profesor con el grupo-clase. Por eso, el desarrollo de un Proyecto de Educación en la Interioridad está íntimamente relacionado con el acompañamiento a los alumnos.

El papel del docente se transforma en “testigo de la experiencia del alumno”. Un testigo es alguien que está presente y puede narrar un acontecimiento que presenció. Por eso, una definición primera e intuitiva del acompañamiento es hacer compañía. Lola Arrieta repite una expresión: “acoger la vida, acompañando la vida”, que es título de una de sus obras,⁴ y que resume esta tarea del acompañamiento. Para nosotros es muy evocadora la definición de Dolores Aleixandre en *Bautizados con fuego*: “acompañar es asistir a un largo proceso de gestación de la vida nueva” y también el significado etimológico de ‘acompañar’ su origen proviene del latín cum (“con”) y panis (“pan”) y podríamos traducirlo como comer del mismo pan.⁵ Compartir un mismo destino, una misma suerte. De hecho, lo contrario del acompañamiento es el abandono. Si no acompañamos las experiencias de los alumnos, nuestro contexto de interioridad se quedará en un mero consumismo de experiencias que no llevará a ninguna parte y por mucho que implementemos el proyecto Hara no se generarán procesos serios de maduración personal.

Un proyecto cuidado de acompañamiento (en todas sus variantes) será aliado del proyecto Hara, del proyecto de pastoral y del departamento de orientación y cobrará su pleno sentido desde el contexto de la educación de la interioridad.

8. El futuro: Innovación educativa en clave de interioridad

Hemos dejado claro que la Educación en la Interioridad no es solo fruto de un Proyecto. Es un “contexto” que posibilita hacerse preguntas, integrar todas las dimensiones de la persona y desarrollar las propias capacidades. En la actualidad, superado el reto de la integración de la Interioridad y de la Pastoral (ambas necesarias y complementarias), el desafío

más importante que tienen los proyectos de interioridad es con la innovación educativa. En las escuelas se ha optado por pedagogías activas como metodología del proceso enseñanza-aprendizaje (*gamificación*, aprendizaje cooperativo, proyectos-PBL, problemas-ABP, *flipped classroom*...) y hemos puesto un dispositivo digital en las manos de los alumnos para potenciar la motivación y la atención.

Desde lo más concreto, las opciones metodológicas actuales caminan en la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos (Project-based learning o PBL), lo que significa que se abren las puertas definitivamente a la interdisciplinariedad. La elaboración de un proyecto tiene al menos las siguientes fases: 1) Justificación 2) Acogida 3) Seminario 4) Proyecto 5) Cierre. Es especialmente importante la presencia explícita de la educación de la interioridad en la fase de justificación, para que se trabaje la competencia de aprender a aprender: además de saber hacer, nos ocupemos del saber convivir y saber ser.

Por lo tanto, hemos de buscar el encaje armónico del proyecto Hara en lo curricular más allá de las sesiones y talleres. Tenemos una oportunidad única, pues el Nuevo Contexto de Aprendizaje que nos hemos propuesto para La Salle tiene en su núcleo la interioridad de la persona. Hay dos momentos en los que el proyecto Hara puede (y debe) estar presente: en el momento de acogida o activación y en la fase de cierre o recapitulación. También puede estar en la fase de seminario o proyecto, donde pueden surgir conflictos de relación en el propio equipo base que propicie el uso de algún tipo de herramienta aprendida en el proyecto Hara, sobre todo en lo relativo a la relación de los iguales, liderazgos, gestión de la presión...

Lo que motive el aprendizaje en un proyecto ha de ser una experiencia, si queremos educar en clave de competencias y queremos que el aprendizaje sea verdaderamente significativo. Estas experiencias pueden o no ser parte del proyecto Hara, pero deben estar en clave de Educación de la Interioridad. Hay una serie de rutinas de interioridad que van desde la relajación, la respiración, el masaje, el refuerzo positivo, la escucha activa, el “minuto mágico” y otras, que deben estar en la “mochila de recursos” de un docente que trabaja en el paradigma de innovación educativa en el contexto de la interioridad y que podrá utilizar en cualquier momento. Exactamente igual, en la fase de cierre o de recapitulación podremos utilizar rutinas de expresión artística y gusto estético en el producto presentado, la celebración del éxito o la gestión del fracaso, la narración de la experiencia en clave personal y muchos otros.

Es evidente que puede haber sesiones del proyecto Hara que, por su especial encaje en el curso y en el proyecto, puedan sacarse del plan y realizarse en la estructura de un PBL, pero siempre respetando cuidadosamente la coordinación, la temporalización de las sesiones y el mantenimiento la integridad de los talleres. En cualquier caso, si queremos que la educación de la interioridad tenga presencia en lo curricular, hemos de recordarnos que prácticamente cualquier PBL puede realizar su fase final en clave aprendizaje-servicio, por lo que será fácil establecer conexiones con los proyectos de educación en la justicia, paz y solidaridad y narrar de manera personal la experiencia, porque ésta es la clave para que se puedan iniciar procesos.

Hasta este momento la Educación de la Interioridad, mayoritariamente, ha llamado la atención de aquellos que quieren recuperar la pastoral de sus escuelas católicas y han visto en la educación de la interioridad su tabla de salvación. Y, efectivamente, en muchos cen-

tros ha tenido ese efecto. Sin embargo, éste no puede ser el horizonte de la Educación de la Interioridad, que debe caminar con paso firme hacia el mundo de la innovación educativa. Los desarrollos actuales de la neurociencia aplicada a la educación nos dan la razón al afirmar que: primero, el peor enemigo de nuestro cerebro es el estrés y, segundo, pensamiento y emoción están íntimamente unidos en nuestro cerebro. Así, hemos de educar la interioridad para que pueda haber aprendizaje. Un aprendizaje real, que nos haga competentes y autónomos para la vida adulta.

Que el Proyecto Hara crezca hacia un sentido de contexto de toda la escuela no significa necesariamente crecer en número de actividades, sino crecer en comprensión y sentido de la acción educativa que ya se lleva a cabo. La educación de la interioridad siempre velará por una visión integral del alumno. Por ejemplo, la gestión de los conflictos de convivencia puede ser una magnífica experiencia de mediación y encuentro con el otro, o por con el contrario, una mera aplicación de una normativa disciplinaria en clave punitiva. En un ambiente excesivamente normativo es imposible que se den experiencias de interioridad con un mínimo de naturalidad.

Finalmente, aunque la extensión de este trabajo impida profundizar en el tema, el elemento más importante: el papel del educador. La figura del educador ya no encaja en el papel de mero transmisor de conocimientos, pues la innovación educativa le sitúa como mediador en una comunidad de aprendizaje. ¿Esa situación posibilita el papel que el docente sea educador de la interioridad? Evidentemente sí. Si el contexto educativo está en clave de educación de la interioridad y hay elementos explícitos de trabajo de la interioridad con rutinas, sesiones y talleres, será más fácil que se dé un aprendizaje real, significativo, en los alumnos.

Bibliografía básica

- AA.VV. (2004). *La interioridad: un paradigma emergente*. Madrid: PPC.
- Andrés, E. (2009). *La educación de la interioridad. Una propuesta para Secundaria y Bachillerato*, Madrid: CCS.
- Bautista, J. M. [coord.] (2008): *10 palabras clave en la pastoral con jóvenes*. Navarra: Verbo Divino.
- Cautela, J.- Groden, J. (2002). *Técnicas de relajación para adultos, niños y educación especial*. Barcelona: Martínez Roca.
- Dürkheim K.G. (1987). *Hara, centro vital del hombre*. Bilbao: Mensajero.
- Elzo, J.(2006). *Los jóvenes y la felicidad*. Madrid: PPC.
- Esteban Garcés, C., & Andrés Suárez, E. (2017). *La interioridad como paradigma educativo*. Boadilla del Monte, Madrid: PPC.
- Esteban Garcés, C., & Andrés Suárez, E. (2018). *La interioridad como oportunidad educativa: algunos fundamentos y buenas prácticas*. Madrid: PPC.
- Esteve, H., Galve, R., & Ylla, L. (2016). *Estar en la escuela: pedagogía e interioridad*. Madrid: PPC.

-
- Fuster, V. – Rojas Marcos, L. (2008). *Corazón y mente. Claves para el bienestar físico y emocional*. Barcelona: Planeta.
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, V. & Rodríguez, P. (2000) *La expresión corporal con adolescentes*. Madrid: CCS.
- Kolvenbach, P. H. (1999). *Decir al “indecible”*. Estudios sobre los Ejercicios Espirituales de San Ignacio. Bilbao: Sal Terrae-Mensajero.
- Lantieri, L. (2009): *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar.
- López González, L., Bautista Guadalupe, J. M., & Torralba, F. (2014). *Maestros del corazón: hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Melloni, J. (2011). *Hacia un tiempo de síntesis*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Otón Catalán, J. (2000). *El inconsciente ¿morada de Dios?*. Santander: Sal Terrae.
- (2018). *Interioridad y espiritualidad*. Santander: Sal Terrae.
- Peno, Ó. (2008): *Acompañar, el acompañamiento pastoral a los adolescentes en la escuela*. Madrid: PPC.
- Piera Gomar, M. (2014). *La sesión pastoral de interioridad: claves y propuestas para alumnos, profesores y familias*. Boadilla del Monte, Madrid: PPC.
- Rubia, F. (2002). *La conexión divina: la experiencia mística y la neurobiología*. Barcelona: Crítica.

¹ Forman parte del Equipo Distrital de Educación en la Interioridad: Javier Palacios, Lidia Rey, Jessica Cid, José Manuel Lozano, Javier Gil fsc y María José Sánchez. El equipo redactor original del proyecto estaba formado por Elena Andrés, Begoña Gómez, Jonan Fernández, Marga Ajuria, Carlos Aguilera, Cristina Domínguez, Alfonso Vispo, Nuria Cardesa, Carlos Almaraz (Corazonistas), Rafael Alonso, Estrella Alonso, Koro Agirre, Ana Berné, Auxi Guerrero, Lola Nievas, Marisa Flores, Raúl Pérez, Idurre Agirregomezkorta, Nerea Larrañaga, Félix Ezama, fsc, Jesús Ángel Fernández Arrieta, Jesús M^a Miranda, Ramón Garay, Javier Salaberria, Juan José Santos, fsc, Anchel Uche, fsc, Juan Luis Urmeneta, fsc, Alberto Bazaco, Angel M^a Oyarzábal y José Ángel Múgica, fsc. Este artículo es deudor de su trabajo previo y actual, en el que se basa totalmente.

² En el Distrito ARLEP de La Salle de España y Portugal, este proyecto de estimulación temprana se denomina “Ulises”.

³ El proyecto de promoción de la creatividad se denomina “Crea”.

⁴ Publicado con ese título como Cuaderno 69 de la colección Frontera Hegian.

⁵ Cfr. ALEIXANDRE, D., *Bautizados con fuego*, Santander: Sal Terrae, 1997

La calidad educativa lasallista en América Latina, hoy: Un asunto de identidad, tradición y respuesta a la realidad

Enrique Alejandro González Cerna

I. Introducción

El 24 de Junio de 1680, Juan Bautista De La Salle, el hijo mayor de una acomodada familia de magistrados emparentados con la nobleza en la Francia del siglo XVII, invita a vivir en su casa familiar a un grupo de hombres, en general pobres tanto en formación como en posesiones, reclutados para hacer de Maestros en una escuela de caridad en la Parroquia de Saint-Maurice de la villa de Reims, en la Francia del rey Sol.

De La Salle y sus Hermanos iniciaron una comunidad animadora de escuelas que renovarían la educación y daría los primeros pasos hacia su democratización.

Hoy casi 4,000 Hermanos y más de 100,000 colaboradores trabajan en la misión educativa lasallista, extendida por los 5 continentes y atendiendo a más de un millón de alumnos en más de 1000 instituciones y un sinnúmero de proyectos.

Por su lado, el mundo de la Educación, como muchos otros ámbitos, ha venido adoptando desde mediados del siglo XX, progresivamente, algunos elementos de la cultura empresarial y de mercado, entre ellos el del control y acreditación de calidad, intencionalmente buscando un mayor control de los procesos y los resultados del intercambio educativo formal.

Resulta importante, en este contexto, resaltar que la Real Academia Española de la Lengua establece que la calidad es la “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” (Real Academia Española, 2017).

El presente trabajo se cuestiona e investiga en qué consiste la calidad que resulta inherente a la educación lasallista en América Latina y cómo es que los elementos que la componen y manifiestan están presentes en las obras lasallistas actuales de la RELAL (Región Latinoamericana Lasallista), proponiendo un inventario de componentes que pueda servir de modelo para identificarla, fortalecerla y propiciarla en cada una de instituciones y proyectos que así lo desearan, favoreciendo el alcance intencional de una auténtica calidad educativa lasallista o, como dirían De La Salle y los primeros Hermanos: “Que la escuela marche bien”.

II. Marco Teórico Referencial

Según su etimología, la palabra calidad está derivada de la raíz griega «kalós» que se refiere en su lengua originaria a aquello que es bueno o excelente (Bolivar, 1999)

A pesar de ser tan claro en su referenciación, el término admite muy equívocos significados a la hora de aplicarse en los diversos ámbitos de la realidad compleja en que interviene. Marcelo Albornoz (2005) comparte esta opinión al declarar que la evaluación de la calidad tiene una relación estrecha con el marco de referencia en que se usa y que esta relación afecta directamente la especificación de su definición. Rodríguez Arocho (2010) añade a esta apreciación que la falta de comprensión del término calidad como polisémico y complejo

ha causado que sea evaluado sin considerar que su existencia misma es dinámica y multidimensional, ligada a factores muy distintos según a lo que refiere.

Ya en el plano educativo, diversos autores indican que el término calidad ha sido aplicado en un sentido empresarial y prácticamente importado de ese mundillo, realidad que, “ha sido particularmente importante en la representación de los escenarios educativos como empresas” (Laval, 2004)

La acreditación de programas e instituciones de educación superior es una práctica cada vez más habitual. En casi todos los países existen, actualmente, sistemas nacionales y todos parecen operar de la misma forma. Ello haría suponer que alrededor del mundo nacieron sistemas semejantes de regulación de estándares educativos y que pronto podríamos comparar la calidad de programas e instituciones de manera internacional. Sin embargo, a pesar de las semejanzas en los procesos, las secuelas de los ejercicios de acreditación pueden resultar asombrosamente distintas. (De Vries, 2007)

La constatación final de De Vries, da pie a regresar al tren de pensamiento original de esta sección, la consideración del concepto mismo de calidad y de ésta en los ámbitos educativo y lasallista.

Afirma Brock (2006) que en nuestro argot actual, hablar de calidad o acreditación es simplemente una forma de representar sintácticamente los deseos y necesidades de grupos humanos que pretenden dominar o influir en la educación, por ser ésta una de las instituciones más duraderas e importantes en la civilización. En este sentido

La mirada históricocultural nos permite entender que, del mismo modo que se ha construido una significación gerencial del concepto de calidad que ha tenido impacto sobre la forma de pensar y práctica la educación, tenemos la capacidad de producir y de ejecutar significados alternos. (Rodríguez Arocho, 2010, pág. 17)

Una primera aproximación a un concepto de calidad educativa capaz de tomar en cuenta la realidad propia de cada sistema e institución es el que encontramos en Arrién.

Tal como expresamos anteriormente la calidad es entendida como un atributo del acto educativo y expresa el nivel de excelencia con que se desempeña la institución e involucra un juicio de valor entre el estado actual y lo que se propone una institución como misión y objetivos a lograr. (Arrién, 2000, pág. 7)

Ambos estados distintos, el actual y el deseable, requieren parámetros para su análisis e identificación, es aquí donde se encuentra la importancia del “patrón de calidad” o los “criterios de calidad” que se refieren al grupo de estándares ideales que se conciben en un proceso educativo. Estos elementos, como declara Águila Cabrera (s/f) sirven para la comparación entre el estado inicial y las condiciones ideales.

Existen diversos conceptos de calidad basados en distintos aspectos, pero

todas mantienen como elemento común su relatividad, los más frecuentes en nuestro ámbito latinoamericano son:

El concepto de calidad como excelencia, basado en la definición tradicional, equivalente a poseer estudiantes sobresalientes, académicos destacados, y aseguramientos del primer nivel. (...)

- El concepto de calidad como respuesta a los requerimientos del medio, basada en una definición donde prima la pertinencia, pero trae el peligro de que la calidad se tome solamente sobre la base de los requerimientos que realicen agentes interesados sólo en formar aspectos puramente técnicos y no los aspectos culturales y de valores en los graduados, lo cual provocaría entre otras cosas el abandono de la misión universitaria como difusora de la cultura y la degradación de la formación de los profesionales. Pero al mismo tiempo limitaría al profesional egresado para realizar la necesaria movilidad e intercambio con otras regiones del país y del mundo.
- El concepto de la calidad basado en la dependencia de los propósitos declarados, tiene la dificultad de que puede no ser suficiente para garantizar la calidad de la universidad si los propósitos son limitados, pobres y regionales. Pero posee la ventaja de que un país o una institución puede trazarse y luchar por sus propias metas sobre la base de sus aspiraciones. (Águila Cabrera, s/f, pág. 4)

El Centro Universitario de Desarrollo (CINDA) radicado en Chile, ha abordado también la reflexión en torno a la conceptualización de la educación a través de distintos seminarios y reuniones técnicas en las que se contó con la colaboración de más de 100 universidades. Luego del arduo proceso, llegó a la conclusión de que:

El concepto de calidad en la educación superior no existe como tal, sino como un término de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia -real o utópico- previamente determinado. Por tanto, en rigor sólo se puede establecer que una institución es mejor que otra cuando son homólogas en sus fines, concordantes en su misión y se encuentran en un contexto similar. (González & Ayarza, s/f, pág. 6)

Esta conclusión, aplicable a todos los niveles educativos, resulta especialmente relevante en la tesis presente pues da pie al establecimiento de que la educación lasallista, como ente dotado de notas esenciales distintas de las de otros estilos de educación o de institución educativa, no sería susceptible, o al menos no del todo, a una evaluación de calidad estandarizada para otros tipos de institución educativa.

Ya más alejado de la cultura empresarial, y más cercanos, quizás, a la concepción de la educación en el mundo lasallista, encontramos conceptos como el de Marchesi y Martin (1998):

«Un centro educativo de calidad es aquel que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos,

contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tienen en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas». (Bolívar, 1999, págs. 4-5)

Establecida la antedicha complejidad del término mismo de calidad y de sus implicaciones en el mundillo educativo queda de manifiesto la importancia de establecer lo que esta “calidad educativa” verdaderamente es para los lasallistas de la RELAL, hoy.

III. Metodología

a. Tipo de Investigación

El presente trabajo de investigación se realiza desde el enfoque Cualitativo ya que, sin manipular variables, busca conocer aquello que los actores consideran calidad educativa en los distritos lasallistas de América Latina y las prácticas concretas en que esta queda de manifiesto, además de establecer cuáles de estas prácticas pueden rastrearse hasta los orígenes del lasallismo en los respectivos distritos y hasta los documentos pedagógicos o espirituales del lasallismo original, estableciéndolas como elementos esenciales de la educación lasallista a través de la historia.

Se hará uso de la teoría fundamentada para deducir a partir de los datos aportados por las personas involucradas, los elementos básicos e históricamente consistentes de la educación lasallista y de la calidad que a ella corresponde.

Por otro lado, se trabajará una interpretación hermenéutica de los textos fundacionales del lasallismo, en el proceso de identificar los elementos que La Salle y los primeros lasallistas identificaban como componentes de lo que ahora definimos como “calidad educativa”.

El diseño del presente trabajo se orienta hacia una finalidad metadescriptiva, es decir, requiere favorecer tanto el conocimiento de la realidad que se estudia, como ser capaz de ir más allá de los elementos concretos y llegar a las significaciones que los respaldan y sostienen.

Se trata de un estudio de corte transversal, ubicándose la recolección de datos en el año 2017, por sus características, se ha establecido con un diseño emergente que permita la adaptación de los métodos y técnicas según la realidad en que se aplican lo vaya requiriendo, siempre buscando la fidelidad y completud de la información a colectar y de las interpretaciones que a partir de ella puedan hacerse.

Buscando el mayor respeto y no intervención que pudiera modificar el fenómeno estudiado, el diseño del estudio se establece como no-experimental.

Aunque la Teoría Fundamentada se mantiene como la plataforma teórica principal para todo el proyecto de investigación; se ha considerado la necesidad de echar mano también, para la parte de análisis documental, de elementos del método hermenéutico.

b. Técnicas

1. Focus Group.
2. Registro de notas
3. Elaboración de esquemas y mapas mentales.
4. Guía del grupo focal.
5. Relectura de textos.
6. Identificación de patrones y singularidades.
7. Elaboración de interpretaciones.

c. Sujetos

- i. En análisis de textos comprendió el corpus entero de las Obras Completas de San Juan Bautista De La Salle, según su traducción al Español por Ediciones San Pío X, realizada en España.
- ii. El Grupo Focal integró a los miembros del Consejo de la Misión Educativa Lasallista de la Región Latinoamericana (RELAL) que se reunieron a sesionar en Guadalajara, Jalisco para su VII Reunión Ordinaria, en 2017.

IV. Resultados

1. Análisis documental de las obras completas de San Juan Bautista De La Salle por método hermenéutico en dos aproximaciones:
 - a. Por repetición simple de palabras (versión original en francés).
 - b. Por repetición de temas por secciones del libro (traducción oficial al español).
 - i. Para este análisis se tomaron en cuenta sólo las obras de redacción libre, es decir, se excluyeron aquellas que son manuales de oraciones, compendios de cantos y poesías, etc.
2. Análisis de sesión transcrita de grupo focal en dos aproximaciones.
 - a. Por repetición simple de palabras.
 - b. Por repetición de temas principales.
3. Análisis comparativo de la repetición de palabras en las dos fuentes anteriores.
4. Análisis comparativo de la repetición de temas en las dos fuentes anteriores.
5. Mapas mentales de las relaciones entre los temas presentes en cada una de las fuentes.
6. Categorías del Grupo Focal (De mayor a menor frecuencia)

Elemento	Color	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	Total
Estilo Relacional		1	1		2	4		1	3	2	1	15
Formación Cristiana		1		2	2	2	1		3	1	1	13
Formación Humana		1		2	1	2	1	1	1	2	1	12
Acompañamiento al Alumno		1			1	2			1	3	1	9
Impacto/ Reconocimiento Social		1			1	2	1	1	1	1	1	9

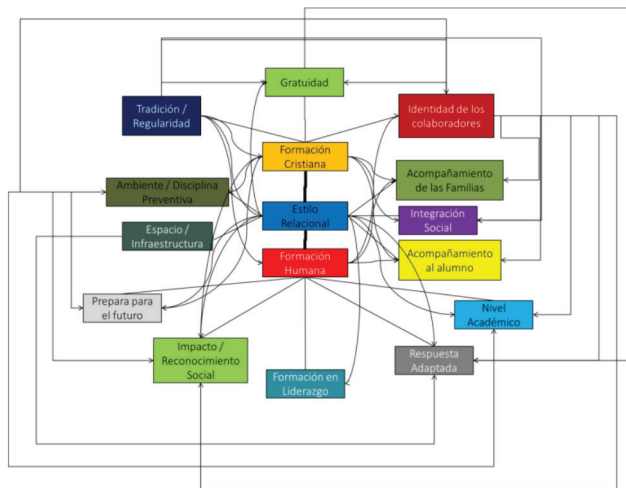
Nivel Académico		1		1	2	1		1	2		1	9
Integración social		1		1	1	1	1		2	1		8
Tradición		1		1		2	2				1	7
Identidad de los colaboradores		1			1	1	2		1	1		7
Responde/Adaptada		1	1	1				1	1	1	1	7
Prepara para el futuro					1	1	1			1		4
Ambiente/Disciplina Preventiva		1			1	2						4
Formación en Liderazgo		1			2				1			4
Acompañamiento a las Familias					1	1					1	3
Espacio Infraestructura		1				1				1		3

Categorías del Análisis Hermenéutico de las Obras Completas

Elemento	Color	MTR	GE	RU	DCA	DCB	CM	Cm	DCC	Total
Formación Cristiana		16	8	27	4	5	32	19	4	334
Formación Humana		16	25	27	3	3	14	2		299
Estilo Relacional		16	12							164
Tradición/Regularidad		4	25	22	3	4				106
Prepara para el futuro		6	20	27						53
Responde/Adaptada		6	2	27						39
Integración social		2	5	27						35
Ambiente/Disciplina Preventiva		5	25							31
Identidad de los colaboradores		16	7							29
Acompañamiento al Alumno		16	1							23
Nivel Académico		2	14							18
Gratuidad		2	5							8
Acompañamiento a las Familias		3	3							6
Impacto/ Reconocimiento Social		2	3	1						6

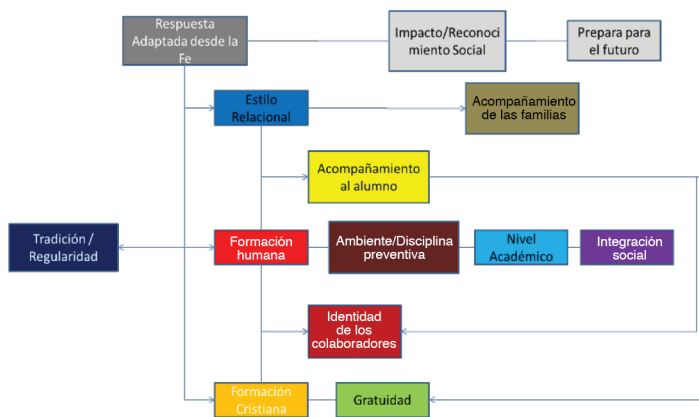
Organización de la información

1. Mapa mental de la relación entre categorías presentes en el grupo focal.



2. Mapa mental

Completas.



Clasificación de los elementos

1. Análisis por repetición de categorías temáticas

Se presentan con Amarillo las categorías exclusivas del grupo focal y con azul, las del análisis documental. En verde las que están presentes en ambas fuentes.

El porcentaje que se ofrece es el que corresponde a la frecuencia de menciones de la categoría respecto de la sumatoria de menciones de todas las categorías en la fuente correspondiente.

Grupo Focal		Análisis Documental	
Categoría	%	%	Categoría
Estilo Relacional	13.16	14.25	Estilo Relacional
Formación Cristiana	11.40	29.02	Formación Cristiana
Formación Humana	10.53	25.98	Formación Humana
Acompañamiento al Alumno	7.89	2	Acompañamiento del alumno
Impacto Social /Reconocimiento	7.89	0.52	Impacto/ Reconocimiento Social
Nivel Académico	7.89	1.56	Nivel Académico
Integración Social	7.02	3.04	Integración Social
Tradición	6.14	9.21	Tradición/ Regularidad
Identidad de los colaboradores	6.14	2.52	Identidad de los colaboradores
Responde/ Adaptada	6.14	3.39	Responde/ Adaptada
Prepara para el futuro	3.51	4.60	Prepara para el futuro
Ambiente/ Disciplina Preventiva	3.51	2.69	Ambiente/ Disciplina Preventiva
Formación en Liderazgo	3.51		
Acompañamiento de las Familias	2.63	0.52	Acompañamiento de las Familias
Espacios/ Infraestructura	2.63		
		0.7	Gratuidad

2. Análisis por repetición simple de palabras.

Se presentan en amarillo las palabras presentes sólo en la transcripción del grupo focal y con azul las exclusivas de las Obras Completas. En verde las que están presentes en ambas fuentes.

El porcentaje corresponde a la frecuencia de aparición de la palabra respecto del total de palabras de su documento correspondiente (1653 palabras en la transcripción y 797034 en las Obras Completas)

Grupo Focal		Análisis Documental	
Palabra	%	%	Palabra
Escuela(s)/Colegio(s)	1,0671	0,1166	école(s)
Educación/Educativa(os)	0,5928	0,0156	éducation/élever
Calidad	0,5665	0,0207	qualité
Alumno(s) /Estudiantes/ Jóvenes	0,4611	0,0723	Étudiant/Enfants
La Salle	0,3952	0,0003	Delasalle
Lasallista(s)	0,3557		Lasallien(nes)

Maestro/Docente(s)/Educador(es)	0,2898	0,1085	mâ tre(s)
Hermano(s)	0,2635	0,1741	Frère(s)
Formación	0,2503	0,0079	Formation/Former
Comunidad(es)	0,2503	0,0191	Communauté(s)
Personas	0,2371	0,1527	Personne(s)
Trabajo	0,1976	0,0202	Travail/Travailler/Travaille
Familia(s)	0,1976	0,0051	Famille(s)
Valores	0,1844	0,0020	Valeur
Aprendizaje/Aprender	0,1713	0,0263	Apprentissage/Apprendre
fe	0,1581	0,0990	Foi
Humano(s)	0,1317	0,0024	Humanité
Transformación/Cambio	0,1186	0,0553	Changer
Relación	0,1054		Relation
Social	0,1054	0,0157	Société
Presencia	0,1054	0,0450	Présence/Vigilance
Impacto	0,0922		Impact
Dios	0,0922	0,8985	Dieu
Derecho	0,0922	0,0139	Droit
Resultados	0,0922		Resultat
Juicio	0,0922	0,0143	Jugement
Tradición	0,0790	0,0035	Tradition
Acompañamiento	0,0790	0,0147	Accompagner
Padres	0,0790	0,0128	Pères
Identidad	0,0790		Identité
Fraternidad	0,0790	0,0004	Fraternelle
Ayuda	0,0790	0,0043	Aide
Misión	0,0659	0,0011	Mission
Pedagógico	0,0659		Pedagogique
Investigación	0,0659		Investigation
Convivencia	0,0659		
Académica	0,0527		Academique
Ministerio	0,0527	0,0122	Ministère(s)
Pertinencia	0,0527		Pertinence
Personal	0,0527	0,0008	Personnel(ement)
Ambiente	0,0527		Ambience
Evangelio	0,0527	0,0596	Évangile

Disciplina	0,0527	0,0024	Discipline
Reconocimiento	0,0527	0,0070	Reconnaissance
Acreditación	0,0527		Accréditation
Ética	0,0395		Éthique
Cristiano	0,0395	0,0585	Chrétien(nes)
Urbanidad	0,0263	0,0257	Bienséance
Jesús	0,0263	0,1093	Jésus
Espíritu		0.1664	Ésprit
Santo(a)		0.6170	Saint(e)
Iglesia		0.2180	Église
Tiempo		0.1785	Temps
Pecados		0.1667	Péchés
Nuestro-Señor		0.1239	Notre-Seigneur
Cuerpo		0.1195	Corps
Mundo		0.1058	Monde
Corazón		0.1550	Coeur
Sacramento		0.1004	Sacrement
Alma		0.1001	Âme

V. Conclusiones

El presente trabajo de investigación está aún en proceso como una tesis doctoral. Se presentan aquí algunos avances solamente.

Parece evidente, dados los resultados y la crítica presentada en el marco teórico, que es necesario y conveniente que las instituciones educativas lasallistas en América Latina lleven a cabo un proceso de reflexión que, informado por su Historia y tradición tricentenaria, ilumine la realidad a la que la obra particular desea responder y, desde todo ello, establezca los criterios, lineamientos y, ultimadamente, los indicadores que serán tomados en cuenta para evaluar el estado de la calidad educativa lasaliana de la obra en cuestión.

Los resultados de los procedimientos hermenéuticos realizados sobre los textos del lasallismo en ciernes, contrastados con los que arrojó la técnica del grupo focal, pueden ofrecernos luces concretas respecto a las áreas que son importantes y merecen especial atención en la calidad de nuestras obras, ya porque son parte de nuestra identidad y estilo, ya porque responden a la realidad en que nos encontramos y las consideramos valiosas hoy.

Es este encuentro entre la historia y el presente, la tradición y la innovación, analizados e iluminados desde el espíritu de fe que es propio del lasallismo, lo que permitirá definir con claridad los elementos que componen lo que somos y hacemos, lo que estamos llamados a ser y hacer, es decir, la calidad que nos es propia. Otras instituciones y modelos de acreditación podrán siempre enriquecernos y ofrecernos instrumentos o parámetros útiles que han de ser aplicados bajo este mismo espíritu y en el orden de prioridades que nuestra identidad, tradición y atención a la realidad requieren.

Hoy como ayer, la calidad educativa lasaliana en América Latina, es un asunto de identidad, tradición y respuesta a la realidad.

Referencias

Águila Cabrera, V. (s/f). El concepto de calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista iberoamericana de educación*, 1-8.

Albornoz, M. E. (2005). *¿Calidad educativa significa lo mismo para todos los actores escolares?* Obtenido de mayeuticaeducativa.idoneos.com/indez.php/347332

Arrién, J. B. (2000). *Calidad y Acreditación. Exigencias a la Universidad*. Managua: UNESCO Nicaragua.

Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la “Gestión de Calidad Total”. *Aula de Innovación Educativa*, 83, 77-82.

Brock, C. (2006). Orígenes históricos y sociales de la regulación y la acreditación de la educación superior para la garantía de la calidad. En Varios, *La Educación Superior en el mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (págs. 24-36). Barcelona: Mundi Prensa Libros S.A.

De Vries, W. (2007). *La acreditación mexicana desde una perspectiva comparativa*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

González, L. E., & Ayarza, H. (s/f). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*. Santiago de Chile: CINDA.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Buenos Aires: Paidós.

Marchesi, Á., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*. Madrid: La Caixa.

Rodríguez Arocho, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (1), 1-28.

Ingeniería del Amor: Promoviendo la Relación Universidad, Escuela y Comunidad

Roberto Carlos Ramo:
Alexandre Knop:
Dirléia Fanfa Sarmento:

Resumen

La Relación entre la Universidad, escuela y comunidad local es uno de los objetivos a ser perseguidos en un ideario educativo que mira a la formación de la persona guiada por principios tales como la construcción y la vivencia evangélico-cristianos, la articulación entre los conocimientos teóricos y metodológicos, la responsabilidad social y el compromiso con la consolidación de una sociedad más justa, igualitaria y fraterna. De esta forma, la presentación enfocada describe un proyecto realizado, de manera colaborativa, en miras a la construcción de un árbol de Navidad, con materiales reciclables. Tal acción ha sido realizada de manera conjunta, desde la planificación con los académicos del Curso de Ingeniería Civil de la Universidad La Salle, los profesores y estudiantes de la Escuela La Salle Esmeralda y la comunidad ubicada en el entorno de la escuela. La Escuela está ubicada en la periferia de Porto Alegre en una villa de “máxima carencia”, en donde la mayoría de las familias vive del trabajo informal. La Escuela acoge niños en situación de vulnerabilidad social, principalmente asociadas a las presiones del tráfico de drogas, del desempleo y de los problemas socioeconómicos. Dentro de los principales impactos de esa acción, se destacan el compromiso y la participación colectiva; la corresponsabilidad en la ejecución del proyecto; el cuidado del árbol construido y que ha sido montado en un espacio público, visualizándolo como un punto de encuentro, socialización y comunicación de la comunidad local.

1 Introducción

La Universidad La Salle, fundamentada en la tradición y en el ideario Educativo-Lasallista, se siente movida a desarrollar mecanismos que favorezcan los procesos y las prácticas de inclusión social, sobretodo de aquellas personas que se encuentran en situación de precariedad. Teniendo como base los principios filosóficos orientadores, la Unilasalle se inserta en este tejido social asumiendo la difusión, socialización y democratización del conocimiento. Busca garantizar la articulación entre Enseñanza, Investigación y Extensión, contribuyendo a una educación y formación que vislumbre el desarrollo integral de los estudiantes y la generación de políticas y estrategias que ayuden en la construcción de una sociedad fundada en los valores evangélicos cristianos. En este escenario, la triple misión universitaria de enseñanza, investigación y extensión, tienen un papel fundamental en la realización de acciones *con, en la y para* la comunidad local con el fin de contribuir a la “promoción de los principios del respeto a los derechos humanos” (Brasil, 2014, Art. 2°), espe-

cialmente para aquello que son transversales al estudio en cuestión, a saber: el derecho a la educación y al medio ambiente ecológicamente sustentable (Brasil, 1988). Tal misión sobrepasa la matriz curricular de los diferentes cursos que ofrece la institución, dando prioridad a la formación personal-profesional de los futuros profesionales formados por ella, la que se hace efectiva a través del desarrollo de un conjunto de competencias suscitadas por situaciones de aprendizaje teórico-prácticos.

La Declaración Mundial de los Derechos Humanos (ONU, 1948), marco histórico y normativo para la creación de un sistema internacional de protección de los derechos humanos, incluye la educación como derecho a ser asegurado a todas las personas, considerándolas como la base para la conquista de los otros derechos fundamentales a la dignidad humana. Casi medio siglo después, a la luz de lo dispuesto por la Declaración Mundial de los Derechos Humanos, el derecho a la educación de calidad se acentúa en varios dispositivos legales, en los ámbitos nacional e internacional.

Entre otros dispositivos, destacamos la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Unesco, 1990), el documento *Educación para Todos: el Compromiso de Dakar* (Unesco, Consed, Acción Educativa, 2001) y la Declaración de Incheon y Marco de Acción de la Educación: rumbo a una educación de calidad inclusiva y equitativa y la educación a lo largo de la vida para todos (Unesco, 2016). Un presupuesto central que atraviesa este conjunto de dispositivos y el asunto de desarrollo de competencias a lo largo de la etapa formativa de las personas, es la necesidad de la educación a lo largo de la etapa formativa de las personas, considerándose esta necesidad a lo largo de la vida; en el Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI (Delors et al, 2010), en el Memorandum sobre la educación y la formación a lo largo de la vida (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000) y en la propia Declaración de Incheon. Sin duda, uno de los caminos para la promoción y la defensa de los derechos humanos está en la educación, siendo ella “un instrumento imprescindible para que el individuo pueda reconocer a su propio como agente activo en la modificación de la mentalidad de su grupo, siendo protagonista en la construcción de una democracia” (Brasil, 2013, p. 12). Por medio de la educación la persona se humaniza y puede desarrollar una conciencia crítica, lo que contribuye para que se transforme en un sujeto activo y transformador en un determinado contexto sociocultural. En Brasil, el movimiento en pro de los derechos humanos tiene como uno de los marcos significativos la promulgación de la Constitución de la República Federativa Brasileira (1988), que ha enfatizado como principio fundamental el valor de la dignidad humana. En la secuencia, varios dispositivos tales como el Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990); la Ley de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), el Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007) y el Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) enfatizaron, especialmente en el conjunto de los derechos, el derecho a la educación. Por cierto, todos están llamados para protagonizar la defensa, la promoción y la lucha en contra cualquier forma de violación de los derechos humanos, creando cultura de los derechos humanos por medio de la educación.

La creciente degradación ambiental viene afectando ecosistemas en varias regiones del planeta y amenazando la vida futura. La previsión de escasez de recursos naturales básicos para la producción, el consumo de las sociedades industriales, el aumento de problemas

socioeconómicos y la vulnerabilidad social de poblaciones periféricas ha puesto el asunto ambiental como premisa básica en las relaciones de producción y en el establecimiento de contabilidades ante el medio natural y las actividades humanas. La búsqueda de la sustentabilidad está muy presente, es una de las mayores preocupaciones y buscan innovaciones tecnológicas en insumos, procesos y productos para mejorar la calidad de la vida de los ciudadanos. Un marco mundial importante relativo al asunto de la sustentabilidad socio ambiental fue la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo, en 1992, en el Estado de Rio de Janeiro (Brasil). El documento denominado Agenda 21 Global fue firmado por 179 países. Es notoria la creciente preocupación con la sustentabilidad, comprendida en sus diferentes dimensiones como factor crucial para el equilibrio del planeta y la sobrevivencia del ser humano. Por lo tanto, urge una educación por medio de la que se orienten y enfaticen tales cuestiones como una de las condiciones para la sobrevivencia de la propia especie humana. La Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988, capítulo VI, artigo 255) establece que: “Todos tienen derecho el medio ambiente ecológicamente equilibrado, así del uso común del pueblo y esencial a la sabia calidad de vida, imponiéndose al Poder Público y a la colectividad el deber de defenderlo y preservarlo para las presentes y futuras generaciones”. Queda en evidencia en lo dispuesto por la Constitución Federal la relación establecida entre los asuntos ambientales y los derechos humanos, cuando ella establece el “derecho de todos a un medio ambiente ecológicamente sustentable” (Brasil, 1988).

2 El Curso de Ingeniería Civil de la Universidad La Salle

El papel y la finalidad de las Instituciones de Enseñanza Superior es la educación y la formación humana en su integralidad, contribuyendo a la preparación del profesional que irá a desempeñarse en el mundo del trabajo. De esta forma: “Optar por realizar una educación centrada en el alumno es pronunciarse por la persona. Eso equivale a declarar a favor de una filosofía de vida humanista. Se trata de una postura de preocupación con esa persona, con su valorización y su desarrollo” (Hengemüle, 2007, p. 108). Según Posada & Sánchez (2015, p.43):

Es necesario que la Universidad se constituye en una comunidad académica en la que la comunicación interpersonal y la capacitación del sentido mismo del quehacer universitario posibiliten la construcción de un aprendizaje y un conocimiento significativo; que trascienda el academicismo, que supere el deseo de autosatisfacción y autoentendimiento y que sitúe los saberes en pos de la transformación cultural, económica, política y ambiental de los sujetos y sus comunidades.

Los Proyectos Pedagógicos de los Cursos de Ingeniería poseen una matriz curricular que contempla temáticas que atraviesan el currículo, tal como la educación en derechos humanos y la educación de las relaciones étnico-raciales. Se destacan la formación de recursos humanos con competencias tales como: identificar y solucionar problemas en el área de Ingeniería, con un trabajo creativo y crítico; trabajar en equipos; ejercer la profesión de

manera ética, con una visión integrada de las dimensiones ecológicas, sociales, económicas y tecnológicas e instrumentales a la ingeniería; gerenciar y conducir procesos de ingeniería, en base en estudios ambientales y tecnológicos, utilizando procedimientos operacionales sustentables, y evaluando el impacto de las actividades de la ingeniería en el contexto social y ambiental, gestionando aspectos relativos a la compatibilidad entre el desarrollo socioeconómico y la preservación ambiental, entre otras. Asociado al previsto en el Proyecto Pedagógico, los académicos del curso de Ingeniería Civil poseen un incentivo constante para la práctica de actividades con la comunidad local. Las ideas son entonces discutidas entre académicos vía directorio académico, planificadas y ejecutadas en convenio con la coordinación del curso.

3 La Escuela Fundamental La Salle Esmeralda

La Escuela Fundamental La Salle Esmeralda está ubicada en la Vila Esmeralda desde 1981, siendo la única escuela de la comunidad local. En la perspectiva social, Villa Esmeralda, ubicada en la periferia de Porto Alegre, está considerada en el escenario municipal como una villa de “máxima carencia”, en donde la mayoría de las familias vive del trabajo informal, sin contrato de trabajo o Carnet de Trabajo firmado. La mujer es el apoyo familiar, sustentando a los hijos con el trabajo doméstico y doméstico y el ingreso económico recibido del Gobierno Federal (Beca Familia). (Porto Alegre, 2017).

La Escuela acoge a niños en situación de vulnerabilidad social, principalmente asociadas a las presiones del tráfico de drogas, del desempleo y de los problemas socioeconómicos. Cuenta con 49 Colaboradores, entre profesores y funcionarios, con el desafío de ofrecer una educación integral a los 631 estudiantes gratuitos, distribuidos desde Educación Infantil hasta el 9° Año de Enseñanza y otros servicios volcados a la promoción social de la comunidad más carente, minimizando, parcialmente, la situación de vulnerabilidad social en que se encuentran (Ramos & Fraga, 2016). La búsqueda permanente de caminos educativos diferenciados de acuerdo con el contexto se desarrollan teniendo como un referente a los dispositivos legales y la Propuesta Educativa de la Red La Salle Brasil-Chile (Distrito La Salle Brasil-Chile, 2015).

4 Promoviendo la Relación Universidad, Escuela, Comunidad

Con el fin de cumplir con su papel y compromiso social, las IES Lasallistas necesitan emprender esfuerzos constituyendo redes de colaboración, tanto en el ámbito interno como en el externo, según nos señala Ojeda (2006, p.76):

Colaboración interna: entre todos los miembros de la comunidad universitaria: profesores con alumnos; profesores con profesores; profesores y personal de administración y servicios; entre los departamentos; entre las titulaciones [...]
Colaboración externa: toda la universidad que quiera prestar un mejor servicio al entorno y la sociedad debe fortalecer su oferta con un universo de relaciones y colaboraciones fuera de su propio campus y quehacer diario.

Los integrantes del Grupo de Investigación, *Indicadores de Calidad y Prácticas Educativas* (del que participan, entre otros, el director de la Escuela Esmeralda y doctorado en Educación de la Universidad La Salle y el coordinador del Curso de graduación en Ingeniería Civil, autores de este texto). Teniendo presente las acciones de investigación y extensión realizadas acerca de la promoción de los derechos humanos, especialmente los de los niños, propusieron la construcción de un proyecto orientado a la construcción colaborativa de un árbol de Navidad, con materiales reciclables. Tal proyecto tuvo como uno de los principales objetivos: a) El derecho a la educación y a un ambiente sustentable, previsto en los instrumentos legales nacionales e internacionales; b) los objetivos del desarrollo sustentable y del milenio; c) la temática ambiental con una de las prioridades presentadas en el Plan nacional de la Post graduación y, como resultado, las inversiones de los organismos de fomento de la Ciencia, Tecnología e Innovación; d) las urgencias educativas constantes en el Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano (PERLA), a saber: democratización del conocimiento; nuevas tecnologías; educación de calidad; educación a partir de la promoción del desarrollo humano sustentable; una educación a partir del respeto a los derechos humanos, especialmente de la infancia y de la juventud; e) la Propuesta Educativa del Distrito La Salle Brasil-Chile, la que postula un currículo que viabilice la educación y la formación integral de las personas, el desarrollo de competencias, habilidades, saberes, actitudes y valores; integración entre fe, cultura y vida, la atención hacia los menos favorecidos, la sustentabilidad socio ambiental, la conciencia planetaria y la defensa y realización de los derechos de los niños(as) y de los adolescentes; entre otros, f) las Directrices Curriculares de los Cursos de Ingeniería, el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad La Salle, y el Proyecto Pedagógico del Curso de Ingeniería Civil, los que hacen evidente el desarrollo de competencias en el proceso de formación personal-profesional de los académicos; y g) el hacer efectiva la Responsabilidad Social Universitaria y la interacción social, como indicadores de la evaluación de la calidad de la Educación Superior.

Corroboramos la posición de Juliatto (2009, p.40), cuando afirma que:

En una sociedad en la ciencia y la técnica llegan a un grado inédito de autonomía, no es raro que se vuelque en contra del propio ser humano, la Universidad Católica, de acuerdo con su inspiración evangélica, tiene por misión construir un conocimiento que pueda ser puesto al servicio del humanismo cristiano. Es preciso, por lo tanto, con creatividad y audacia, “evangelizar los saberes” para rehumanizar el mundo y reencantar el planeta. Este es el gran desafío, la misión especial de la Universidad Católica: contribuir para que las experiencias de la fe y de la racionalidad se entrecrucen y se fecunden mutuamente, produciendo frutos de amor y justicia, de verdad y de solidaridad en el mundo y en la Iglesia. (nota del autor)

Como podemos observar, la Responsabilidad Social de las Instituciones de Enseñanza Superior está relacionada a la postura de esas Instituciones en términos de relación y compromiso con la comunidad local en donde se encuentran insertas, con el desarrollo regional, nacional e internacional. Al asumir este compromiso de identidad evangelizadora, “se

espera de los profesionales universitarios una mirada particular de la realidad, pero sobre todo un compromiso con esta” (Posada & Sánchez, 2015, p. 43). Por tanto, “la universidad debe trascender su dinámica académica a una social, en la cual los conocimientos interpeleen esa realidad de los jóvenes pero que a su vez les permita responder en tiempo y espacio concreto a las demandas – retos, necesidades, exigencias (Posada & Sánchez, 2015, p.44).

5 Alternativa de Intervención: El Proyecto de Ingeniería del Amor Construyendo el Árbol de Navidad

¿Y si usted pudiese donar un poco de su tiempo para mantener viva la tradición de Navidad? Fue eso lo que hicieron los alumnos del curso de Ingeniería Civil de la Universidad La Salle. Luego de semanas de planificación, compromiso de voluntarios entre alumnos y comunidad, los académicos pasaron el día en la Escuela La Salle Esmeralda. El ingeniero tiene un deber continuo con la sociedad, que es el de promover el desarrollo de las comunidades locales y regionales. Muchas veces este desarrollo es entendido con las nuevas tecnologías o rascacielos, pero este proyecto demostró que el desarrollo más gratificante es aquel en donde ocurre el crecimiento del ser humano, en una formación integral del ser humano según los preceptos lasallistas. Ante de eso, en las palabras de Pegoraro (2015, p.28):

Los académicos formados en la universidad pueden representar un papel significativo en la construcción de proyectos sociales, siendo eso el resultado de la contribución de la universidad para la sociedad. Esa formación puede representar algo mucho mayor de lo que la mera adquisición de conocimientos y habilidades que preparan para el ejercicio de alguna profesión. También puede preocuparse en desarrollar una conciencia clara de los principales problemas enfrentados por la humanidad en la actualidad y que afectan el discurso de nuestra historia; produciendo en las comunidades tragedias que llegan al límite de lo irreversible. Un aspecto importante, con relación a los diplomados por las universidades, está en ellos trabajar en la mejoría de nuestras condiciones humanas en sociedad traduciendo la realidad social; recordando la causa del trabajo de los maestros educadores, más allá de la calidad profesional, con compromisos con la ética, con la cultura, con la estética y, en fin, con la ciudadanía.

De esta manera, el proyecto Ingeniería del Amor, refuerza la importancia y el sentido de la Navidad para los cristianos, que es la celebración del amor expresado en el nacimiento de Cristo. El árbol de Navidad, conocido en algunas regiones de Europa como “Árbol de Cristo”, desempeña un papel importante en la fecha conmemorativa del Nacimiento de Jesús Cristo.

Para viabilizar la primera etapa, la de recolección de botellas plásticas, la Escuela Esmeralda, contó con el protagonismo directo de 26 profesores, 10 colaboradores, 641 estudiantes y sus familias. En el periodo de un mes se recogieron 3.800 botellas de *Poli Tereftalato de Etila* (PET). Los educadores junto a los alumnos fueron los principales responsables de recoger botellas PET. Esto mostró que todos ganan con la preservación del medio ambiente y al mismo tiempo se transforma el espacio escolar en un ambiente navideño. Asociados al

espíritu navideño el proyecto estimuló la creatividad y la conciencia ecológica de alumnos de la Escuela Esmeralda. Los estudiantes y sus familias recolectaron botellas PET usadas y contribuyeron en convenio con los estudiantes del curso de ingeniería de la Universidad La Salle a crear un árbol de Navidad; un trabajo que más allá de embellecer la escuela, renovó el deseo de preservar el planeta y fomentar la unión entre las familias de la comunidad. El proyecto “Ingeniería del Amor”, despertó en los estudiantes la importancia de la unión y el trabajo en equipo. Reforzó también en los familiares y en la comunidad local el valor de la participación, en donde todos demostraron receptividad y acogida. Luego de las contribuciones, los involucrados aprendieron más a pensar y vivenciar los valores fundamentales para la formación humana, sobre las relaciones personales, etc.; para luego ser expresados por medio del show de Navidad, caracterizados por presentaciones artísticas y culturales a la comunidad local.

6 Resultado de la Intervención

De entre los principales impactos de esa acción, destacan el compromiso y la participación colectiva; la corresponsabilidad en la ejecución del proyecto; el sentimiento de corresponsabilidad y pertenencia, expresado principalmente por medio de la readecuación de materiales y el cuidado con el árbol construido el que fue montado en un espacio público, transformándose en un punto de encuentro, socialización y de un compartir de la comunidad local.

7 Futuro de la Intervención

A lo largo del primer semestre del año 2018, la coordinación del curso Ingeniería Civil, registró a un gran número de académicos, buscando voluntarios para proyectos sociales, teniendo como base la grata experiencia a partir de la participación en el proyecto de “Árbol de Navidad” así como de los comentarios de colegas que participaron de la acción. De entre las acciones ya iniciadas en este año por los voluntarios, destaca el proyecto de construcción de guarderías para perros de calle con materiales reciclados, talleres de enseñanza para adolescentes en vulnerabilidad social residentes en hogares temporales, pascua solidaria del niño feliz, con centenas de kits para niños(as) de una escuela carente; entre otras acciones en fase de planificación en constante convenio entre coordinación del curso y académicos del curso de Ingeniería Civil, con el apoyo siempre incondicional de los docentes del curso de Ingeniería Civil de la Universidad La Salle. Anhelamos que los resultados del proyecto vengan a contribuir para: a) Mejorar la calidad de los procesos de planificación, enseñanza-aprendizaje y evaluación de los académicos de Ingeniería Civil, ayudando al desarrollo de competencias esenciales para la formación del futuro ingeniero; b) el ejercicio de la Responsabilidad Social de la Universidad a través de su relación e interacción con la Escuelas y la comunidad; c) el avance en las discusiones y el mejoramiento de propuestas relacionadas a la formación personal-profesional de los futuros ingenieros; d) aumento de la identificación de los académicos con sus cursos de graduación, desarrollo de una cultura de acciones sociales en los académicos de Ingeniería; la difusión de los derechos fundamentales, la dignidad de la persona humana, destacando entre ellos el derecho a la educación y a un ambiente sustentable, previsto en los instrumentos legales nacionales e internacionales.

Referências Bibliográficas

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

Brasil. (1990). Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Brasil. (2007). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.

Brasil. (1996). Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília DF, 23 dez.

Brasil. (2013a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

Brasil. (2007). Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. (2014). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências.

Brasil. (1996). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1). Brasília: SDH/PR.

Brasil. (2013b). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos.

Bittencourt, M. & Ramos, R. C. (2017). O direito a uma educação de qualidade: relato sobre uma experiência educativa com crianças em situação de vulnerabilidade social. Recuperado de <http://www.sociologyoflaw.com.br/SOCIOLOGY-ANAIS-2017.pdf>.

Juliatto, C. I. (2009). Pastoral Universitária: a Universidade Católica a serviço da evangelização. *Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor.* Curitiba, v. 1, n. 1, p. 27-52, jan./jun.

Martínez P., Jorge E., Neira S. & Fábio O. (2015). La educación superior y el lasallismo. In: Sánchez Neira, Orlando; Rivera Venegas, Juan Carlos. (ed.). La educación superior en perspectiva lasallista. Bogotá: Universidad de La Salle, p. 33-46.

Hengemüle, E. Educação Lassaliana: Que educação? Canoas: Salles, 2007.

Ojeda, J. A. (2006). "Reflexiones sobre la educación superior lasallista". En: Franz, C. J. (Ed.). Reflexiones sobre la educación superior lasallista. Moraga [Estados Unidos]: Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (AIUL). pp.73-83.

Organização das Nações Unidas (ONU). (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Recuperado de <http://www.onu-brasil.org.br/documentosdireitoshumanos.php>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2001). Educação para Todos: o Compromisso de Dakar. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2016). Educação 2030 - Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília.

Pegoraro, L. (2015). Fenomenologia Universitária: autoavaliação institucional como diretriz social, o modelo da UNIARP. In: Baade, J. H. et al (Orgs.). Universidade e Responsabilidade Social: Inovações Pedagógicas e Tecnológicas na Educação. Jundiá: Paco Editorial. p. 11-30.

Porto Alegre. (2018). As Caras da Cidade. Recuperado de http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?reg=7&p_secao=193.

Província La Salle Brasil-Chile. Projeto Provincial. Porto Alegre, 2015.

Província La Salle Brasil-Chile. Proposta Educativa Lassalista. Porto Alegre, 2014.

Ramos, R. C. & Fraga, S. M. (2016). La Salle Esmeralda: ensinamentos com sua história. Revista Integração. Rede La Salle. Ano XLV. n.118, dez.

Región Latinoamericana Lasallista (RELAL). (2011) Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano, Bogotá – D.C, Colômbia, Ed. RELAL.

Interculturalidad e internacionalización en La Red La Salle: Una experiencia Brasil-México de intercambio cultural

Angelina Accetta Rojas
Denise Lopes Salles
Mary Carmen Aranda Muñiz

Resumen

La experiencia estética invita al diálogo y a la defensa de la dignidad humana en un mundo multicultural. Inserida en esa visión, la red La Salle actúa en el sentido de reforzar la cooperación entre las universidades lasallistas, presentes en 83 países. En este trabajo, presentamos una estrategia integrada de gestión cultural y vivencia de la interculturalidad en dos IES lasallistas de Brasil y México: Mi Museo, de la Universidad De La Salle Bajío, coordinado por Mary Carmen Aranda Muñiz, y la Galería La Salle, coordinada por Angelina Rojas, del Centro Universitario La Salle de Rio de Janeiro. Con la firma de un intercambio cultural entre las dos instituciones de educación superior, tuvo inicio una colaboración que ya generó dos muestras de artistas brasileños y mexicanos, así como un evento dedicado a reflexionar a partir del arte, como también hacia la historia, cultura y política de México en Brasil. La dimensión de la interculturalidad está profundamente asociada con la de la internacionalización pues presupone el contacto recíproco entre culturas con la finalidad de generar una integración basada en el respeto y enriquecimiento mutuo. Los resultados apuntan a la importancia de aliar enseñanza y acción cultural como práctica no sólo educativa, sino formativa, especialmente en lo que concierne a la reflexión sobre la diversidad como elemento constituyente de la dignidad humana. Al promover la interconexión con una sociedad diferente, su historia, política y su cultura, la Semana de México subrayó la centralidad del derecho a la diversidad cultural como un derecho humano.

Introducción

La experiencia estética invita al diálogo y a la defensa de la dignidad humana en un mundo multicultural. Inserida en esa visión, la red La Salle actúa en el sentido de reforzar la cooperación entre las universidades lasallistas, presentes en 83 países, como también la colaboración entre instituciones educacionales, culturales y diplomáticas.

La dimensión de la interculturalidad está profundamente asociada con la de la internacionalización pues presupone el contacto recíproco entre culturas con la finalidad de generar una integración orientada hacia el respeto de la diversidad y el enriquecimiento mutuo.

En este trabajo, presentamos dos estrategias de gestión cultural y vivencia de la interculturalidad en dos IES lasallistas de Brasil y México. Se trata del MiMuseo, de la Universi-

dad De La Salle Bajío, coordinada por Mary Carmen Aranda Muñiz, y de la Galería La Salle, coordinada por Angelina Rojas, del Centro Universitario La Salle de Rio de Janeiro.

La participación de docentes y del Rector del Centro Universitario La Salle de Rio de Janeiro, Hno. Jardelino Menegat, en el 2º Congreso Educativo Latinoamericano Lassalista (“La educación que necesitamos para el mundo que queremos”) promovido por la RELAL, en Bajío el año 2017, motivó el intercambio de experiencias, la firma de un intercambio cultural y la colaboración mutua de exposiciones entre las dos instituciones de la red.

Na ocasião, levamos obras das artistas Otilia Lupi e Aline Miguel, que estiveram em nossa Galeria e, após firmarmos o intercâmbio cultural entre a Unilasalle/RJ e a Universidad De La Salle Bajío, trouxemos o Acervo de Gravuras de artistas da comunidade de Guanajuato. (Angelina Rojas, Abertura da Semana do México no UNILASALLE/RJ, dia 22 de maio de 2018)

La firma del intercambio cultural entre las dos instituciones generó, en primer lugar, las dos exposiciones: en México la muestra de los artistas y la cultura de Brasil y, en Brasil, la exposición de los artistas de Guanajuato inserida en una ‘Semana de México’, destinada a promover además del intercambio cultural por medio del arte, la reflexión de las relaciones Brasil-México a través de la historia, política y economía.

Mezclar lenguajes y culturas en la interactividad cotidiana de la universidad, en un mundo globalizado, requiere asociaciones en la recepción de nuevas estrategias y acciones, por medio de las cuales el rescate de los valores humanos, la preservación de la vida, la solidaridad y el desarrollo de la sensibilidad sean impulsos en la construcción de la cultura de la paz.

Así, también el campo de la gestión cultural hubo desarrollo y fortalecimiento de los valores asociados a la propia difusión cultural y artística, y esa asociación de las dos instituciones de educación superior dio lugar a una serie de intercambios de experiencias y saberes, así como posibilitó la reflexión sobre las diferentes formas de participación de los jóvenes lasallistas con el arte en el espacio académico.

Descripción de la problemática

Consideramos que este encuentro de las dos experiencias de gestión del arte en las instituciones de educación superior, ambas con una mirada hacia la promoción del diálogo intercultural, en favor de la diversidad, tiene su génesis en los fundamentos lasallistas de reflexionar sobre la diversidad en el mundo, además de la importancia de la superación de las barreras que impiden el desarrollo personal, social (y cultural).

Así también es importante reflexionar sobre la relación de los jóvenes con el arte en el mundo de hoy. El alcance que una persona puede tener en relación al arte es muy subjetivo, lo mejor de ello que no tiene fin, es para sorpresa de muchos entrar, no solo en un mundo, mas sí es entrar en varios mundos a la vez.

La relación de los jóvenes con el arte hoy en día se podría decir que, es el mismo que hace décadas, con la diferencia que hoy por hoy pueden visitar a un museo en la red o tener una experiencia sensorial con una infinidad de propuestas alrededor de la misma.

El arte es la manifestación que el hombre tiene para poder expresar sus emociones, pensamientos y querer; el arte viene de Aro, voluntad de hacer las cosas, es decir el ser humano se mueve por lo que quiere hacer, transmitir, soñar y alcanzar.

Algunos de los motivos que como educadores tendríamos que desarrollar serían promover a que los jóvenes disfruten del arte, motivarlos a que realicen alguna actividad artística y a consumir arte en todas sus manifestaciones; este consumo significa que podremos alentarlos a hacer conciencia de que pasa con estas manifestaciones, la música, el cine, la fotografía, artes visuales, escultura, literatura, arquitectura, pintura.

Los jóvenes no son ajenos al arte, son consumidores de él, pero somos los sistemas educativos que hemos perdido de vista que se les incluya en estas formas de educación no formal, tomando en cuenta que somos desfragmentados, que construimos nuestro conocimiento no de forma lineal, sino de una manera espacial como el de armar rompecabezas. Los jóvenes tienen muchas herramientas y habilidades distintas a generaciones pasadas, pero es en la unión de estos saberes que surgen los grandes encuentros.

Algunos de los beneficios que se presentan cuando se realiza una manifestación artística es expresar y controlar emociones, es decir el arte logra que los problemas, cambios y miedos que viven los jóvenes sean más llevaderos al dotarles de instrumentos de comunicación y autoexpresión. Cuando comprendemos al mundo a través del arte, se forma una gran empatía no solo con realidades cercanas a las nuestras sino se pueden comprender la historia y su evolución a través del tiempo.

El arte ayuda a mejorar la concepción de los valores, con la diversidad en donde encontramos como seres humanos muchos valores más allá de nuestras creencias. El arte a su vez, a través de la elevada percepción sensorial es una forma de captar estímulos que escapan al alcance normal de los sentidos humanos. Con ella se puede ver, escuchar, oler, gustar y tocar cosas que normalmente no son perceptibles. La percepción sensorial es una forma de “ver” en la que se percibe una imagen mental sin tener que emplear la visión normal. La percepción ejerce en el espectador sentimientos y emociones que son reflejo de nuestra realidad social, política y económica, lo que hace que en el espectador desarrolle su capacidad crítica, pues al admirar y contemplar obras de arte de manera regular.

Esta forma de percibir las cosas se da por dos vertientes, cuando tienes un don o cuando se te educa para llegar a ello. En la apreciación estética es hablar también de cambio de conciencia, en donde el hombre emerge de la piedra para aspirar a convertirse en otra cosa, teniendo la capacidad de moldear su madera para sublimarse en esta experiencia, para encontrarse con su ser superior.

Cuando este consumo es constante podemos potencializar la imaginación, mejorar la expresión oral y sus habilidades manuales, esto ayuda a la concentración

y a la memorización. El arte sin lugar a dudas con este tipo de expresiones ayuda a ampliar el conocimiento de los demás a través de sus culturas.

Alternativa de Intervención

El Mi Museo Universitario De La Salle (MIM) se ubica en el corazón de la Universidad De La Salle Bajío, y nace inspirado en la herencia Lasallista de Fe, Fraternidad y Servicio, fiel a la misión de contribuir a dar una formación integral de calidad, para así colaborar creativamente en el perfeccionamiento de la vida comunitaria y en la transformación social ascendente, de León, el Estado de Guanajuato y el Bajío Mexicano.

Tiene como misión identificar, rescatar, promover y desarrollar la cultura de Guanajuato, en su patrimonio tangible e intangible, a través del estudio, exhibición, producción y compilación de acervo de diferentes evidencias de arte popular, artes visuales, del diseño en todas sus ramas y la arquitectura, que permitan discursos en los que el espectador obtenga argumentos para reflexionar sobre la búsqueda y desarrollo de sus modos de identidad con dicha cultura, para poder incidir positivamente en su entorno cotidiano.



Figura 1. Mi Museo Universitario De La Salle (MIM)

El museo consta de cuatro salas, y, aparte de sus servicios de visitas, ofrece también: actividades artístico-culturales, charlas y conferencias y talleres en los que se refuerzan los mensajes de las exposiciones y del propio Museo.

Cabe señalar que fue por su participación en el Consejo Estatal de Fomento Artesanal (CEFAR), que la Universidad De La Salle Bajío descubrió la riqueza de las artesanías de Guanajuato, y, así, pudo valorar la enorme importancia de éstas para el fortalecimiento de la identidad cultural.

Así pues, desde el 2008, se han adquirido obras locales del concurso estatal “Premio a la Creatividad Artesanal”, integrando así una extraordinaria colección que es una fina muestra de arte popular y del carácter entrañable de la cultura mexicana. Simultáneamente, se decidió formar una colección de pintura, expresiones de arte objeto y diseño, de artistas del Estado, junto con la obra de nuevos creadores, especialmente alumnos y exalumnos, así como piezas de grandes pintores mexicanos.

Además de las obras de arte, integran el acervo: documentos y objetos de carácter histórico nacional, los cuales representan el gran interés de las colecciones por fortalecer los valores de pertenencia y patrimonio en la comunidad.

El MIM promueve el diálogo de la persona con la pieza, reconociendo este encuentro como una de las fuentes más idóneas para lograr dos cosas: aprendizaje significativo y desarrollo de la conciencia crítica.

De esta forma, la Universidad De La Salle Bajío contribuye de manera excepcional a la conservación del patrimonio cultural tangible, erigiéndose como la única institución privada de educación superior en la región con un proyecto de esta envergadura.

En el MIM pretendemos generar que nuestros visitantes, en su mayoría jóvenes universitarios conozcan, aprendan y se deleiten con las muestras para que vean otra manera asumir al mundo. El arte es para disfrutarlo, para compartirlo, para criticarlo. Visítanos y danos tu postura. (Mary Carmen Aranda Muñiz, Coordinadora de Mi Museo Universitario De La Salle, Junio 2018)

El Núcleo de Arte y Cultura, por su vez, concentra las actividades culturales del Centro Universitario La Salle – UNILASALLE/RJ proporcionando subsidios para acciones vinculadas a la enseñanza, investigación y extensión, promoviendo y apoyando acciones de carácter multidisciplinario de arte, cultura, ciudadanía y ética. En este espacio universitario de producción y extensión de conocimientos, la propuesta del Núcleo es promover más allá de las exposiciones y eventos – que educan la mirada y los sentidos – talleres, seminarios y acontecimientos que involucran el arte, tejiendo así la red interdisciplinaria que mezcla saberes y lenguajes.

La cultura tiene un espacio primordial en las instituciones lasallistas y, en ese sentido, la unidad de Rio de Janeiro se destaca con la creación de la Galería de Arte La Salle, espacio que tiene como objetivo aglutinar la diversidad cultural a través de experiencias artísticas y de fruición, creando oportunidades a los alumnos, profesores, funcionarios y visitantes de vivenciar un mosaico de informaciones actualizadas por el arte vivo siempre presente en ese espacio cultural.



Figura 2. Galería La Salle – UNILASALLE/RJ

La presencia de diferentes lenguajes de las artes visuales en la Galería de Arte La Salle rescata al “sujeto-lector” en el “ir y venir” del corredor cultural, por la mirada sensible y abierta, capaz de captar, aunque intuitivamente, los sentidos que la obra de arte ofrece en la posibilidad de diferentes interpretaciones. La curaduría educativa de la Galería de Arte La Salle implica la dinamización de la relación arte / individuo / sociedad, es decir, formación de conciencia y mirada desde visitas monitoreadas.

Paulo Freire (1978) afirma que es esencial para el proceso educativo en su carácter formativo, que se va más allá de una oferta de formación puramente técnica y se remonta a la democratización de la cultura, la conciencia del ser humano como un agente independiente, crítico y político.

El reconocimiento de la dimensión del arte en el cotidiano universitario y en la formación del futuro profesional proporciona la reflexión sobre el problema estético como algo intrínseco al acto de educar. La sensibilidad y las emociones, la afectividad, son imprescindibles para la orientación del actuar y del transformar, además de la formación técnica y, al mismo tiempo, apunta otro camino, distinto del racionalismo clásico y de los fundamentos puramente abstractos. La estética demuestra que la educación no es posible sin un *ethos* de la diferencia y de la pluralidad.

Así, la dimensión del arte se asocia en La Salle al bien y al bello, con especial atención a las relaciones humanas, al compromiso político, público, y a la competencia didáctica, que se asocian a la sensibilidad, componiendo un escenario en el que la ética, la moral y el bien expresan el sentimiento, la percepción de la belleza de una institución inspirada en los valores de la fe, de la fraternidad y de la solidaridad humana.



Figura 3. Celebración del Intercambio Cultural Brasil-México en Bajío (Hno. Jardelino Menegat y Angelina Rojas – Unilasalle/RJ; Mary Carmen Aranda y Hno. Andrés Govela –Universidad De La Salle Bajío) – 2017

Conforme afirma Morin (2003), la cultura es orientadora de la educación, y construida a partir de las acciones e interrelaciones sociales. El ambiente universitario debe tener la intención de promover la interacción y la construcción de historias de vida, donde los hábitos y costumbres, manifestaciones, expresiones y sentimientos están insertados.

La consolidación del diálogo intercultural a partir de la realización de eventos y exposiciones, en la perspectiva transcultural de la educación, pone en evidencia la necesidad de que los individuos atraviesan sus propias fronteras culturales, de las que salen de sus identidades “reclusas”. Esta movilidad puede significar el encuentro con la alteridad. Además de la interculturalidad (aceptación, intercambio, contacto) es pertinente reflexionar sobre una transculturalidad en el sentido de transformación de las representaciones, de los modos de pensar y de los comportamientos de cada uno.

La cultura es una fuente permanente de progreso y de creatividad. El día en que logremos superar la visión puramente instrumental de cultura, y habiendo reconocido su papel constructivo, constitutivo y creativo, pensaremos el desa-

rollo como parte indisociable de la cultura. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2002).

Este proceso implica el reconocimiento del enfrentamiento entre culturas diferentes, miradas diferentes, hecho que implica tensiones, como conflictos interiores o exteriores que, positivamente, son considerados como motores de evolución y, al mismo tiempo, elementos indispensables para el aprendizaje de otra cultura (Pascal, 2001).

Tal trayectoria permite demostrar que la interculturalidad, al asumir el desafío de lidiar con la diversidad cultural, presenta una forma de pensar y de hacer educación que, en vez de anular los conflictos, intenta lidiar con éstos a partir de la idea de diálogo intercultural.

En particular, resaltamos que el intercambio de las dos instituciones de educación superior tiene como objetivo promover la interculturalidad a partir del intercambio de experiencias, obras de arte y saberes en una multiplicidad de eventos como los ya realizados: Muestra de pintores brasileños en Mi Museo y el evento 'Semana do México', realizado en UNILASALLE/RJ, 2018.

Ese evento intercultural con México llevó a la comunidad académica del Centro Universitario La Salle – Rio de Janeiro a conocer y participar de las actividades, a dialogar con la cultura mexicana a través de exposiciones, charlas, debates, gastronomía, música, charlas, danzas, artesanías, fotografías, cine, filatelia y filatelia numismática.

La metodología aplicada en la preparación y ejecución del evento México en Brasil tuvo como objetivo fortalecer la vivencia de los derechos culturales dentro de la universidad y se constituyó en experiencia innovadora al aliar una perspectiva de gestión cultural con la enseñanza y la práctica de investigación, una vez que incorporó a los alumnos del curso de Relaciones Internacionales en la planificación, organización y en la producción de un evento cultural estructurado en torno al diálogo intercultural. Para los alumnos de este curso el llamado a atravesar fronteras culturales es intrínseco al aprendizaje ya los contenidos enseñados en diversas disciplinas, especialmente en la de Derechos Humanos.

Los alumnos ejercitaron diversos contenidos teóricos del Curso al participar en la gestión del evento, una vez que prepararon estudios sectoriales sobre historia, arte, economía, política y derecho en México. Además, pudieron desarrollar la competencia específica de gestionar un evento intercultural en diálogo con la diplomacia y la sociedad civil, una vez que participaron como agentes activos invitando a personas y organizaciones para las diversas actividades de la Semana y, en especial, en el diálogo con el Consulado General de México en Rio de Janeiro, el cual apoyó y participó activamente también del evento.



Figura 4. Alumnos brasileños y mexicanos en la organización del evento- 2018

Resultados de la Intervención

En las paredes, alrededor de 30 fotos invitaban al descubrimiento de la intimidad de Frida Kahlo y Diego Rivera, en registros raros hechos por amigos en la acogida de la casa de los pintores. En la rueda de conversación se contaron crónicas de quienes descubrieron, en viajes, las historias de un pueblo. En los rostros, el maquillaje remitió a las calaveras repletas de colores, flores, vida, recordando cómo forma parte de la cultura celebrar la muerte. En los pies, los pasos agitados bailaron al ritmo latino. En la boca, los sabores mostraron la fuerte conexión con la gastronomía. De 22 a 24 de mayo de 2018, todo invitó a la Semana de México en el Unilasalle-RJ, en asociación con el Consulado del país y el Mi Museo, de la Universidad de La Salle Bajío.

En total, cuatro exposiciones fueron inauguradas simultáneamente el 24 de mayo, con la presencia del Cónsul general de México en Río de Janeiro, Linda Marina Dolores Muni-ve Temoltzin. Pero la programación no se limitó a las muestras, contemplando aún charlas, tanto académicas expositivas, como prácticas, una de ellas con degustación, presentaciones de danza y de canto, además de artesanía.

Isabelle Carvalho, alumna del 8º período de Relaciones Internacionales del Unilasalle/RJ, fue una de las estudiantes que ayudó en la organización de la Semana y lleva buenos recuerdos de la experiencia. Para ella, participar “proporcionó una vivencia única y emocionante sobre una cultura que posee rasgos semejantes a la brasileña, pero al mismo tiempo presenta sus particularidades y hechos históricos”.

Para el alumno Francisco Martins “la importancia de la diversidad cultural, alcanzada por esta semana tan importante para los alumnos de relaciones internacionales, ha traído la perspectiva que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad hacia la justicia, la libertad y la paz son indispensables para la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones deben cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua”.

Los resultados apuntan a la importancia de aliar enseñanza y acción cultural como práctica no sólo educativa, sino formativa, especialmente en lo que concierne a la reflexión sobre la diversidad como elemento constituyente de la dignidad humana. Al promover la interconexión con una sociedad diferente, su historia, política y su cultura, la Semana de México subrayó la importancia de los derechos humanos, especialmente el derecho a la diversidad cultural.

Futuro de la Intervención

A guisa de conclusión, se resalta la reflexión (3ª) del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, en la publicación «Lassalistas sin fronteras», sobre diversidad y sobre los llamados a los que los Lasallistas deben estar atentos en ese contexto a un mundo con más paz, igualdad y justicia.

Los Derechos Culturales están previstos en la Declaración Universal de Derechos Humanos adoptados por la Organización de las Naciones Unidas desde diciembre de 1948, delineando derechos humanos básicos. Los derechos culturales son ante todo derechos humanos y, cuando nos ponemos a reflexionar sobre la interculturalidad, también estamos reflexionando sobre estos derechos.

La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2002) constata que la cultura se encuentra en el centro de los saberes contemporáneos sobre la identidad, la cohesión social y el desarrollo de una economía fundada en el saber. De esta forma, podemos afirmar que es misión de la universidad promover el intercambio cultural y el desarrollo de la capacidad creadora que alimentan la vida en sociedad, como forma también de ejercicio del derecho a la cultura como un derecho humano.

Así, el futuro de la intervención se orienta a promover más eventos artísticos y académicos entre el Mi Museo y Galería La Salle, con el espíritu de que “lo que pone al mundo en movimiento es la interacción de las diferencias... la vida es pluralidad” (Octavio Paz, 1984). Es en la pluralidad y por medio del arte y del conocimiento que podemos contribuir a la construcción de la ciudadanía y la paz en nuestra sociedad multicultural.

Referencias

Freire, P. (1978). *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. LASSALISTAS SEM FRONTEIRAS. *Revista Reflexão Lassalista* 3, 2017 – 2018.

Recuperado de: <<http://lasalle.edu.br/public/uploads/publications/institucional/77e34a2073734a adl1bad8d9afc338cd.pdf>>.

Morin, E. (2003). *O Método 5: A humanidade da humanidade. A identidade humana*. Trad. Juremir Machado da Silva. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina.

Pascal, B. (2001). *Pensamentos*. São Paulo: Edipro.

Paz, O. (1984). *O Arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2002).

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Recuperado de: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>.

Interacción social - herramienta esencial en el proceso de enseñanza

María Elizabeth Salazar Jiménez
Elizabeth Ordoñez Castellón
Silvana Sofía Calla

Resumen

Bolivia es un país pluricultural y multiétnico, cuyas características contextuales deben tomarse en cuenta para la formación dentro del ámbito de la Educación Superior, así la enseñanza para los futuros profesionales debe proponer el respeto por las diversas formas de pensamiento y comportamiento existentes como un aporte en función de las necesidades del país.

La Universidad De La Salle-Bolivia, dentro de su filosofía educativa, se basa en valores y principios que inspiran actitudes y orientan las actividades de sus integrantes encaminando la búsqueda de la verdad a partir del diálogo entre la fe, cultura y ciencia. Por ello, trabajando en la formación integral, se promueve las actividades de Interacción Social como un pilar dentro de la Educación Superior paralela a la investigación y la formación académica.

En este marco, la carrera de Psicología de la Universidad De La Salle en Bolivia se orienta de manera transversal a través de la enseñanza y práctica de cada línea epistemológica. El servicio con la comunidad durante cada semestre es producto del carisma lasallista que implica trabajar con fe, fraternidad y servicio enfocado a la comunidad en general y con prioridad al más necesitado.

Siguiendo el legado del fundador, esta práctica lleva a los involucrados, a vivir una experiencia de entrega, compartir conocimientos e interrelacionarse con poblaciones de escasos recursos como escuelas, hogares, hospitales y con la comunidad en sí, generando en los estudiantes de psicología mayor sensibilidad con las personas con necesidades emocionales y afectivas, desarrollando mayor acercamiento humano.

Introducción

(Botana. Fsc., 2011) propone que “La comunidad como estilo de vida es la propuesta que la universidad católica plantea como meta, y así intenta organizarse internamente, como ya queda dicho: es un “ensayo de alternativa social” que adquiere, cada vez con más nitidez, la forma y el contenido de una educación para la justicia y la solidaridad, a modo de eje transversal que afecta a todo el desarrollo curricular y a toda la vida de la comunidad educativa”.

Asistir al necesitado es reconfortante para quien lo hace, ya que alimenta su corazón y espíritu, recibiendo como retribución y sin interés alguno el crecimiento espiritual y humano, como lo hizo en vida Juan Bautista De La Salle, quien durante muchos años construyó y brindó a diferentes niños y adolescentes, la oportunidad de una educación gratuita, igualitaria y evangelizadora.

En Bolivia, las políticas públicas referentes a la Educación Superior se encuentran en la Ley de la Educación N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez, que en el Artículo 58. (Objetivos de las Universidades Privadas) propone lo siguiente:

1. Desarrollar programas de formación profesional de acuerdo a las necesidades socioeconómicas y productivas de las distintas regiones y del país; las políticas en conformidad con los lineamientos y normativas establecidas por el Ministerio de Educación.
2. Contribuir con la formación de profesionales en función de las demandas y tendencias del sector productivo y de las necesidades locales, regionales y nacionales.
3. Contribuir al desarrollo de la ciencia, investigación, [...] en el marco de las demandas y tendencias del sector [...] sociocultural en el ámbito local, regional y nacional del Estado Plurinacional”. (Educación, 2010, pág. 35)

La Universidad La Salle en Bolivia, cumpliendo con la reglamentación y objetivos de la Ley N°070 y dentro del carisma lasallista, propone educar “en los valores y para los valores, formando a la persona desde dentro”, liberándola “de los condicionamientos que pudieran impedirle vivir plenamente como persona. Para ello tendrá que promover experiencias y desarrollar contenidos programándolos para cada nivel; también a través de campañas ocasionales, pero sobre todo a través de la interacción con los educadores y con los distintos escenarios sociales del entorno: así es como la universidad facilita la interiorización de los valores y la construcción de un nuevo ambiente basado en esos mismos valores”. (Botana. Fsc., 2011, pág. 47)

Por ello, cada gestión académica la Universidad propone el desarrollo de proyectos desde hace aproximadamente diez años, con el propósito de llegar a la comunidad de manera evangelizadora y promover en los estudiantes valores de servicio, dignidad, igualdad y justicia afianzando así la formación integral.

Por lo expresado anteriormente, la carrera de Psicología realiza intervenciones en las cuales los estudiantes, monitoreados por docentes especialistas en cada ámbito de acción, efectúan proyectos socio-comunitarios sostenibles que aporten a las personas con mayores necesidades en el ámbito psicológico, social y de integración, sensibilizando a los mismos en su desarrollo profesional con compromiso social, solidaridad, honestidad y respeto.

Problema detectado

Las personas del entorno donde se sitúa la Universidad La Salle, muestran necesidades de asistencia social y psicológica. En este contexto se encuentran hogares de niños huérfanos, hospitales psiquiátricos y escuelas públicas que requieren de apoyo socioemocional. Son personas que demandan empatía y afecto del entorno en general.

En la dinámica de los centros mencionados se observa la mecanización en la interacción del personal asignado con la población correspondiente, aspecto que tiene como consecuencia el deterioro biopsicosocial.

Alternativa de intervención

Desde el año 2009 hasta el presente se realizan actividades de Interacción Social en la carrera de Psicología, planificadas de manera conjunta entre coordinaciones de la Carrera de Psicología, Desarrollo Humano, Personal Docente y Estudiantes.

Es así que todos los involucrados orientan el trabajo de Interacción Social dirigido a personas con problemas de discapacidad mental, adultos mayores, niños y niñas pertenecientes a colegios, hogares, hospitales y albergues de la ciudad de La Paz y la ciudadanía en General, diseñando estrategias, talleres y aplicando los conocimientos adquiridos durante la formación académica con diferentes actividades, que promueven los valores de Juan Bautista de La Salle, contribuyendo de esta manera a que cada uno sea agente de cambio para la sociedad.

En el marco de la formación integral, se privilegia el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico y la autonomía mediante la aplicación de mediaciones didácticas y metodológicas adecuadas a los propósitos de formación que reconozcan e impacten en los contextos correspondientes.

Dentro de los dominios disciplinares requeridos para el desarrollo de la experiencia, se lleva a cabo diferentes actividades y talleres dentro del marco de las competencias enmarcadas en la metodología de aprendizaje:

- Nivel de conocimiento (saber conocer): recurrir a aprendizajes adquiridos en su formación académica, así como durante la materia.
- Nivel de aplicación (saber hacer): la capacidad de poder transferir los conocimientos adquiridos durante la materia. Así como a la creatividad e innovación que es parte de la gestión del conocimiento.
- Nivel (saber ser): comportamiento ético antes, durante y después de realizar el taller y el diseño del mismo.
- Autoevaluación y discusión (Saber Decidir): después de cada experiencia es importante fomentar la autocrítica en el proceso de formación académico y humano, para mejorar la calidez en el servicio que se brinda

Manejo didáctico y metodológico

Con respecto al manejo didáctico y metodológico de la Interacción Social, es importante mencionar que los docentes cumplen una labor de mediadores, acompañando y guiando en todo momento el trabajo a realizar, considerando cuatro etapas importantes:

1. Diseño del “Plan de acción” o “Proyecto”, donde es importante la pertinencia y adaptación de las dinámicas o actividades según el contexto y grupo etario de intervención.
2. Aplicación del proyecto según cronograma establecido.
3. Retro-alimentación positiva durante la actividad.
4. Evaluación de la experiencia.

La didáctica empleada está basada en el modelo de aprendizaje constructivista, el cual, se basa en nociones previas de las materias involucradas donde el proceso enseñanza-aprendizaje permite que los estudiantes puedan optimizar métodos, técnicas y herramientas pertinentes a partir del análisis del contexto extrapolable a la interacción social; es decir, que el conocimiento adquirido se transforme en acción integradora, haciendo referencia no solamente a aspectos teórico- conceptuales, sino también, el desarrollo o fortalecimiento de habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas (Martín, 1991).

A partir de este modelo el estudiante asume otro rol en su proceso educativo y humano planteando actividades en base a la atención de las necesidades de la población a la que se aborda, convirtiendo este hecho en un aprendizaje significativo y colaborativo ya que genera una búsqueda de información, experimentación, observación, aplicación, evaluación, construyendo un espacio de reflexión y toma de decisiones en el que el docente es el mediador o guía durante todo el proceso.

Para que este modelo de aprendizaje se lleve a cabo es sumamente importante fortalecer el trabajo colectivo que genere debate e intercambio de conocimientos entre los miembros de un grupo, compartiendo dudas, planteando soluciones conjuntas y considerando diferentes puntos de vista que pueden ampliar el conocimiento universal.

La metodología empleada implica la práctica-acción basada en el paradigma del constructivismo donde cada uno de los participantes es innovador y flexible a partir de la noción de competencias que se trabajan en el contenido de cada materia y donde el docente cumple la función de mediador del aprendizaje, asumiendo el compromiso de transmitir y fomentar en los estudiantes el desarrollo humano y los valores de servicio, justicia y compromiso, que también se transversaliza con la misión de la Universidad que conlleva “la formación integral de profesionales orientados hacia la indagación de la verdad para la transformación social y productiva de Bolivia en un marco de equidad y justicia social” (ULASALLE, 2018)

La estrategia didáctica es la Interacción social, siendo uno de los pilares que sustenta la Educación Superior en Bolivia basada en la planificación y cooperación. Esto permite que los estudiantes trabajen en equipo, sean capaces de establecer una meta u objetivo en común para posteriormente asumir roles y tareas a realizar, generando compromisos, sensibilidad social, trabajo ético y responsabilidad con relación al contexto en el que se desenvuelven. Este acercamiento al necesitado deja de ser puro paternalismo cuando el estudiante de Psicología asume su compromiso profesional y social el cual se caracteriza por la autogestión.

Proceso de evaluación de aprendizaje

La retroalimentación de los estudiantes en la experiencia se dio a través de:

- Evaluaciones grupales: en los cuales cada uno de los y las estudiantes da a conocer de manera objetiva su percepción con relación al trabajo realizado por sus compañeros.
- Compromiso en la preparación de actividades; cada estudiante asume y desempeña el rol asignado para el trabajo a realizar, donde es visible y se hace evidente la importancia de la participación de los mismos.
- Al finalizar las actividades las retroalimentaciones positivas son brindadas por el grupo de pares, compañeros y compañeras que también es brindada por y los docentes.
- Aplicación de conocimientos durante el desarrollo de las actividades, en las cuales emplean conocimientos teóricos, metodológicos y éticos.
- Autoevaluación en la cual se desarrolla y fortalece el pensamiento crítico.
- Defensa al respeto de la dignidad de la persona y de las culturas
- Inclusión

Resultados de la intervención

Dentro de las actividades de formación continua y a lo largo del desarrollo de cada materia el docente orienta a los estudiantes sobre la importancia de contextualizar en tiempo y espacio la intervención a realizar, es decir, “ellos se acomodan a la situación, no las personas

a ellos”, en un marco de respeto mutuo. El aprendizaje académico formal es modificado por el proceso experiencial a través de la Circularidad, en la que se efectúan las intervenciones adecuadas. Esta técnica implica: “yo modifico mi contexto, y también este me modifica”, construyendo y re simbolizando nuevas realidades en el aprendizaje.

Impacto social

Dentro del impacto de los procesos de aprendizaje una vez realizadas las diferentes actividades, se evidenció que los estudiantes lograron conectarse y sensibilizarse con las diferentes poblaciones con las que se trabajaron. Los estudiantes pudieron conocer realidades adversas que exigieron una contribución humanitaria, obteniendo retroalimentación a nivel académico y generando mayor interés en futuros proyectos.

Asimismo, la interacción social permite desarrollar la capacidad de analizar el contexto social, tener una lectura analítica a partir de diferentes paradigmas, marcos conceptuales y capacidad de integración de los diferentes aprendizajes a lo largo de la formación académica y en el continuo de la vida.

Durante el desarrollo del plan propuesto se obtiene como resultado la demanda constante de la reproducción de las actividades realizadas en todos los centros de intervención, existiendo satisfacción con las mismas, tanto del personal institucional como de los beneficiarios, ya que estas implican un quiebre en la rutina institucional.

Los proyectos realizados se mantienen constantes durante cada gestión y en cada centro de intervención. Esto permite a los titulados retornar a los centros de Interacción como parte del personal de planta para continuar en la mayoría de los casos con la labor iniciada.

Futuro de la intervención

La Carrera de Psicología forma profesionales competentes, capaces de afrontar nuevos retos, con valores y compromiso social a través de programas como el expuesto en este documento. Dicha formación orienta a nuestros egresados a desarrollar sus propios proyectos de intervención con repercusión social importante. El primer paso para alcanzar dicha meta se refleja en los trabajos de investigación correspondientes al grado de licenciatura, memorias y revistas de Interacción Social, plasmando un aporte científico para cada institución que forma parte del proyecto, además de ser un aporte social y un referente para la comunidad profesional sustentada en la filosofía lasaliana.

La existencia de proyectos dependientes de diferentes instituciones de obra social en los cuales trabajan nuestros profesionales permite realizar un abordaje precoz y adecuado de las alteraciones de orden biopsicosocial; es así que ante la necesidad de intervención integral y de calidad que beneficie a las poblaciones de escasos recursos, se requiere que el estudiante sea capaz de poder aplicar y transferir dicho conocimiento adquirido durante su formación de forma que le permita brindar un servicio de calidad humana a la sociedad. Por ello se establece el Gabinete de Psicología en la Universidad, el cual se adecua al nuevo modelo curricular, el mismo que comenzará a funcionar en el año 2019.

<p>Orientación en Problemas de Aprendizaje Lecto Escritor y Dotación de Material Escolar en Escuelas de Provincias Pertenecientes a las Escuelas de Cristo</p>	
	<p>Orientación Familiar a Personas con Bajos Recursos</p>
<p>Interacción Social en Asilos con Personas de la Tercera Edad</p>	
	<p>Hospital de Salud Mental “San Juan de Dios”</p>
<p>Interacción Social con Escuelas Publicas sobre Habilidades Sociales y Autoestima</p>	

Referencias

Botana. Fsc., H. A. (2011). El proyecto educativo universitario: Un proceso de iniciación. Revista Universidad La Salle, 43 - 50.

Educación, E. P.-M. (2010). Ley de la Educación N° 070 Avelino Siñani Elizardo Perez. En E. P.-M. Educación, Ley de la Educación N° 070 Avelino Siñani Elizardo Perez (pág. 35). La Paz: Ministerio de Educación.

ULASALLE, B. (11 de 10 de 2018). <http://www.ulasalle.edu.bo/es/>. Obtenido de <http://www.ulasalle.edu.bo/es/>: <http://www.ulasalle.edu.bo/es/index.php/nuestra-universidad>

Ponencia educativa

Jornada de Divulgación Científica

Fernando Arriaga Martínez
Ana Luz Escalera Rodríguez
Karen Lizeth Zapata Torres

Introducción

En la Universidad La Salle Victoria, ubicada en Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, los alumnos de todas las carreras elaboran proyectos académico-científicos como producto de las materias de investigación que cursan a lo largo de la licenciatura. Éstas son fundamentadas en los conocimientos del área académica y de especialidad a la que pertenecen, desde la perspectiva local, estatal o nacional, donde generan propuestas de soluciones a problemas relacionados con el entorno y la sociedad.

Hasta hace unos años, se carecía de un espacio para la difusión de los avances y proyectos de estas investigaciones en la comunidad universitaria. Asimismo, existía escasa vinculación de las materias de investigación con los proyectos elaborados de las demás materias de la currícula.

Como práctica académica, se propuso realizar una Jornada de Divulgación Científica con la intención de divulgar en la comunidad universitaria, las investigaciones y proyectos elaborados por los alumnos de las carreras como producto de las materias de investigación vinculadas con los proyectos aplicables de otras asignaturas, mediante un lenguaje científico. Se buscó que fueran evaluadas por investigadores externos que pudieran emitir una retroalimentación con la finalidad de aumentar la calidad de dichos proyectos, ya que algunos de ellos son defendidos incluso en exámenes profesionales.

La Jornada de Divulgación Científica es el evento anual más importante en materia de investigación de la Universidad La Salle Victoria que se realiza en el mes de mayo, donde participan los alumnos de todas las licenciaturas que se encuentran desarrollando trabajos de investigación en los semestres (2º, 4º, 6º, 8º y 10º), el cual da inicio con una conferencia magistral a cargo de un conferencista de renombre a la que asisten invitados especiales, alumnos, maestros y personal administrativo, alrededor de 500 personas, posteriormente se lleva a cabo la exposición de trabajos (un promedio aproximado de 100 trabajos). Éstos pueden ser proyectos terminados o en proceso, para la participación de los trabajos se tienen tres categorías de principiantes, intermedios y avanzados de acuerdo con el semestre que cursan y se dividen en modalidades de acuerdo con la forma de presentación: póster, comunicación oral o prototipo. Una vez que se llevan a cabo las exposiciones, las mismas son evaluadas por investigadores externos, quienes escuchan las exposiciones, realizan cuestionamientos y retroalimentación de cada tema y finalmente deliberan las puntuaciones y determinan los ganadores. Se entregan constancias de participación a todos los ponentes y se dan reconocimientos a los primeros lugares de cada categoría y modalidad, así como a los asesores de éstos, incluso a los evaluadores.

A la fecha, es una práctica que se está llevando a cabo de manera ininterrumpida desde el año 2012. Adicionalmente ha dado muchos frutos, ya que los proyectos de nuestros alumnos han participado y obtenido primeros lugares en concursos y certámenes de creatividad e innovación tecnológica en la región.

Descripción de la problemática

En la Universidad La Salle Victoria, Tamaulipas, México, se carecía de un espacio de difusión que buscara fomentar y fortalecer las actividades de divulgación científica donde se dieran a conocer los avances y trabajos terminados de los proyectos resultados de las investigaciones, fundamentadas en los conocimientos que cada uno de los estudiantes generara desde los campos especializados (de cada licenciatura) y científicamente.

Asimismo, existía la dificultad de vincular las materias de investigación con los proyectos o materias propiamente de cada licenciatura, además de que la presentación de las investigaciones se realizaba solamente como parte de las exposiciones finales de las materias de investigación cursadas (Investigación Cuantitativa, Investigación Cualitativa y Seminario de Investigación) y no se daban a conocer de forma pública a los alumnos de otras licenciaturas o semestres.

Aun y cuando las investigaciones generaban y presentaban propuestas de soluciones a problemas relacionados con el entorno y la sociedad, hacía falta una evaluación por parte de investigadores externos y prestigiados que pudieran emitir una retroalimentación desde otra perspectiva con la finalidad de aumentar la calidad de dichos proyectos e investigaciones, ya que algunos trabajos o proyectos incluso eran defendidos como opción de titulación.

Alternativa de intervención

Con la finalidad de poder contrarrestar la problemática existente relacionada a la falta de difusión de los proyectos y resultados de las investigaciones elaborados por los alumnos de las diversas licenciaturas, se propuso llevar a cabo una Jornada de Divulgación Científica con la intención de divulgar en la comunidad educativa, las investigaciones que realizan los alumnos de todas las carreras como productos de las materias de investigación, mediante un lenguaje científico demostrando la adquisición de las habilidades investigativas. Además de presentarlas con una excelente expresión oral y escrita ante evaluadores externos, que tuviera como objetivo fundamental buscar que los alumnos aparte de ser formados profesionalmente posean las herramientas investigativas e instrumentos necesarios para la transmisión del conocimiento científico a la sociedad, ya que es imprescindible que los estudiantes puedan generar nuevos conocimientos basados en problemáticas tomadas de la realidad, que estén fundamentadas en fuentes confiables, y muestren los resultados, acontecimientos, opiniones, análisis, diagnósticos, entre otros que busquen la generación de conocimiento o las propuestas de resolución de las mismas.

Es importante señalar que los estudiantes que se encuentran cursando las materias de Investigación Cuantitativa, Investigación Cualitativa y Seminario de Investigación aprenden a desarrollar un proyecto científico el cual se tiene que llevar a cabo tomando como base las metodologías de investigación existentes, además que debe de atender una problemática dada, para que los alumnos puedan generar conocimiento o una propuesta de resolución de ésta, enfocada al área de especialización de cada licenciatura y vinculadas con otras materias de su currículo. Los estudiantes aprenden a realizar y llevar a cabo investigaciones basadas de acuerdo

con el proceso científico, las cuales surgen del marco de referencia del medio en el que interactúan, son guiadas por los maestros de investigación, los maestros expertos en las áreas técnicas, los coordinadores de carrera y todos aquellos docentes que intervienen en el área de especialización.

Los pasos para llevar a cabo la Jornada de Divulgación Científica son los siguientes:

- Se estableció realizarse cada año en el mes de mayo. El desarrollo y dirección general se encuentra a cargo de la Coordinación de Posgrado e Investigación de la universidad.
- Se emite la convocatoria de la Jornada de Divulgación Científica y es publicada por medios electrónicos y publicidad impresa, la cual contiene los requisitos y plazos para el registro de los trabajos a participar.
- Todos los alumnos de las carreras que cursan las materias de Investigación Cuantitativa, Investigación Cualitativa y Seminario de Investigación tienen como obligación realizar un proyecto o trabajo de investigación final para poder acreditar la materia, cuyo estatus puede estar en proceso o terminado dependiendo del alcance que marque la materia.
- Todos los proyectos o trabajos de investigación desarrollados en las materias de Investigación Cuantitativa, Investigación Cualitativa y Seminario de Investigación deben de participar en la Jornada de Divulgación Científica ya sea que se encuentren en proceso o terminados.
- Los docentes que imparten las materias de Investigación Cuantitativa, Investigación Cualitativa y Seminario de Investigación son quienes guían, revisan, preparan y dan el visto bueno a los trabajos que van a participar en la jornada.
- Una vez que los docentes titulares de las materias de investigación les dan el visto bueno a los proyectos o trabajos de investigación, los alumnos pueden realizar su registro en el portal, en el plazo y con los requisitos que marca la convocatoria de la Jornada de Divulgación Científica especificando la categoría y modalidad a participar la cual consistirá en el grado de avance, forma de participación y el semestre en el que se encuentran cursando.
- Todos los trabajos participantes son revisados y autorizados por el Comité Organizador, ya que deben de atender las líneas de investigación que marca el Plan de Investigación de la propia universidad y además deben de ser acorde con el área de conocimiento de cada licenciatura. Una vez aceptados, se informa por medio de correo electrónico el resultado.
- El evento de la Jornada de Divulgación Científica está conformado por la inauguración del Sr. Rector, se presentan a los invitados especiales y evaluadores conformados por prestigiados investigadores externos a quienes se les da la bienvenida y posteriormente se lleva a cabo una conferencia magistral por algún connotado conferencista.



Imagen: Inauguración y conferencia magistral

Una vez terminada la conferencia magistral se da inicio a las exposiciones de trabajos de acuerdo a la categoría y modalidad registrada. Categorías: principiantes (2° semestre), intermedios (4° y 6° semestre) y avanzados (8° y 10° semestre). Modalidades: comunicación oral, póster o prototipo.



Imagen: Exposición de trabajos de investigación, categoría póster

La presentación de los trabajos es evaluada por prestigiados investigadores externos a la universidad, quienes realizan cuestionamientos y dan retroalimentación de éstos, deliberan las puntuaciones de acuerdo con el instrumento de evaluación de cada participación, emiten los resultados y determinan los ganadores.

La Jornada de Divulgación Científica se concluye con la entrega de constancias de reconocimientos a los alumnos ganadores y a los evaluadores por parte del Sr. Rector, quien además hace hincapié a seguir desarrollando proyectos de investigación, además se les invita a todos los alumnos a participar en los eventos que realiza el Consejo Tamaulipeco de Ciencia y Tecnología en el Estado como el Encuentro de Jóvenes Investigadores y el Certamen de Creatividad e Innovación Tecnológica.



Imagen: Reconocimientos a ganadores

Resultados de la intervención

- La Jornada de Divulgación Científica se ha llevado a cabo desde el año 2012 de manera ininterrumpida.
- La participación de los alumnos ha sido entusiasta y los evaluadores externos han señalado que los alumnos demuestran la capacidad de poseer habilidades investigativas las cuales se han reflejado en el desarrollo y presentación de los proyectos y trabajos de investigación.
- Se ha incrementado la participación de los alumnos de todos los grupos que cursan las materias de Investigación Cuantitativa, Investigación Cualitativa y Seminario de Investigación ya sea de forma individual o en equipo.
- El 100% de los docentes responsables de las materias de investigación han sido guía y han apoyado a los alumnos en el desarrollo de los proyectos de investigación.
- El 100% de los alumnos ha desarrollado los proyectos o trabajos de investigación atendiendo las líneas de investigación que marca la propia universidad en el Plan de Investigación.
- Se ha contado con la participación de más de 100 proyectos o trabajos de investigación en promedio en cada jornada.
- Algunas investigaciones se vinculan con la sociedad con la finalidad de solucionar problemáticas desde sus áreas de estudio, desde la perspectiva visual, económico-administrativa, de comunicación, entre otros.
- Han colaborado cerca de 20 investigadores externos que fungen como evaluadores en cada jornada, esto permite que los resultados sean objetivos e imparciales, transparentando el proceso de evaluación y enriqueciendo el evento en general.
- Los trabajos ganadores se han llevado a participar en concursos y certámenes como el Certamen de Creatividad e Innovación Tecnológica, así como al Encuentro de Jóvenes Investigadores que organiza el Consejo Tamaulipeco de Ciencia y Tecnología del Estado de Tamaulipas, algunos de los cuales han obtenido premios regionales, estatales y han ganado el pase a la ExpoCiencias Nacional.



Imagen: Participación en certámenes y concursos

Futuro de la intervención

De acuerdo con el éxito e impacto que ha tenido la Jornada de Divulgación Científica en el ámbito académico-científico en la comunidad universitaria, se espera:

- Seguir realizando la Jornada de Divulgación Científica como un espacio donde los jóvenes estudiantes pueden dar a conocer los proyectos de investigación que generan conocimiento científico o la resolución de una problemática específica dada.
- Aperturar la Jornada de Divulgación Científica tanto para estudiantes internos como externos de universidades locales.
- Aperturar la Jornada de Divulgación Científica no solo a los alumnos que generen productos como parte de las materias de investigación, sino a todos los que realicen proyectos basados en conocimiento científico que surjan en otras materias del plan de estudios de la carrera, independientemente de las materias de investigación.
- Llevar a cabo el evento de la Jornada de Divulgación Científica en dos días, en lugar de solo uno, para que se lleven a cabo las exposiciones orales y la conferencia magistral en el primer día y en el siguiente día se hagan las exposiciones de los póster y prototipos. Lo anterior para que puedan ser presenciados los distintos trabajos por todos los participantes.

La materia IVU y el acompañamiento al estudiante lasallista como ejemplo de práctica educativa transformadora

Rubén Alejandro Gamarra Pérez

Introducción

La extensión de las obras de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en el mundo presenta dificultades a la hora de identificar características particulares que impliquen una diferenciación fundamental del modelo educativo lasallista del sinfín de modelos existentes en el mundo; por lo general los modelos educativos son impuestos por los Estados y el papel de las obras lasallistas en los mismos no tiene influencia suficiente como para incidir en la manera en la que éstos se aproximan a la tarea de la educación.

En el presente artículo se sugerirá una manera de identificar cuál es el sello de La Salle, desde la experiencia de la práctica educativa de una materia extracurricular de nivelación bautizada con el nombre de Introducción a la Vida Universitaria (IVU), por medio de la cual la aplicación de un valor fundamental lasallista como el acompañamiento, dio a luz a la transformación de una materia con objetivos académicos a otra con objetivos de seguimiento al estudiante.

El nacimiento de la materia IVU como una medida para disminuir la deserción estudiantil.

El sistema educativo boliviano tiene como una de sus características principales la diferencia en la exigencia educativa en función a las fuentes de financiamiento y la ubicación geográfica de las instituciones educativas. Existen colegios que son administrados con presupuesto estatal, llamados colegios fiscales, son de acceso gratuito a la población, la educación es masiva y dada la extracción humilde de los estudiantes asistentes a dichas instituciones, los profesores se ven forzados a re adaptar el nivel de exigencia académica.

En muchos casos, los estudiantes en estas instituciones educativas no tienen al español (castellano) como lengua materna, sino que la han adquirido de manera empírica al desenvolver sus vidas dentro de la ciudad de La Paz. Si bien las reformas educativas promovidas por el actual gobierno nacional han buscado disminuir el impacto de la barrera del idioma, buscando en lo posible que las asignaturas sean llevadas en el idioma originario de la región, en la ciudad de La Paz, impera la enseñanza en español.

Por otro lado, se tienen a las escuelas fiscales de las zonas rurales aledañas a la ciudad, que tratan con el mismo problema de los que se encuentran en la zona urbana añadiéndoseles la falta de vocación y preparación de los profesores, junto con limitaciones económicas que no tienen los colegios privados.

Estos factores, entre otros, hacen que la educación gratuita financiada por el Estado sea radicalmente de menor calidad a la proporcionada por instituciones educativas privadas o aquellas que trabajan en convenio con el Estado.

Los estudiantes de los colegios fiscales son, por lo general, estudiantes con menores recursos económicos por lo que además de las limitaciones económicas que tienen, padecen de otro tipo de carencias: sufren de violencia intrafamiliar, discriminación, deben trabajar a momento de elegir estudiar una carrera universitaria, son padres o madres de uno o varios hijos, etc. Factores que impactan en su predisposición para iniciar y continuar satisfactoriamente una carrera universitaria.

Ante esta realidad, La Universidad La Salle, se encuentra con el reto de recibir a estos estudiantes en un importante porcentaje junto con otros que provienen de colegios privados, con mejor situación económica y preparación académica. El problema fundamental que se presenta es el de la deserción en grandes cantidades durante los primeros semestres a causa de la incompatibilidad de los conocimientos generales de los estudiantes con los requerimientos de las diferentes carreras universitarias.

Ante este problema, la Universidad, ha optado por la creación de una materia que busque, de alguna manera, la nivelación de los estudiantes para la prevención de la deserción. La materia extracurricular implementada fue bautizada con el nombre de Introducción a la Vida Universitaria (IVU) por el Hno. Rector José Antonio Díez de Medina, en un principio, tuvo un plan de estudios especializado conforme a los requisitos de las diferentes carreras: Para la Licenciatura en Derecho se buscó enfatizar en la lectura de comprensión y síntesis, para Ingeniería Comercial se enfatizó en conocimientos matemáticos base para afrontar las materias puras, para Ingeniería de Sistemas se enfatizó en conocimientos básicos en computación, etc. La materia IVU se pensó con una carga de 2 horas académicas por semana durante todo el semestre.

Desde su implementación, el objetivo de la materia cumplió con los objetivos que se había planteado, las necesidades particulares de cada carrera dieron lugar al surgimiento de otros talleres de nivelación complementarios en función a la identificación de mayores desigualdades dentro de la formación de los estudiantes de primer semestre. La materia IVU computación fue uno de esos resultados, ya que se identificó que, en general, los estudiantes tenían escasos conocimientos de herramientas tecnológicas esenciales para su desenvolvimiento universitario: Nociones básicas de procesadores de texto, software de presentaciones en diapositivas, buscadores para la red, uso de bibliotecas virtuales, etc.

En la carrera de derecho, sobre la que se basa el presente artículo, la materia IVU comenzó buscando incentivar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de lectura y síntesis. Con ayuda de la carrera de Psicología, se desarrolló una prueba de lectura comprensiva y otra de velocidad en la lectura. Por medio de estos instrumentos de medición, los estudiantes quedaban conscientes de sus propias limitaciones y el docente de la materia adquiría un insumo fundamental para poder determinar de manera general las causas por las que el estudiante en cuestión pudiera estar pensando en dejar la carrera. Posteriormente a este diagnóstico, el docente procedía a escoger algunos textos jurídicos de dificultad variable, de manera que los estudiantes pudieran experimentar la realización de análisis dogmático de las normas, desde ejemplos más simples, hasta razonamientos complejos. La lectura comprensiva y la síntesis fueron las primeras competencias que se identificaron como necesarias en la primera versión de la materia.

Sin embargo, se detectaban otras carencias de los estudiantes que no podían ser abordadas por las técnicas anteriormente aplicadas. Estudiantes que tenían un interesante nivel inicial en lectura de comprensión y síntesis, carecían de ciertas aptitudes en su personalidad como las de confianza para hablar en público, capacidad de relacionamiento con sus pares, falta de confianza con sus profesores, imposibilidad de encontrar un lugar adecuado para estudiar, falta de costumbre del estudiante de llevar apuntes para las clases, problemas económicos graves, problemas emocionales que provenían de familias con tendencia a la violencia intrafamiliar, etc.

En suma, el docente de la materia terminaba por conocer a los estudiantes de una manera tan profunda y personalizada que se llegó a considerar que las pruebas de lectura comprensiva y síntesis, análisis dogmático jurídico y otros contenidos de la materias se transformaban en simple excusas para conocer a los estudiantes de primer semestre.

El docente designado para impartir la materia IVU de la carrera de Derecho es el Director de la Carrera, razón por la que los conocimientos obtenidos sobre las personas que conformaban la lista de estudiantes del primer semestre fue esencial para la toma de muchas decisiones futuras relacionadas con los estudiantes que ya eran conocidos por él.

Fue por esta razón que el contenido original de la materia IVU fue mutando: de una materia que buscaba una nivelación a nivel cognitivo a una materia que buscaba el conocimiento profundo de los estudiantes iniciales. El objetivo principal por el que se creó la materia: disminuir la deserción estudiantil, fue mantenido por sobre todo, fue el enfoque el que se modificó junto con las competencias que se buscaron desarrollar.

En la gestión siguiente, habiendo pasado ya dos versiones de la materia desde su consolidación como materia extracurricular obligatoria, se agregaron contenidos que buscaban el conocimiento más detallado de las aspiraciones de los estudiantes, sus principales motivaciones para estudiar la carrera de derecho, las principales razones por las que consideraron que la carrera era algo que ellos podían elegir como oficio para la vida. También se buscó indagar sobre los hábitos de los estudiantes: el lugar que escogían para estudiar, el momento en el que lo hacían, cuánto tiempo le dedicaban, cuáles eran los textos que estudiaban y si los consideraban accesibles o muy difíciles de descifrar.

La experiencia rindió sus frutos, la deserción de los estudiantes pudo ser comprendida a mayor cabalidad. En muchos casos, los desertores actuaban por que no estaban realmente motivados para estudiar la carrera, decidían dedicarse a otros oficios más simples y sin mayores exigencias que a continuar con un estudio de pregrado. Otros desertaban simplemente por problemas económicos, no eran capaces de pagar las mensualidades y su rendimiento académico no era el adecuado para la obtención de una beca. Con relación a estos casos la Universidad no podía asumir la responsabilidad de evitar que se alejasen de la institución.

En muchos otros casos, gracias la materia IVU, se identificaron problemas intrafamiliares que pudieron ser remitidos a la Dirección de Desarrollo Humano para que sean tratados desde un punto de vista psicológico y social. En otros casos, los estudiantes carecían de aptitudes sociales para llevarse bien con sus compañeros de clase, incluso se detectaron casos de temor reverencial de los estudiantes a cualquier figura de autoridad, razón por la que quedaban paralizados ante una pregunta realizada por el docente, o gravemente afectados ante simples reflexiones para mejorar su rendimiento académico. En estos casos, el conoci-

miento adquirido por la materia IVU fue un factor determinante para disminuir la tensión social del estudiante y evitar la deserción.

También se presentaron casos en los que los estudiantes habían adquirido una beca gubernamental externa por razones de acceso a la educación de sectores socioeconómicos bajos. En estos casos, las distancias que debían recorrer desde sus viviendas hasta el campus eran tan largas que muchas veces llegaban atrasados a las primeras clases de la mañana. El docente de la materia IVU procedió a entrevistarse con los docentes de dichas materias para solicitar una justificada tolerancia para esos retrasos, de manera que también se pudo evitar su deserción.

Desde la cuarta versión de la materia, se agregaron secciones enteras de reflexión para los estudiantes sobre la manera en la que estudiaban. Se implementaron talleres de realización de los principales productos académicos solicitados por los docentes tales como análisis legislativo, resúmenes de textos jurídicos, ensayos y

presentaciones en diapositivas. Sin embargo, la adición más importante en el contenido de la asignatura fue el trabajo final de la misma: La elaboración de una autobiografía y de una anécdota universitaria. Por medio de este instrumento, inspirado en la investigación etnográfica, que debe ser entregado al docente de la materia por vía electrónica se terminó, por el momento, de cerrar el ciclo que conocimiento profundo de las vidas de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Derecho.

La autobiografía y la anécdota constituyen instrumentos a los que el docente de la materia IVU recurre periódicamente para recordar quién es el estudiante que, en semestres posteriores, presenta problemas académicos o sociales dentro del transcurso de sus estudios universitarios.

Cómo las características especiales de la materia IVU sugieren una manera especial de hacer educación con la firma de La Salle.

Esta materia ha sufrido una transformación interesante, continúa fiel a su objetivo primordial, pero los métodos por los que busca concretarlo han variado considerablemente. Se ha pasado de una estructura de contenidos basada en el desarrollo de conocimientos a otra de desarrollo de reflexiones sobre hechos cotidianos y de alto contenido emocional. Los contenidos se han adaptado a los requerimientos de los estudiantes, siendo la cooperación entre ambos sujetos del aprendizaje los factores de la optimización de la materia. De alguna manera, el fenómeno acontecido se asemeja al proceso de actualización educativa que sufre en este momento la educación con firma lasallista.

Dentro de las obras de La Salle, se hace referencia a la existencia de una forma particular de enseñanza que forma parte característica y diferenciada de los modelos de enseñanza y aprendizaje vigentes conforme los últimos desarrollos de las ciencias de la educación. Pero, si se hace una reflexión severa al legado dejado por el fundador San Juan Bautista de La Salle (SJBDS), las recomendaciones pedagógicas dejadas hace ya 300 años atrás, han perdido en la mayoría de los casos su vigencia como verdaderas prácticas educativas. Los niños pobres, hijos de artesanos de la Francia del siglo XVII que eran educados por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, han dejado de existir. Los educandos de las obras de La

Salle del siglo XXI son diametralmente diferentes a los de hace tres siglos: la pobreza, o las carencias de las que sufren son diferentes, ya que además de las económicas se le

agregan las de carácter emocional y social; las edades se han incrementado; de la educación a niños a la educación en todo el rango etario de la sociedad; la educación ha dejado de ser una meta y se ha convertido en una forma de vida.

Ante esta realidad, como herederos del legado de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y de su Santo fundador, no corresponde trabajar en base a anacronismos, tratando de adaptar técnicas educativas ancestrales en nuestras aulas, lo que corresponde es identificar los valores fundamentales que han regido a las obras lasallistas, valores que más allá de técnicas o aproximaciones científicas a la enseñanza son factores eternos e inmutables que deben perdurar en nuestras aulas. Valores que deben ser el núcleo fundamental del cual irradian nuestras formas de comprender la labor educativa lasallista en el siglo XXI.

Dentro de la Ciencia del Derecho, existe una discusión fundamental al respecto:

¿Son los valores entidades ideales eternas e inmutables? O por el contrario ¿Son simples elucubraciones sociales que se adaptan a las realidades sociales de cada comunidad siendo en consecuencia temporales y modificables?

Para un jurista, educado bajo los principios del iusnaturalismo, la respuesta es que no todos los valores identificados son eternos, pero existe un núcleo duro de ellos que sí gozan de esta propiedad. Es decir, existen entidades ideales, engarzadas en objetos materiales o ideales que perduran a través de la historia de la humanidad y son reconocidas como valiosas, el hecho de que no sean reconocidas en las legislaciones de ciertos países no implica que no existan, sino que son simplemente vulnerados por estos regímenes.

Dentro de estos valores, adentrándonos a las enseñanzas del Fundador de las Escuelas Cristianas SJBDS, debe considerarse al acompañamiento como un valor fundamental de la educación, valor que ha sido uno de los núcleos fundamentales de las obras lasallistas a través de los tiempos y que no ha sufrido modificación alguna en cuanto a su esencia. Lo que se busca es acompañar al estudiante, ser una guía para él, demostrarle que el profesor está interesado seriamente en el cumplimiento de sus metas como persona, en su camino a su realización como ser humano. Acompañar a los estudiantes consiste en hacer que la institución educativa se adapte a las necesidades de los estudiantes (Castañeda-Casas, Huerta-Pérez, & Bolaños-Hernández, 2006)

Las obras de La Salle se han enfrentado constantemente a las prácticas educativas impuestas por las normativas estatales, mismas que, desde la época de la Revolución Francesa, han tratado de quitarle contenido axiológico cristiano a la educación. Asimismo, se han opuesto a las propuestas en pro del statu quo monárquico del siglo XVII apoyadas por varios sectores clericales conservadores. (Gaytán Alcalá, Hernández Mondragón, Salazar Ibáñez, & Campillo Salcedo, 2016). Esto significa que existe, dentro del modelo educativo lasallista una prudencia, un punto medio que nos diferencia de los extremos que se chocan en constante ritmo. A través de 300 años, la educación en el mundo, al lado de las ciencias sociales, ha sufrido transformaciones que han dado más luces acerca de cómo debe realizarse el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se debe tener en cuenta que, para que la educación sea cristiana, es decir, para que la educación sea de tal manera que vele por los Derechos Humanos, buscando que los estudiantes gocen todos de la misma dignidad intrínseca que proviene de su personalidad como ser humano, se hace imperativo el tener siempre en mente que la educación no puede estandarizarse. No puede ni debe asemejar-

se al sistema de producción capitalista llegando a considerar a nuestros estudiantes como meros productos para perpetuar el modelo político económico.

El reto de la educación lasallista se encuentra en la defensa de valores como el acompañamiento en la forma de educar, de manera que el carácter tan humano que nace de la relación entre el profesor y el estudiante no se pierda y que el producto de esta tan apreciada relación ayude a la realización plena del estudiante como persona integral.

El mantener el vínculo del docente con el estudiante, por medio del conocimiento sincero de la situación en la que ambos se encuentran, por medio del reconocimiento de que ambos son seres que comparten la misma dignidad, debe ser la base de la educación inspirada en los valores propugnados por los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

Esbozo de la forma en la que actualmente se imparte la materia IVU en la Carrera de Derecho.

Dado que el presente artículo busca comunicar a las demás obras de La Salle el ejercicio de la práctica educativa del IVU de la Carrera de Derecho de la Universidad La Salle de Bolivia, a continuación se realiza un esbozo básico sobre las características con las que se imparte actualmente, dejando siempre en claro que el contenido de la misma nunca estará terminado ni podrá mantenerse estático por la constante búsqueda de perfeccionamiento y adaptación a las necesidades de los futuros estudiantes de La Salle:

- a) Es impartida por el Director de la Carrera de Derecho. Esto es esencial, dado que será el espacio para conocer al estudiante como persona integral, generar una relación de confianza y tener una idea de los retos a los que se enfrenta, principalmente en su vida y en el reto que ha tomado al haber iniciado su educación universitaria.
- b) Las primeras clases se tienen para conocer los horizontes de los estudiantes. Se comienza preguntando qué es lo que desean ser cuando sean titulados como abogados lasallistas. Se hace énfasis en que los profesionales abogados, como en la mayoría de las profesiones actuales, tienen una amplia gama de opciones para ejercer las competencias obtenidas en las aulas universitarias.
- c) Motivación para la culminación de la Carrera de Derecho. El docente presenta a los estudiantes la malla curricular de estudios vigente y hace una caracterización de las competencias a ser obtenidas en cada materia. Luego se hace referencia a las ramas del derecho a las que pertenecen las materias y cuál es la importancia que tienen en general. Se concluye con el perfil del abogado lasallista.

En esta clase se busca que los estudiantes participen con preguntas acerca de en qué materia podrán ya comprender cómo funciona un proceso civil, penal, administrativo, laboral, etc. Asimismo, se espera que los estudiantes comprendan la importancia de las materias y el cumplimiento de sus prerequisites para la construcción de sus competencias.

Se hace énfasis en que, en algunos casos, los contenidos de las materias pueden llegar a ser muy pesados y teóricos pero que dichos conocimientos son necesarios para la formación del profesional abogado, razón por la que el enfoque principal es la motivación por obtener la licenciatura y no así obtener la aprobación de la materia teórica.

d) Indagación acerca de las técnicas de estudio usadas por los estudiantes. Se espera a que ya se hayan dado las primeras evaluaciones en las materias del primer semestre y que los estudiantes hayan recibido sus calificaciones. Ellos podrán estar satisfechos o no sobre los resultados académicos obtenidos, de todas maneras, se encontrarán bastante receptivos para comenzar con las primeras clases de reflexión acerca de las técnicas de estudio que han utilizado para obtener sus calificaciones. Las preguntas son directas a varios estudiantes y buscan despertar una discusión o debate:

¿En qué lugar estudian para las evaluaciones? ¿Tienen acceso constante a teléfonos inteligentes, computadoras, tabletas u otros dispositivos con conexión directa a internet? ¿Cuál es el horario en el que generalmente estudian? ¿Cuán seguido repasan lo llevado en clases? ¿Utilizan algún medio para programar su tiempo de estudios y de ocio? ¿Saben jerarquizar las actividades importantes de las menos importantes? ¿Cómo toman apuntes en clase? ¿Tienen un cuaderno o sección por materia? ¿Saben anotar ideas principales? ¿Usan abreviaturas? ¿Llevan un registro de palabras de léxico jurídico? ¿Conocen y pueden acceder a la bibliografía básica de sus materias? ¿Tienen acceso o saben dónde encontrar los Códigos, Leyes y otras normas que están avanzando en clase? ¿Cómo se comportan en el aula? ¿Asisten a clases? ¿Son puntuales? ¿Participan?

Éstas son por lo general clases amenas y participativas en las que el docente va tomando nota de las buenas y malas prácticas de los estudiantes. Transversalmente, va conociendo los retos cotidianos y su forma de expresarse.

e) Socialización de recomendaciones generales para superar los retos académicos de las materias de la Carrera de Derecho. Luego de haber tomado nota de las particularidades de la forma de estudio de los estudiantes, el docente, conforme a su conocimiento, procede a plantear soluciones y recomendaciones generales a los problemas de estudio identificados, de manera que los estudiantes puedan tener conocimiento de herramientas que les permitan mejorar su rendimiento académico. Se hace énfasis en: Tener un lugar específico y tranquilo para estudiar; practicar la desconexión de dispositivos con acceso a internet; estudiar en todo momento y no solo para rendir la evaluación; tomar apuntes de clase en diferentes cuadernos o secciones, usar un diccionario jurídico, anotar esquemáticamente las ideas principales, usar abreviaturas, hacer tablas comparativas, flujogramas, cuadros sinópticos, resúmenes, y subrayado de libros y normas jurídicas; búsqueda de fuentes bibliográficas fidedignas, uso de la biblioteca física y virtual de la Universidad, manejo de fichas bibliográficas y uso de citas APA; Asistencia, puntualidad, participación y colaboración dentro de la clase.

f) Autobiografía y anécdota como trabajo final. A la finalización del semestre, el docente socializa las normas de presentación de una autobiografía y una anécdota.

La autobiografía debe tener las siguientes partes: Propósito en la vida; fotografía que identifique al estudiante; nombre o apodo; lugar y fecha de nacimiento junto con una descripción de las circunstancias de éste; composición de los miembros de la familia y cómo cada uno ha influido en la conformación de la personalidad del estudiante; un recuerdo de la niñez; un recuerdo de la adolescencia; nombre y lugar de la o las instituciones de educación primaria y secundaria; un logro obtenido en la vida y una reflexión al respecto; un fracaso en la vida y una reflexión sobre cómo fue superado;

breve reseña de la situación actual de vida: carácter, valores, fortalezas, debilidades, habilidades y pasatiempos; visión de futuro a corto, mediano y largo plazo; redacción de una anécdota sucedida en el semestre relacionada con tus estudios universitarios y compañeros de clase.

Se debe hacer énfasis en que la autobiografía implica revelar cosas que los estudiantes desean compartir con el docente de la materia, manteniendo su derecho a la privacidad.

El docente debe leer las autobiografías de los estudiantes con la finalidad de conocerlos a profundidad. Asimismo, emitirá un certificado de culminación del curso Introducción a la Vida Universitaria.

Conclusiones y recomendaciones

La materia IVU de la Carrera de Derecho de la Universidad La Salle en Bolivia pasó de ser una materia con objetivos estrictamente de nivelación académica a constituirse en un portal de conocimiento e interacción entre el docente y los estudiantes de primer semestre. El vínculo permitió comprender de mejor manera las causas de la deserción y el conocimiento de los estudiantes por parte del docente de una manera tan humana que mejoró la forma de administrar a los estudiantes en semestres posteriores.

La mutación de los contenidos y forma de enseñanza de la materia IVU sugiere que la adaptación de la institución educativa a las necesidades del estudiante es verdaderamente una característica de la educación lasallista, misma que, más allá de tener un contenido educativo particular, posee valores eternos e inmutables que deben irradiar cualquier método de enseñanza vigente. El valor claramente identificado en esta materia fue el del acompañamiento al estudiante.

La materia IVU de la carrera de derecho debe ser impartida por el Director de la misma carrera ya que el producto final de la misma es, más allá de la nivelación académica de los estudiantes, el conocimiento de los mismos como personas, con todas las facetas emocionales y sociales que ello conlleva.

La clase es en esencia participativa y reflexiva y su producto más importante es el trabajo final que consiste en una autobiografía y una anécdota, mismo que será utilizado en el futuro como base para mantener el contacto personalizado con el estudiante y poder atenderlo en cuanto presente alguna necesidad que le impida desarrollar satisfactoriamente sus estudios universitarios.

Es por medio de la identificación de los valores fundamentales propugnados y aplicados por SJBDLS y los Hermanos de las Escuelas Cristianas que la educación lasallista del siglo XXI conseguirá continuar con su legado de educación basada en la persona humana.

Trabajos citados

- Gaytán Alcalá, F., Hernández Mondragón, A. R., Salazar Ibáñez, M. R., & Campillo Salcedo, A. (2016). Educar desde la necesidad y enseñar cristianamente en un mundo secular. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 26-43.
- Castañeda-Casas, H. C., Huerta-Pérez, P., & Bolaños-Hernández, A. (2006). La Calidad Educativa en los centros de enseñanza y aprendizaje en la escuela lasaliana del siglo XXI. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 140-169.

La formación cultural como camino posible de reafirmación de identidades locales y regionales: la experiencia de la Unilasalle Rio de Janeiro Brasil y la Universidad la Salle Ciudad de México

Angelina Accetta Rojas
Cesar Ornellas
Sachi Uchisato Maeshiro
André Cesari Lima

Resumen

La formación cultural en las universidades lasallistas constituye un papel muy importante con el desarrollo de acciones y proyectos artísticos. El objetivo es hacer con que universitarios tengan contacto directo con variados tipos de informaciones y diversidades culturales. Los Núcleos de Cultura de la Universidad La Salle México y Unilasalle Rio de Janeiro, Brasil, son responsables por la gestión de acciones y proyectos artístico-culturales que tienen como foco la integración de la comunidad interna y externa, desde la perspectiva de la inclusión social y la valorización de la diversidad humana. Las actividades de las universidades lasallistas tienen como base un diálogo entre la cultura y la educación, y se ligan en la formación del futuro profesional. El arte rompe preconceptos y humaniza los espacios. La universidad lasaliana promueve la acción cultural como camino posible de transformación y formación ciudadana, como ejemplo de acciones significativas que ocurrieron en la Universidad La Salle México y Unilasalle - Rio de Janeiro - Brasil.

Introducción

La presente investigación busca analizar la formación cultural de los estudiantes de dos universidades lasallistas: la Unilasalle de Río de Janeiro, Brasil y la Universidad La Salle México, a partir de sus vivencias estéticas y sus percepciones acerca del patrimonio cultural, por medio de la participación del público académico en las actividades culturales promovidas en el ámbito de las instituciones en cuestión.

Resaltamos la reflexión (3^a) del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, en la publicación “Lasallistas sin fronteras”, sobre diversidad y sobre los llamados a los que los Lasallistas deben estar atentos en ese contexto a un mundo con más paz, igualdad y justicia.

En Unilasalle Rio de Janeiro, Brasil, y en la Universidad La Salle México, la formación integral de los estudiantes es la principal razón de ser; la cual busca desarrollar las dimensiones del ser humano, una de las cuáles es la cultural. Para ello una de las estrategias es generar experiencias artístico estéticas, teniendo como medio y no como un fin, las prácticas de las disciplinas artísticas y la realización de proyectos culturales. El arte se convierte en un medio idóneo para la interiorización, reflexión y apertura de nuestros sentidos y

nuestra percepción para conectarnos con los otros, con el mundo y en conjunto transformar.

Consideramos como premisa que un proyecto educativo y artístico debe basarse en una concepción de educación orientada a la formación cultural, para garantizar a los alumnos acceso a la diversidad y al saber producido por la humanidad. Es la percepción de que la cultura general involucra todos los conocimientos elaborados y sistematizados por el hombre en su trayecto histórico de constituirse razón.

Además, cabe señalar que la formación es el proceso a través del cual una persona se construye así misma (Gilles Ferry, 1997). Por otro lado, la palabra cultura sugiere una dialéctica entre lo artificial y lo natural, es decir, lo que hacemos al mundo y lo que el mundo nos hace. Se trata de reflexionar sobre la búsqueda del crecimiento natural, además de nosotros mismos. En la dimensión constructivista, si pensamos que la materia prima es construida hasta la creación de sentido, a partir de la relación con la naturaleza, podemos llamar esta acción / relación de 'trabajo'. La dimensión cultural actúa sobre la base de la estética (dimensión simbólica); ética (dimensión ciudadana); y de la economía, considerando el desarrollo sostenible de los diferentes capitales (económico, ambiental, humano, social, cultural).

Y podemos añadir el concepto de cultura proporcionado por la UNESCO:

La cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1995).

Descripción de la problemática

A pesar de comprender que la formación cultural requiere el acceso a los bienes culturales, tantas veces negado por la propia estructura social en el modo de producción capitalista - e incluso reconociendo que esta formación no solo debe a la Universidad su apropiación -, queremos reafirmar que la educación institucionalizada busca promover el acercamiento entre los individuos y la cultura históricamente acumulada, considerando la función primordial de la Universidad: la humanización.

Alternativa de intervención

Núcleo de Arte y Cultura /Galería de Arte La Salle - UNILASALLE-RJ, Brasil

La mediación cultural propuesta por el Núcleo de Arte y Cultura / Galería de Arte La Salle - UNILASALLE, Río de Janeiro, Brasil está pautada por la comprensión de que el académico es un sujeto epistemológico y, por eso, tiene la capacidad de reorganizarse o reconstruirse por medio o por la mediación de la comunicación y experiencia.

El académico está involucrado en las estrategias de comprensión y construcción de co-

nocimiento, práctica que puede ser considerada una iniciativa en la que la Educación tiene por principio la reconstrucción continua de la experiencia. Por medio de actividades integradoras de participación del alumno universitario, podemos afirmar que la comprensión del sentido de patrimonio y reafirmación de la identidad posibilita revitalizar las sociedades humanas, en el contexto de sus dinámicas socioeconómicas, culturales y políticas.



Figura 1. Exposición “Sobrepele” de la artista Aline Miguel con la participación de los alumnos en la Galería de Arte La Salle



Figura 2. Taller con alumnos en la Galería de Arte La Salle

Coordinación de Formación Cultural de la Universidad La Salle México

La Coordinación de Formación Cultural de la Universidad La Salle México busca proporcionar a la comunidad universitaria de experiencias estéticas y procesos culturales que le permitan establecer relaciones sensibles y creativas con la realidad, con los otros y consigo mismos. Parte de dichas experiencias y procesos culturales se materializan en los grupos representativos, que además de trabajar con una alta exigencia en la técnica artística, desarrollan otras dimensiones de su ser persona. Una de ellas la parte social: el saberse parte de un todo, lo que implica la responsabilidad de buscar el bien común, y por lo tanto aportar a los otros todo lo que le sea posible para su bienestar. A partir de una solicitud de los habitantes de la región de San Jerónimo Nuchita en el estado de Oaxaca, para tener experiencias artísticas que le dieran vida a su Casa de Cultura, los estudiantes de dos de los grupos representativos: teatro y danza folclórica, diseñaron e implementaron con asesoría de los docentes, un proyecto social en el cual llevaron talleres a los pobladores de Nuchita y de otros 4 pueblos cercanos, además de habilitar una biblioteca pública. Dichos talleres pen-

sando en que los mismos pobladores pudieran seguir desarrollándolos posteriormente sin la presencia de nuestros estudiantes. Los contenidos se enfocaron a técnicas básicas de pintura en las que se desarrollaron capacidades motoras, de actividad cerebral y de comunicación impulsando principalmente la cultura artística mexicana abriendo posibilidades de que los habitantes de la región utilizarán estos conocimientos para la realización de artesanías; mismas que podrán llegar a comercializarse en un futuro creando empleos dignos y sustentables. Otro taller fue de danza folclórica el cual buscó desarrollar las habilidades motrices de los participantes y enseñar la cultura de un baile típico regional mexicano. También se impartieron talleres de cine, de creación de títeres y de lectura.



Figura 3. Cartel con los talleres realizados en la Casa de Cultura en Nuchita



Figura 4. Presentación final de los talleres realizados en la Casa de Cultura en Nuchita

Resultados de la Intervención

Los resultados apuntan a la importancia de aliar enseñanza y formación cultural como práctica no sólo educativa, sino formativa, especialmente en lo que concierne a la reflexión sobre la diversidad como elemento constituyente de la dignidad humana. Al promover la interconexión con una sociedad diferente, su historia, política y su cultura, los alumnos vivencian la importancia de los derechos humanos, especialmente el derecho a la diversidad cultural.

La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2002) constata que la cultura se encuentra en el centro de los saberes contemporáneos sobre la identidad, la cohesión social y el desarrollo de una economía fundada en el saber. De esta forma, podemos afirmar que es misión de la universidad promover el intercambio cultural y el desarrollo de la capacidad creadora que alimentan la vida en sociedad, como forma también de ejercicio del derecho a la cultura como un derecho humano.

La comprensión de que la formación cultural implica las más distintas dimensiones del desarrollo humano y reconociendo la esencialidad de la filosofía, de las ciencias y de la técnica en la formación humana, compartimos con Nogueira (2008, p. 4), la comprensión de que la formación cultural (...) como el proceso en que el individuo se conecta con el mundo de la cultura, un mundo que se entiende como un espacio de diferentes lecturas e interpretaciones de lo real, concretado [también] en las artes (música, teatro, danza, artes visuales, cine, entre otros) y en la literatura. Por ser proceso, se trata de acción continua y, además, acumulativa. Pero, ¿qué hace de la dimensión estética un elemento tan indispensable para la educación y la formación cultural de los universitarios?

Futuro de la Intervención

La formación cultural en las instituciones lasalianas se constituye en la aproximación entre las personas y los saberes acumulados socialmente, constituyéndose memoria de la humanidad. El hacer y el fruir artísticos propician la autoconciencia, porque generan innumerables posibilidades de reflexión. Las vivencias subjetivas que el Arte posibilita no ocurren sólo con el contacto inmediato entre el individuo y las obras artísticas. Por el contrario, exigen un proceso de mediación, un proceso pedagógico transformador. Educar significa humanizar. Las actividades de las universidades lasallistas tienen como base un diálogo entre la cultura y la educación, y se ligan en la formación del futuro profesional. Así, el futuro de la intervención se orienta a promover más eventos artísticos con la comunidad y, con el espíritu de que “lo que pone al mundo en movimiento es la interacción de las diferencias ... la vida es pluralidad” (Octavio Paz, 1984).

Referências

Duarte, N. (1999). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.

Duarte, N. (2006). *Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 4. ed. Campinas: Autores Associados.

Ferry, Gilles. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

LASSALISTAS SEM FRONTEIRAS. *Revista Reflexão Lassalista 3*, 2017 – 2018. Recuperado de: <<http://lasalle.edu.br/public/uploads/publications/institucional/77e34a2073734aad1dbad8d9afc338cd.pdf>>.

Nogueira, M. A. (2008). *Formação cultural de professores ou a arte da fuga*. Goiânia: Editora UFG.

Paz, O. (1984). *O Arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 02 de julho de 2018.

La identidad profesional del docente universitario Lasallista, base para la formación vocacional de nuestros egresados

Lilia Mosqueda Lagunes
María Eugenia Montiel Alpizar

Estar hoy frente al tercer milenio, se ve la necesidad de lanzar mensajes de optimismo, alegría, de gratitud, de esperanza. Esto nos invita a volver a nuestras raíces, para que el paso del tiempo no nos deje perder la originalidad de nuestra vida. Estamos en una sociedad que ha llegado a instrumentalizar a la persona humana. Y esto provoca que nos vemos impulsados a valorar a los jóvenes, futuros profesionistas íntegros, completos y listos, con toda su riqueza para poder ofrecer una humanidad nueva. Para lograrlo, uno de los medios es formarlos con educadores “acompañantes” fieles y comprometidos para ser semilleros de vocaciones en todo ser, hacer y quehacer profesional y social.

Es importante, en ese sentido la inquietud de entender y valorar la construcción de la identidad del docente lasallista que labora en nuestras universidades, cómo logra desde su repertorio académico y profesional identificarse para cumplir con una misión institucional, qué lo hace ser e identificarse como docente en una universidad de inspiración lasallista.

Es necesario que se recupere la figura del maestro, desde su identidad, a fin de reconocer que es factor esencial para el proceso educacional que influye en la formación vocacional de los egresados de las universidades lasallistas y justo es aquí donde el educador asume el reto de rescatar su papel fundamental que lo identifica desde su persona, con su profesión, en su labor como docente universitario dentro de una institución con trascendencia de 300 años en un espíritu que vive hoy, De La Salle.

Introducción

La revisión de la literatura lasallista, las experiencias vividas y compartidas en la universidad como docente universitario, las reflexiones personales y los diálogos con especialistas en foros, congresos y retiros en las universidades lasallistas hermanas y en la misma, ayudaron para detectar y centrar el tema de interés de esta investigación, donde el docente universitario, responsable de su ser-hacer y quehacer se desarrolla en un ambiente con filosofía lasallista.

El punto convergente de este proceso parte de las preguntas ¿En qué consiste la identidad profesional de un docente universitario? ¿Cómo se construye? ¿Qué identifica a un docente universitario lasallista? Son preguntas que involucran sus orígenes, evolución, organización, en un contexto y un tiempo determinado.

A diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos profesionales, la formación inicial docente es clave para el proceso de construcción de la identidad docente. La práctica docente representa una primera experiencia de trabajo que permitiría fomentar y desarrollar la reflexión entre pares. Por ello la construcción de la identidad del docente se constituye como una de las tareas específicas y críticas de los procesos de formación.

La forma del sí mismo, (de la identidad) su estructura, su contenido; varían histórica y culturalmente. No hay una forma única de definición de sí mismo, no hay una estructura universal. La experiencia de sí mismo varía culturalmente. El sí mismo más que una imagen es una acción, es un proceso en constante construcción que se inserta en el fluir de la acción cotidiana. En ese sentido, el decir sobre sí mismo más que una mera descripción es una acción. Es más un diálogo constructivo que una representación. El individuo no es un átomo, más bien es un participante en redes sociales de interacción.

Considerando lo anterior, el presente trabajo de investigación toma como antecedentes para la investigación actual, primero la experiencia de la tesis “Formación del Docente Lasallista”, realizada para obtener el grado de Maestría en Educación Superior en el año 2008, en la Universidad La Salle Benavente, donde se identificaron los aspectos que relacionan lo ya establecido por la institución en cuanto la identidad de los docentes con la identidad docente construida individual y socialmente desde su persona, su formación y su profesión.

Entre las reflexiones a las que se llegaron en dicho trabajo y se retoman para el presente, se consideran:

- “No necesitas ser hermano, para ser un buen lasallista”.
- “La formación se comparte en la diversidad asumida por todos”.
- “Lo importante es dar una formación humana y cristiana y no solo impartir unas materias”.
- “No es escuela lasallista sino hay comunidad”.
- “No se requiere ser educador lasallista para ser un buen educador”.
- “Ser educador no propiamente debe estar en un aula, impartiendo una clase”. “El educador no solo descubre al humano, descubre a Dios en lo humano”. “Hay que llegar a mirar juntos en una misma dirección”.
- “Educar es iluminar en los medios para vivir la vida”.
- “El educador se descubre a sí mismo como mediador de la luz, hace conciencia de esa mediación, descubre el sentido profundo de lo que está”.
- “Al compartir la misión los lazos que nos une son: trabajo, organización, comunidad, asociación”.
- “El maestro es un ministro, enviado de Dios, instrumento de Dios, representante de Dios, dando crecimiento a lo que plantamos y sembramos que ayudan a los alumnos a dar respuesta en la relación con los demás”.
- “No basta que haya necesidad... sino la manera en que se da respuesta”.
- “La identidad es la forma de experimentar la vida y de transformar el mundo o actuar sobre de él”.
- “Creando lazos e ínterlazando a lo que ya está de manera solidaria, para apoyarnos, para testimoniar juntos y por asociación”.
- “La misión es la obra que Dios nos ha encomendado: la educación humana y cristiana”.

- “Cambiamos en la medida en que nos ayudamos a cambiar”.
- “Me asocio con personas con la misión, no para las personas, no para la misión”. “El compromiso de asociación es más una ofrenda, que un contrato”.
- “La unidad básica de la obra es hacer comunidad”.

De acuerdo a la investigación efectuada y los objetivos planteados en la propuesta educativa se afirmó que: el sentido de pertenencia, la adhesión entusiasta, la asociación, la espiritualidad lasallista ligada íntimamente a la pedagogía lasallista y el compromiso compartido con la comunidad educativa son el referente del perfil del educador lasallista.

Otro antecedente no menos importante y necesario tomar para la presente investigación, es la tesis: Identidad profesional de docentes universitarios. Un estudio exploratorio con maestrantes de la Maestría en Docencia de la Universidad La Salle, en el año 2009, en la Universidad La Salle de Bogotá, en la que se buscó identificar los elementos constitutivos de identidad profesional de los docentes universitarios, a partir de la narrativa personal, y desde la consideración de tres factores: El sentido de sí mismo, el reconocimiento de sí mismo, y el conocimiento de lo que el docente universitario piensa y siente sobre su trabajo. Asimismo, se propuso identificar los elementos de identidad personal y los elementos de identidad colectiva constitutivos de la identidad profesional docente que emergen a partir de los relatos de los maestrantes. Desde un enfoque de trabajo cualitativo de orden hermenéutico-descriptivo, permitieron deducir que los atributos, la formación profesional, el ejercicio docente, las expectativas, la valoración de la profesión, el ámbito de lo social donde se desempeña, las políticas estatales e institucionales y el reconocimiento social, son factores importantes para la formación de la identidad profesional de los docentes.

También, a la luz de un acercamiento a los conceptos de identidad, identidad profesional, se realizó la interpretación de entrevistas que evidencian la concepción de ciertos docentes y estudiantes frente a los procesos de formación en la mencionada carrera de trabajo social; referido como un antecedente para el presente trabajo, de la tesis: Identidad del docente universitario de trabajo social en la Corporación universitaria Minuto de Dios sede principal, registrada en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Programa de trabajo social, en Bogotá, 2013. Dicha investigación afirma que la vocación y formación profesional, el marco legal del ejercicio docente y los requerimientos e identidad de la universidad, son factores que generan una identidad del profesor. Además, establecer la identidad docente de manera general es muy complicado si se tiene en cuenta que la identidad profesional es una cuestión totalmente subjetiva, dependiente de las visiones y las experiencias de cada profesional a lo largo de su ejercicio, si bien la identidad puede estar sujeta a las condiciones sectoriales, políticas, institucionales y personales del docente, obedece a algunos patrones pero no es posible dar una identidad generalizada. Asimismo, la identidad docente se puede cualificar haciendo un paralelo entre los factores que pueden influenciarla o las condiciones laborales del ejercicio profesional, si el docente trabaja para el sector público o privado, la carga académica, los horarios de trabajo y su tipo de contrato son algunos de los factores que pueden influir en la forma en la que el docente define su identidad profesional.

Por su importancia merece referenciarse en este apartado, considerándolo como un antecedente que pretende generar un punto de encuentro con elementos que identifique la labor del docente universitario, el documento: 10 competencias docentes. Competencias profesionales del docente universitario, elaborado y publicado en el año 2004, por la Universidad La Salle México. Dicho escrito toma como base la obra de Zabalza Miguel A. “Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional”. Narcea, España. 2003, haciendo las anotaciones de los conocimientos, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo, identificando las competencias que un docente debe desarrollar, caracterizándolas y ayudando a orientar su función hacia la formación integral del alumnado y al logro de la calidad en la educación universitaria.

Descripción de la problemática

Al estar hoy frente al tercer milenio, se ve la necesidad de lanzar mensajes de optimismo, alegría, de gratitud, de esperanza. Todo ello nos invita a volver a nuestras raíces, para que al paso del tiempo no nos deje perder la originalidad de nuestra vida.

Estamos en una sociedad que ha llegado a instrumentalizar a la persona humana. Y esto provoca que nos vemos impulsados a valorar a los jóvenes, futuros docentes de niños y adolescentes en diversas escuelas con toda su riqueza para poder ofrecer una humanidad nueva.

Para lograrlo, uno de los medios es formarlos así; educadores que asuman su tarea como una vocación de profetas, que vivan con autenticidad aquello que anuncian, educadores que asuman a la persona tal como es para acompañarla en su proceso de crecimiento respetando su dignidad promoviéndola.

El trabajo cotidiano y el trato con ellos de manera directa ha constatado como una urgencia, una necesidad de retomar ese acompañamiento a través de un método educativo.

Este “acompañamiento” será un proceso que ha de llevar como fin formar profesionistas íntegros, completos y listos para el reto de la educación actual, pues muchos de ellos se encuentran en una educación sin principios y sin límites o compromisos de vida.

Uno puede tener gustos por muchas cosas y habilidad para otras tantas, pero la vocación es sólo una, ella absorbe y lleva a dejar en segundo plano todo el resto.

En la VOCACIÓN está la curiosidad y el placer por la realización de la tarea misma y no sólo por sus logros, sino también el gusto por hacerlo; se plantean cosas nuevas o puntos de vista diferentes a los ya existentes, en esto, anima a especular, a hacer hipótesis, se siente una seguridad intuitiva que de alguna manera permite salir adelante queriendo hacer las acciones de manera propia a lo cual le definimos como la aptitud, esto se siente que lo que se realiza y es muy necesario para los demás o para la vida y se define como la entrega.

Es cierto que cada uno decide su vida, si sigue o no su vocación; pero la vida reclama satisfacciones sobre todo pasando los 30 años y lo malo que la persona no las encuentra en cualquier parte, no es algo que pueda inventarse, lo que para una persona le produce satisfacción para otra no y es en su vocación donde llega esto.

Se puede pensar que se podría elegir un trabajo o carrera en relación a obtener mayores ingresos y desarrollar su vocación como un hobby, o un desempeñarse en alguna activi-

dad. Pero sucede que un trabajo absorbe 8 horas diarias, ocupa la atención la mayor parte del tiempo, distrae hacia otras capacidades definidas por sus habilidades o actitudes y cómo no hay satisfacción en ella termina no encontrándosele sabor a nada, lo que la transforma al final en una carga.

Para descubrir nuestra Vocación, hay que atreverse a soñar y ver hacia adelante, entendiendo la misión y la visión de cada institución sin perder de vista la filosofía y los valores.

Para ello tendremos que dejar de incluirnos en planes ajenos, de intentar descubrir requerimientos del medio, de perseguir situaciones convenientes, de considerar la falta de medios a lo que lo definimos como el cumplimiento de deberes.

Nuestra palabra vocación deriva de la latina *vocatio*, que significa “llamado”. Como hombres estamos llamados a desarrollarnos plenamente como personas y a buscar todo aquello que nos permita crecer como tales.

El hombre es un ser que no puede escapar a las preguntas por el sentido de su vida: ¿Quién soy?, ¿Cuáles son mis metas y aspiraciones?, ¿Qué espero para mi vida? ¿Cómo sirvo a los demás y los apoyo?. Tenemos que buscar las respuestas a todos estos interrogantes, de una manera sincera y responsable.

La vocación es un término amplio, es mucho más que la sola elección de una actividad. Se asocia también con ese gusto grande por lo elegido, que llevará al deseo de perfección, a superar los obstáculos que se presenten durante la etapa de formación (cuando realizan los docentes en formación sus prácticas profesionales) o en el ejercicio de la profesión, a sostener una actitud ética frente a las responsabilidades, a asumir un compromiso frente a la sociedad, es un servicio que se verá beneficiada por la actuación. Todo esto está involucrado en lo que denominamos “vocación”.

La fortaleza del maestro no está sólo en su conocimiento; está en la capacidad de establecer un tipo de relación estimulante de aprendizaje y de valores, en su creatividad para decorar en el sentido de disponer los tiempos, los recursos, las actitudes y todos los otros factores curriculares, para que se produzca el milagro en la individualidad de cada alumno.

Es necesario que se recupere la figura del maestro, desde su identidad, a fin de reconocer que es factor esencial para el proceso educacional; es aquí donde el educador asume el reto de rescatar su papel fundamental.

La preparación del maestro, su experiencia acumulada, la visión holística hacia su disciplina, el desarrollo en habilidades didácticas, la capacidad para transmitir sus mensajes, la disponibilidad en el manejo de su cuerpo, la sensibilidad frente a los proyectos colectivos, el sentido de vida (y su evolución con el pasar del tiempo), su capacidad de aprender... todo esto hace al pedagogo. Cabría reflexionar si los docentes universitarios sólo con ser maduros en el conocimiento de la disciplina, garantizan su desempeño como educadores.

Referirse de la “persona-maestro” y no de la persona del maestro, es poner en consideración que su persona debe “dedicarse” plenamente a la acción educativa y que la cualidad del maestro o educador debe afectar de alguna manera a la totalidad de su persona. El magisterio (no la mera docencia) es más una “vocación personal” que una “profesión” o función social determinada. La fórmula “persona-maestro” pretende expresar una profunda unidad interna y personal entre las dimensiones humanas y las pedagógicas de quien hace de la educación su empresa vital más importante y totalizadora de sus energías.

El maestro es un hombre-para-la-educación. Se puede considerar también como un “profesional”, un “especialista”, un “técnico” o un “experto” en educación, pero en profundidad. No se trata de “hacer” de maestro de vez en cuando, aunque sea durante todo el horario de la jornada escolar, sino de “ser” maestro desde el fondo de la propia humanidad y personalidad, desde su propia identidad.

En la identidad del educador confluyen aspectos laborales, profesionales y vocacionales, referidos a las distintas necesidades que la persona ha de satisfacer para poder realizarse plenamente a partir de esta identidad.

Alternativa de intervención

En la pedagogía Lasallista se destaca, como agente educativo clave, el docente, quien se responsabiliza de orientar a los estudiantes personalmente y en grupo en el proceso de su maduración y de su formación. Su identidad deriva de sus funciones de líder, mentor, consejero y guía.

El maestro Lasallista sublima su profesión de educador para hacer del ejercicio de la misma un “sacerdocio”. Ministro de la Palabra de Dios, vive y anuncia el Evangelio en la escuela. Por la “Evangelización de la inteligencia” induce al joven a realizar en su vida la necesaria síntesis de la cultura y la fe.

El quehacer educativo adquiere gran relieve para el maestro lasallista al saber que está haciendo la “Obra de Dios”, que es “Ministro de Dios” y “Dispensador de sus misterios”, nos dice “La Salle. La escuela Lasallista busca ser el “lugar de encuentro” de la cultura y de la fe para todos los integrantes de la Comunidad Educativa Escolar.

La escuela Lasallista humaniza al hombre mediante la cultura en un sentido esencial, cultura indica todo aquello que ayuda a la persona a llegar a un nivel verdadero y plenamente humano.

El maestro lasallista es el amigo experimentado que escucha al muchacho y de parte con él; el orientador que le ayuda a construir sus propias convicciones; el animador que le estimula a la actividad y la alienta en su decaimiento; el consejero, siempre disponible, responsable con el mismo estudiante de su educación.

Es justo ahí, en ese sentido la inquietud, entender y valorar cómo se construye la identidad del docente lasallista que labora en la universidad, cómo logra desde su repertorio académico, profesional identificarse para cumplir con una misión institucional, cómo se identifica con un ideal, qué motivos lo mueven para querer estar ahí, qué lo hace ser e identificarse como docente en una universidad de inspiración lasallista.

Estas preguntas, surgen como resultado de las diversas manifestaciones que los docentes de la Universidad La Salle Puebla a lo largo de más 20 años de colaborar y ser participe directo de los cambios en la misma, han referido, y que si bien por las condiciones de las políticas institucionales no han continuado laborando dentro de la universidad, hace que sea aún más apasionante investigar, dado que por qué siguen considerando la ULSA Puebla como un referente que los identifica en su status personal-laboral-profesional, qué hace e hizo que se identifiquen con el modelo, por qué si entre los indicadores de la identidad como es la satisfacción laboral no cubre sus expectativas económicas dicen si en un sentido de pertenencia e identificación en un carisma lasallista.

Este panorama, además de permitir un acercamiento crítico-reflexivo al estado actual de la planta docente de la universidad, contribuye a la determinación del objeto de estudio de este trabajo de investigación: La identidad profesional del docente universitario lasallista. Es decir, una aproximación efectiva a lo que piensan y sienten los docentes acerca de su ser-hacer y quehacer pedagógico, inmerso en una institución con un modelo pedagógico lasallista, y en el cual emergen los elementos que estructuran su acción pedagógica y construyen, por tanto, su identidad profesional.

El educador debe ahondar en el estudio de su propia identidad; no puede reducir su quehacer a exclusiva profesionalidad, sino que debe enmarcarla y asumirla en su vocación, que le permite orientar con sentido su existencia y su compromiso educativo, dándole, al mismo tiempo, amplias perspectivas para ser vivida con entusiasmo, compromiso y sentido de pertenencia; por ello este trabajo de investigación dirige su estudio hacia la identificación de los aspectos que subyacen dentro la identidad profesional del docente universitario, la identidad del docente de la ULSA Puebla, a fin de valorar su relación y su manifestación en la realidad institucional.

Estudiar al docente universitario implica considerar las condiciones individuales, sociales, profesionales e institucionales que circulan en el ser-hacer profesionales, es decir determinar una caracterización que determine lo humano, académico y laboral del maestro.

La identidad del docente en su labor cotidiana dentro de una institución es compleja, en el entender y valorar si el docente que labora en una universidad está formado o no para cumplir con una misión institucional, reconocer si está identificado con un ideal, resaltar el motivo no por el que está ahí o llegó ahí... sino por qué sigue ahí, qué lo hace ser e identificarse como docente en una universidad de inspiración lasallista.

El proceso de estudio de la problemática planteada será dirigido con base a la Investigación cualitativa con enfoque descriptivo, a través de entrevistas a directivos y docentes de la Universidad La Salle Benavente, de las diferentes Licenciaturas en Educación.

Habría que decir también que se trata de un estudio exploratorio con un enfoque hermenéutico de corte inductivo sobre experiencias, que busca identificar y describir los elementos que conforman la identidad profesional de los docentes que intervienen en la investigación.

Para la investigación se tomarán como sujetos de estudio a las autoridades de la Universidad La Salle Puebla: Rector, subdirector, coordinadores, presidentes de las diferentes academias de la Licenciaturas en Educación, responsables de la práctica docente de cada especialidad de la Licenciaturas en Educación y docentes con más de 15 años laborando en la universidad dado que para la consolidación de la identidad se requiere de tiempo, pero también de bases suficientes sobre las cuales construirse, que en el caso de una institución con una filosofía establecida se cimentan en la misión y en la visión, con el fin de obtener un panorama general de la Identidad Profesional de los Docentes. Son un total de 24 entrevistados.

Una vez determinados los sujetos de estudio y el instrumento –guión de entrevista–, se procede a concertar citas para realizarles la entrevista dentro de las instalaciones de la universidad y en el horario que el entrevistador sugiera. Se prevé que cada entrevista dure aproximadamente una hora y media, propiciando un ambiente de confianza para identificar los aspectos de la investigación señalados.

Después de las entrevistas se realiza la narrativa de cada una de ellas, describiendo la identidad profesional de cada docente, para posteriormente hacer el análisis propuesto.

Se espera con esta investigación:

- Profundizar en el ser-hacer y quehacer del docente universitario lasallista, reconociendo los elementos que a través del tiempo han construido su identidad dentro y fuera de la institución.
- Generar un ambiente de reconocimiento y valoración por la trayectoria laboral y profesional de los docentes universitarios que laboran en la ULSA Puebla.
- Reconocer las diferentes manifestaciones que tienen los docentes universitarios en sus diferentes ámbitos que impactan en la sociedad.

Referencias

Revilla, J. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*, 4. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/34119>

Larrain, J., & Huertado, A. (2003). El concepto de identidad. *Revista Famecos*, 21, 30-42. Recuperado de <http://revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewfile/348/279>

Morin, E. (2001). *La identidad humana*. París: Seuil.

Dossier para una Educación Intercultural (2002). Teoría: El concepto de identidad. Campaña de Educación para el Desarrollo Annoncer la Colour. 1-6. Recuperado de <http://www.fuhem.es/ecosocial/dossier-intercultural/contenido/9%20EL%20CONCEPTO%20DE%20IDENTIDAD.pdf>

Vera, N. J. A. & Valenzuela, M. J. E. (2012) El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/03.pdf>

Rivero, V. (2013). Identidad y expectativas psicosociales. *Revista de Psicología [online]*, 10, 35-42. Recuperado de http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S2223-30322013000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Rojas, M. E. Chacón, M.A. y Sayago, Z. B. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, Julio-Septiembre, 551-561. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614569016.pdf>

Cañadas, M., Santos del Riego, S.(2008) Identidad profesional en la universidad. Agente modelado. *TOG (A Coruña) Revista en internet*. 2, 99-112. Recuperado de <http://www.revistatog.com/mono/num2/univ.pdf>

Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C. y Delgado P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. *Biografías de profesores. Revista Iberoamericana de Educación* 40. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/1509Veirave.pdf>

Romaña, T y Gros, B. (2003). *La profesión del docente universitario del siglo XXI*:

¿Cambios superficiales o profundos? Revista de Enseñanza Universitaria. 21, 7-35. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/21/art%201.pdf>

Gómez, E. (2004). El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad. Revista de Educación y Desarrollo. 2, 77-81. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/pdf/no_2/002_Red_Gomez.pdf

Madueño-Serrano, M. L. (2014) La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla, México: UIA Puebla. Recuperado de http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1170/III_Ma_Luisa_Madue%C3%Blo.pdf?sequence=2

Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 5(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750203>

Marín, V. (2005). El desarrollo profesional del docente universitario. V Congreso Internacional Virtual de Educación. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24738/Documento_completo.pdf?sequence=1

Meléndez, L. (2006). Condiciones sociales, profesionales e institucionales del profesor universitario. Revista de Ciencias Sociales, XII (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28012112>

Meléndez, L. (2004). Actitud organizacional del profesor universitario. Revista Venezolana de Gerencia, 9 (26), 254-374. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/290/29002609.pdf>

Meléndez, L. (2007). Afectos organizacionales del profesor universitario. Revista Universitaria de investigación (Sapiens) 8(1). 183-197 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41080112.pdf>

González, V. El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/741Gonzaaez258.PDF>

Medina, P. (1999). Normalista o universitario: ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos? Perfiles educativos, 21(83-84), 93-104). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208407>

Melo, Y., Villalobos, A. (2008). La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión.

Universidades, LVIII O ctubre-Diciembre, 3-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37312911002>

Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15508105.pdf>

Segura, M. (2005). Competencias personales del docente. Revista Ciencias de la

Educación, 5(2), 171-190. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/competencias_personales_docentes.pdf

Mosqueda, L. (2007) La formación del docente lasallista. Tesis de posgrado, Maestría en Educación Superior. ULSA Benavente,

Schrijver Tazzer L. (1995). La identidad propia de nuestras instituciones. ULSA Roma. 27-28 González Kipper L. (2004). Resumen de la tesis doctoral niveles de participación en la realidad asociativa lasallista en América Latina y España.

Muñoz Bautista J. (1992). Nuestra filosofía. ULSA México. 30-32

Arroyave Ramírez Manuel. (1992). Rincipios fundamentales de la pedagogía lasallista. ULSA México.

Johnsto, John fsc. (1996). La escuela lasallista. ULSA México. DOCUMENTO GAUDIUM ET SPES (NO. 19 pp 3-4

Patrizia Mascioli. Formación Lasallista (ensayo). El laico católico, testigo de fe en la escuela 35. El laico católico, testigo de fe en la escuela 37. El laico católico, testigo de fe en la escuela 27 Y 70. El laico católico, testigo de fe en la escuela 56-59.

LASALLE (200). Ficha 6. Mi quehacer como maestro lasallista. Recuperado de: lasalle.edu.mx/comunicacion/wp-content/.../02/Ficha-6-Actulizada.doc

Universidad De La Salle (2010). La formación y el desarrollo profesional del docente. Colección Documentos Institucionales No 37.

<http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/somos-la-salle-benavente/historia-de-la-universidad.php>

<http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/somos-la-salle-benavente/lasallistas-en-mexico-y-en-el-mundo.php>

<http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/somos-la-salle-benavente/>

La Relación Escuela-Familia en el Diario Vivir de La Escuela Fundamental La Salle Esmeralda

Sandra Coimbra Rodrigues
Liliane Kolling
Roberto Carlos Ramos
Jardelino Menegat

Resumen

El artículo es fruto de una investigación teórica cuya temática investigativa es el derecho a la educación de calidad, sus fundamentos y modos de hacer efectiva en los contextos educativos. Hace un reporte analítico-discursivo en lo que se refiere a la relación familia-escuela, comprendiendo tal relación como condición indispensable para la educación y la formación de los estudiantes. Tomo como referencia la comprensión acerca de la relación familia-escuela presente en los dispositivos legales y en los modos que esa relación ocurre en el día a día de la acción educativa desarrollada en la Escuela Fundamental La Salle Esmeralda. Los datos han sido recolectados a través del análisis documental de dispositivos legales y de los registros realizados en la atención a las familias. Se destacan como principales hallazgos del estudio, el énfasis concedido por los dispositivos legales la relación escuela-familia y la corresponsabilidad de ambas en la educación de los estudiantes así como el papel de la escuela como movilizadora de esa relación, promoviendo y espacios que viabilizan tal relación.

1 Introducción

Las relaciones entre escuela y familias constituyen un tema que viene conquistando importancia y visibilidad creciente en la sociedad actual, ocupando espacios en los medios de comunicación, en las políticas públicas, en los proyectos pedagógicos de las escuelas y en la investigación científica sobre educación. Autores como Silva (2003, 2007, 2010) y Nogueira (2006, 2011), se han dedicado a problematizar esas relaciones en una perspectiva sociológica, han destacado la intensificación de los contactos e interacciones – y al mismo tiempo, de los conflictos- entre las dos instituciones, como consecuencia de los cambios sociales profundos vividos a partir de las décadas finales del siglo XX.

La cooperación entre instancias nacionales y locales han sido estimuladas por políticas públicas en diferentes países del mundo accidental (Nogueira, 2011 & Silva, 2003), en Brasil, podemos citar como ejemplos: el “Día Nacional de la Familia en la Escuela” (24 de abril), instituido por el Ministerio de la Educación (MEC) (Brasil, 2001) y promovido por diferentes redes de enseñanza desde entonces; la “Investigación Nacional de Calidad de la Educación: la escuela pública en la opinión de los padres”, realizada en 2005 por el MEC; el Plan de Movilización Social por la Educación (PMSE), lanzado por la MEC en 2008 como un “llamado [...] a la sociedad para el trabajo voluntario de movilización de las familias y de la comunidad por el mejoramiento de la calidad de la educación brasileña” (Brasil, 2008, P.1).

Otras iniciativas podrían ser puntualizadas en el ámbito local, como en la Escuela Fundamental La Salle Esmeralda, de Porto Alegre-RS, por medio de proyectos educacionales, con una mirada al fomento de las relaciones escuela y familia, al aprendizaje y a la formación humana de la niñez y juventud.

La tónica de estos diferentes programas y políticas públicas es el incremento de la participación de los padres en la vida escolar de los hijos en la propia escuela. Según Silva (2003, p. 29), tal participación ha pasado a ser preconizada por la legislación educacional, observándose cierto “consenso legislativo” en torno a este tema, en la mayor parte del mundo occidental.

En este sentido, la escuela es la fuente esencial para establecer la relación escuela-familia, mirando al desarrollo humano, cultural y socioeconómico. La Escuela Fundamental La Salle Esmeralda, con sus profesores, ha sido desafiada a desempeñar un papel fundamental en la educación de los niños-niñas, traducir aspiraciones de la sociedad y de la misión institucional, y en su misión que es la formación de ciudadanos integrales a través de acciones educativas de excelencia, (Distrito La Salle Brasil-Chile, 2015), y que estos ciudadanos sean responsables, activos, participativos y emprendedores en el contexto social en donde viven.

2 Descripción de la Problemática

El artículo 205 de la Constitución Federal de Brasil (Brasil, 2013b) define la educación como “directo de todos y deber del Estado y de la familia”. La corresponsabilidad entre Estado y familia en relación a la educación, es un conjunto de aspectos muy claramente normalizados, en la legislación educacional investigada, y lo que se refiere a la obligatoriedad de la educación básica escolar. Según el inciso I del artículo 208 de la Constitución Federal (modificado por el Enmienda Constitucional N° 59/2009), el primer ítem es garantizar que se haga efectivo el deber del Estado como es la educación es la “educación básica obligatoria y gratuita de los 4 a los 17 años de edad”. El artículo 4° de la leyes de directrices y bases (LDB), modificado por la Ley 12.796/2013, reafirma tales determinaciones de la Constitución Federal y del artículo 5° define, como responsabilidad del Poder Público, “empadronar anualmente a los niños y adolescentes en edad escolar”, “hacerles una llamada pública” y “velar, junto a los padres o responsables, por la asistencia a la escuela”. Ya el artículo 6° de la LDB (modificado por la Ley N° 12.796/2013) determina que “Es deber de los padres o representantes hacer efectiva la matrícula de los niños en la educación básica a partir de los 4 años de edad” (Brasil, 2013a).

También está previsto en el artículo 12 de la Ley de Directrices y Bases (LDB) a un nivel más profundo de la relación familia-escuela. En el inciso VI, se define que es incumbencia de los establecimientos de enseñanza “articularse con las familias y la comunidad, creando procesos de integración de la sociedad como la escuela” Ya el artículo 13, al definir lo que incumbe a los docentes, incluye entre ellas: VI – colaborar con las actividades de articulación de la escuela con las familias y la comunidad”.

En lo que respecta a la Educación Básica como un todo, se observa en el ámbito federal, a lo largo de la última década, una tendencia a vincular la articulación de las escuelas-familias a la cuestión más específica de la calidad de la enseñanza, reforzándose, en los documentos legales la noción de “movilización”, enfocada en la sociedad civil y no al interior de las propias escuelas. Ese es el tenor del Decreto N° 6.094/2017, lue

Dispone sobre la implementación del Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación, [...], y la participación de las familias y de la comunidad, [...] apuntando a la movilización social por la mejora de la calidad de la Educación Básica. (Brasil, 2007a).

Ese Plan propone congrega los esfuerzos de la Unión de los estados, de los municipios, de las familias y de la sociedad civil en torno de la calidad de la Educación Básica, estableciendo directrices y metas en ese sentido. Las familias se mencionan explícitamente como componentes de los consejos escolares –lo que será mejor analizado en el próximo tópico de este texto–, pero toda la sociedad civil está llamada a movilizarse en comités locales de acompañamiento de las políticas públicas y de las metas educativas.

En un panorama en donde la relación escuela y familia ni siempre es de plena interacción, es interesante destacar acciones que buscan estimular la participación de todos es su día a día. La Escuela Fundamental La Salle Esmeralda está presente en la Villa Esmeralda desde 1981, siendo la única escuela de la comunidad. En la perspectiva social, Villa Esperanza, está ubicada en la periferia de Porto Alegre/RS/Brasil, se le considera en el escenario municipal como una villa de “máxima carencia”, en donde la mayoría de las familias vive del trabajo informal, sin contrato de trabajo o cartera de trabajo firmada. La mujer es el apoyo familiar, sustentando a los hijos con el trabajo doméstico y el ingreso económico recibido del Gobierno Federal (Beca Familia). Existen muchos casos en el que el abuelo es el responsable por el sustento valiéndose de su jubilación vitalicia por el Sistema de Salud (SUS) (Porto Alegre, 2017).

La Escuela acoge a niños en situación de vulnerabilidad social, principalmente asociadas a las presiones del tráfico de drogas, del desempleo y de los problemas socioeconómicos. Cuenta con 49 Colaboradores, entre profesores y funcionarios, con el desafío de ofrecer una educación integral a los 631 estudiantes gratuitos, distribuidos desde Educación Infantil hasta el 9° Año de Enseñanza y otros servicios volcados a la promoción social de la comunidad más carente, minimizando, parcialmente, la situación de vulnerabilidad social en que se encuentran (Ramos & Fraga, 2016).

Desde su fundación, la Escuela ha ido creciendo en los aspectos cognitivo, espiritual y social. A causa de su inserción en la comunidad se ha hecho un referente para los niños, niñas, jóvenes y adultos que buscan mejorar por medio de la educación de calidad (Ramos & Fraga, 2016). Posee una propuesta pedagógica diferenciada, atendiendo niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad y/o riesgo social. Por lo tanto, la búsqueda permanente de caminos educativos diferenciados de acuerdo con el contexto se desarrollan teniendo como un referente a los dispositivos legales y la Propuesta Educativa de la Red La Salle Brasil-Chile (Distrito La Salle Brasil-Chile, 2015).

El hecho de vivenciar la Escuela permite conocer la comunidad local en relación a sus aspectos socioeconómicos y culturales, en la que es posible percibir las pocas posibilidades de lectura y escritura que circulan en la comunidad, o la manera como estas se utilizan. Inclusive, la baja escolaridad de la mayoría de las familias y el estar involucrados con el alcoholismo. Consumo de y tráfico drogas, etc. (Bittencuort & Ramos, 2017).

Muchas personas de la comunidad local tienen innumerables dificultades para encontrar un empleo, ya que la baja escolaridad es uno de los principales factores de exclusión sociocultural, y el gran desafío es justamente introducir a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y crear conciencia de la importancia de estudiar. (Bittencuort & Ramos, 2017, p. 5).

Por lo tanto. Ante este contexto, creemos en la participación de las familias en el ambiente escolar de la educación de los alumnos, y que esa participación debe ir más allá de los muros escolares. Muchas veces los propios alumnos dicen que para trabajar o ayudar a los traficantes no se necesita estudiar mucho. La realidad vivida por ellos es que no es necesario saber muchas cosas sobre la enseñanza formal para realizar el trabajo que está a su alcance.

Periódicamente, el Proyecto Político Pedagógico (2017) de la Escuela contempla la comunidad local, las familias y los responsables ofreciendo cursos y charlas relacionadas a la inclusión escolar y social, salud, seguridad, aprendizaje y la relación entre padres e hijos. La relevancia de esas acciones es afirmada por la participación masiva en el ambiente escolar. Las celebraciones y fiestas de la Escuela, la participación y la disponibilidad en contribuir son significativas, cuando todos los espacios quedan ocupados y los padres se divierten con sus hijos, pues en la Villa Esmeralda no hay espacios físicos de recreación y convivencia entre todos, siendo así la Escuela un referente para las familias.

Otra manera encontrada para llevar la comunidad hacia el interior de la Escuela es la participación de los padres en el proceso de mejora de los espacios físicos, haciendo de la Escuela un ambiente acogedor, tranquilo y significativo para el aprendizaje de los niños, niñas y de los jóvenes.

Para intentar revertir esa situación, hace ya algún tiempo la Escuela viene trabajando con algunas instituciones de la Villa, como iglesias, puestos de salud y asociación del barrio para fortalecer las relaciones entre ellas por medio de reuniones con temas sugeridos por la comunidad con el fin de favorecer una mayor apertura para hablar sobre deseos, dudas, preocupaciones y hasta curiosidades de la comunidad. La escuela Fundamental La Salle Esmeralda desarrolla varios proyectos que involucran la relación o participación de la familia o de la comunidad. Así, el proyecto “Maleta de Viaje”, posibilita a los niños-niñas llevar una maleta con libros para la casa, con el objetivo de desarrollar el gusto por la lectura también fuera del ambiente escolar. El proyecto “Maleta de Viaje” y la Feria del Libro proporcionan una variedad de informaciones para los padres sobre diferentes textos, estimulando al alumno a desarrollar cada vez más el gusto por la lectura.

La Pastoral y la Orientación Educacional proporcionan semanalmente a los padres que tienen interés para algún momento de formación humana y religiosa, lo que ayuda en la reflexión sobre como acompañar de una mejor manera a los hijos en los estudios. Este también es un momento especial para compartir experiencias y reflexionar sobre asuntos familiares y personales.

La presencia diaria en el ambiente escolar, las reuniones de padres, actividades deportivas con los hijos, las celebraciones de Pascua, Día de las Madres, Día de la Familia, Navidad, Semana de La Salle, Semana de los Niños y Semana del Estudiante, incluyendo las fiestas juninas y el Té de Primavera, son momentos que resultan con la participación significati-

va de las familias en la vida escolar de los hijos. La Escuela efectivamente estimula a los padres y responsables a particular de la vida de los estudiantes a través del acompañamiento de las tareas escolares, de la presencia en las reuniones escolares, de conversaciones con los hijos relacionados con la Escuela y de las conversaciones con los profesores de los hijos, fuera de la participación en las celebraciones entre todos.

3 Resultados de la Intervención

Los alumnos de la escuela pertenecen a la Educación Infantil y de Enseñanza Fundamental I y II. Los alumnos hasta 4° Año, en su mayoría, los llevan diariamente a la escuela sus padres, tíos, hermanos, abuelos o algún otro responsable. Para la seguridad de los estudiantes, los profesores o la Coordinación de Turno, vía agenda, autorizan el retiro de los alumnos(as) fuera de los horarios normales de salida, estableciendo contacto vía telefónica con las personas autorizadas para tal fin. Todos los estudiantes se presentan con uniforme, pues esto facilita su identificación. Por el hecho de que la comunidad tiene una buena relación con la Escuela, los responsables de los estudiantes se sienten con la libertad de frecuentar este ambiente, relacionarse con los profesores y colaboradores, mantener diálogo y vínculos con los otros responsables en el inicio y al finalizar las clases. Diariamente se puede percibir el proceso de gestión de la Escuela, la libertad de los padres para comparecer a la escuela cuando desean dialogar con los profesores, con la Coordinación Pedagógica, la Orientadora Educativa y hasta la misma Dirección de la Escuela.

En las reuniones trimestrales con los padres ha sido posible observar que se da una discusión sobre las mejorías alcanzadas, sobre las necesidades de la Escuela y la de los alumnos. En todas las reuniones a los padres se los acoge bien por la Dirección, agradeciéndoles por su presencia a las reuniones, hasta con homenajes, y son conducidos por los profesores a las salas de clase de sus hijos para discutir específicamente los asuntos particulares de cada alumno(a).

En el diálogo informal entre los responsables, se percibe el trabajo pedagógico, el ambiente acogedor y el cuidado por la Escuela. Los profesores y colaboradores establecieron diferentes vínculos con los habitantes de Villa Esmeralda, estudiantes, padres, autoridades, entidades públicas y amistades del barrio que son extremadamente importantes para firmar convenios con la Escuela.

Lo que dicen algunas madres, que se presentan a continuación, ilustran la importancia atribuida a la participación de la familia: “Me siento en casa en la escuela. Yo fui alumna aquí y ahora como madre somos bien acogidos y valorizados como personas y en la participación de las actividades de la escuela” (Madre 01); “La escuela es un lugar sagrado para la comunidad, para las familias y principalmente para los alumnos, ya que cuidan de ella como si fuese de ellos y de todo lo que tienen en la escuela. Todos nosotros gustamos mucho de estar aquí, es una escuela fuerte y organizada” (Madre 02); “La relación debe ser constante y sólo trae beneficios para todos los involucrados” (Madre 03); “Participando activamente de la fase escolar estoy cimentando una mejor forma de su vida futura, teniendo así grandes chances, con la ayuda de la escuela, conseguir educarlo de manera integral (Madre 04).

En la Escuela La Salle Esmeralda (2007) la valorización de la dimensión espiritual, del espíritu fraterno y de los estudios ocurre sistemáticamente en la interacción en el proceso

educativo y en la relación entre los estudiantes, profesores y funcionarios. Sucede, principalmente, en los momentos informales, creando un clima armonioso y saludable en un contexto en donde existen tensiones en función del tráfico de drogas y disputas de territorios por grupos rivales de traficantes. La Escuela presenta un proyecto pedagógico que incluye esfuerzos para concretizar la participación de la familia en las actividades escolares de los alumnos. Se observó que las familias tienen libertad para entrar y conversar con profesores, con los coordinadores pedagógicos y con el Director, lo que demuestra una postura positiva de esos profesionales en relación a informaciones o dudas que las familias puedan traer y que pueden ayudar en la regulación del aprendizaje de los alumnos. Los resultados también muestran que las reuniones con padres son acogedoras y estos son bien recibidos por los profesores. La mayor parte de los padres entrevistados afirma participar de las reuniones.

La LDB (Brasil, 1996) enfatiza, en su artículo 13, que una de las funciones del profesor es colaborar con las actividades de articulación de la escuela con las familias. Otra forma que la escuela en cuestión encontró para llevar a los padres para el interior de ella es aprovechar la fase de adaptación de los niños a la escuela. Esa etapa se realiza con la participación de los padres, lo que crea condiciones para el mejor desempeño de los niños y niñas. La visión que los padres tienen de la escuela y de la escolarización es un factor importante en la influencia de la familia sobre el desempeño en la escuela. Los resultados apuntan para la misma dirección de los encontrados por Saisi (2010), que en estudio con familias de niños y niñas de la Educación infantil encontró que esas atribuyen papel importante a la institución escolar en el desarrollo de los aspectos sociales, psicológicos, morales y cognitivos del niño.

Los proyectos volcados para la lectura y que involucran a las familias tienen una gran importancia para el éxito escolar. Entre tanto, para que los proyectos “Lleva y Trae” y “Malleta de Viaje”. Alcancen el objetivo y el éxito deseado es de extrema importancia para que los alumnos y padres involucrados estén conscientes de los cuidados que deberán tener con los libros llevados para casa, así como se comprometen en devolverlos en la fecha establecida para no perjudicar el desarrollo del Proyecto. Estos requisitos muestran la importancia de la participación de la familia en el desarrollo de los proyectos escolares.

La visión de la escuela parece estar en la dirección de desarrollar un trabajo de calidad en un ambiente acogedor e involucrando educadores, funcionarios y comunidad. En la visión de algunos analistas, todo profesional de la educación experimentada sabe que los resultados de su trabajo junto a los alumnos están influenciados por el apoyo que estos reciben o no de parte de sus familiares (Castro & Regatieri, 2010, p. 7).

Tomando como base los fragmentos de la experiencia relatada, retomamos el diálogo buscando establecer algunas relaciones entre lo vivido y la Propuesta Educativa de la Red La Salle y otros dispositivos legales, orientadores de la acción en la Escuela La Salle Esmeralda. A continuación, anotamos algunos presupuestos centrales.

La expresión “relación familia-escuela” designa, en este texto, todo tipo de unión e interacciones entre autores familiares y escolares, admitiendo “un *continuum* que va desde la cooperación hasta el conflicto” (Silva, 2002, p. 101). De hecho, si por un lado los estudiosos son unánimes en reconocer la intensificación de los contactos entre las dos instituciones, por otro se encuentran frecuentes referencias a las tensiones y ambigüedades que permean

esa relación (Silva, 2003 y Silva, 2013), cuya complejidad y asimetría son consensualmente reconocidas.

Silva (2003, 2007) identifica en la relación familia-escuela dos vertientes -la escuela y el hogar -, y dos dimensiones de trabajo- la individual y la colectiva. La primera vertiente (“escuela”) incluye las actividades realizadas por los padres en la institución de enseñanza, tales como reuniones, conversaciones, participación en eventos y en órganos de gestión, etc. Según el autor, esa es la fase más visible de la relación familia-escuela, que tiende a ser identificada sólo con tales actividades. Entretanto, Silva (2003) recuerda que hacen parte de esa relación todas las acciones relacionadas con la escuela que son realizadas en casa por el estudiante y/o por sus responsables. – las cuales compondrían, entonces, la vertiente “lar” (hogar): realización y acompañamiento de los deberes de casa, apoyos e incentivos de diferentes órdenes, etc. En este trabajo, el énfasis recaerá sobre la “vertiente escuela”, ya que es sobre ella que incide los reglamentos legales.

4 Futuro de la Intervención

Una vez incorporada a la vida de la comunidad, la escuela se pone al servicio de ella, no sólo para la educación, sino también como escenario de diferentes situaciones, tales como campañas de vacunación, de higiene, fines electorales y tantas otras de responsabilidad del Estado o no.

Como ya se ha destacado, la relación escuela-familia es inevitable e importante. Sin embargo, también es importante construir condiciones para que esa relación ocurra y favorezca el desempeño de los alumnos. La formación de los profesionales de la escuela, principalmente los profesores, es una de las condiciones necesarias para que esa relación ocurra. Esos profesionales deben estar preparados para trabajar con las diferencias y mirar para la educación como un derecho de todos. Es preciso evitar la creencia de que las condiciones para el éxito de la educación escolar están en manos de las familias, lo que significa que la escuela sólo es capaz de enseñar a los estudiantes que ya vienen educados de casa. El desafío permanente de la Escuela es llevar para el interior de sus dependencias los padres de los estudiantes de los cursos finalistas de la Enseñanza Fundamental, pues esa poca participación ha sido causa, en muchos procesos de enseñanza-aprendizaje, de bajo rendimiento pedagógico y del aumento de problemas disciplinarios.

El diálogo, la acogida y la valorización de las informaciones, más allá de la participación de los padres en la escuela, la creación de oportunidades de convivencia a través de eventos o de proyectos, reuniones, charlas, en fin, el establecimiento de vínculos de la comunidad y familias con la escuela, todo eso es favorable a la comunidad y ayuda para la relevancia del trabajo de la escuela en su contexto.

Referências Bibliográficas

Bittencourt, M., & Ramos, R. C. (2017). O direito a uma educação de qualidade: relato sobre uma experiência educativa com crianças em situação de vulnerabilidade social. *Sociology of low*. Universidade La Salle Canoas/RS. Recuperado de www.sociologyoflow.com.br/SOCIOLOGY-ANAIS-2017.pdf

Brasil. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/ CEB no 20/2009, de 11 nov. 2009a. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2009; Seção 1:14.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Plano de mobilização social pela educação. Brasília, DF, 2008. Recuperado de <http://mse.mec.gov.br>

Brasil. (2007a). Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr.

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

Brasil. (2001). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan.

Brasil. (2013a). Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF. 4 abr.

Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun.

Brasil. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009b. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez.

Brasil. (2013b). Senado Federal. Secretaria Especial de Informática. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto consolidado até a Emenda Constitucional no 73, de 6 de junho de 2013. Brasília, DF.

Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Vol 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental.

Castro, J. M., & Regattieri, M. (orgs.). (2010). *Interação Escola - Família: Subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC.

Escola Fundamental La Salle Esmeralda. (2017). Projeto Político-Pedagógico. Porto Alegre.

Lima, J. A. (2002). Pais e professores: um desafio à cooperação. Porto: ASA.

Nogueira, M. A. (2006). Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, v. 31, n. 2, p. 155-69.

Nogueira, M. A. (2011). A categoria “família” na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. *Inter- legere (UFRN)*, n. 9, p. 156-166.

Porto Alegre. (2018). As Caras da Cidade. Recuperado de http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?reg=7&p_secao=193.

Província La Salle Brasil-Chile. (2015). Projeto Provincial. Porto Alegre.

Ramos, R. C., & Fraga, S. M. (2016). La Salle Esmeralda: ensinamentos com sua história. *Revista Integração. Rede La Salle*. Ano XLV. n.118, dez.

Saisi, N. B. (2010). Educação infantil e família: uma parceria necessária. *Educação: teoria e prática*. 20, n. 34, p. 65-85, jan-jun.

Silva, D. M. P. (2012). Pais, escola e alienação parental. *Âmbito Jurídico*, v. 15, n. 106, nov. 2012. Recuperado de http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12042.

Silva, M. L. C.Q. (2013). Famílias e escolas: agentes solidários ou solitários na construção da educação de qualidade para as novas gerações? 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Silva, P. (2007). Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. *Revista Eletrônica de Educação, São Carlos*, v. 1, n. 1, p. 3-30, set.

Silva, P. (2002). Escola e família: tensões e potencialidades de uma relação. In: LIMA, J. A. (Org.). Pais e professores: um desafio à cooperação. Porto: ASA.p.97-132.

Silva, P. (2003). Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder. Porto: Afrontamento.

“Leo y Comprendo”, programa para el fomento a la lectura en estudiantes universitarios

María Anabell Covarrubias Díaz Couder
Rosa María Leyva Quintero
María Teresa Baldenebro Patrón
María Verónica Cibrian Baldenebro

Introducción

Si la educación se considera un vehículo para el progreso de la economía mundial, debe convertirse en la guía de las sociedades hacia el siguiente gran paso, iluminando nuevas ideas que resuelvan desafíos inminentes y creando oportunidades para dar lugar a un futuro mejor. (New Media Consortium (NMC), 2017)

La educación, como todas las demás áreas, ha tenido que buscar la innovación en sus procesos, incorporando métodos y técnicas de enseñanza donde investigadores y docentes, son las fuentes de generación de esas nuevas ideas y estrategias para el logro del aprendizaje de sus alumnos. Las universidades y sus docentes, buscan nuevos enfoques para diseñar soluciones para que sus alumnos puedan prepararse para afrontar las necesidades de los desafíos que el mundo actual presenta (New Media Consortium (NMC), 2017).

Los ambientes de aprendizaje deben ser suficientemente ágiles como para apoyar las prácticas docentes.

Universidad la Salle Noroeste (ULSA), es una universidad de inspiración cristiana con carisma lasallista. Pertenece al sistema mundial de instituciones lasallistas con una historia de 300 años de experiencia educativa y en la que se comparte una misma filosofía educativa (Universidad La Salle Noroeste, A.C., s.f.). Se encuentra ubicada en la Ciudad de Obregón, en el sur del estado de Sonora.

En ULSA Noroeste se procura, en forma científica, integrar los valores de Fe, Fraternidad y Servicio con los de cada disciplina. Los alumnos se comprometen a coadyuvar activamente, formándose una conciencia crítica en la búsqueda de la verdad.

Para el logro de la misión y visión de la universidad, cada 6 años se diseña un Plan Maestro estratégico cuyo propósito es guiar cada una de las áreas de la universidad. En el Plan Maestro 2016-2019 se implementaron para el área de Academia, los 12 programas que se enuncian a continuación: Sistema de indicadores de Impacto Social, Cajeme Ciudad Bilingüe, Acompañamiento a microempresas, Promoción de la salud, Estrategias Innovadoras de Vinculación, Movilidad e internacionalización docente, Incremento a la titulación, Optimización del trabajo fuera del aula, Desarrollo de la investigación en ULSA Noroeste, Formación ciudadana, Inclusión e interculturalidad y Desarrollo de la Capacidad Lectora.

El último programa mencionado, *Desarrollo de la Capacidad Lectora*, tuvo como objetivo impulsar la lectura en los estudiantes de licenciatura y profesional asociado como actividad de aprendizaje en materias ancla previamente seleccionadas, para desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita. Con el fin de alcanzar dicho objetivo se establecieron varias estrategias motivacionales para que los alumnos desarrollaran sus habilidades de comunicación oral y escrita.

La tecnología y sus herramientas se han convertido en instrumentos conocidos por la mayoría de los jóvenes con la característica de la omnipresencia, sin embargo, pueden ser peligrosas e ineficaces cuando no se integran de manera adecuada de acuerdo con sus características en el proceso de aprendizaje de manera significativa. Se debe considerar que debe aprovecharse la tecnología de manera creativa para adaptarse más intuitivamente de un contexto a otro.

Leer es comprender; el lector comprende un texto cuando encuentra un significado en la lectura, cuando puede vincular lo que leyó con lo que ya sabe o lo que le interesa saber.

Según (Salas Navarro, 2012), los niveles de comprensión son procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura y se van alcanzando de manera progresiva en cuanto el lector va incorporando sus saberes.

Existen tres niveles de comprensión: *Literal*, el cual se reconocen las frases, se capta lo que el texto enuncia; *Inferencial*, mediante las aproximaciones de sus experiencias personales, la intuición y la información del texto permite realizar conjeturas; *Crítica*, mediante la cual se pueden emitir juicios valorativos (Gordillo Alfonso & Flórez, 2009).

El presente ensayo muestra el diseño, planeación, desarrollo y discusión de uno de los subprogramas para el desarrollo de la capacidad lectora, **“Leo y aprendo”**, el cual se implementó en el semestre agosto-diciembre del 2017 en los 17 grupos de primer semestre de todas las carreras de la universidad en la materia Comunicación Oral y Escrita (COyE) con el apoyo de una aplicación tecnológica para su desarrollo y la *gamificación*.

La Gamificación es el aprendizaje basado en juegos, como medio de instrucción. Esta estrategia es de tipo motivacional-didáctica ya que puede ser utilizada en el proceso de enseñanza aprendizaje buscando que el ambiente de aprendizaje sea atractivo, que motive el logro de experiencias positivas para lograr el aprendizaje significativo (ITESM, 2016). Este tipo de aprendizaje, implementa en el ambiente la aplicación de principios y elementos propios de los juegos y pretende favorecer la participación de los alumnos de manera activa.

“El juego es la primera forma en la que aprendemos; experimentar para ver qué sucede, tratar, tratar, tratar... ¡El juego es inherente al ser humano!”. Alex Games, 2014. Director de Diseño de Educación, Microsoft

Kahoot (Kahoot!, s.f.) es una plataforma gratuita que permite la creación de cuestionarios con preguntas cortas para evaluación de diversos temas. Tiene el objetivo de reforzar el aprendizaje del alumno, utilizando sus propios dispositivos móviles, a través del aprendizaje por gamificación. Para ello, el maestro debe registrarse en la web, de manera gratuita. En la plataforma Kahoot podrá introducir cuestionarios de cualquier tema con preguntas cortas y sus posibles respuestas, puede incluir texto, fórmulas matemáticas, imágenes, video.

Una vez creada la evaluación del tema se comparte con los alumnos. Cuando se inicia el juego, se empiezan a lanzar las preguntas (las cuáles pueden ser configuradas para que aparezcan de manera aleatoria), se recomienda se cuente en el aula, con un proyector para que todos vean las preguntas; a continuación, se programa un tiempo para que los alumnos desde su móvil envíen la respuesta que crean es la correcta. A continuación, y una vez terminado el tiempo para responder la pregunta, se despliega la respuesta correcta, al alumno se le asigna una puntuación en base a su respuesta (Correcta/incorrecta), y el tiempo que tardó en mandarla. En el momento en que aparece en pantalla la respuesta correcta, el maestro puede aprovechar para ahondar más sobre el tema y reforzar el aprendizaje de los alumnos. Las preguntas continúan, al finalizar se exhiben los nombres de los tres alumnos con puntaje más alto en el juego.

Esta herramienta puede generar información más amplia, tal como, un reporte donde se pueden observar por cada uno de los alumnos participantes, las preguntas correctas o incorrectas que tuvieron, el tiempo de respuesta, etc., de esta forma el docente podrá detectar aquellos alumnos que requieran más atención y guía en la comprensión del tema.

Alternativa de intervención

La academia de Investigación de Universidad La Salle Noroeste, conformada, de manera multidisciplinaria, por 3 maestros expertos en el área de Comprensión lectora: Mtra. Rosa María Leyva Quintero, Mtra. Ma. Teresa Baldenebro, Mtra. Verónica Cibrián y un maestro del área de Tecnología Educativa Mtra. Anabell Covarrubias, se unieron para diseñar una propuesta para fomentar la Capacidad lectora de los alumnos de primer semestre de la Universidad.

Para el programa “Leo y comprendo” se buscó apoyar el proceso de aprendizaje de los Niveles de Comprensión lectora: Lineal, Inferencial, Comparativo, Valorativo.

La actividad se diseñó de la siguiente manera, en cada grupo, los maestros de la materia COyE trabajaron el tema de niveles de lectura para que el alumno identificara los niveles citados (se utilizó como instrumento de apoyo el Manual de Expresión Oral y Escrita de la universidad) que son: lineal, inferencial, crítico y valorativo. En este caso la actividad consistió de 3 fases. Para cada una de ellas se asignó previamente la lectura de un cuento corto, de no más de 10 páginas, el cuál fue enviado de manera simultánea a todos los alumnos de primer ingreso por parte de la coordinación.

La primera fase del concurso se desarrolló en cada grupo de la materia Comunicación Oral y Escrita. Se asignó el cuento al grupo. En academia se elaboró el examen y se creó el cuestionario en la herramienta Kahoot. A cada maestro se le solicitó participara en la elaboración de los reactivos con tres preguntas de cada nivel de comprensión sobre el cuento asignado. Se realizó el primer concurso en el aula y se seleccionan los 3 participantes con mayor puntuación, quienes automáticamente pasaron a la fase final.

La segunda fase se llevó a cabo también en el aula. Se asignó a los alumnos otro cuento corto, con las mismas características del anterior y de la misma forma, en academia se elaboró el examen con 4 respuestas, se creó el nuevo juego en la herramienta. Se realizó el concurso en el aula y se seleccionaron los 2 participantes con mayor puntuación.

Hasta ese momento cada grupo tenía 5 finalistas con derecho a pasar a la fase final.

La tercera fase y final del concurso, se realizó en el auditorio de la universidad, y en ella participaron los 5 finalistas de cada grupo. Todos los grupos fueron convocados.

La coordinación de Posgrado e Investigación seleccionó el cuento que previamente fue entregado para ser leído por los participantes y, en colaboración con los maestros que imparten la materia, se elaboró el examen final, se creó el cuestionario final en la herramienta.

De esta fase final, resultaron los 3 ganadores absolutos a los que se les reconoció su esfuerzo y se les otorgó un premio en especie

Al finalizar la actividad, en academia se realizó una evaluación de la actividad, en la cual se analizaron los beneficios y las áreas de oportunidad que pueden desarrollarse en la actividad para siguientes generaciones.

Resultados de la intervención

Dentro de las fortalezas encontradas en este ejercicio se pudo observar que hubo una gran participación y entusiasmo por parte de los alumnos, a decir de los mismos, resultó muy motivadora la actividad.

Hubo presencia e involucramiento de toda la academia en la realización de la actividad tanto en sus aulas como en la preparación de los cuestionarios, además, hubo asistencia de los directivos de la universidad en el concurso final.

Como áreas de oportunidad, se propone solicitar al Depto. De Tecnologías y Redes, se aumente el ancho de banda para el área donde vaya a desarrollarse el concurso final ya que, por la naturaleza de la aplicación, es mucha la gente que está conectada simultáneamente a una misma red y es prioritario el acceso a ésta, ya que la puntuación de cada participante depende del acceso y tiempo de respuesta.

Con esta actividad se pudo observar que había más motivación por la lectura ya que, incluso antes de llegarse el tiempo para enviar las lecturas para su preparación, los alumnos ya las solicitaban a la Coordinación y a sus maestros. También se observó, en la fase final, el apoyo de todos los alumnos a sus compañeros, e incluso, en el evento se contó con la presencia y participación de alumnos de semestres más avanzados que no estaban cursando la materia, pero que acudieron para apoyar a los compañeros de la generación recién ingresada a la universidad.

Los alumnos valoraron el trabajo de sus maestros como guías en el tema, así como por el trabajo realizado para llevar a cabo esta actividad.

En cuanto al objetivo del trabajo, que era que los alumnos aprendieran sobre los niveles de comprensión lectora, se analizaron los resultados de la evolución del aprendizaje de los alumnos grupo por grupo, así como en general y se pudo constatar que, efectivamente con el trabajo que se desarrolla en el aula por parte de los maestros, así como la implementación de este tipo de actividades de gamificación, puede lograrse un aprendizaje significativo y motivador en los alumnos.

Futuro de la intervención

Como coordinación se pretende dar seguimiento a este tipo de actividades donde se involucren nuevas estrategias de aprendizaje para coadyuvar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, así como para proporcionarles herramientas tecnológicas que desarrollen en ellos nuevas competencias que les permitan enfrentar los retos que en este momento la sociedad exige.

Referencias

Gordillo Alfonso, A., & Flórez, M. (Enero-Junio de 2009). *Revista Actualidades Pedagógicas* No°53. Obtenido de Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios: <file:///C:/Users/AnabellCovarrubias/Downloads/1048-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1991-1-10-20121105.pdf>

ITESM. (Septiembre de 2016). *Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey*. Obtenido de Gamificación en la educación: <file:///C:/Users/AnabellCovarrubias/Downloads/EduTrends%20Gamificaci%C3%B3n%20.pdf>

Kahoot! (s.f.). *Kahoot!* Obtenido de What is Kahoot!?: <https://kahoot.com/what-is-kahoot/>

New Media Consortium (NMC). (2 de Noviembre de 2017). *New Media Consortium* (NMC). Obtenido de NMC HORIZON REPORT > 2017 HIGHER EDUCATION EDITION : <https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2017-higher-education-edition-spanish/tendencias-clave-que-aceleran-la-adopcion-de-nuevas-tecnologias-en-la-educacion-superior/tendencias-a-largo-plazo-avance-en-la-adopcion-de-nuevas-tecnologias-en-la-ed>

Salas Navarro, P. (Septiembre de 2012). Obtenido de *el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio*: <http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>

Universidad La Salle Noroest, A.C. (s.f.). Universidad *La Salle Noroeste*, A.C. Obtenido de Somos La Salle: http://www.ulsal-noroeste.edu.mx/n2015/?q=Somos_La_Salle

Living out the Lasallian Values: Religious Educators' Experiences in Lasallian Formation

Gladiolus Gatdula

Introduction

When St. John Baptist de La Salle and the brothers responded to the challenge of establishing gratuitous schools for Christian education for the poor and the youth at risk, the schools became “sign of God’s kingdom and instruments of salvation.” Inspired by the “five core principles of the Lasallian school (Collin, 2017) which are Faith in the presence of God, Quality education, Concern for the poor and social justice, respect for all persons and inclusive community,” the schools continue to nurture an awareness of the living presence of God, develop individual to transform society, call every member to be in solidarity with poor and provide a formation as a united and respectful community.

According to the Principles of the Education in the Philippines, “Today, the mission of human and Christian education is a wide ranging collaborative effort entrusted to men and women of diverse backgrounds and gifts, who, in creative fidelity to De La Salle’s vision, commit themselves to making the benefits of a transformative human and Christian education available to all, most especially to the poor. (LGP,2009).This means that “each member of the Lasallian Family lives out this commitment through association in a Lasallian educational project according to his or her particular role and area of competence. By our efforts to ensure the vitality, relevance and effectiveness of the educational project, all who participate in and support such work act as partners in the educational process.” (LGP,2009:13). Lasallians are partakers of this lasallian endeavor. Great percentage of emphasis is given to formation. As stated in the preamble of the foundational principle of Lasalian Formation, John Baptist de La Salle clearly devoted himself to forming schoolmasters totally dedicated to teaching and to Christian education. They lived as a community, called themselves brothers and formed the youth at risk.

“Formation is a word Catholics use a lot, in a rather distinct way, rarely pausing to define it. In the life of faith, it is our ongoing conversion to Christianity. It is how we allow prayer, experience and study to mature us. Our formation makes us the kinds of Christians we are, and it comes in many different forms” (Schneider, 2016). To be a Lasallian formator demands a lot of commitment and responsibility to assure the vitality and continuity of La Salle’s mission. As expected inheritor of the founder’s legacy, “all Lasallian educators are considered formators by virtue of their participation in the Lasallian experience of education and formation. Moreover, those who enable persons to acquire vision, values and practices through activities initiated by the campus ministry, social action, guidance counseling and Lasallian Family offices are considered in a more formal sense as Lasallian formators (LGP, 2009).

In South- Luzon La Salle Schools, some RE (Religious Educators) are tapped as facilitators to conduct Lasallian formation. This is needed because it is expected that religious

educators must know how to handle a formative and experiential activity. The Catholic Association of the Philippines asserts that “the Religious Education program of a Catholic school is the core of its curriculum. Needless to say, it determines the direction of the faith formation of the students. It also manifests the commitment of the school community to be an active promoter of Christian Values.” As Lasallian religious educators, they must envision themselves as important component in the holistic formation of Lasallian towards a Christian faith maturity in the service of the Philippine Church and society. Hence, guided by the Lasallian core values of faith, service and communion in mission, they must follow the spirituality and vision mission of St. John Baptist De La Salle committed to uphold a deep respect and love for all of God’s creation especially “for the last, the lost and the least.”

When St. John Baptist de La Salle and the brothers responded to the challenge of establishing Christian education for the youth at risk, the schools became “sign of God’s kingdom and instruments of salvation.” As inheritor of the founder’s legacy, “all Lasallian educators are considered formators by virtue of their participation in the Lasallian experience of education and formation. Moreover, those who enable persons to acquire vision, values and practices through activities initiated by the campus ministry, social action, guidance counseling and Lasallian Family offices are considered in a more formal sense as Lasallian formators” (LGP,2009).

In the book of Luke Salm, “The Work is Yours,” the need for Christian education and the formation of the brothers are highlighted. The emphasis on the charism of the La Salle led the brothers to realize that they share the traditions they inherited from the founder.

In the study of Krussel, 2014 “Brothers for Life: An Experience in Lasallian Formation for students” in St. Mary’s College in California, he came up with a curriculum of formation designed for high school students and faculty to facilitate retreats, prayers and services for younger students. This project takes root in the writings of La Salle which states that students in Christian schools should receive an education that moves students toward full and abundant lives not just an accumulation of numbers and facts.

Likewise, In the Perceived Influence of Lasallian Mission Formation Programs on Participants from the District of San Francisco New Orleans (Cannon, 2016), the need for formation is highlighted. It investigated the perceptions of Lasallian Catholic school faculty and staff regarding their mission formation experiences in San Francisco New Orleans District.

Statement of the Problem:

My study explored on the experiences of the Religious educators as facilitators in the Lasallian Formation in South Luzon La Salle schools. Specifically, it sought to answer the following questions:

1. What are the experiences of the Religious educators in living out the Lasallian values in the formation? How are these experiences described?
2. What is the meaning of these experiences through phenomenological reflections?
3. What are implications of these experiences in their personal and professional lives?

I focused my study on Religious Educators, Religion and Christian Living Teachers who have been conducting the Lasallian Formation Programs in South Luzon La Salle Schools, Philippines. Two Religious Educators or had been RE's and facilitators for each of the following schools: De La Salle University – Dasmarias; De La Salle University – Health and Science Institute; De La Salle Zobel Alabang (Vermosa Campus) and De La Salle - Lipa.

Methodology

It is a qualitative study with Phenomenology as a specific method. Basically, phenomenology studies the structure of various types of experiences (Husserl,2001). This approach represents a new empiricism which “contrasts with traditional empiricism, emphasis is on the concreteness of ‘lived experience’ and openness to modes of consciousness. (Ramirez, 2012). To clearly state the process of doing phenomenology, I used Moustakas’ (1994) presentation on conducting human research.

Table 1. Profile of Co- Researchers

Name	Nickname	Age	La Salle Schools in South Luzon	Years in Service	Description
Geamph Hate	Gigi	46	DLSU – Dasma	18	“prayerful facilitator”
Rowel					
San Sabastian	Baste	48	DLSU - Dasma	19	“living witness in sign of the times”
Jay Flores	Jay	33	DLS- Zobel -Vermosa	6	“walking servant”
Christine Vanerayan	Tin	35	DLS- Zobel- Vermosa	4	“a missionary heart”
Myra Patambang	My	53	DLSHI	24	“ a brain- designer”
Neil Stephen Benter	Neil	43	DLSHI	8	“ formed formator”
Montano Agudillo, Jr.	Don Don	44	DLS - Lipa	21	“shepherd formator”
Wilfredo Bleza	Ka Bleza	52	DLS- Lipa	24	“holistic formador”

Data gathering procedure

I personally approached the co-researchers to conduct an in-depth interview or story telling in conversational manner (Braud,1998). Questions about their profiles, educational background, journey in RE and LSF, significant and non- significant experiences and implications to their life were asked. The data collected was transcribed and became the subject for data analysis.

Data Analysis

Even before I started the in -depth interview, I practiced “epoche” (Creswell, 2007; Moustakas, 1994) as an invitation to enter into a reflection setting aside all biases. I arrived at the following full descriptions: **The first Thematic reflections.** After reflections on the narratives, thematic reflections emerged as fruits of stories and sharing of my co-researchers. I focused on the significant and striking stories then, put a title of each story describ-

ing my co- researcher . **The Second Thematic Reflections.** Five (5) themes emerged from the individual structural descriptions which can be found also in the first thematic reflections. I clustered them into a group as a whole. This composite structural description represented my co- researchers as a group to understand how they experienced phenomenon. **The Eidetic Insight.** From the first and second thematic reflections, all the individual textual and structural descriptions into a group and themes were integrated. **Symbolic Symbol and synthesis.** It summarized the whole experiences to develop a symbol about their experiences.

Results and discussion

1. **The First Thematic Reflections.** These are fruits of stories and sharing of my co- researchers. Sample significant statements and meaning of these sample experiences are stated.

Table 2. The First Thematic Reflections

Significant Statements	Meaning
I was tapped to be a formator.	My co- researchers agreed that they were tapped and invited to be part of a team because of their job as Religious Educators.
I was influenced, yet inspired.	My co- researchers were influenced by the heads, La Salle brothers and friends. But inside the formation team, they were inspired to respond.
It is not mine, it is God’s work.	All of them realized that it is God’s ministry in the Lasallian context.
I was formed and was satisfied.	My co- researchers expressed the feeling of satisfaction both in the RE and LSF. In giving the formation, they are also formed.
It is a holistic formation.	They all agreed that all aspects of a human person must be formed. Formators must be holistic, too.

2. The Second Thematic Reflections

An analysis of the experiences of the participants revealed a thematic structure. Five themes emerged from the individual structural descriptions. These are Personal Encounter, Mission, Destiny, Commitment and Satisfaction.

Theme 1. Personal Encounter. The first common theme from the individual structural descriptions is the Personal Encounter. This can be classified into three subthemes: Encounter with God, Encounter with the Founder and Encounter through an influence of La Salle brothers.

- a. *Encounter with God.* My co –researchers shared their intimate experiences and personal encounter with God. This is precisely the reason why they are led to the Lasallian formation.

- b. *Encounter with the Founder.* The man behind the success of a Lasallian education is the founder himself. They all agreed that it is impossible for every formator to teach Lasallian story if they have not encountered La Salle in their life.
- c. *Encounter through the influence of La Salle Brothers.* My co-researchers were greatly influenced by the La Salle brothers. The presence of the brothers made an impact to their personal and professional lives.

Theme 2. Mission. The second common theme is mission. Co-researchers were fully convinced that it was God himself who made a way for them to see that what they are doing is a mission. It is God's work. In this sense, the "ad intra" and the ad extra" of the mission implies. After seeing the mission within, it must be shared to others.

Theme 3. Destiny. The third common theme is the expression of every co-researcher that it is a destiny of every RE to be part of the formation. They felt that they are destined to do the mission. This can be classified into two subthemes: An edge and advantage and Fit to the formation.

- a. *An edge and advantage.* It is characterized by a conviction that it is an advantage of RE, CL teachers to be in the formation. Those who are not teaching Religion may be effective but it is more convincing to see RE and CL teachers to do the formation since they are in line with the teaching of Christ.
- b. *Fit to the formation.* The participants agreed that it is easy to conduct a formation when you are trained as a RE.

Theme 4. Commitment. This is the fourth theme. It has become a passion for my co-researchers to commit themselves for the greater glory of God. This can be classified into two subthemes: Commitment to the Church's teaching and commitment to the legacy of La Salle.

- a. *Commitment to the teaching of the Church.* Since De La Salle's life is not separable to the life of Jesus. They are convinced that behind the success of La Salle is Jesus and so they must stand by the Church's teaching in conducting the formation.
- b. *Commitment to the Legacy of the Founder.* My co-researchers expressed a strong commitment to a Lasallian mission.

Theme 5. Satisfaction. It is the fifth theme identified in the experiences of my co-researchers. They consider it as one of the decisive reasons of staying in the formation. It may be grouped into the subthemes of social, emotional, spiritual and intellectual.

- a. *Social/ Emotional.* It is a feeling of acceptance in the group of formators, acceptance as a formator by the listeners/formandi and the acceptance by the community of La Salle. They are warmly welcomed in the formation team and they feel the gift of persons in the modules.

- b. *Spiritual Satisfaction.* Just like the encounter with God, my co-researchers feel spiritual satisfaction when they are in the formation. They talked about their experiences about God in conducting the formation.
- c. *Intellectual Satisfaction.* The more they are challenged to study and read the life of the founder. This also gives rise to be creative and knowledgeable to improve the formation.

3. Eidetic Insight

As a sacred task, to be Religious Educators and Lasallian Formators are inseparable. RE can provide the content and process for a continuing Lasallian formation. The Religious Education and the Lasallian formation are the most systematic approaches to concretize the Lasallian Ministry in living out the core values of faith, service and communion in mission. These can be means to define Lasallian and Catholic identity. The following postulates can add positive insights to qualify the above eidetic insight: **The value of faith.** The Lasallian education is imbued with this value which enables persons to interpret, judge and evaluate realities in the light of the gospel (LGP,13). This confirms the experiences of my co-researchers in their encounter with God and La Salle. Seeing these realities in the eyes of faith. **The value of service.** Lasallian Education is marked by zeal. The whole hearted giving of oneself to the service of others in gratuity and generosity, in creativity and fortitude, in compassion and commitment (LGP, 14). This affirms the participants’ desire to be persons for others. That everything they do is a ministry. **The value of communion in mission.** Lasallian education is exercised as a communion in mission marked by the fraternal spirit which enables all sectors of community and all those who support its work to collaboration in educating toward world that is more humane just and fraternal where no one is excluded (LGP,14). This is expressed in my co-researchers’ experiences. They can work and collaborate with people. They can accept others and live in solidarity with the needy.

4. Creative Symbol and Synthesis

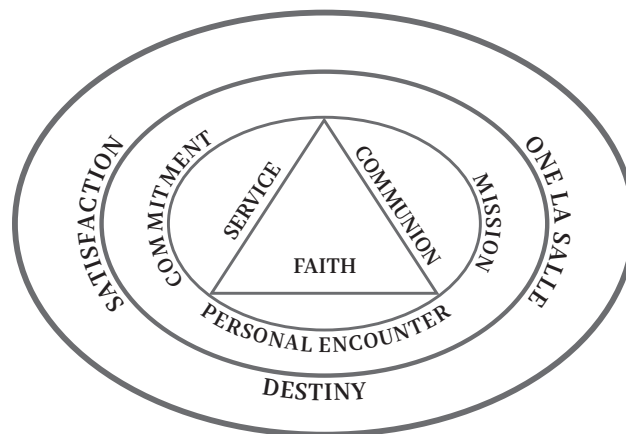


Figure 1. The Three – fold Lasallian Values of RE/LSF in Lasallian Formation

The illustration presents an overview of the 3 constitutive values of the Religious educators in conducting the Lasallian Formation. The values of faith, service and communion serve as facilitator to connect the experiences of co- researchers. In living out the value of faith, personal encounter and destiny are interconnected. In living out the value of service, commitment and satisfaction to do the work are in line with it. Finally, in living out the value of communion, mission and one La Salle collaboration are linked.

The mission of a Lasallian formator and a work of religious educator is always interrelated to the Lasallian values of faith, service and communion. Lasallian formation program is to build and rebuild Lasallian educational mission within the institutions.

Implication to their Personal and Professional Lives

As they live the values of faith, service and communion in conducting the Lasallian formation, my co- researchers experienced different implications in their personal and professional life. In their families, they all wanted their children to be Lasallians. They also influenced every member to become active in the celebration of the Eucharist and embrace Church's teaching. They said that personal life must be a wellspring as well as recipient of all inspiration and aspirations in pursuing the Lasallian mission. It is also interesting to note that my co- researchers agreed that their prayer and spiritual life improved a lot. They expressed the feeling that they are not just giving formation but they are being formed both in RE and LSF. Expectations however become harder. They believed that at the heart of the formation is about living out the mission, and so as formators, some expect them to be credible ones. They must walk the talk wherever they may be. Funniest thing is that some of them were called "brothers" in the community they serve and they became conscious of their actions and behavior. In giving Lasallian input, my co- researchers gave ample time for preparation so when they face the formandi they are confident enough to handle the formation. Their involvement also outside the school became wider. Significantly, the value of service to the community has been given great emphasis. To carry the name "La Salle" is a hard thing to do but when my co-researchers learned to love and embrace La Salle's story, carrying out the values and virtues has become an easy task.

Acknowledgement

Let me express my gratitude to all co – researchers of this study for their openness and willingness to share their Lasallian experiences. I also would like to thank the De La Salle University-Dasmariñas, the College of Education, and the University Research Office for all the support in the realization of this research.

References

Bernardo, Henry. (2018). *Religious Conversion as a Form of Socialization: A Phenomenological Understanding of Religious Conversion*. Academia, DLSUD.

Braud, William and Rosemary. (1998). *Transpersonal research for social sciences: honoring human experiences*. California: Sage Publications.

Cannon, Gary. 2016. *The Perceived Influence of Lasallian Mission Formation Programs on Participants from the District of San Francisco New Orleans*. Doctoral Dissertations.

Collins, Terry (2017). The 5 Core Principles. Christian Brothers Conference. Available at: <https://www.lasallian.info>

Creswell W. (2007). *Qualitative inquiry & research design*. 2nd ed. London: Sage Publications.

Husserl, E.,(2001). *The Shorter Logical Investigations*. London and New York: Routledge

Krusell, Michael. (2014). Saint Mary's College of California, Pro Quest Dissertations Publishing.

Lasallian Guiding Principles (2009). De La Salle Provincialate

Moustakas, Clark. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.

Ramirez, Mina. (2007). *The Phenomenological Method*. Manila: ASI Research&Publications

Salm, Luke. (1996). *The Work is Yours. The Life of SJB DLS*. Washington: FSC Publications

Schneider, Nathan. (2016). *Why are Catholics so good at creating co-ops?* Politics & Society Columns. Available at: www.americamagazine.org

CEAP on Religious Commission (2018). Retrieved on July 1,2018, available at: http://www.ceap.org.ph/upload/download/201010/464936516_1.pdf

Phenomenology. 1st published Sun Nov 16,2003; substansive revision Mon Jul 28, 2008. Available at: <http://plato.stanford.edu/entries/phenomenology>

Ludoteca con enfoque de Derechos: un espacio integral de aprendizaje universidad-comunidad

Ana Isabel Luna Iturbe

Introducción

En sus orígenes Alfredo V. Bonfil era oficialmente un ejido, que según la planeación original de Cancún como destino turístico internacional, sería el encargado de proveer de productos agropecuarios a la ciudad, sin embargo, debido al crecimiento acelerado esto no ocurrió así, en la actualidad la gran mayoría de la población de Alfredo V. Bonfil no se dedica a labores agrícolas, sino a actividades de servicios turísticos en Cancún, y el crecimiento de la población de Alfredo V. Bonfil, se ha dado a un ritmo sumamente acelerado (Careaga, 2012); con toda la problemática social que tal situación conlleva: dificultad en servicios e infraestructura, y familias desintegradas,

Atraída por oportunidades de trabajo y su cercanía a Cancún como destino turístico, la mayoría de población de esta comunidad arribó del norte del país principalmente de los estados de Durango, Chihuahua y Coahuila.

Bonfil en la actualidad está considerada como una zona de vulnerabilidad, con dificultades de integración social y con pocas oportunidades de desarrollo, especialmente para niñas y niños.

Por todo esto se estableció como primera alternativa de intervención crear una ludoteca para niñas y niños.

Descripción de la problemática

Se realizó un diagnóstico comunitario; los principales problemas detectados en Alfredo V. Bonfil fueron:

1. Carencia de espacios recreativos para niños, niñas y jóvenes;
2. Pocas actividades que permitan la convivencia familiar;
3. Desconocimiento de los Derechos Humanos
4. Alto índice de farmacodependencia;
5. Alto nivel de inseguridad.

Respecto al área de salud existe la siguiente problemática:

1. diabetes
2. hipertensión
3. sobrepeso
4. Otros datos importantes: se siguen las tradiciones heredadas y aunque la población se identifica como «bonfileños» muchos continúan sintiéndose «Norteños»
5. Con respecto a la violencia, se detectaron tres principales manifestaciones: el acoso escolar (bullying), la violencia intrafamiliar y el problema de delincuencia o “pandillas”,

Estas características hacen de Alfredo V. Bonfil, una comunidad joven en pleno desarrollo en la cual aún se puede realizar gran cantidad de proyectos sociales que permitan favorecer un desarrollo integral y prevenir problemas.

Alternativa de intervención

Una primera acción comunitaria fue realizar un diagnóstico para ubicarse en un contexto y conocer que elementos se debían contemplar en este trabajo comunitario.

Con la intención de empoderar a la comunidad misma se pensó en trabajar con un enfoque de Derechos y debido a los beneficios que proporciona una ludoteca y a partir de los resultados encontrados, como primera respuesta se creó una ludoteca, con la siguiente propuesta:

Objetivo general

Ofrecer un espacio donde a través del juego y de programas implementados por jóvenes universitarios, se favorezca el desarrollo integral de niñas y niños, desde la perspectiva de Derechos.

Objetivos específicos

1. Conocer los Derechos de niñas, niños y adolescentes
2. Sensibilizar a la comunidad a la importancia del juego en el desarrollo infantil.
3. Facilitar a niños y niñas en situación de vulnerabilidad el acceso a espacios de juego y recreación, basado en los Derechos de los niños y niñas.
4. Promover la participación comunitaria y la equidad de género
5. Que niños, niñas y adolescentes se asuman como agentes de cambio en su comunidad.
6. Que los padres de familia incrementen su participación en actividades con sus hijos.
7. Detectar situaciones de vulnerabilidad y generar estrategias de intervención

Para Benaloy (2016), Las ludotecas favorecen el desarrollo integral; propician la convivencia; promueven el respeto, el orden y la limpieza; fomentan la imaginación y la creatividad; ofrecen un ambiente sano y seguro; así como garantiza diversión y entretenimiento.

Además, como lo establece Morales (2012) a través del juego/juguete se proporciona aprendizaje, adquisición de conocimiento, desarrollo de habilidades, de forma natural y agradable, porque en la ludoteca la construcción del conocimiento es una delicada aventura, este lugar es diseñado, imaginado, soñado, para que niños - niñas, puedan vivir plenamente con toda su curiosidad y entusiasmo.

Se acondicionaron los espacios quedando establecidas las siguientes áreas:

- Hogar y comunidad
- Biblioteca
- Juegos de mesa
- Construcción
- Música y movimiento



Foto 3. Caravana Cultural



Foto 4. Caravana Cultural

El acercamiento de niñas y niños permitió establecer otras actividades

Resultados de la intervención

Tabla 1. Actividades realizadas

Programa	Actividades	Población atendida
Diagnóstico comunitario	Con apoyo de las Escuelas de Psicología y de Ciencias de la Comunicación se llevaron a cabo dos investigaciones para contar con un diagnóstico de la comunidad de Bonfil.	350 familias
Ludoteca	Para iniciar el trabajo de la ludoteca se visitaron las dos escuelas primarias federales: Octavio Paz y Emiliano Zapata para invitar a niños y niñas a la ludoteca.	
	Se inició la visita de niños y niñas de la escuela Octavio Paz del turno matutino.	140 niños y niñas
	Con el turno vespertino por sugerencia de las autoridades escolares fue necesario seguir otra estrategia; solo se visitó a cada grupo a invitar a niñas y niños	30 niños y niñas
	En 2016 llevó a cabo el primer “Curso de verano” con las siguientes actividades: juegos de mesa, música, pintura manualidades, educación física y actividades recreativas	28 niñas y niños
	Taller de tareas	18 niños y niñas
	curso de verano en 2016, 2017 Y 2018 con las siguientes actividades: juegos de mesa, música, pintura, manualidades, activación física, actividades recreativas, baile contemporáneo y taller de nutrición.	51 niños y niñas
	Conmemoración del día mundial de la salud	55 padres de familia 130 niños y niñas 220 adolescentes
Servicio social	Este espacio en la comunidad también ha servido para que nuestros estudiantes realicen servicio social.	18 estudiantes
Créditos Sociales	De igual manera se ha aprovechado el espacio para que los estudiantes cubran sus créditos sociales	18 alumnos

Actividades culturales y deportivas

Tabla 2. Actividades deportivas y culturales

Programa	Actividades	Población atendida
	Con la intención de promocionar el curso de verano; en junio de 2016 se inició un “ciclo de cine”; el cual se ha convertido en una actividad que demandan las niñas y niños de la comunidad	85 niños y niñas (cada viernes asistieron aproximadamente 15 niños y niñas)
	“Caravana Cultural”	214 niños y niñas 24 adultos
	Teatro guiñol	10 niños y niñas
	“danzas polinesias”	7 niños y niñas
	Torneo de futbol	45 niños y niñas 50 padres de familia

El trabajo llevado a cabo en la comunidad de Bonfil desde el punto de vista del aprendizaje para los alumnos de educación superior tiene varios sustentos el más importante es considerar que la mejor forma de aprender es a través de la experiencia misma, ya que como lo afirma Díaz Barriga (2003) el aprendizaje experiencial se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad.

El favorecer que los alumnos universitarios aprendan desarrollando proyectos en la comunidad misma apoya su aprendizaje bajo los siguientes postulados de Díaz Barriga (2003):

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos
- Método de proyectos.
- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje en el servicio
- Trabajo en equipos cooperativos.

En este mismo contexto Ramírez-Montes, O. (2015) establece que el conocimiento y la estructuración del mundo en las personas no es algo que se pueda transmitir, sino que es algo que se construye en un entorno social que necesita de la interacción con los demás y con el respeto por la autonomía del sujeto dicente.

No sólo se trata de que los estudiantes aprendan a trabajar con el otro, sino, además y centralmente, que aprendan a leer la realidad y a abordar una situación problemática desde una perspectiva global que considera sus múltiples aristas y posibilidades.

Por otro lado Yates y Youniss (citado en Díaz Barriga, 2003) postula que el aprendizaje basado en el servicio a la comunidad es un método por el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan mediante la participación activa en experiencias de servicio cuidadosamente organizadas que responden a las necesidades actuales de la comunidad y que se coordinan en colaboración entre la escuela y la comunidad y proporciona a los estudiantes la oportunidad de aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridas recientemente en situaciones de la vida real, en sus propias comunidades.

En resumen, la ludoteca brinda una experiencia educativa integradora que ha logrado una vinculación benéfica tanto para la Universidad como para las niñas; niños y comunidad de Bonfil; los logros más trascendentales se ubican en la transformación de niños y niñas: reconocimiento de sí mismos, asumir que cuentan con Derechos que deben ser respetados; asumir la equidad; construcción de ambientes de respeto y construcción de paz; mejora en sus relaciones sociales; respeto por reglas, orden y limpieza; aumento de autoestima; mejora de su desempeño y compromiso escolar; construcción de nuevos saberes; desarrollo de habilidades cognitivas; desarrollo de conductas asertivas, sensibilización por la naturaleza y medio ambiente; el arte y la creatividad están muy presentes en las ludotecas. Con estas prácticas se pretenden potenciar el talento que presentan muchos de nuestros pequeños para que, de este modo, puedan sacar el máximo partido a su potencial.

Los padres de familia han incrementado su participan en actividades con sus hijos e hijas, intercambiaron experiencias en torno al juego, valorando tradiciones y costumbres.

Algunos indicadores que permiten confirmar que esta experiencia educativa ha dejado una huella importante en los futuros profesionistas son:

Actitud comprometida con las necesidades de la comunidad, generación de actividades creativas para resolver problemas, generación de vínculos con las instancias de la comunidad para tejer redes sociales que permitan prevenir problemas.

El indicador más notorio respecto a esta experiencia educativa se encuentra a nivel de desarrollo de competencias comunicativas y relaciones interpersonales: desenvolvimiento, actitud de cooperación, seguridad, gestoría, escucha, liderazgo, mejores niveles de productividad.

Futuro de la intervención

Por sí mismo el trabajo comunitario genera conocimiento en los estudiantes universitarios ya que les permite ver las necesidades de una comunidad, pero más allá de esto en este tipo de trabajos se da la construcción de un vínculo del cual ambas partes crecen proyectándose en el otro.

La creación de vínculos universidad-comunidad plantea la construcción colectiva,

La realización de proyectos comunitarios forma parte primordial de la vida académica a nivel superior, y tiene sus bases teóricas en la puesta en práctica del Aprendizaje Significativo; específicamente contemplándose desde el Aprendizaje por descubrimiento; el Aprendizaje situado y todas sus variantes teórico-metodológicas como el Aprendizaje Basado en Problemas y es desde este marco referencial que se hace necesario e imprescindible inserción en una comunidad.

El encuentro de la Universidad, representada en los estudiantes- docentes, con los actores/as sociales de la comunidad, permitió generar vivencia directa de la complejidad de la realidad social, de la que muchos de ellos provienen y a partir de allí, percibir la pertinencia de trascender a otros espacios, a otras cotidianidades.

Crear vínculos universidad comunidad no solo es una vía para contrastar el aprendizaje teórico con la realidad social, sino que es una fuente para adquirir experiencia profesional e incluso definir las aspiraciones profesionales. Participar en un proyecto comunitario es una vía directa para estimular la responsabilidad social, pero sobre todo para formar seres humanos más íntegros, más dispuestos a ser agentes de cambio y gestores de nuevas formas de participación comunitaria.

El planteamiento es continuar con la ludoteca y ampliar sus servicios, incorporar a más carreras universitarias, así como genera más actividad autogestora, para que la comunidad misma actúe y crezca en función de sus propias necesidades.

Esta experiencia comunitaria en Bonfil tiene un sinnúmero de posibilidades de integración, de aprendizaje y en general de acercamiento la vida misma. Ciertamente la comunidad se ha transformado, pero ha transformado también a los jóvenes, docentes y autoridades que se han permitido vivir esta experiencia educativa integradora de crear vínculos, ya que solo nos construimos en función de los otros.

Referencias

Benaloy, J. (2016). Ludotecas, espacios para jugar y crecer. Diario información 13.04.2016. Recuperado de <https://www.diarioinformacion.com/alicante/2016/04/13/jugar-crecer/1749369.html>

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Morales, R. (2012). Ludoteca: herramienta en la atención integral en niños y niñas. Revista digital. Buenos Aires. Año17, No.167 abril de 2012. Recuperado de www.efdeportes.com/efd167/ludoteca-en-la-atencion-integral-en-la-infancia.htm

Ramírez-Montes, O. (2015). El aprendizaje basado en problemas y su utilidad en el desarrollo curricular en las ciencias de la salud. Rev. Fac. Med. 2015 Vol. 63 No. 2: 325-330 SciELO Colombia recuperado de: www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v63n2/v63n2a18.pdf

Modelo sociocognitivo humanista: promoviendo valores, fomentando procesos cognitivos

Margarita Bautista García
Rosaura Ivonne Palestina Reséndiz

Resumen

La revolución técnico-cultural y las nuevas posibilidades de interacción han producido cambios en el ser humano del siglo XXI. El conocimiento avanza y los modelos educativos intentan alcanzarlo, constituyendo un reto para encontrar espacios de desarrollo, uno de ellos es la universidad, cobijado en un modelo educativo que propicie crítica, argumentación, evaluación, y retomar los valores es imprescindible. Pensamiento y valores son la herramienta inteligente y propositiva en la formación de estudiantes y docentes. Schön (2006) menciona que la práctica docente debe ser un proceso de reflexión en la acción, relacionándose esta propuesta con el modelo sociocognitivo humanista, que pretende el desarrollo en destrezas y valores en el estudiante. Objetivo: Evaluar el impacto de la aplicación del modelo socio cognitivo humanista en estudiantes de la universidad La Salle Pachuca, basado en el desarrollo de destrezas y valores. Muestra: 138 estudiantes de la facultad de Ciencias Humanas. Instrumentos: Escala Cognitiva para evaluar estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio (Moral y Pacheco, 2014) y Cuestionario de Valores Personales adaptado por Abella, Lezcano y Casado (2017). El primero cuenta con tres aplicaciones entre 2017 y 2018; el segundo, con dos aplicaciones en 2018. Resultados: Existen diferencias estadísticamente significativas en actitud negativa hacia el estudio, que ha disminuido. La actitud positiva hacia el estudio y responsabilidad hacia el aprendizaje han aumentado. En administración del tiempo, participación social, estrategias para estudiar y autoestima académica aumentaron sus puntajes; pero no de manera significativa. Ninguno de los 10 valores estudiados ha presentado diferencias estadísticamente significativas, concluyendo que la aplicación del modelo ha repercutido positivamente en los procesos cognitivos asociados al aprendizaje. En valores, se continuará su evaluación, para demostrar cambios significativos.

Referentes teóricos

El uso generalizado de las nuevas tecnologías, la digitalización de la información llamada revolución técnico-cultural se está moviendo hacia direcciones inusitadas. Existen varios teóricos y posturas que muestran dicho movimiento. Por un lado; Cobos, Gómez y López expresan que: “estamos inmersos posiblemente en una nueva gran revolución de la Historia de la Humanidad” (2016, p.15). Tras la revolución neolítica basada en la explotación de la tierra y la industrial, orientada hacia la capacidad de transformación fabril, la revolución tecnológica y comunicacional está transformando los centros del poder y del saber.

Por su parte Roveda (2005) señala que la visión de desarrollo que se le entrega a América Latina no la ha construido ella misma y que, además, tiene todo el sesgo simplista y fundamentalista de encontrar bienestar en lo puramente instrumental del sentido, rompiendo límites y por tanto paradigmas de los países en desarrollo. Acrecentando la desigualdad, siendo testigos de una explícita tendencia en la entrada y salida de productos y servicios de las frágiles fronteras, enarbolando la bandera de la era de la globalización, como proceso de cambio. Al respecto, Castells, explica la globalización como:

“..el proceso por el cual las actividades decisivas en un ámbito de acción determinado; la economía, los medios de comunicación, la tecnología, la gestión del medio ambiente, e incluso el crimen organizado, funcionan como unidad en tiempo real en el conjunto del planeta” (citado en Ortega, 2002, p.93).

Se puede estar a favor o en contra de la globalización, pero hace tiempo que este debate ha quedado obsoleto porque, de hecho; ya se vive en un mundo globalizado por las tecnologías de la información y la comunicación. El debate en todo caso estaría en qué tipo de globalización se pretende desarrollar o impulsar. El punto es que, ante la evolución de las sociedades de crecimiento exponencial de saberes, ciencia y tecnología, como alude La Torre y Seco (2010) la materia prima no será el carbón, el acero o la electricidad, sino el conocimiento, la neurona, *el neuro-capital humano*.

Aunado a ello, Quiroz (2011) hace referencia a la nueva sociedad en tanto que un modelo donde la información, es entendida como conocimiento acumulado. Dicho conocimiento es considerado el cimiento del desarrollo económico, político y social y cuyo proceso es irreversible. Y así ha sido, porque los avances tecnológicos han propiciado intercambios científicos, culturales y técnicos a nivel mundial pese a los límites y candados impuestos por los países que han querido controlar la información. Por lo que, en oposición también existe una perspectiva en la que la globalización es vista como una oportunidad histórica.

Ante las afirmaciones anteriores Forrester (1999), ya alertaba diciendo que se tiene que tomar conciencia porque “no estamos en crisis sino en una mutación brutal de la sociedad”. Por ello se hace necesaria una vocación de la cultura en estrecha relación con la capacidad de pensar, desarrollo de destrezas y búsqueda de derechos, ya que el pensamiento moviliza. Y es que la sociedad del conocimiento avanza a zancadas y los modelos educativos intentan alcanzarla. Constituyendo un reto para dichos modelos que consistiría en encontrar los propios caminos, espacios, debates y lugares de desarrollo, en donde la comunicación participativa vindique lo local y privilegie lo social. Uno de los espacios más importantes en los que se puede reflexionar a esta búsqueda es la universidad. Y en este marco, el papel del docente, cobijado en un modelo educativo que constituya indispensablemente el desarrollo de la metacognición y del pensamiento. Así como alude Forrester, que propicien crítica, argumentación y evaluación. Y dado que estamos en un momento en que la idea de unidad del género humano entra en crisis a pesar de la apertura de comunicación; retomar los valores es imprescindible. Podemos entonces comenzar desde el concepto de humanidad que como refiere Savater (2005) “debe ser valorado como lo mejor de nosotros mismos”. Pensamiento y valores se convierten en la herramienta de integración intelligen-

te propositiva en la formación de estudiantes para lo que requiere la vida de la nueva sociedad del siglo XXI. Desde otro punto de vista, de acuerdo con Schwartz, los valores pueden definirse como: “Creencias sobre estados, o conductas finales deseables, que trascienden a situaciones específicas, que guían la selección o evaluación de la conducta y de los acontecimientos, y están ordenados según su importancia relativa” (Schwartz citado en Arabella, Lezcano y Casado, 2017)

Ante lo expuesto, Román (2010) propone con su modelo socio-cognitivo-humanista una forma de integrar pensamiento y valores a través de potenciarlos y desarrollarlos. Dicho autor promueve el pensamiento a partir del desarrollo de capacidades y destrezas; enseñando a pensar, a aprender a aprender de forma personal y permanente, frente a pensamientos dados o hechos transmitidos. En cuanto a los valores, establece una dimensión axiológica, en la que éstos se proyecten a partir de actitudes claras y precisas que permitan en los jóvenes hacer uso de su criterio. El modelo consta de elementos importantes que constituyen la base de la planeación del maestro para facilitar el aprendizaje, estos son:

- a) Aprender a aprender: Cambiar lo transmisivo por lo esencial del conocimiento a partir de capacidades y destrezas, fomentando mayor autonomía de los estudiantes para buscar la información adecuada, procesarla y saberla utilizar.
- b) Desarrollar procesos cognitivos: Lo importante no es el dominio de una máquina sino desarrollar capacidades cognitivas a través de capacidades-destrezas y valores-actitudes; con un alto nivel de estas, se aprende cualquier contenido. Este modelo se centra en el aprendizaje, no en la enseñanza. Lo importante son los procesos no los resultados.
- c) Construir personalidades con valores: Este aspecto resulta ser muy importante, porque se pretenden formar mentes flexibles que no *se rompan o desintegren* con los cambios de una sociedad en permanente cambio e inestabilidad.

En este sentido, resulta interesante cómo Morín (2002, p. 45) cuestiona los fundamentos epistemológicos de la ciencia dominante diciendo “yo defiendo a la ciencia combatiéndola”. De igual manera alude mencionando que “el problema de la educación no es meramente epistemológico, sino ético; ciencia y conciencia...” El combate estriba precisamente en una impugnación ética de los desastres de sus aplicaciones, en una crítica radical de los modelos de “desarrollo” que están en su base; en un cuestionamiento a fondo de los modelos educativos que les son inherentes; en una crítica demoledora al discurso político neoliberal (Lanz, 2008).

- e) Como último elemento del modelo se encuentra precisamente la nueva función del docente que se puede concretar en: el docente como mediador del aprendizaje, como mediador de la cultura social e institucional y como arquitecto del conocimiento.

Los fines que persigue el modelo sociocognitivo humanista son el desarrollo de las capacidades y valores. En la práctica docente de la Universidad La Salle Pachuca, se realiza a partir de los medios considerados en las temáticas con sentido e intención y las

experiencias de impacto. Los primeros son los contenidos del programa que tienen sentido para el maestro. Estos, son reinventados con una lógica integradora, actualizados y vinculados con la realidad; pretendiendo que en sí mismos despierten una intención precisa en los estudiantes. Las segundas son aquellas donde el alumno es tocado, movido/conmovido y se da cuenta que está aprendiendo. Son el resultado de un proceso de estrategias cognitivas y vivenciales que el maestro facilita, encaminadas a la transformación social, con énfasis cultural y humano. Se manifiestan en las estrategias y metodologías diseñadas.

El papel primordial es la mediación del aprendizaje por parte del docente, en este aspecto, los estudios de Schön (1987, p. 54) proponen la búsqueda de una nueva práctica entendiéndola como un proceso de reflexión en la acción. El proceso de reflexión debe servir para dar cuenta de la falta y optimizar la respuesta docente ante situaciones reales. De manera que, a través de un proceso de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula. Así mismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión. Haciendo notar lo que Goldrine y Rojas (2007) y Zabala (2008) señalan de la práctica docente, ejecutada en “contextos de construcción y reconstrucción de saberes complejos, dinámicos y en constante transformación”. Donde ocurre la organización de la actividad conjunta entre docente y estudiante, a través del discurso y las acciones (Cañedo y Figueroa, 2013, p. 17).

Es así como a partir de la visión de Shön (en Domingo, 2010) la acción del docente en su carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa. Imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente. Relacionándose entonces con las propuestas del modelo sociocognitivo humanista, que pretende también el desarrollo del pensamiento, pero en el estudiante, lográndose la participación mediadora. La profesionalidad del docente y su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar. La habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica. Las cuales responden a una base filosófica y pedagógica. De ahí la importancia de evaluar el impacto del modelo en el área cognitiva y en los valores de los estudiantes.

Método

Para el presente estudio es de corte cuantitativo, se utilizó un diseño longitudinal, descriptivo. La muestra fue incidental, constituida por 138 estudiantes. Fueron tomados como criterios de inclusión las siguientes características: a) ser estudiantes universitarios pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas de la universidad La Salle Pachuca, estado de Hidalgo, México y b) estar inscritos en los periodos escolares 2017 b y 2018 a. En cuanto a los criterios de exclusión se consideraron: a) ser estudiante de intercambio y b) ser estudiante extranjero. Para realizar la recopilación de datos se utilizaron dos instrumentos: “Escala Cognitiva para evaluar estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio” (Moral-de-la-Rubia y Pacheco-Sánchez, 2014) y Cuestionario de Valores Personales creado por Schwartz (1992) y adaptado por Abella, Lezcano y Casado (2017). El primero fue aplicado en tres ocasiones entre 2017 y 2018; y evalúa factores asociados a: actitud positiva hacia el es-

tudio, actitud negativa hacia el estudio, concentración, administración del tiempo, interés por comprender, participación social, responsabilidad hacia el aprendizaje, estrategias para estudiar y autoestima académica. El segundo, contó con dos aplicaciones en 2018; evaluando valores como: hedonismo, tradición, seguridad, conformidad y estimulación, logro, benevolencia, poder, individualidad y universalismo.

Procedimiento

Se determinó aplicar el modelo Sociocognitivo humanista en el aula, ya que había sido elegido en la universidad La Salle México y retomado por la universidad La Salle Pachuca, explicado de manera filosófica y con vertientes pedagógicas de manera general. Dado que ya era conocido desde algunos años atrás se comenzó capacitando a los docentes en la planeación basada en el modelo. Inicialmente, durante 6 meses se realizó tal cual lo expuso Román (2001), para después integrar concepciones lasallistas y basadas en los planteamientos teóricos del modelo, en acciones principales de la planeación. Estas fueron las siguientes: Convertir los contenidos en temáticas que tuvieran sentido e intención, es decir, tomar en cuenta temáticas reinventadas con una lógica integradora, actualizada y vinculada con la realidad, pretendiendo que en sí mismas despierten una intención precisa en los estudiantes. Otra fue, experiencias de impacto, las cuales son el resultado de un proceso de estrategias cognitivas y vivenciales que el maestro facilita, encaminadas a la transformación social, con énfasis cultural y humano. Se pretende que el estudiante sea tocado, movido/conmovido para que por ende actúe. Se manifiestan en las estrategias y metodologías diseñadas. Finalmente, se pidió una evaluación creativa, donde se permite que el estudiante participe y se haga responsable de su proceso.

En cada periodo intersemestral se llevaron a cabo las capacitaciones con los docentes, iniciando con la facultad de Ciencias humanas y continuando cada semestre con una facultad nueva, integrando en el modelo a dos facultades más y una coordinación: Arquitectura y Diseño gráfico, Ciencias administrativas y la coordinación de Desarrollo humano y Profesional.

Se hizo una revisión semestral de cada plan elaborado por los docentes, realizando correcciones y asesorías, participando hasta el momento 130 maestros.

Se iniciaron las reuniones de reflexión sobre su práctica docente, llamadas diálogo de maestros, con grupos de 10 a 14 maestros por reunión, llevando hasta el momento 4 reuniones. Se están analizando los comentarios vertidos en cada una de ellas para darlos a conocer posteriormente en un seguimiento de la misma investigación, ya que también se iniciarán las observaciones dentro del aula.

Resultados

Escala Cognitiva para evaluar estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio
Para analizar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los 9 factores que conforman la escala y las aplicaciones de seguimiento dirigidas a los estudiantes, se utilizó la prueba estadística de Análisis de Varianza para medidas repetidas para muestras relacionadas. Encontrándose diferencias estadísticamente significativas en la actitud hacia el estudio ($f=3.705$, $gl=2$, $p=.028$).

Dónde, el promedio de actitud negativa hacia el estudio varió de la siguiente manera: en la primera aplicación fue de 3.28, en la segunda de 3.09 y en la tercera se 2.99. Lo cual indica que la actitud negativa hacia el estudio disminuyó significativamente después de doce meses de trabajo aplicando el nuevo modelo educativo (paradigma socio cognitivo humanista) en la facultad de ciencias humanas de la universidad. Seguidamente, se presenta la gráfica que muestra dichas diferencias:

Así mismo, para la actitud positiva hacia el estudio, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres seguimientos ($f=8.19$, $gl=2$, $p=.000$). Por lo que como se muestra en la gráfica que sigue, la actitud positiva hacia el estudio ha ido aumentando progresivamente.

El factor responsabilidad hacia el aprendizaje mostro también diferencias estadísticamente significativas entre las aplicaciones ($f=8.352$, $g=2$, $p=0.000$). Además, la media en la primera aplicación fue de 2.25, mientras que para la segunda fue de 2.18, y la media de la tercera aplicación de 2.57. Por lo que disminuyó ligeramente en la segunda aplicación y aumento en la tercera. Se presenta ahora el gráfico correspondiente:

Respecto a la administración del tiempo, participación social, estrategias para estudiar y autoestima académica si bien han existido cambios aumentando sus puntajes; éstos aún no se han mostrado de manera significativa.

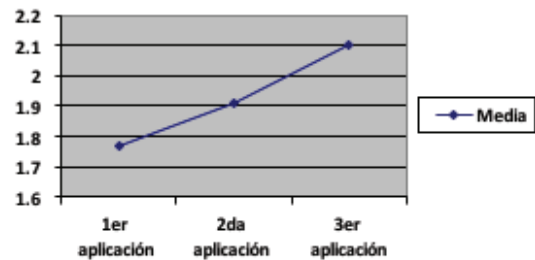
Escala de valores

Se comenzó a integrar a la evaluación, componentes asociados a valores, la primera aplicación fue en 2018 (febrero). Para ello, se utilizó la primera parte de la adaptación española de Abella, Lezcano y Casado (2017) del cuestionario de valores personales de Schwartz Value Survey (Schwartz, 1992). En la segunda aplicación de 2018 (junio) se incorporaron ambas secciones de dicha escala. Hasta el momento, ninguno de los 10 valores ha presentado diferencias estadísticamente significativas.

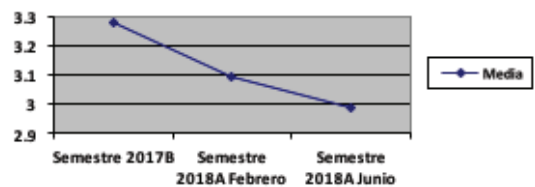
Discusión y conclusiones

Se cuenta con evidencia cuantitativa que res-

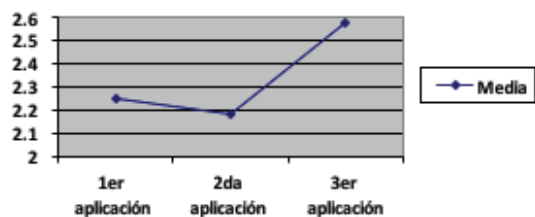
Media respecto a la actitud positiva hacia el estudio.



Media respecto a la actitud negativa hacia el estudio.



Media respecto a la responsabilidad hacia el aprendizaje.



palda el hecho de que la aplicación del modelo ha repercutido en los procesos cognitivos asociados al aprendizaje, particularmente en actitud negativa hacia el estudio (disminuida), actitud positiva hacia el estudio (aumentada) y responsabilidad hacia él aprendizaje (aumentada). Hecho que muestra que efectivamente, el modelo permite desarrollar habilidades cognitivas como lo propuso Román (2001). Referente a los valores, se ha propuesto continuar con su evaluación; pues, al tratarse de conceptos altamente subjetivos, se considera que se requiere de más tiempo para poder demostrar cambios significativos en ellos. Por lo que se sugiere replicar el estudio y se continuará con el seguimiento incorporando distintas facultades.

Referencias

Abella García, V., Lezcano Barbero, F. y Casado Muñoz, R. Evaluación de la jerarquía de los valores humanos de Schwartz en la adolescencia: diferencias de género e implicaciones educativas. *Revista Brasileña de educación*, 22 (68), 123-146.

Cañedo, T. y Figueroa, A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. ISSN 1665-109X. Sinética, pp.

Cobos-Sanchiz, D., Gómez-Galán, J. & López-Meneses, E. (2016). La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científicas. UMET Press, Universidad Metropolitana, Sistema Universitario Ana G. Méndez, San Juan, PR.

Domingo, A. El profesional reflexivo (D.A. Schön) Descripción de las tres fases del pensamiento práctico.

Forrester, Viviane (1999). El horror económico. México: Fondo de cultura económica.

Latorre Ariño, M. y Seco del Pozo, C.J. Paradigma Socio-cognitivo-humanista. Desarrollo y evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento para “aprender a aprender. Lima: Graficastellanos S.A.C.

Lanz, R. (2008). *Reseña de “Ciencia con consciencia”* de Edgar Morin. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 13, núm. 43, Venezuela: universidad de Zulia. p. 156.

Moral de la Rubia, J y Pacheco-Sanchez, M.A. Escala cognitiva para evaluar estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio. *Psicología educativa*, 2 (1), 47-58.

Morin, E. (2002) *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Ortega Riquelme, E. (2002) *La globalización en la encrucijada: Sociedad, política y mercado en un mundo globalizado*. Chile: LOM Ediciones.

Roveda, A. (2005). Globalizaciones y sociedades des-informadas: ¿Nuevos paradigmas de la comunicación y del desarrollo? *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 14, febrero-mayo, Colombia: Fundación Universitaria Católica del Norte.

Savater, F. (2005). El retorno de lo humano. *Revista de la universidad de México*. ISSN 0185-1330. No. 20, pp 8-15.

Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós

Hacia un nuevo modelo pedagógico para La Salle Campus Barcelona, un Nuevo Contexto de Aprendizaje

Xavi Canaleta y Agustín Zaballos
La Salle Campus Barcelona

1. Introducción

1.1. Antecedentes

En el Plan Estratégico 2014-2018 que definió para la institución, La Salle Campus Barcelona enunciaba el objetivo 6 (OBJ.06) de la siguiente manera: “aumentar la preparación del alumnado y su satisfacción renovando nuestro modelo de servicios y nuestro estilo pedagógico/docente, centrándolo en sus necesidades y su diversidad”. Para alcanzar este objetivo se diseñaron diferentes líneas de acción. La línea de acción LA.06.01 decía que se debe “Elaborar un documento marco donde aparezca la propuesta pedagógica que, como centro universitario de La Salle, queremos ofrecer a la sociedad y que emana del estilo pedagógico propuesto en el Carácter Propio, la Carta de Identidad de los centros universitarios La Salle en Europa, el Proyecto de Misión y la tradición pedagógica lasaliana. En el documento marco tienen que aparecer integrados todos los proyectos/programas/medios que trabajamos (learning by doing, aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos multidisciplinares, Project Based Learning (PBL), metodologías online/blended learning, Self Directed Based Learning (SDBL) o Scenario Centered Curriculum (SCC), creatividad, innovación...). En esta propuesta se deben poner en marcha y se deben explicitar los mecanismos que posibiliten la aplicación, evaluación y actualización, si se considera, de los mismos, así como la incorporación de nuevas propuestas pedagógicas. (AMEL 4.7)”.

Así pues, para alcanzar este objetivo y desarrollar esta línea de acción se creó el Área de Metodología e Innovación Docente (AMID). El objetivo final de la AMID era poder elaborar un documento marco que sirviera de base para definir el modelo pedagógico de La Salle Campus Barcelona de manera transversal.

Pero el objetivo no terminaba aquí. El marco del nuevo modelo pedagógico de La Salle Campus Barcelona debía ser la base sobre la cual desplegar un plan de renovación de nuestra pedagogía sin perder su esencia como lasalianos.

En este momento temporal y paralelamente apareció en el marco del distrito ARLEP (Agrupación Lasaliana España y Portugal) lo que se ha venido a denominar el Nuevo Contexto de Aprendizaje (NCA). Este ha sido un punto clave para alinear y dar forma al reto de nuestro campus de renovación del modelo educativo.

2. Metodología

En una primera fase, para la elaboración del documento marco de propuesta pedagógica se describieron los siguientes procedimientos:

- Revisión de las prácticas actuales de innovación y metodología docente.
- Elaboración de un documento preliminar.

-
- Diseminación del documento y consulta a expertos (internos y externos).
 - Recogida y compilación de aportaciones realizadas.
 - Creación del documento marco.
 - Presentación al Personal Docente Investigador (PDI).

2.1. Resultados de la revisión de las prácticas actuales en La Salle Campus Barcelona

Siguiendo las pautas marcadas, la AMID elaboró una serie de documentación que permitiera obtener una fotografía actual de las metodologías docentes utilizadas en el campus.

El primer referente fueron los materiales relacionados con los modelos educativos online de La Salle Campus Barcelona. Por un lado, está el “Informe sobre las metodologías Online en La Salle Campus Barcelona” (Canaleta, 2015), inventario sobre las diferentes metodologías que se aplicaban a los programas en formato online en el campus y la orientación y propuesta de estandarización de las mismas hacia un modelo unificado. El segundo documento fue la “Propuesta de Despliegue para generar contenidos online utilizando la Metodología SDBL” (Canaleta, 2016a). Este documento fue la base para poder disponer de un marco metodológico para la modalidad online que se usa de manera general en el campus.

El segundo referente fue el documento sobre las prácticas actuales de innovación y metodologías docentes en las titulaciones de Grado del campus (Canaleta, 2016b). El trabajo realizado en el inventario proponía la recogida de prácticas e incluye una revisión y, en el capítulo 5, identificaba las líneas para la propuesta metodológica que podrían tener cabida en el campus.

El tercer referente fue el inventario de La Salle Campus Barcelona con una recopilación sobre metodologías docentes y buenas prácticas en el área de postgrados, concretamente en los Másteres oficiales que se impartían en el campus (Canaleta, 2017). Este documento también incluía una primera aproximación a las directrices que podían ser de base al estilo o modelo pedagógico de La Salle Campus Barcelona.

2.2. Referentes lasalianos

Si se tiene el objetivo de elaborar un marco que sea un referente para el modelo pedagógico en La Salle Campus Barcelona la primera mirada debe dirigirse las Obras Completas del Fundador (De La Salle, 2001). De esta extensísima obra de 3 tomos podemos focalizarnos en las Obras Pedagógicas y, más concretamente, en la Guía de las Escuelas (páginas 3 al 183 del Tomo II).

Para la elaboración de este marco no se debe olvidar una referencia imprescindible, la cual debe ser la base de cualquier marco que pretenda ser un referente actual y de futuro en cualquier institución lasaliana: la *Declaración de la Pedagogía Lasaliana*. La Declaración de la *Pedagogía Lasaliana* articula la visión educativa Lasaliana para el siglo XXI. El 45.º *Capítulo General*, asumiendo la propuesta de la 2ª *Asamblea Internacional de la Misión Educativa Lasaliana* (AIMEL), nos invita en este período de 2015 al 2020 a discernir comunitariamente acerca del discurso pedagógico propio que, como Lasalianos del siglo XXI, podemos compartir con la comunidad educadora internacional. Se trata, entonces, de enfatizar nuestra tradición de discernimiento colectivo al producir un documento que siga tejiendo lazos de

comunidad en medio de la diversidad del mundo lasaliano. Actualmente ya existe un primer documento de referencia: Colección: Hacia la Declaración, nº 1, Diciembre 2016 publicado en la Revista Digital de Investigación Lasaliana.

En el Capítulo 4 (Herramientas para abordar lo lasaliano) la Dra. Luciana Backes y el Hno. Diego Muñoz nos hacen un análisis de la Guía de las Escuelas (De La Salle, 1720) para constatar que, primero, para trabajar en las escuelas se debían tener claros los objetivos prácticos que se pretendían:

- La escuela cristiana quería ser un espacio ordenado de enseñanza puesto que el tiempo era limitado y las necesidades sobrepasaban las limitaciones de los maestros.
- El trabajo al interior de las aulas de clase obedecía a un modo regulado y uniforme porque era parte del proyecto común de una red de escuelas que apenas iniciaba.
- Los maestros trabajaban para lograr resultados palpables en la formación de los niños y jóvenes a quienes atendían, ya que sólo los resultados convencerían a las familias analfabetas sobre la importancia de la escuela.

Y, seguidamente, se centran en observar que el problema a resolver en los inicios del Instituto no era la existencia de las escuelas sino la débil formación de los maestros. Por eso, para ellos era indispensable asegurar:

- Un estilo propio, discernido comunitariamente y con apoyo de los maestros con más experiencia.
- Una práctica uniforme, ya que se trataba de un proyecto naciente que necesitaba definir tareas, normas y evaluaciones estandarizadas.
- Un acompañamiento constante, partiendo de una formación inicial basada en la apropiación del proyecto que los asociaba y consolidado a través de una formación permanente que asegurara su continuidad en el tiempo.

A partir de aquí y en el mismo Capítulo 4 se describen las características del modelo lasaliano de enseñanza que debe ser una referencia en cuanto a comprender la base del modelo en el siglo XXI:

- “Que la escuela siempre vaya bien”. Con frase los autores pretenden decir que la escuela debe escuchar a su entorno y dar respuesta a las demandas del contexto.
- Binomio Maestro-Alumno: en un mundo educativo donde hay enfoques magistrocentristas que evolucionan hacia a otros completamente centrados en el alumno, el modelo lasaliano apuesta por el binomio maestro-alumno, ya el maestro es sujeto indispensable para que acontezca el hecho educativo, centrando su preocupación en la persona del alumno para ayudarlo a crecer integralmente.
- Necesidad de ofrecer una direccionalidad al proceso educativo: tal y como se explica en el capítulo, “Los Hermanos, desde los tiempos fundacionales, han sido honestos en comprender que la escuela es un espacio de crecimiento, de maduración de procesos, de acompañamiento progresivo. En ella nada se improvisa; todo es parte de un proyecto integrado. La vigilancia del maestro se ha considerado siempre esencial. El equilibrio entre la norma y la vida ha sido un reto permanente y ha obedecido a lecturas culturales diversas”.

-
- Tensión entre uniformidad y diversidad: no se trata de uniformizar a los alumnos sino de ayudarlos a alcanzar su vocación particular, en respeto a su originalidad. Esto ha hecho posible que la escuela lasaliana pueda dialogar con todos aquellos que buscan la buena voluntad y la construcción de un mundo inclusivo para todos. Así pues, es evidente que el modelo debe permitir unos resultados de aprendizaje para todos sus estudiantes pero sin olvidar la diversidad que hay en cada uno de ellos y poder orientar su trayectoria en la escuela adecuándola a esa singularidad.
 - Necesidad de mantener el diálogo con el proyecto educativo nacional: ¿cómo la escuela lasaliana puede ser fiel a un proyecto educativo en medio de tantas realidades educativas diferentes, sin perder su identidad? Hay que abogar por el diálogo constante con las administraciones para conseguir alinear las disposiciones o leyes propias de cada territorio al proyecto educativo lasaliano, sin que este pierda su esencia y principios.
 - “Una escuela que se piensa a sí misma”: con los cambios demográficos y de composición que han acontecido en el seno de la familia lasaliana hasta la realidad presente, el Instituto, hoy más que nunca, apuesta por la participación (en modo de Asociación) de todos sus miembros en la definición del proyecto lasaliano presente y futuro.

3. Marco metodológico

Después de la creación de un marco preliminar, la compartición con un grupo de 33 expertos de La Salle Campus Barcelona y la consiguiente recopilación de aportaciones, se elaboró el Marco Metodológico para La Salle Campus Barcelona. Las líneas que se describen se citan sin ningún sentido de prioridad o preferencia. Se enumeran para poder ser referenciadas con facilidad:

1. Potenciar **metodologías de aprendizaje activas** en cada uno de los ámbitos de conocimiento de los programas.
2. En el sistema de evaluación de las materias se deberán incluir diferentes métodos, coherentes entre sí y complementarios. Estos estarán en función de la metodología que se utilice. Esta evaluación tendrá tres momentos: antes de comenzar el proceso de aprendizaje (**evaluación inicial**), durante el proceso de aprendizaje (**evaluación formativa**) y después del proceso de aprendizaje (**evaluación final**).
3. Se incluirán diferentes estrategias pedagógicas. Entre otras, se potenciará tanto el **trabajo cooperativo** como el trabajo autónomo.
4. Será necesario disponer de un **diseño instruccional viable**.
5. Se tendrá como marco de diseño y desarrollo de los programas las **competencias y los resultados de aprendizaje** a adquirir.
6. Se potenciará la interrelación **alumno/profesor**.
7. El marco de aprendizaje estará sujeto a un proceso de mejora continua donde, a través de la evaluación de la docencia y los resultados obtenidos, se adaptará a las realidades del aula y del contexto social (**atención a la diversidad**).
8. La **interdisciplinariedad** (transversalidad) se deberá potenciar como una oportunidad de ampliar y relacionar conceptos.

9. Se utilizarán recursos didácticos y metodológicos y se potenciarán las **nuevas tecnologías** (TIC) como un elemento motivador e indispensable para la eficacia y eficiencia del aprendizaje.
10. El acompañamiento y orientación del estudiante son características diferenciales del estilo propio para poder considerar a la persona en todas sus dimensiones (física, intelectual, profesional, social, moral y espiritual). Por este motivo la alineación de la **acción tutorial** con el ámbito académico será un principio irrenunciable del modelo educativo en las dimensiones de acogida, seguimiento y orientación profesional. La acción tutorial no se centra tan solo en las actuaciones de los tutores si no que todo profesor debe sentirse partícipe de este objetivo.
11. El octavo principio de Identidad de una Institución Universitaria Lasaliana Europea destaca la apertura a la dimensión internacional. Así pues, se deberá considerar la **internacionalización** como un hecho primordial e integrarla en el ciclo de vida académico de nuestros alumnos.
12. Un elemento distintivo y fundamental en la universidad es la **investigación**. La investigación no tan solo enriquece la docencia de los profesores si no que en el marco lasaliano universitario debe ser fomentada hacia nuestros estudiantes como un elemento de valor en sus aptitudes profesionales y personales.

4. El Nuevo Contexto de Aprendizaje

En respuesta al análisis de la realidad educativa de las escuelas lasalianas y a la petición expresa del profesorado en todo el Distrito ARLEP respecto a la necesidad de integrar, dar coherencia y sentido desde nuestra propia identidad lasaliana a lo que hemos venido haciendo, nace la propuesta de un **Nuevo Contexto de Aprendizaje**, conocida como **NCA**.

El NCA pretende ser un **modelo pedagógico–pastoral** integral e integrador. El NCA es la oportunidad para mantener viva nuestra historia como **institución innovadora** auténtica, atenta a los tiempos y condiciones en que viven y se desarrollan nuestras comunidades educativas (alumnado, familias y educadores principalmente) para ofrecer el mejor de los contextos educativos posible. Es la oportunidad para que nuestro Carácter Propio, con la mirada siempre puesta en el Proyecto de Misión, el Marco de Evangelización y la Ley Educativa, impregne la respuesta que queremos dar a los **retos de una escuela La Salle del siglo XXI**.

Tantos los principios pedagógicos básicos del modelo NCA, como los ámbitos de aprendizaje definidos (seminario, taller, proyecto, acogida–cierre) encajaban perfectamente con el modelo de escuela universitaria que se había definido en nuestro marco pedagógico. Así pues, la alineación con la propuesta de nuestro distrito ARLEP fue inmediata y, de hecho, nos propusimos como punta de lanza para el despliegue del modelo NCA en el ámbito universitario.

4.1. Hoja de ruta

Como se dice habitualmente, es complicado correr una maratón con éxito si no se ha realizado una media maratón. Y es difícil acabar una media maratón si no se han realizado carreras de 10 km. Con esto queremos decir que el cambio de modelo educativo que propo-

nemos requiere de una planificación previa y una adaptación del sistema educativo universitario al modelo.

Es por esto que en nuestra hoja de ruta se definieron 3 fases con objetivos progresivos:

- **Fase 1: personalización del aprendizaje.** En esta fase las asignaturas de los diferentes programas del campus se innovarán con el objetivo de conseguir una corresponsabilización del aprendizaje del estudiante mediante la introducción de metodologías activas de aprendizaje.
- **Fase 2: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).** Aquí se iniciará el trabajo basado en proyectos, introduciendo esta metodología de aprendizaje en asignaturas intra-programas.
- **Fase 3: Proyectos transversales.** Esta fase ya cubre la esencia del NCA y tiene como objetivo instaurar el aprendizaje basado en proyectos donde participen los diferentes ámbitos del campus.

Acompañando de manera transversal y en paralelo a todas estas fases existe una cuarta fase que tiene como objetivo la **digitalización de los instrumentos de aprendizaje.**

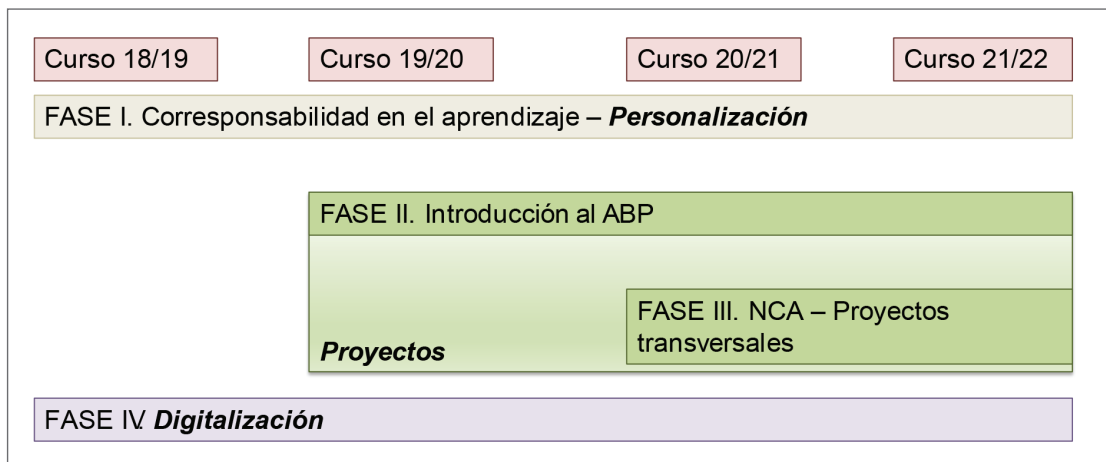


Figura 1. Hoja de ruta de las diferentes fases del proyecto NCA Campus

La Figura 1 muestra la planificación temporal de las fases mencionadas con un horizonte a 4 años para poder implantar el cambio de modelo educativo.

4.2. Estructura y organización

Para hacer efectivo este despliegue se han creado diferentes estructuras organizativas y se han rediseñado las relaciones con otras ya existentes. Citaremos algunos de los actores involucrados en el proceso:

- **Grupo Motor:** creado con la misión de impulsar el proyecto NCA Campus. Formado por 6 miembros de ámbitos de conocimiento diferentes (Arquitectura, Escuela de Negocios e Ingeniería). Su objetivo es marcar el ritmo de avance y facilitar las estrategias.

- **Grupo de Usuarios:** los que tienen que implementar el NCA. Formado por los directores académicos de diferentes ámbitos y los coordinadores de programas. Son los responsables directos de la implantación del NCA en los programas.
- **Grupo de Expertos:** diferentes actores que deben asesorar tanto en el diseño del proceso de cambio como acompañar en la implementación. Aquí tenemos unidades como el Área de Metodología e Innovación Docente (AMID), la Unidad de Campus Virtual (CV), el Parque Technova entre otros.
- **Steering Committee:** formado por el Equipo directivo de La Salle Campus Barcelona y la Gerencia de BIT La Salle (Barcelona Institute of Technology La Salle) para

Todos estos actores se relacionan en base al organigrama de la Figura 2, reportando todos los avances a través del Decanato de Política y Ordenación Académica (DPOA) que a su vez informa al Steering Committee.

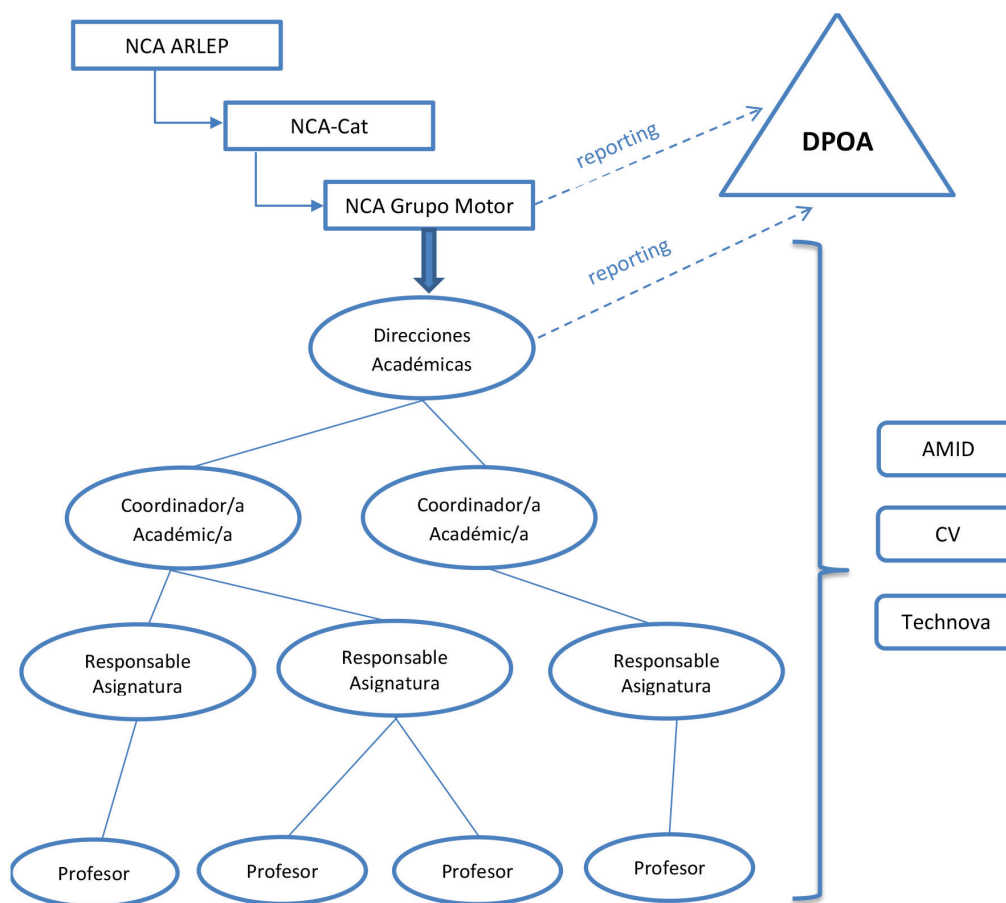


Figura 2. Marco de trabajo del proyecto NCA Campus.

5. Conclusiones y líneas futuras

Esta ponencia presenta un proyecto de innovación docente gran escala que en los próximos años debe cambiar el modelo educativo universitario de La Salle Campus Barcelona. Este modelo se encuentra intrínsecamente alineado con el cambio pedagógico propuesto por el distrito ARLEP. Todo ello manteniendo la identidad y herencia de los principios de nuestro Fundador.

El reto es grande pero la determinación de nuestra Dirección y la motivación de nuestro profesorado ha levantado grandes expectativas. Llevamos pocos meses de implantación (estamos en nuestro primer año) y es pronto para sacar resultados y conclusiones, pero tenemos claro que este es un camino donde no hay marcha atrás.

Visualizamos un campus universitario en un futuro próximo transversal, focalizado en el estudiante y donde todos los elementos del mismo le permiten un aprendizaje de alta calidad sin perder de vista nuestra misión: formar profesionales con valor para desarrollar una sociedad más justa y sostenible. Queremos formar personas que miren al futuro con optimismo, con visión internacional, comprometidas y respetuosas, emprendedoras e innovadoras, reflexivas y resolutivas, autónomas y con capacidad de trabajo en equipo, y con buen dominio de la tecnología. Queremos formar profesionales con valor, personas que suman.

Referencias

Canaleta, X. (2015). Informe sobre les metodologies Online a La Salle Campus Barcelona, Barcelona.

Canaleta, X. (2016a). Propuesta de Despliegue para generar contenidos online utilizando la Metodología SDBL (Self Directed Based Learning), Barcelona.

Canaleta, X. (2016b). Inventari sobre les metodologies i pràctiques docents en els estudis de Graus a La Salle Campus Barcelona, Barcelona.

Canaleta, X. (2017). Inventari sobre les metodologies i pràctiques docents en els estudis de Màsters Oficials a La Salle Campus Barcelona, Barcelona.

De La Salle, J.B. (1720). Guía de las Escuelas, Tomo II, Ediciones San Pío X, Madrid, ISBN: 84-7221-423-0, Edición 2001.

De La Salle, J.B. (2001). Obras Completas. 3 tomos, Ediciones San Pío X, Madrid, ISBN: 84-7221-420-6.

VV.AA. (2016). Colección: Hacia la Declaración, nº 1, Diciembre 2016, Revista Digital de Investigación Lasaliana, disponible en http://revista_roma.delasalle.edu.mx, ISSN 2007 – 1965.

Oficina de mediación, conciliación y arbitraje como práctica educativa transformadora: Herramienta de Humanización del Profesional del Derecho

Mariana Macahyba Marun
Tatiana Trommer
Denise Lopes Salles

Resumen

El Centro Universitario UNILASALLE/RJ, de forma innovadora, empezó la implantación en el 2008 de una “Oficina de Conciliación, Mediación y Arbitraje” en el Núcleo de Prácticas Jurídicas (NPJ), vinculado al curso de graduación en Derecho. Esta actividad es instrumento de una formación profesional diferenciada, más preocupada con prácticas alternativas de solución de conflictos, y, por lo tanto, menos dolorosas emocionalmente, y así también, más centradas en el respecto a la dignidad de las personas. Tal opción metodológico-pedagógica se centra en la perspectiva de una enseñanza humanizada y humanizadora propuesta por La Salle y se justifica con el objetivo de formar operadores del Derecho que puedan vislumbrar desencadenamientos alternativos de problemas, de forma menos automatizada, preocupada por los derechos humanos y, verdaderamente, con la posibilidad de generar paz social y respecto al otro. En dichas oficinas son aplicadas metodologías activas interesantes para los procesos de intercambio en el aprendizaje. En las tareas prácticas donde se llevan a cabo simulaciones de conflictos reales, los alumnos son estimulados a discutir y, al mismo tiempo, se aproximan afectivamente, de los dramas existentes en la sociedad. El profesor hace intervenciones que aprovechen las tareas ejecutadas por los alumnos y, en ese proceso, ayuda a desarrollar la capacidad de mediar conflictos reales humanizando la búsqueda de la justicia al poner en el centro del ejercicio del abogado el rostro de las personas, dignas de respecto, amor, cuidado y justicia.

Introducción

El Centro Universitario UNILASALLE/RJ, de forma innovadora, empezó la implantación en el 2008 de una “Oficina de Conciliación, Mediación y Arbitraje” en el Núcleo de Prácticas Jurídicas (NPJ), vinculado al curso de graduación en Derecho.

Los alumnos participan en la oficina (taller) desde el primer período de la graduación, lo que es un diferencial, ya que el Ministerio de Educación, órgano regulador brasileño, no exige que el alumno de Derecho frecuente los núcleos de prácticas jurídicas desde el primer período. Normalmente, el alumno de derecho comienza a frecuentar los núcleos a partir del séptimo período y, así, hasta el décimo, o sea, el final del Curso.

La creación de los talleres prácticos desde el inicio del curso de derecho tuvo el objetivo de hacer que el alumno pueda percibir, a partir de esas primeras experiencias en el curso,

la importancia de la vivencia de una práctica transformadora y centrada en las personas en su dignidad única. Esta actividad es instrumento de una formación profesional diferenciada, más preocupada con prácticas alternativas de solución de conflictos para algunos casos, y, por lo tanto, menos dolorosas emocionalmente, y así también, animadas por el espíritu lasallista de tocar los corazones (Hernández, 2010).

El Taller de Mediación, Conciliación y Arbitraje, como práctica educativa, se preocupa en, por medio de casos ficticios, insertar al alumno en el universo de un acceso a la Justicia innovador, en el que, dependiendo del tema abordado, muestra al alumno lasallista, formas diferenciadas para la práctica de la profesión en el futuro, centradas en las personas que buscan justicia y en la capacidad de aproximación al otro en sus dramas personales.

El taller se realiza semestralmente, con un turno semanal de dos horas de duración, utilizando metodologías activas, en espacios físicos con *layout* que favorezca el método. Así el tipo de clase donde ocurre la mediación es recreado en laboratorios con mesas redondas, que remontan a la idea de experiencias prácticas. Son también espacios menores, si se comparan a una clase tradicional, para que el trabajo sea realizado con grupos pequeños, para propiciar una relación más íntima y personalizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Figura 1 – Laboratorio de talleres de mediación y Conciliación - UNILASALLE/RJ

Además de esa Oficina innovadora, especialmente por empezar en los primeros semestres, pero también por sus metodologías activas de enseñanza, se realiza también un encuentro semestral con prácticas específicas de mediación para los alumnos que están en la etapa supervisada obligatoria, es decir, educandos del 7º al 10º períodos de formación.

Se justifica tal taller en los períodos finales, así como tales encuentros semestrales, por la necesidad de formar operadores del Derecho que puedan vislumbrar desencadenamien-

tos alternativos de conflictos, de forma menos automatizada y burocrática, centrada en las personas reales que viven los conflictos, preocupada por los derechos humanos y, verdaderamente, con la posibilidad de generar paz social. Por otra parte, se justifica también por la necesidad de un mercado de trabajo que corresponda a las expectativas de aquellos que se van a utilizar del sistema, es decir, la sociedad como un todo.

No debemos dejar de mencionar el “Taller de Discurso Jurídico”, que también ocurre en el NPJ. Su mayor objetivo es desarrollar la oratoria y la argumentación jurídica. Este también se constituye como una actividad de metodología práctica activa y, al término del semestre, se realiza un simulado del Tribunal del Jurado Popular.

En este trabajo presentamos la práctica de mediación enseñada en las clases de la “Oficina de Conciliación, Mediación y Arbitraje” del Curso de Derecho de UNILASSALE/RJ por una de las autoras de este trabajo con sus delineamientos, objetivos, metodologías y resultados ya alcanzados.

Descripción de la problemática

El acceso a la justicia clásica, es decir, al Poder Judicial, hace mucho demuestra una incapacidad de, por medio de una decisión de mérito, sin la ponderación de otras posibilidades de solución de conflictos, ofrecer una decisión justa para ambas partes involucradas proceso.

La participación de las partes, interactuando en busca de una solución orientada por especialistas interdisciplinarios, otrosí, viene señalando ser positiva para la conquista de nuevas formas de desenlace de los litigios.

Los institutos de la Mediación, de la Conciliación y del Arbitraje, surgieron para ofrecer otras vías posibles para aquellos que sufren efectivamente con en el “camino tradicional” recorrido en la búsqueda de sus derechos.

De acuerdo con Francisco José Cahali, la mediación es “uno de los instrumentos de pacificación de carácter autocompositivo y voluntario, en el cual un tercero, imparcial, actúa, de forma activa o pasiva, como facilitador del proceso de reanudación del diálogo entre las partes, antes o después de instaurado el conflicto” (Cahali, 2012, traducción nuestra).

En el caso de la Conciliación, se define como “una técnica autocompositiva, aplicada por un profesional imparcial y neutro al conflicto, a través de la escucha activa, que interviene con el objetivo de auxiliar la búsqueda de un acuerdo, exponiendo las ventajas de conciliar y aún propone soluciones alternativas” (Tartuce, 2008, traducción nuestra).

Por fin, para Carlos Alberto Carmona, el arbitraje es “un medio alternativo de solución de controversias a través de la intervención de una o más personas que reciben sus poderes de una convención privada, decidiendo con base en ella, sin intervención estatal, siendo la decisión destinada a asumir la misma eficacia de la sentencia judicial” (Carmona, 2009, traducción nuestra).

El instituto de la Mediación, recientemente, recibió una nueva significación, ya que en el pasado sólo representaba dar sentido y adelantamiento a un rito, un procedimiento específico, sin interferencia directa de aquel que organizaba tales trámites, como, por ejemplo, el momento de una audiencia y sus etapas.

En el marco de la Ley brasileña nº 13.140/15 - Ley de Mediación, en su párrafo único, del

artículo 1, contamos con un “(...) tercer imparcial, sin poder decisorio, que, escogido o aceptado por las partes, las ayuda y estimula a identificar o desarrollar soluciones consensuadas para la controversia”.

Como método alternativo de solución de conflictos, la Mediación puede tratar de derechos disponibles, es decir, los alienables o aún renunciables. Puede, también, tutelar derechos indisponibles, siempre que sea posible transacción, composición. Es cierto que existen algunos temas jurídicos que no pueden ser tratados por este instituto, sin embargo, con las posibilidades que ya se han alcanzado, el beneficio es grandioso.

La Mediación puede ser extrajudicial o judicial y, en el caso de la primera, la figura del mediador no necesita formación jurídica específica, mientras que en el segundo caso, deberá haber sido sometido a la capacitación en escuela o institución de formación de mediadores, reconocida por la *Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados* (Escuela Nacional de Formación y Perfeccionamiento de Magistrados) o, por los tribunales.

La Conciliación, como instituto, ya existía en el derecho brasileño antes incluso que la Mediación. Sin embargo, aunque esta práctica resuelva el litigio, de forma alternativa, no contempla las necesarias soluciones de continuidad que algunas relaciones jurídicas necesitan.

La Conciliación ocurre en el ambiente judicial en procesos de pequeña y gran valía, en términos de valor de la causa, en áreas jurídicas distintas, como civil, laboral, familia, criminal, entre otras. Se produce también, en entornos extrajudiciales, en procesos administrativos.

En el área penal, la conciliación está prevista en la Ley 9.099/95, siendo posible en infracciones penales de menor potencial ofensivo, que de acuerdo con el artículo 61 de la mencionada Ley, son las contravenciones penales y los crímenes a que la Ley defina pena máxima de hasta 2 (dos) años, acumulada o no con pena pecuniaria. En el ámbito penal la conciliación es posible exclusivamente en procesos judiciales y, en situaciones en que el bien jurídico esté disponible.

No existe instituto mejor que el otro, sino situaciones adecuadas para cada cual.

No debemos dejar de abordar, aunque sea rápidamente, el instituto del Arbitraje, orientado por la Ley nº 9.307/96, que, a diferencia de los institutos anteriormente mencionados, se ocupa verdaderamente de una decisión de mérito, tomada por aquel que la profesa, el árbitro. En cuanto a su creación, fue revolucionario el instituto, empezando por el ambiente en que ocurre tal práctica, huyendo por completo del ambiente judicial, realizándose en ambiente privado, fuera del contexto estatal, como por ejemplo, una oficina, una empresa privada. Además, la figura del árbitro demuestra características peculiares, necesitando solamente ser capaz y poseer la confianza de las partes, no teniendo el requisito de la formación jurídica, tampoco el éxito en concurso público. Es importante señalar que los derechos posibles de ser analizados por este instituto son también los disponibles, ya mencionados anteriormente.

La problemática social en lo que se refiere a los conflictos de intereses, emerge en todo momento cuando el “grito por ayuda”, insertado en el aspecto de la demora en las respuestas necesarias en los procesos, no sacia el grupo social que se encuentra buscando justicia. Debemos presentar los institutos a los alumnos que, un día, los aplicarán. Deberán estos alumnos comprender bien la distinción entre ellos y el entendimiento de “quién”, “como”

“cuando”, “por qué”, “para qué” y sobre “qué” los institutos mencionados deberán funcionar, suceder.

Es en ese momento que un Judiciario con demandas demasiadas demuestra inoperancia, principalmente en causas que involucran los derechos posibles de ser trabajados por los institutos de la Mediación, de la Conciliación o aún, del Arbitraje. Esta inoperancia afecta a las partes involucradas, principalmente, en cuanto a la ausencia de la celeridad necesaria para que los procesos tengan su término. Así, la morosidad gana espacio, no permitiendo que las partes alcancen sus objetivos.

El alumno entiende, con la práctica educativa y su metodología activa, que él (quien) ya (cuando) puede ser instrumento (como) de mejora en la calidad de las decisiones y soluciones de los litigios (para que), humanizando (como) el término de un conflicto (el) que, actuando en una de esas funciones (como), en las estructuras posibles, estatal o no (donde), principalmente porque él, estudiante, forma parte de este proceso jurídico social (por qué).

Alternativa de intervención

La graduación del Curso de Derecho del Unilasalle-RJ abrazó la innovación jurídica de los institutos de la Mediación, de la Conciliación y del Arbitraje, como práctica educativa en su NPJ (Núcleo de Prácticas Jurídicas).

Así es que se construyó un edificio separado del edificio de las clases teóricas, con la finalidad de adecuación a la real necesidad del futuro operador del Derecho, o sea, para que él pueda practicar tanto las enseñanzas del aula como las herramientas de las prácticas educativas allí aplicadas.



Figura 2 – Edificio del Núcleo de Prácticas Jurídicas de UNILASALLE/RJ - 2018

En el edificio del NPJ, además del atendimento al público externo gratuito, se construyeron laboratorios, no como las clases convencionales, con capacidad diferenciada, para grupos reducidos, de hasta 25 personas, o sea, con diseño pensado para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea intimista, más personalizado.



Figura 3 – Laboratorios de Mediación del Núcleo de Practicas Jurídicas de UNILASALLE/RJ - 2018

Los encuentros de los Talleres ocurren una vez a la semana, con dos horas de duración y se busca aplicar prácticas pensadas dentro de las metodologías activas interesantes para los procesos de intercambio en el aprendizaje. Se ejecutan, así, desde tareas individuales, como en pares y en grupos, alternando la dinámica de acuerdo con lo planeado para determinada temática. Al final de cada taller, se realiza un *Simulado*, como forma de verificación de los contenidos practicados.

En las tareas prácticas, los alumnos son llevados a discutir y criticar situaciones reales ficticias, al mismo tiempo que aprenden el contenido propuesto. El profesor realiza el *feedback*, haciendo intervenciones que aprovechen la tarea ejecutada por el alumno, utilizando la oratoria, del cuadro blanco y pinceles atómicos coloreados, así como del *datashow*, presentes en el desarrollo de los análisis.

No debemos dejar de mencionar que, muchas veces, la dramatización, el ensayo, forman parte del proceso de la práctica educativa, como alternativas de alcanzar los objetivos trazados.

La concepción del taller proviene de la implantación de una educación Lasallista desde el inicio de la enseñanza superior para que esta educación pueda ser desarrollada con el objetivo de que nuestro alumno trabaje con la óptica de la importancia de centrar-se en las personas mismas. La enseñanza que anima esta pedagogía se encuentra en el principio de tocar los corazones. Como nos habla Hno. José Cervantes Hernández, en la sociedad pluralista y individualista de hoy, “Urge un contrapunto, otro paradigma de acciones educativas que cultiven el desarrollo de los afectos, del corazón, (...) y, sobre todo, la expresión de los sentimientos, el amor y la ternura” (2010, p. 31).

En las dramatizaciones, la clase se organiza en grupos de cinco componentes, y cada alumno del grupo se encarga de desempeñar un papel, un personaje, con el objetivo de recrear la situación social real y utilizar el argumento jurídico, así como la lógica jurídica, simulando una audiencia de conciliación o de mediación, dependiendo del caso concreto a

ser trabajado. Los personajes son: el conciliador o mediador; las partes implicadas en el caso propuesto, en número de dos y los abogados de cada parte.

Así también, el alumno vivencia los dramas de las personas y, al mismo tiempo, favorece el trabajo en equipo, que aproxima su vida de la de los demás, aislando el individualismo y fortaleciendo los afectos.

Los alumnos de los otros grupos observan la dramatización en silencio y, después, relatan lo que percibieron, sea en el comportamiento de los alumnos que actuaron, sea en el contenido desarrollado, las historias personales, los conflictos y sus orígenes, añadiendo percepciones y críticas constructivas. En la secuencia de ese análisis y evaluación colectiva, la profesora del Taller hace sus comentarios, puntuando los momentos de fragilidad y de éxito, así como las cuestiones sensibles en la dramatización.

Por detrás de la metodología, abulta la importancia de educar para el desarrollo de los afectos generando valores, como nos enseña La Salle. “El objetivo último de educar en el amor es la interiorización de los valores para el crecimiento armónico de la personalidad del educando y su incorporación positiva a la vida social y colectiva” (Hernández, 2010, p. 51). Así es que la aproximación a los dramas mismos de las personas, aquellas a quién debe direccionarse el profesional del derecho, es un proceso de desarrollo de empatía y humanización del profesional del derecho en una perspectiva lassalista.

Además de la Oficina de Mediación, Conciliación y Arbitraje, que se destina a alumnos del 1º (primero) al 10º (décimo) períodos, o sea, todo el Curso de Derecho, existe un encuentro semestral obligatorio, con los estudiantes del 7º (séptimo) al 10º (décimo) períodos, con una duración de 2h (dos horas), cada uno, es decir, aquellos que necesitan realizar la llamada Etapa Supervisada Obligatoria, directriz de los cursos de derecho, para participar en una actividad sobre Mediación. Esta actividad hace que el alumno, semestralmente, experimente prácticas diversificadas, acerca del tema, en un total de 4 (cuatro), una por semestre.

La creación de este encuentro semestral se dio con el fin de insertar al alumno en el universo de la Mediación y, que estando él, en la fase de atención a clientes, en la etapa supervisada (también en el NPJ), pueda, caso sea posible, dependiendo del caso de su cliente, dirigir la cuestión jurídica planteada. No obstante, tiene también la intención de actualizar al alumno, que fue alcanzado por la reforma legal (más reciente de 2015), en los cuatro últimos semestres del Curso. Se implementó, para este grupo, inicialmente un estudio teórico, para que el alumno entendiera mejor el instituto; se implantó un *case* como base de análisis prácticos, tanto de comportamiento, como de contenido. El hecho de percibir el comportamiento, las señales corporales tanto del mediador, como de las partes y de los abogados involucrados, auxilia en la visión global, más humana, que atiende al verdadero propósito del instituto aplicado.



Figura 4 –Alumnos del curso de Derecho de UNILASALLE/RJ en actividades de la Oficina de Mediación, Conciliación y Arbitraje – 2018

También hubo la preocupación por el contenido transdisciplinario, la interpenetración de lo jurídico y lo psicológico, por ejemplo, para que el aprendizaje se realice por completo. Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la temática cambia, alejándose la idea antigua de que, sólo el análisis de la ley sobre el asunto bastaría.

En este tipo de práctica, el alumno puede, por ejemplo, ver un vídeo en el que una mediación está ocurriendo verdaderamente o de forma escenificada y, después, relatar lo que asistió, en cuanto al formato y en cuanto al contenido. También puede realizar investigaciones sobre el tema, para, jurídicamente, prepararse mejor.

En cada semestre, se elaboran actividades distintas que, cuando sumadas, traen un marco de informaciones y conocimientos importantes para el logro del objetivo: preparar y actualizar del alumno acerca de la forma y del método más aproximado de la realidad del mercado de trabajo.

Resultados de la intervención

Los alumnos en formación, relatan, después de las experiencias con las prácticas educativas transformadoras, la importancia de dichas vivencias en su formación. En primer lugar, importa llamar la atención para el hecho de que eso los aproxima de la realidad social, con la figura de las personas como centro del derecho. En su formación académica, los alumnos también relatan una mayor comodidad en las disciplinas convencionales, principalmente cuando son llamados a pensar y sugerir soluciones para casos concretos. Los egresos, por su vez, se adecuan al mercado, cuando, como abogados o en otras funciones jurídicas, demuestran conocimientos prácticos y teóricos sobre las temáticas aquí tratadas, viabilizando así lo que las personas que buscan la justicia desean, sean clientes o terceros.

Durante la formación, a lo largo del curso, se percibe, en los resultados de las evaluaciones, una mejora significativa en la manera de analizar y criticar los casos propuestos para solución, en los enunciados.

Además, algunos egresados, abogados militantes, relatan espontáneamente en encuen-

tros promovidos por la coordinación del Curso o en visitas a la Institución, que, en las causas que actúan, ponen en práctica, con sus clientes, la posibilidad conciliatoria y / o de mediación, siempre que la causa permita y traiga un resultado útil, trayendo más calidad de vida a las personas envueltas y en la relación tiempo y conflicto no resuelto.

A partir de resultados individuales sumados, se percibe que el UNILASALLE/RJ cosecha frutos de las semillas plantadas, sea en la calidad de su enseñanza, sea en la satisfacción de aquellos que lo buscan como Institución, en la enseñanza teórica y práctica, así como en la formación humana y los ejercicios profesionales de sus egresados.

Futuro de la intervención

A corto plazo, ya pudimos sentir y saber que los resultados están tomando su lugar, a través de un grupo considerable de alumnos y egresados que nos relatan el valor agregado de sus conocimientos adquiridos en las practicas del Curso de Derecho, como un todo, en la vida académica, personal y profesional.

A medio plazo, se pretende identificar soluciones jurídicas ya tomadas, utilizándose de los tres Institutos aquí tratados, sea en la vida profesional de un egresado, sea en la atención al público del Núcleo de Práctica Jurídica - NPJ.

A largo plazo, se trabaja para que la sociedad verifique que los institutos de la Mediación, la Conciliación y el Arbitraje, son prácticas que, al ser implementadas a lo largo de un conflicto, garantizan también que las personas sean atendidas en su dignidad de personas humanas, como seres autónomos y que a través del diálogo, pueden realizar la justicia. Eso permite, por lo tanto, que la persona sea vista por el derecho en su unidad intrínseca y en sus dignidad como un todo.

Referencias

- BRASIL. (1995). LEI Nº 9.099 de 26 de setembro de 1995. Brasília, DF, 2018. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9099.htm>;
- BRASIL. (1996). LEI Nº 9.307 de 23 de setembro de 1996. Brasília, DF, outubro, 2018. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9370.htm>.
- BRASIL. (2015). LEI Nº 13.140 de 26 de junho de 2015. Brasília, DF, outubro, 2018. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm>.
- CAHALI, Francisco José. (2018). *Curso de Arbitragem*. 7ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais.
- CARMONA, Carlos Roberto. (2009). *Arbitragem e Processo – Um Comentário à Lei nº 9.307/96*. 3ª ed. São Paulo: Atlas.
- HERNÁNDEZ, Hno. José Cervantes. *Tocar los Corazones. Educar desde el Amor*. Distrito Lassalista México Norte, Guadalupe, 2010.
- TARTUCE, Fernanda. (2017). *“Mediação nos Conflitos Civis”*. 4ª ed. São Paulo: Método.

1. Partir de la realidad de la democracia, en el marco de un mundo glozalizado

- 1.1 El mundo globalizado tiene aspectos positivos como las tecnologías de comunicación, de salud, el transporte, mayores procesos de interrelación entre culturas...
- 1.2 El problema es que... la globalización no llega a todos y a todas... Y en los últimos años la realidad ha demostrado la crueldad de la pobreza. Mucha gente la pasa muy difícil.
- 1.3 En este contexto, la paz implica la satisfacción de derechos humanos inalienables fundamentales... y el derecho fundamental de cada individuo y de la sociedad a no sufrir la repetición de la tragedia del conflicto armado interno y de vivir en democracia. Democracia que no acaba con el voto, sino que asegura el reconocimiento en igualdad real y efectiva.
- 1.4 Las democracias están en crisis pues sus modelos económicos no han resuelto las necesidades de las mayorías; porque los megaproyectos, los tratados comerciales no reducen la pobreza, sino que por el contrario contribuyen a concentrar la riqueza. Porque, como indica el Informe Petras: “estamos ante la primera generación que vivirán peor que sus padres.”

“Persisten las causas estructurales que dieron origen al conflicto armado interno. Hay más hambre, pobreza y extrema pobreza, déficits de empleo, vivienda, educación y salud, que afecta a la inmensa mayoría de guatemaltecos, en mayor grado a los pueblos indígenas, y enclaustra e hipoteca el porvenir de las nuevas generaciones.” (Rigoberta Menchú Tum)

2. La Construcción de una Paz Estable y Duradera como una oportunidad, en los acuerdos de Paz en América Latina¹

“Luego de un enfrentamiento de más de medio siglo de duración, el Gobierno Nacional y las FARC-EP hemos acordado poner fin de manera definitiva al conflicto armado interno.”

Acuerdo de Paz

- 2.1 Seguramente el fin del conflicto no es el fin del enorme sufrimiento que ha causado el conflicto. Pero también es seguro que se trata de la apertura de un nuevo capítulo, de una nueva oportunidad en la historia colombiana.
- 2.2 El veredicto de las urnas y la prevalencia del NO, no significa de ninguna manera, un rechazo al derecho a la paz ni a los derechos fundamentales. La paz es un derecho y un deber de obligatorio (Artículo 22 de la Constitución de Colombia).

¹ Se utiliza el Acuerdo de Paz de Colombia, por ser el último firmado

-
- 2.3 El reto es construir una paz estable y duradera, con la participación de todos los colombianos y colombianas. Porque “la amenaza sobre el pan y la paz han sido un desafío permanente para el ser humano; porque la globalización neoliberal no resuelve sino acrecienta el problema del pan y pone en riesgo la paz” (Leonardo Boff). Y porque la paz cuesta, pero más cuesta la guerra.
 - 2.4 La paz es un reconocimiento y atención a las deudas históricas acumuladas por más de cinco décadas. La paz es un imperativo ético en el mundo de hoy.

3. La educación es la solución

- 3.1 La educación como la solución está en el imaginario social: “La educación es una vía para el buen vivir...”, “la educación es la herramienta principal y el bien colectivo más importante para superar la pobreza y lograr el desarrollo.”
- 3.2 De allí que los gobiernos en América Laatina han alcanzado ahora su más alto grado de escolarización, pero justamente cuando acumulan la mayor cantidad de empobrecidos.
- 3.3 La razón de esto es la mala calidad de la educación que se ofrece. Es una educación pobre para pobres, como ha expresado Rosa María Torres: “El alumno pobre tiene una familia pobre, en una escuela pobre, servida por docentes pobres y que logra -previsiblemente- resultados escolares pobres, que son atribuidos a la pobreza de los pobres”.
- 3.4 El desafío es asegurar una educación de calidad que promueva el desarrollo y la paz.

4. La dimensión ética de la educación lasallista

- La calidad educativa es un tema ético porque las y los aprendientes tienen derecho a la mejor educación y nosotros, lasallistas estamos en la obligación de ofrecerla, pues nos hemos comprometido, con la pasión que emana de nuestro carisma, pues como lo ha expresado el Hno. Álvaro Rodríguez, Superior General: “la educación lasallista debe ofrecer -a las generaciones venideras- razones para vivir y razones para esperar.”
- Nosotros, como equipos directivos tenemos como principal misión animar para el logro de la calidad educativa para que “la escuela vaya bien” como afirmaba Juan Bautista De La Salle.

Las principales opciones de Juan De La Salle son:

- La opción por Dios
- La opción por los empobrecidos
- La opción por la educación
- La opción por la formación de maestros
- La opción por la asociación

Por estas opciones podemos aplicar al Fundador aquel texto del Eclesiástico: “su recuerdo no se borrará, su nombre pasará de generación en generación; las naciones proclamarán su sabiduría y la asamblea celebrará sus alabanzas” (39, 9 y 10)

Recordemos que, como nos dice el Hno. Álvaro Rodríguez, “el Instituto De La Salle nació en la frontera de una deshumanización: un mundo juvenil alejado de la salvación, sin posi-

bilidades de alcanzar ni la realización humana, ni la cristiana...” y que esa situación lo conmovió hasta el punto de iniciar un proyecto educativo revolucionario.

Y recordemos también que el Instituto de La Salle nació en clave de asociación con los maestros de su época. El Fundador desde el principio se unió con los maestros para “juntos y por asociación atender a las escuelas cristianas para los más pobres. Y esto desde la frontera para responder a las necesidades de su entorno.

5. ¿Cómo construir un programa para la paz y la reconciliación?

5.1 Optar por las y los empobrecidos y los grupos sociales vulnerables

En los Acuerdos de Paz se reconocen como grupos vulnerables a: Mujeres,

- Pueblos indígenas
- Niñas, niños y adolescentes
- Comunidades afrodescendientes y otros grupos étnicamente diferenciado
- Campesinos y campesinas
- Personas en condición de discapacidad
- Desplazados por razones del conflicto personas adultas mayores
- Población LGBT

Las y los empobrecidos siguen teniendo menos oportunidades educativas. Y se dan varios tipos de marginación:

- Marginación por exclusión total: niñas y niños que no asisten a la escuela: rurales, indígenas, personas con alguna discapacidad, víctimas del conflicto...
- Marginación por exclusión temprana: el trabajo expulsa a los niños de la escuela; la repetición es más alta en los pobres; hay ausencia de políticas para los primeros años.
- Marginación por inclusión no eficiente: falta de relevancia y pertinencia

El reto es entonces: “Abrir espacios para la participación ciudadana más variada y espacios que promuevan el reconocimiento de las víctimas, el reconocimiento y establecimiento de responsabilidades, y en general, el reconocimiento por parte de toda la sociedad de lo ocurrido y de la necesidad de aprovechar la oportunidad de la paz.” (Acuerdo de Paz)

5.2 La gran estrategia educativa: Pasar de la enseñanza de la paz a la vivencia de la paz

Ello implica poner al sentir como eje articulador de la educación. Al respecto Francisco Gutiérrez afirma que “la objetividad y la estaticidad son las dos trampas de la educación sin sentido”; y que “en nombre de ellas se excluye la subjetividad”.

L. Boff propone entonces: “rescatar los derechos del corazón, los afectos y la razón cordial, que fueron relegados por el modelo racionalista y que es el nicho donde residen los valores y la paz.”

4.3 Reconocer la “ineficiencia” y la baja calidad de nuestros sistemas educativos

Son “ineficientes” en un sentido, pero eficientes porque, según Claudio Naranjo, la misión inconfesada de la educación es educar para que nada cambie, para que no se dé la transformación desde la escuela. Y esto se explica por el desembarco neoliberal en la educa-

ción: en los últimos 20 años, la mayoría de las reformas educativas se han hecho con el patrocinio y asesoría del Banco Mundial.

Por otra parte, como explica Francisco Gutiérrez, “la educación no funciona porque hay demasiada enseñanza” que muchas veces entorpece el aprendizaje.

Nuestro actual sistema educativo se puede resumir en esta frase: Tenemos alumnos del siglo XXI, con profesores del siglo XX y escuelas del siglo XIX. Es por ello que esta educación tradicional pone en peligro el destino de la humanidad.

No podemos seguir malgastando recursos en la búsqueda de una educación de calidad, promoviendo antivalores y negando lo más fundamental de la naturaleza humana, la comprensión y el sentido de la vida.

4.4 Hacia una educación radicalmente diferente

Repensar la educación es plantearnos una reforma paradigmática (Edgar Morin), una educación radicalmente diferente sabiendo que la educación sola no cambia el país, pero el país no cambia si no cambia la educación. Evidentemente esto exige aumentar la inversión en educación y pasar del alivio de la pobreza al desarrollo humano. Y fundamentalmente un cambio de paradigma.

4.5 Considerar a los docentes como parte de la solución

Se ha dicho que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes. Ellos son claves si asumen su compromiso, porque “La formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación” (Michael Fullan). En general en muchos países de América Latina la profesión del maestro carece de legitimidad social.

Por ello es importante apostar por la formación de docentes y su seguimiento, pues en América Latina cuando se aplica, se hace sin seguimiento. Además, se deben mejorar los salarios magisteriales pues los mismos no han aumentado en términos reales en muchos lugares².

Las y los docentes son importantes protagonistas del cambio educativo, pues como afirma Rosa María Torres: “Ellos encarnan el currículo y la pedagogía: sus creencias, saberes, valores, competencias y actuaciones son más definitorias sobre qué y cómo se enseña (y aprende) en el aula y en la institución escolar, que el currículo prescrito (el currículo-documento, el texto escolar)”.

4.6 Pedagogizar la paz

“No hay verdadera paz si no viene acompañada de equidad, justicia y solidaridad”.

Juan Pablo II

2 Andrés Oppenheimer: Tal como me enteré durante una visita a Argentina hace unas pocas semanas, los camioneros ganan 2.8 veces el salario mínimo del país, los recolectores de basura ganan 2.6 veces el salario mínimo, y los maestros ganan 1.3 veces el salario mínimo. Un maestro que trabaja doble turno —de mañana y de tarde— gana 2.59 veces el salario mínimo, que sigue siendo menos que el salario de un camionero o recolector de basura.

Pedagogizar la paz implica una serie de acciones, todas ellas tendientes a que la paz forma parte del acto de educar-. Entre ellas destacamos las siguientes:

a. Educar en y para la paz

Construir la paz es acaso la “asignatura” más difícil y desafiante que se nos presenta. Está claro ya en la conciencia colectiva, que la paz no es ausencia de guerra y que, con Acuerdos de Paz, los pueblos no viven en paz, en tanto persisten las causas estructurales que están en la raíz de todos los conflictos:

Mientras la humanidad, mientras las poblaciones estén cruzadas por grandes asimetrías y grandes poderes que concentran privilegios y reproducen constantemente desigualdades, tendremos dificultades para construir una sólida cultura de paz.

Rigoberta Menchú

Ello implica resignificar la paz, dar sentido a la paz, compartir sus sentidos, impregnar de esos sentidos muchas de las prácticas de la vida cotidiana y comprender el sin sentido de la violencia. Implica entender la paz como derecho humano superior, y requisito necesario para el ejercicio de todos los demás derechos y deberes de las personas y del ciudadano. Implica una paz integral: paz interior, paz en la familia, paz en las relaciones laborales, paz en el juego político y paz entre los pueblos.

Esta fraternidad de paz es realizable. “Todos somos sapiens y demens, pero podemos hacer que lo sapiens en nosotros humanice nuestra sociedad dividida, que deberá repetir: Donde hay odio, ponga yo amor” (L. Boff)

b. Transversalizar la paz y la reconciliación

Entonces florecerá la paz que la tradición ética ha definido como «la obra de la justicia» (opus justitiae, pax).

Porque es evidente que en el marco actual de una sociedad productivista, consumista, competitiva y nada cooperativa, indiferente y egoísta, mundialmente globalizada. no puede haber paz. Y porque la educación en y para la paz resulta casi imposible si el marco escolar no modifica su estructura organizativa, que reconstruye cotidianamente una sociedad violenta, jerarquizada, patriarcal, o uniformizadora (Alfredo Ghiso).

La paz es un ambiente, un nicho que favorece el arraigo de la vida y un acercamiento estrecho- entre las personas. Este – nicho ecológico de paz- se caracteriza por facilitar el acordar y el comprometerse con lo acordado, por promover y proteger encuentros en los que se vive el respeto mutuo, por facilitar la tarea de reconocer y entender las diferencias y desigualdades, para no asumirlas erradamente como incompatibles.

Transversalizar la paz para lograr relaciones justas entre todos, con la naturaleza, con la Madre Tierra y con el Todo (el misterio del mundo) al que pertenecemos. Caminar el sendero de la paz implica que los procesos educativos para el cambio, asuman, como ejes transversales, los derechos a la tierra, al agua, a la energía, a la vivienda, a la salud, a la educación, rescatando y recreando una visión integral y multidimensional de paz.

Esta transversalización exige que se promueven proyectos sociopedagógicos para:

- Resignificar la justicia,
- Resignificar la práctica de los derechos humanos
- Promover la ternura
- Comprometerse con el cuidado de la vida en el planeta
- Educar para y en modos de convivencia pacífica formando en la diversidad y promoviendo prácticas que desnaturalizan las violencias de género, las agresiones y discriminaciones étnicas o generacionales, la violencia juvenil, el maltrato infantil, el abuso escolar, entre otros.

c. Asumir como eje educativo la resolución de conflictos

“No es suficiente destacar la superioridad ética de la paz sobre la guerra, o la cooperación sobre la competitividad o la solidaridad sobre la insolidaridad; hay que mostrar de qué manera la paz, la cooperación o la solidaridad pueden afrontar los pequeños y grandes conflictos que nos afectan. El conflicto nace –desde la escuela– también por la competitividad, la subordinación del otro, por ejercer la violencia como poder, por considerar al otro como problema y amenaza, por no considerarlo como legítimo otro... En la escuela se aseguran creencias y comportamientos inhabilitados para resolver los conflictos desde el diálogo y los acuerdos. (Alfredo Ghiso).

Implica conocer a profundidad la violencia, para que conociéndola la erradiquemos de tajo en al mundo.

Asumir este eje educativo incluye educar para la mediación de conflictos y la tolerancia... “Las guerras, las controversias y el uso de la fuerza se han convertido en la carrera armamentista y en el terrorismo de Estado que forman parte de la memoria histórica de nuestra humanidad. Actualmente existen más de 14 mil armas nucleares que ponen en riesgo permanente la supervivencia de la Humanidad y que constituyen la referencia más delicada de la paz en el planeta Tierra. La carrera armamentista como manifestación de la industria de guerra nuclear, química y bacteriológica y quién sabe que otros métodos letales se ensayan para aniquilar la vida humana en forma masiva y rápida. Según fuentes especializadas, en los próximos 10 años, se invertirán 10 trillones de dólares. Hay desplegados 10 mil misiles nucleares por el mundo. Fuentes más recientes mencionan 15 mil armas nucleares, apuntándose mutuamente entre las grandes potencias” (Rigoberta Menchú Tum).

Esta transversalización de la paz en el currículo implica promover y vivenciar un conjunto de relaciones entre las personas basadas en el respeto, en los acuerdos que construyen confianzas, en la cooperación y en el reconocimiento de la necesaria interdependencia que se requiere en toda ecología convivencial.

Incluye la protección del pluralismo y el reconocimiento de la diversidad como riqueza promoviendo el diálogo para construir confianza, respeto y convivencia ya que décadas de conflicto han abierto brechas de desconfianza al interior de la sociedad.

d. Incorporar las nuevas tecnologías de la información para promover desarrollo humano sostenible y la cultura de paz

Estas tecnologías llegaron para quedarse y deben ser incorporadas en la pedagogización de la paz, tomando en cuenta la fuerza de su propuesta: Un televisor encendido, un “nintendo” en manos infantiles, constituyen agentes de influencia mucho más poderosos que el aula tradicional, o que la clásica cotidianidad familiar.

Es clave utilizar el lenguaje de las nuevas generaciones por lo que hoy educar para la comprensión y valoración de la diferencia y la interculturalidad desde las nuevas tecnologías es un desafío. Esto nos obliga a un cambio profundo en la visión del mundo, a ver la realidad con nuevas categorías de interpretación. Y supone métodos totalmente nuevos de enfocar la educación. Y construir la paz con metodologías creativas.

e. Devolver a la educación su carácter político y transformador para construir sociedades en paz

La educación ha sido despojada de su profundo contenido político y, particularmente, de su potencial para formar ciudadanos y ciudadanas capaces de pensar un orden económico y social diferente en el que se pueda superar el complejo de profundas crisis que vivimos, que se manifiestan en crecientes desigualdades y discriminaciones y en la ausencia de dignidad y justicia.
Río + 20

La educación es un acto político. Enseñar a leer es un acto político. Esta dimensión es clave para la formación en y para la paz, por lo que se hace imprescindible:

- Proponer, desde la educación, alternativas a la globalización.
- Promover la indignación y la solidaridad...
- Promover la opción por los pobres y la promoción de la justicia...
- Fomentar el respeto a la madre tierra
- Erradicar la violencia en las aulas y en la sociedad
- Fomentar la valoración de la diferencia
- Luchar contra la discriminación y los prejuicios.

“Tengo derecho a la diferencia, cuando la igualdad me homogeneiza; pero tengo derecho a la igualdad cuando la diferencia me inferioriza.” Boaventura Sousa de Santos

- Defender y promover las culturas:
“Si queremos hacernos ricos y acumular... es inútil que pidamos consejo a los indígenas... pero si queremos ser felices, unir al ser humano con lo divino, integrar persona y naturaleza, compatibilizar el trabajo con el ocio, armonizar las relaciones intergeneracionales... entonces hablemos con ellos”. L Boff

De acuerdo a la cosmovisión del pueblo Maya y de la mayoría de los pueblos indígenas del mundo, Paz significa Plenitud de la vida, que incluye equilibrio, armonía, complementariedad y respeto mutuo entre las personas, los pueblos y las naciones. Salud, educación, felicidad, lo que los pueblos indígenas denominamos “vida plena”. R. Menchú

4.7 Hacia un nuevo docente que cambia su manera de pensar y sentir heredada del pasado
El destino de la educación –y de un país en paz– depende de la capacidad que tengamos de asumir nuevos modos de ser, de sentir, de pensar, de valorar y de actuar que necesariamente conllevan nuevos valores, nuevos sueños y nuevos comportamientos.

La Pedagogización de la paz exige un docente comprometido con la justicia y el desarrollo, que son los nuevos nombres de la paz

Esto exige cambiar la neutralidad política de algunos educadores y educadoras:

- La neutralidad política nos convierte en instrumentos manejables por quienes detentan del poder.
- La preservación del status, la transmisión de valores burgueses se hace muchas veces, gracias a la actitud acrítica de muchos educadores.

Algunas conclusiones

En síntesis, la responsabilidad social de la educación nos la jugamos en el impacto político de nuestros proyectos educativos y la capacidad que tienen de ayudar en la transformación social y productiva hacia la construcción de una sociedad en paz.

Es fundamental, como expresa L. Boff, que reconozcamos que la crisis fundamental reside en la falta de sensibilidad de los humanos hacia otros seres humanos. Y que “después de siglos de racionalismo y de dictadura del proyecto de la tecno-ciencia, hemos quedado todos con una especie de lobotomía que nos impide sentir al otro como otro, que incapacita nuestro corazón para sentir el pulsar de otro corazón y nos hace crueles y sin piedad ante el sufrimiento humano y la devastación de la biosfera. No es el logos griego ni la ratio cartesiana sino el pathos (el sentimiento profundo) y el cuidado (cura en latín) quienes organizan las estructuras básicas de la existencia humana en el mundo junto con los demás.”

“Si queremos un mundo de paz y justicia, hay que poner decididamente la inteligencia al servicio del amor”. A. de Saint-Exupery

¡Otro mundo y otra educación no sólo son posibles, sino urgentes!

Apoyo a poblaciones en situación de vulnerabilidad, mediado por tecnologías. El caso de Cuba, Paraguay y Nicaragua

Flor de María Jiménez del Castillo
Ma. del Carmen de Urquijo Carmona

1. Dinámica de la institución educativa en el contexto actual:

Respuesta desde la institución educativa a las nuevas pobreza

Los Lasalianos hoy estamos unidos por un proyecto educativo común... Esto sigue siendo una gran riqueza para una comunidad “universal” llamada por Dios a trabajar por la justicia, la paz y la verdad desde la escuela.
H. Néstor Anaya¹

Introducción. -La Universidad La Salle, fiel a su misión, principios fundacionales y lineamientos tanto Regionales como Distritales, ha emprendido, con el esfuerzo del Centro Internacional de Educación a Distancia (CIED), tres proyectos que enlazan fe y cultura desde una visión Lasallista:

Desde el año 2003 a la fecha, se trabajó en conjunto con los Hermanos de La Salle en las obras de Cuba, en la Formación de Docentes; en 2016 la colaboración con el Instituto Diocesano, en la Formación de estudiantes de las Licenciaturas de Ciencias de la educación y educación inicial y de sus docentes en temas psicopedagógicos en Capiibary, Paraguay; finalmente en 2018 en Nicaragua el apoyo a los docentes de las licenciaturas de ingeniería en el tema de mediación en entornos virtuales de aprendizaje, de resiliencia y desarrollo humano, debido a la situación socio-política del país en su momento.

Descripción de la vulnerabilidad de las obras

Algunas de las naciones de América Latina, padecen condiciones sociales, políticas o económicas, desfavorables para acceder a una educación de calidad; viven situaciones adversas y enfrentan retos difíciles de superar por ellos mismos. Esto permite entender a los pueblos como comunidades vulnerables y muy sensibles a los problemas que les atañen. De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, la vulnerabilidad es la condición del “Que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente”.² Así, encontramos un estado de riesgo o posibilidad de recibir una afectación en distintas dimensiones; en tres casos en diversas naciones, lo apreciamos de la siguiente manera:

¹ Anaya, Nestor, (Mayo, 2018). *En Presentación. Revista Digital de Investigación Lasaliana. Promover el diálogo fe cultura, desde la Escuela Lasaliana del Siglo XXI*. Colección hacia la Declaración. No. 2, México: Publicación del Consejo Internacional de Asociación y Misión Educativa Lasaliana

² Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, <http://dle.rae.es/?id=NMmmxZf>

1. Programa de formación de docentes en ejercicio en Cuba

La formación del maestro cubano en la isla, se asume desde una sola perspectiva, que limita la diversidad cultural, así como el uso de nuevos pensamientos teóricos y estrategias formativas que den respuesta a la educación del mundo globalizado. Se suma a esto, la situación económica de los profesores con los que se ha trabajado, que limita sus posibilidades de formación en la docencia. La sociedad cubana, con esta situación y otras en el orden económico y social, es vulnerable, “La vulnerabilidad socioeconómica se define como pérdida de bienestar causada por el riesgo que proviene de la variabilidad del ingreso”³ (Henocho, 2010, p.11) La comunicación digital es escasa vía internet, porque hay dificultades de accesibilidad tanto en costos como por espacios propicios para estos servicios. Por tanto, la mayoría de los docentes están desvinculados con la sociedad del conocimiento del Siglo XXI a nivel global. La situación de aislamiento social y cultural en Cuba afecta a todas sus provincias, incluyendo a La Habana, pero también impacta en las comunidades en donde, gradualmente, se desarrolló el proyecto: La Habana, Santiago de Cuba, Santa Clara, Sancti Spíritu, Palma Soriano, San Luis, Bayamo y Manzanillo. La presencia de La Salle México en Cuba, ha sido a lo largo de 15 años, una labor de acciones educativas y pedagógicas altruistas formativas, en diversas modalidades que se suman al trabajo iniciado y sostenido de Hermanos Lasallistas que por años en estas obras, el talento educativo de mediadores nacionales e internacionales de Instituciones Lasallistas Hermanas, que se han unido a este proyecto para atender a más de 3,000 docentes, en ocho provincias cubanas, con diversos cursos, talleres, conferencias, guías instruccionales y manuales de enseñanza, transmitidos en cascada, para acercar el conocimiento y estrategias didácticas a la práctica docente desde visiones constructivistas.

En la isla de Cuba, La Salle México, ha participado de manera altruista, desde 2003, en la formación y actualización de docentes. Al principio y, a decir de Urquijo (2015),⁴ se enviaron mediadores a la Habana, para impartir módulos educativos a 18 participantes: Laboratorio de Microenseñanza y Filosofía de la Educación. Un coordinador a cargo, se regiría a través de guías instruccionales. Posteriormente, en 2004-2005, en Santiago de Cuba se replicaron los cursos, coordinados por el Hno. Luis Franco. El Diplomado en Enseñanza y Aprendizajes constructivos para profesores en ejercicio. En 2006-2007, los 18 pioneros de la Habana, fueron mediadores del diplomado. Además, docentes de La Salle México, viajaban a la isla y revisaban los avances en los trabajos e impartían cursos complementarios a la formación de los profesores. Los docentes-mediadores cubanos, se formaban en cascada. “A este grupo de mediadores los actualizábamos permanentemente con materiales de lecturas, videos, libros que les permitieran seguir formándose en el tema” (De Urquijo, 2015, p.85).⁵ En 2006, durante la Semana de Verano de Santiago de Cuba, se contó con 114 docentes en los cursos, conferencias magistrales y talleres. “contábamos con personas de tres provincias, trabajando con la misma metodología y materiales en la formación de docentes en temas edu-

³ Henocho, Paulina (Agosto, 2010). Vulnerabilidad Social. Más Allá de la Pobreza. Serie Informe Social, No. 128. Chile: Universidad de Chile. Recuperado de: http://www.superacionpobreza.cl/wpcontent/uploads/2014/03/vulnerabilidad_social_mas_alla_de_la_pobreza.pdf

⁴ De Urquijo, Ma. del Carmen (2015). *Proyecto de formación y actualización docente en Cuba ¡Una aventura educativa increíble!* Revista Digital de Investigación Lasaliana – (II) México: Universidad La Salle México.

⁵ Ibidem. De Urquijo, Ma. del Carmen (2015).

cativos con visión constructivista”. (De Urquijo, 2015, p.85). Para el año 2008, en la primera Semana de Verano, en Santa Clara, hubo talleres con temas especializados en Psicopedagogía y conferencias magistrales, “en esta experiencia el grupo de ponentes estuvo conformado por estadounidenses, cubanos, mexicanos y Hermanos lasallistas” (p.86). De forma simultánea, en La Habana seguía la formación de los docentes a través del Diplomado psicopedagógico y el de Ofimática. En 2009, hubo diplomados en cinco provincias; a la vez, en la semana de verano se dio el Taller de Mediadores, para revisar resultados de las pruebas estudiantiles y atender áreas de oportunidad. Se incluía bibliografía y materiales de apoyo complementarios. En el año 2010, aumentaron las escuelas de verano y los mediadores, con el propósito de cubrir más provincias. Se atendieron cuatro sedes. Los mediadores, de corte internacional y multidisciplinaria, así como religiosos, procedían de cuatro países. Además, se incluyó este proceso formativo, como parte del proyecto global de la Iglesia, lo que fortaleció su desarrollo. El 2011 fue de expansión: se lograron siete en total y más mediadores de diversas nacionalidades. Eran semanas de verano, diplomados psicopedagógicos y tecnológicos. En 2012, con los ocho mediadores, que viajaron a Cuba, se integró por primera ocasión el Hno. José Antonio Vargas, Vicerrector de Formación de La Salle, México, quien aportó al equipo valiosos elementos de consolidación del proyecto formativo. Se sistematizó el modelo de formación, para cubrir a un mayor número de mediadores y sedes “se inició por definir conceptos, tales como aprender, enseñar, intervenir, interactuar, etc., que daban la pauta práctica de lo que ellos aprendían en la teoría”. (De Urquijo, 2015, p.89)⁶. Además, para homogeneizar los conocimientos y estrategias de trabajo, y permear una visión uniforme; se reunió a mediadores de las sedes en La Habana y se les organizó un curso-taller. Se presentó el Diplomado Aprendizaje-Enseñanza por competencias, y un Manual para el Facilitador con otro para el Estudiante, complementado con material multimedia y bibliotecas digitales. Los Hermanos, en Cuba apoyaron con la duplicación de los materiales individuales de estudio. Así, desde ULSA, se llevaba el seguimiento del desempeño de los participantes, para el rediseño de estrategias y materiales de estudio. En 2013, los Hermanos de los Colegios y Universidades La Salle de México, aportaron recursos económicos y facilitaron docentes para dar continuidad y proseguir la mediación en los cursos. Viajaron nueve mediadores, a ocho provincias, más 12 mediadores adicionales, cubanos, extranjeros, se incluían Hermanos y otros religiosos. La cobertura a lo largo y ancho de la isla cubrió casi todas las provincias en favor “de la persona y de la educación cubana” (De Urquijo, 2015, p.90)⁷. Durante los años 2014 y 2015, se suspendió el proyecto por causas ajenas a la Salle. Se reanudó la actividad en los años 2016 y 2017 con la participación en las Semanas de Verano de la isla que organiza la Iglesia en las diferentes provincias. En julio de 2018, se desarrolló el curso taller, Constructivismo y Aprendizaje, correspondiente al Módulo I del Diplomado Aprender y enseñar: Una visión constructivista, en Santa Clara, Cuba, en el marco de la Escuela de Verano. La experiencia, en cuanto a los aprendizajes, a decir del propio mediador, Olvera (2018)⁸ “se orientaron a la formación de habilidades y conocimientos teórico-me-

⁶ Ibidem de Urquijo 2015

⁷ Ibidem de Urquijo 2015

⁸ Olvera, Eusebio (2 de agosto, 2018). Informe del Curso en Cuba, 2018. Archivo académico. ULSA, México.

todológicos, que ha de tener un facilitador para replicar los módulos del diplomado.” (p.1). Actualmente el proceso de formación de docentes en Cuba, consiste en la creación cursos especializados, diplomados y semanas de verano, en las que se incluyen conferencias, talleres y cursos cortos, creación de Manuales para el Facilitador y para el Estudiante, que son básicos en la implementación del Diplomado Aprendizaje-Enseñanza por competencias que se desarrolla a partir de julio 2018. La evaluación del proyecto Formación de Docentes en Cuba se ha realizado en dos direcciones: a) Los aprendizajes de los estudiantes. A través de cuestionarios y revisión de la entrega de tareas y consignas a los mediadores participantes por parte de los colaboradores del CIED y su devolución a Cuba con notas de calificación y retroalimentación, b) Aplicación de cuestionario para conocer el nivel de satisfacción de los participantes, el cual refleja resultados, en donde la mayoría de los asistentes catalogan los cursos como “Muy Bueno”. En particular, a los mediadores se les ha evaluado como “muy buenos”, a través de las frases: “Tienen dominio excepcional de los temas” y en el lado humano, “Son carismáticos, agradables, cariñosos, comprensivos”. En cada momento, se aplica un cuestionario, tipo escala estimativa, donde agregan comentarios, gratos y motivadores: “Gran profesional, contenidos novedosos, nos anima a continuar con entusiasmo la profesión docente, rebasó las expectativas” o bien “los mediadores contagian alegría, dinamismo, profesionalismo y creatividad”. Sin embargo, se requiere mayor sistematicidad en los procesos evaluativos, para conocer el impacto que ha tenido el proyecto, de forma global, tanto en los mediadores que se han venido formando como en los aprendizajes de sus estudiantes

En Cuba, se han logrado aprendizajes significativos del profesorado, se han consolidado aprendizajes en relación al campo de la pedagogía, la didáctica y la fe cristiana. El Proyecto de Formación Docente en Cuba, tiene cimientos sólidos; los cursos y acciones formativas son esperadas año con año, ya se cuenta con un archivo histórico de los organizadores, las gestiones, donadores, administradores en las sedes, mediadores y conferencistas de alto nivel, que de forma altruista ceden tiempo y capacidades en favor del proyecto.

2. Formación de estudiantes de las licenciaturas en educación, así como de sus docentes en temas psicopedagógicos en Capiibary, Paraguay

El Instituto de Formación Docente Diocesano IFDD, se ubica en la ciudad de Capiibary, en Paraguay. Es una población agrícola, con 50,000 habitantes con dificultades de acceso por escasez de caminos pavimentados. La población es mayoritariamente indígena, hablan guaraní y español, cuentan con pocos recursos económicos en general. Se buscó resolver el problema al suplir El apoyo brindado en ese momento al proyecto, fue la participación de docentes especializados, para la formación de los futuros profesionales de la educación; en especial, catedráticos en Ciencias Naturales de la Escuela Preparatoria de La Salle México y en Psicopedagogía de la Educación Inicial, en dos de las carreras docentes del CIED. Otros problemas, que refirió el director del centro, Hno. Santos (2016)⁹, Otros elementos que afectan la situación de los estudiantes y docentes es, la falta de uso de tecnologías computacionales

⁹ Santos, Hernán (noviembre, 2016). Correo electrónico del Director del Instituto de Formación Docente Diocesano en Capiibary, Paraguay a Dra. Mary Carmen de Urquijo, Directora del Centro Internacional de Educación a Distancia de la Universidad La Salle, México.

y de educación virtual debido a las características geográficas de la zona. por parte de los alumnos. Los docentes presenciales solo impartían clases con el sistema bilingüe para la enseñanza, combinando el guaraní con el español. Como se comentó la situación de vulnerabilidad en este proyecto es la situación geográfica y socio-económica de los estudiantes y docentes. (IFDD), donde el problema En este caso comenta el Hno. Hernán Santos quien está al frente del Proyecto, “la falta de profesionales que tenemos en el sector”¹⁰, (Santos, 2016) en particular se carece de especialistas en el área de química, para ciencias básicas y psicopedagogía para educación inicial. A lo anterior se suma la falta de vías de acceso, y comunicativa por la diferencia de idiomas entre el incipiente español y el Guaraní que hablan los estudiantes; además de la carencia de profesionales especializados que les permita actualizar los saberes, conocimientos y estrategias pedagógicas. Los afectados por el problema eran directamente los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, ya que no se contaba en ese momento en la zona con docentes con formación en Ciencias Básicas y en el Nivel Inicial. Por tal motivo, se ofertaron desde la Ciudad de México a través de medios tecnológicos de colaboración, tres asignaturas del currículum a nivel superior, en dos programas: Didáctica de las ciencias naturales, orientado a la química con 22 estudiantes, Investigación orientada a las ciencias naturales para 22 estudiantes, y Psicopedagogía orientada a la educación inicial dirigido a 20 estudiantes. Se atendió a un total de 64 estudiantes, cuya formación se orienta a la docencia. En el caso paraguayo, al concretar el curso Psicopedagogía orientada a la Educación Inicial, se impartieron diversos temas sobre las teorías psicopedagógicas y el desarrollo infantil; así como la aplicación de diagnósticos del desarrollo; el diseño, aplicación e interpretación de instrumentos para recuperar información sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños menores de 6 años de edad. El contenido temático que se abordó, fue sobre Teorías del Desarrollo para el estudio de la primera infancia, Desarrollo Evolutivo y Diagnóstico psicopedagógico. Además de temas como Tipos de familia, Maltrato infantil y su detección, La intervención psicopedagógica temprana e Instrumentos para el diagnóstico infantil. La dinámica consistía en preparar clases, auxiliadas con materiales adecuados, lecturas, herramientas colaborativas etc. previamente instaladas en la red, posteriormente se enlazaba al docente desde el CIED, a través de la plataforma de La Salle México, con los grupos, en horarios acordes a su programación de clases, para ser atendidos por un diseñador-tutor en línea. Por otra parte, en el instituto se contaba con un coordinador de los cursos, responsable de establecer los enlaces, verificar que el alumnado ingresara al aula física y revisar la conectividad y la nitidez de la imagen y el sonido. En términos generales esta fue la dinámica prevista, sin embargo, la realidad nos ubicó en otras situaciones, ya que, por la ubicación geográfica y física del Instituto, en varias ocasiones no lográbamos la conexión en tiempo real porque se perdía la inestable conexión a internet, o en otras ocasiones había llovido en la zona que tenían lluvias muy fuertes, que impedían el acceso a los caminos de terracería para los estudiantes que llegaban caminando a las instalaciones del Instituto. Esto requirió que se cambiaran en varias ocasiones las formas de enlace y gracias a que los Hermanos que están al frente de la obra, son muy entusiastas y colaborativos, creativos y generosos, viajaban a la capital Asunción y ahí con una

¹⁰ Ibidem. Santos 2016

mejor conexión a internet, bajaban los materiales de video de las clases de la plataforma para llevarlas a Capiibary grabadas y ahí podían proyectarlas a los estudiantes en un salón, para que todos tuvieran acceso a las clases del docente en México. Es importante comentar que los estudiantes y docentes no contaban con equipos en sus casas, por lo que todo lo relacionado a sus clases lo hacían en las instalaciones de la obra, apoyados por los docentes y hermanos en temas tecnológicos y disciplinarios. Los cursos como el de Psicopedagogía Orientada a la Educación Inicial, para el IFD de Capiibary, Paraguay, se impartió los viernes de cada semana, del 11 de marzo al 10 de junio de 2016. Para no perder el contacto directo y acompañamiento por parte de los docentes de México con los estudiantes, se recurrió a todos los medios posibles, hasta que finalmente se cayó en cuenta que la conexión de internet del Instituto si soportaba bien el whats app, y de esta forma al finalizar las sesiones, con los teléfonos con los que contaban los docentes o hermanos, los estudiantes lograban comentar sus dudas y se les realimentaba por este medio, que fue muy exitoso porque los estudiantes se animaban más a compartir sus comentarios por este medio, que cuando lo tenían que hacer en vivo frente a todo el grupo. En Paraguay, la asignatura Psicopedagogía orientada a la Educación Inicial, contó con productos de aprendizaje de los alumnos profesorado en el nivel inicial. En los comentarios que los alumnos hicieron, dirigidos a ambas docentes de las tres asignaturas, fue que “ninguno había tenido la oportunidad de tener un docente *online* enseñándoles con tanta dedicación y preparación”. (Santos, 2016).

1. Los resultados de la intervención en Capiibary, se pueden describir en varios momentos: la sensibilización con la conferencia “El trabajo colaborativo en la construcción de contenidos” y una exposición de la experiencia de las Aulas Virtuales “Lo que la distancia nos separa. lo acercamos por medio de la tecnología”, Según entrevista realizada por una profesora (Herrera, Juliana, octubre, 2018), al director del IFDD, Hno. Santos y a cuatro profesores en formación, podemos rescatar que los principales logros, fueron: a) cambios en las formas de estudiar) b) leyeron más libros especializados, c) aprendieron a interactuar con la plataforma virtual, d) tuvieron experiencias fantásticas “El vínculo y la calidad humana entretejida, es altamente valorado por ellos”. (Santos, H., 2016)¹¹. Se elevó la autoestima de los alumnos, producen artículos y mejoran su relación, a la vez que incrementaron sus conocimientos. En la voz del Hno. Santos, “Se consiguieron profesionales de primer nivel”. Del profesorado de Ciencias Básicas y de Psicopedagogía, cuatro alumnos entrevistados por la docente Herrera, vertieron opiniones favorables. Aprendimos porque “resolvemos problemas”, además de valorar el “Contacto permanente con la profesora...”. Lo mejor es que se pudo atender una zona rural con carencias en asignaturas curriculares, para mejorar el perfil de egreso del profesorado en formación

En Paraguay, los 20 estudiantes del profesorado de Nivel Inicial lograron diversas competencias, en función de las evidencias de trabajo que elaboraron, como identificar teorías del desarrollo humano, etapas evolutivas fundamentales; ser capaces de elaborar diver-

¹¹ Ibidem Santos, 2016

tos instrumentos para el diagnóstico del desarrollo infantil; identifican factores básicos del maltrato infantil; habilidades para atender clase y consignas de la educación en línea; iniciaron la aplicación de normas técnicas para trabajos académicos y citas bibliográficas, conforme APA. En Paraguay, el proyecto Especialistas para licenciaturas educativas, nació sólido, debido al proceso concienzudo que se realizó, desde que se determinaron las necesidades formativas de los docentes, futuros profesionales de la educación e identificar la carencia de especialistas para impartir las asignaturas curriculares y haber diseñado el temario tentativo, contar con la aprobación de las autoridades del IFDD

3. Programa de apoyo a la medición del aprendizaje en ambientes virtuales y taller de desarrollo humano, Universidad Tecnológica la Salle Nicaragua

En Nicaragua, desde abril de 2018, los alumnos no asisten a la universidad por la crisis de falta de paz y los enfrentamientos entre población civil y fuerzas armadas.

El problema surgió con la represión de las movilizaciones estudiantiles, en contra de la Reforma del Seguro Social y de los altos niveles de corrupción en el país; la comunidad universitaria, se ha visto amenazada por ataques policiales armados, lo cual impide el desarrollo pacífico de las actividades educativas. “grupos armados disparan a “sangre fría” en recintos universitarios e Iglesias, donde han dejado cientos de víctimas fatales y miles de heridos” (Vera, Angélica, 18 de Julio, 2018)¹².

En Nicaragua, los más afectados son los estudiantes y docentes universitarios, quienes perciben una constante amenaza a su seguridad física y emocional al no poder asistir a los centros educativos. Por tanto, la condición emocional de los profesores y alumnos, se encuentra alterada en este momento. Debido a la situación socio-política del país y por la situación de riesgo de que los estudiantes salgan a las calles, se decidió organizar la impartición de clases a distancia. Por esta razón se les apoyó con cursos de Mediación del aprendizaje en ambientes virtuales para los docentes de las licenciaturas en Ingeniería de la Universidad Tecnológica, esfuerzo en el que nos apoyó la Facultad de Ingeniería de México, con docentes expertos en los contenidos de las licenciaturas y brindando a los docentes estrategias propias de la disciplina en ambientes virtuales, mientras que el CIED continuaba con la asesoría psicopedagógica de mediación en ambientes virtuales. Esta acción favoreció mucho el buen desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los estudiantes pudieron continuar su formación, según nos comentó el Hno. Manuel Orozco Rector de la Universidad, “debido a los buenos resultados de las clases a distancia, el nivel de deserción bajó mucho en relación a la Para apoyar esto, el Centro de Impulso y vida estudiantil La Salle México, participó en expectativa que se esperaba con temor”. (Hno. Manuel Orozco, 2018). este proyecto con un taller de Desarrollo personal, en el que se dieron a conocer estrategias de resiliencia, primeros auxilios psicológicos, estrategias para situaciones de crisis entre otras, con la finalidad de que los docentes cuenten con elementos para trabajar con ellos mismos y sus estudiantes los aspectos emocionales que puedan afectar los procesos de aprendizaje y enseñanza, debido a la situación de incertidumbre y ausencia de paz del país.

¹² Vera, Angélica, (18 de Julio, 2018), La Tercera, Periódico en línea. Recuperado de: <https://www.latercera.com/mundo/noticia/crisis-nicaragua-claves-entender-conflicto-sacude-tres-meses-al-pais/247701/>

Un gran apoyo en este proyecto, por un lado, es la intervención de instancias de la Universidad de México como la Facultad de Ingeniería y el Centro de Impulso y Vida Estudiantil CIVE, que generosamente brindaron apoyo a los docentes para resolver las situaciones difíciles que se les presentaban con respecto a la enseñanza y la situación emocional de estudiantes y docentes. Por otro lado la intervención decidida de los dos Rectores de México y Nicaragua, que apoyaron en todo lo que se requería para llevar adelante el proyecto, así como personal directivo que estuvo al frente del grupo acompañándolos en todo momento para intervenir en el momento adecuado. En este como en los proyectos antes mencionados el factor de éxito es la colaboración, generosidad y acompañamiento fraternal.

En este proyecto tenemos poco tiempo de trabajar juntos, sin embargo, la situación de los docentes, nos ha unido de manera muy especial y comprometida.

4. Futuro de la intervención: impacto a corto y mediano plazo

A partir de la revisión de cada proyecto y la identificación de las constantes que se presentan en la intervención en los diferentes contextos y poblaciones en situación de vulnerabilidad, se describe el futuro a estas o nuevas intervenciones.

El impacto que ha logrado el programa Formación de Docentes en Cuba, durante 15 años de trabajo, se ha sistematizado y es fuerte. Se cuenta con más de 3,000 egresados de los cursos, los cuales fungen ya como mediadores y replican la experiencia educativa en sus lugares de origen. Existen manuales para la difusión de los cursos con mediadores formados en los programas previamente.

En prospectiva, se planea lograr un número mayor de mediadores que multipliquen la labor de extensión del programa y capacitar a docentes sobre el diseño curricular para propiciar la autonomía y autogestión en el diseño de sus propuestas para que respondan a las necesidades del docente en diversas regiones de Cuba. Además, que los docentes se capaciten en el campo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para que cuando estas sean accesibles a un mayor número de personas, ellos puedan hacer uso de las TIC's a favor de la formación de docentes y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En Capiibary, Paraguay, el impacto que se ha tenido, es una generación de estudiantes de Licenciatura formados en temas específicos de las Ciencias naturales, Química y Psicopedagogía y los docentes un Diplomado en Enseñanza de la lecto-escritura en castellano y adaptado al Guaraní. Un impacto más en este tipo de proyectos, se verá reflejado en la formación profesional y desempeño de los docentes porque contarán con mejores herramientas para resolver problemas contextuales, relacionados con los temas antes mencionados. Tendrán una visión amplia sobre la educación virtual y podrán desenvolverse en este tipo de ambiente para continuar su preparación académica en entornos virtuales. Se puede ampliar la cobertura, ya que el gobierno de la zona, en Paraguay, reconoció que la experiencia de aulas virtuales es de alta calidad, y autorizaron a las instituciones educativas a formar docentes con esta metodología. Se firmó un convenio de colaboración entre la Asociación Paraguaya de Educación y Asistencia de los Hermanos Lasallistas, para continuar con este tipo de formación con apoyos tecnológicos.

En cuanto a Nicaragua, el impacto ya se ha dado en relación a que se pudo salvar el semestre pasado con el uso de herramientas tecnológicas y mediación del aprendizaje con el esfuerzo de toda la Institución y sus colaboradores.

En este momento se trabajan elementos emocionales, y podemos observar en el taller, que los docentes poco a poco van bajando sus tensiones y participan en grupo, sonríen entre ellos y poco a poco van canalizando sus emociones de manera positiva.

5. Reflexión para poder continuar con proyectos de apoyo a poblaciones vulnerables

Los tres casos analizados, son proyectos de tipo internacional; impactan en diversos centros que mantienen vida propia durante el año; el trabajo es complejo y requiere de una planeación anticipada, con el fin de realizar las siguientes acciones: a) Elaborar el proyecto, b) Solicitar autorizaciones, c) Gestionar los recursos, d) Definir el número de sedes, mediadores y experiencias educativas e) Reclutar a los mediadores, ponentes y coordinadores de talleres, f) Coordinar con las sedes las fechas y logística de los eventos g) Mantener enlace entre todos los involucrados en los proyectos, h) Gestionar la obtención de visas y permisos para los mediadores, i) Diseñar las experiencias educativas, según su tipo j) Supervisar el desarrollo de la acciones, cursos, talleres, conferencias, festejos, etc. k) Evaluar el impacto de las acciones y, l) Determinar las necesidades educativas para el siguiente periodo y valorar la expansión del programa a otras sedes, como ocurrió en la isla cubana.

Los entornos geográficos y las personas a las que atienden estas obras son muy diversas y específicas, sin embargo, el denominador común, en estas experiencias ha sido apoyar y favorecer vía la educación, a poblaciones que por distintas razones presentan situaciones de vulnerabilidad, social, política, económica y de difícil acceso geográfico. Además de otras necesidades a cubrir en su momento y que las obras por sí mismas no lo pueden lograr. La intervención de apoyo que se planifica es a través del uso de las tecnologías, cuando esto es posible y con los recursos a las que las propias obras pueden acceder. La finalidad es que, con acciones y estrategias educativas, apoyemos a crear ambientes armoniosos y seguros para el aprendizaje, además de capacitar al profesorado y colaboradores en el uso de estrategias de enseñanza que, a partir de un diagnóstico de necesidades, y respetando las características de la comunidad y de las personas, puedan contribuir a la formación personal, laboral y de conocimiento para el desarrollo armónico e integral de las personas. Para mejorar la implementación y desarrollo del Proyecto de Formación Docente en Cuba, es indispensable identificar y obtener fuentes de financiamiento, a fin de dar continuidad al proyecto y ofrecer docentes de alto nivel académico que pongan en acción sus capacidades y valores humanos en favor de la comunidad docente cubana. A su vez, dotar de apoyos materiales y tecnológicos a los participantes de los cursos, talleres y conferencias y permitirles el acceso individual a las fuentes de consulta requeridas en su proceso formativo, dado que este tipo de población carece de lo mínimo indispensable para prepararse académicamente y dar impulso profesional a su práctica docente. En Paraguay, y para efectos de superar la implementación de este tipo de cursos que incidan en los planes de estudios de los docentes en formación para la Licenciatura en Ciencias Básicas y Licenciatura en Nivel Inicial, es conveniente mejorar la infraestructura tecnológica del IFDD, con el fin de captar a todo el alumnado de un grupo, y escuchar con mayor nitidez las participaciones de los

alumnos en las clases a distancia. Es necesario contar con un programa establecido de intervención de los mediadores mexicanos, con el fin de proyectar la participación continuada al interior del currículum de las distintas carreras que oferta el IFDD.

El caso Nicaragua de momento se tienen cubiertas las necesidades actuales, sin embargo, será necesario estar muy atentos a lo que sigan requiriendo, mientras se recupera el ambiente de paz tan necesario para ellos.

Agradecemos a las instituciones antes mencionadas, su generosidad al compartir con nosotros estos proyectos tan importantes y trascendentes de los que hemos aprendido tanto, para el cumplimiento de la Misión Educativa Lasallista.

Fuentes de consulta

Anaya, Nestor, (Mayo, 2018). *En Presentación. Revista Digital de Investigación Lasaliana. Promover el diálogo fe cultura, desde la Escuela Lasaliana del Siglo XXI.* Colección hacia la Declaración. No. 2, México: Publicación del Consejo Internacional de Asociación y Misión Educativa Lasaliana

De Urquijo, Ma. del Carmen (2015). *Proyecto de formación y actualización docente en Cuba ¡Una aventura educativa increíble!* Revista Digital de Investigación Lasaliana – (11) México: Universidad La Salle México.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en línea. <http://dle.rae.es/?id=NMmmxZf>

Henoch, Paulina (Agosto, 2010). Vulnerabilidad Social. Más Allá de la Pobreza. Serie Informe Social, No. 128. Chile: Universidad de Chile. Recuperado de: http://www.superacionpobreza.cl/wpcontent/uploads/2014/03/vulnerabilidad_social_mas_alla_de_la_pobreza.pdf

Herrera, Juliana (2016). Entrevista al director y cuatro estudiantes profesores del Instituto de Formación Docente Diocesano en Capiibary, Paragua.

Olvera, Eusebio (2 de agosto, 2018). Informe del Curso en Cuba, 2018. Archivo académico. ULSA, México.

Santos, Hernán (noviembre, 2016). Correo electrónico del Director del Instituto de Formación Docente Diocesano en Capiibary, Paraguay a Dra. Mary Carmen de Urquijo, Directora del Centro Internacional de Educación a Distancia de la Universidad La Salle, México.

Vera, Angélica, (18 de Julio, 2018), La Tercera, Periódico en línea. Recuperado de: <https://www.latercera.com/mundo/noticia/crisis-nicaragua-claves-entender-conflicto-sacude-tres-meses-al-pais/247701/>

Apuestas didácticas en las prácticas docentes que aportan a la construcción de la identidad del docente universitario Lasallista

Guillermo Londoño Orozco
María del Rosario Escalada Ruiz
Luz de Lourdes Cantón Galicia
Jose Humberto Salguero Antelo
Jose Raúl Jiménez Ibáñez

Introducción

El presente escrito desarrolla un avance importante alrededor de los hallazgos frente a una de las categorías de la investigación “Construcciones identitarias de los docentes de la educación superior lasallista: Estudio internacional”, que viene desarrollando la Red Internacional de Docencia Universitaria Lasallista, con participación de universidades de Colombia, México, Brasil y España. La investigación se justifica en el afán, interés y necesidad de abordar aspectos característicos de la educación universitaria lasallista y en tal sentido -reconociendo que la filosofía lasallista es una- es pertinente ubicar especificidades y particularidades en el ámbito de la educación superior. La categoría en particular sobre la que versa esta presentación, refiere las prácticas docentes y sobre ello nos detendremos en algunos aspectos centrales y característicos alrededor de las apuestas didácticas de los profesores universitarios lasallistas. La investigación en general pretende abordar las construcciones identitarias elaboradas por docentes de universidades lasallistas y uno de los componentes que se relacionan directamente con esos procesos de construcción, tienen que ver con las prácticas que agencian los docentes y alrededor de ellas, sus apuestas didácticas. A partir de los criterios de selección de docentes universitarios lasallistas (de Universidades de Bogotá, Ciudad de México, Bajío y Noroeste - México, Canoas - Brasil, y Madrid) que dan cuenta de altos niveles de compromiso e identificación con la educación lasallista, fue posible a través del desarrollo de entrevistas a profundidad indagar aspectos característicos de sus apuestas didácticas.

La investigación se centra en las construcciones identitarias las cuales no se construyen en el vacío o a partir de procesos personales o profesionales, sino que se encarnan en la acción educativa misma; de allí el valor y sentido de sus prácticas docentes. En tal sentido el tema didáctico aparece de manera determinante en la investigación, no como la relación de un conjunto de acciones y estrategias de enseñanza al interior de las aulas universitarias lasallistas, sino como un componente que permea tanto el quehacer, como el ser del profesor lasallista en educación superior, es decir permea su construcción identitaria. A partir de ello, constatamos en la investigación que las acciones didácticas de estos docentes, son permeadas por un claro sentido del lasallismo. No importa si el conjunto de estrategias se

destaca por ser las más comunes, novedosas o lúdicas; sino que lo importante es que estas están permeadas por un sentido del hacer y de la enseñanza en perspectiva lasallista. Ello, a su vez genera procesos de identificación del docente con su propio quehacer docente. De esta manera constatamos, como presentaremos adelante, que los profesores universitarios lasallistas logran de manera particular hacer presente todo un conjunto de valores propios del lasallismo y alrededor de ellos un claro sentido de la mediación y el acompañamiento en sus procesos de formación. Ello, en el contexto de la educación superior es novedoso e importante, pues se reconoce una forma particular del ser en las universidades lasallistas.

Marco teórico-referencial:

Dentro del Desarrollo teórico de la investigación para abordar el tema del docente universitario fue necesario ahondar en el alcance y comprensión de la docencia universitaria hoy y alrededor de ello los desafíos en el campo de la educación universitaria lasallista; aspectos centrales que configuran tanto las prácticas, como las apuestas didácticas.

Al respecto, Morosini, M. y otros (2000, pág. 5) señalan que “la literatura científica sobre el tema se ha caracterizado por unos estudios, aislados y discontinuos. Se puede decir que el tema docente de educación superior no constituye una sólida área de producción científica”. Esto explica por qué tanto la concepción, como la caracterización de la docencia universitaria requiere de mayores desarrollos y comprensiones. Al respecto podemos destacar que, en la revisión sobre el estado del arte en torno a este tópico (Londoño, 2015), los temas de trascendencia se relacionan con el rendimiento, las estrategias y metodologías, el uso de TIC, el perfil de los estudiantes y la evaluación del aprendizaje, pero que dejan ver la amplitud de referencias sobre la docencia, pero al mismo tiempo la falta de estudios específicos que permitan centrarnos más en su comprensión, alcance y posibilidades. Pese a lo arrojado por el estado del arte, enseñar en la Universidad implica el reconocer que coexisten varias praxis profesionales, que a su vez han detonado diversas construcciones identitarias en la persona, que si bien existen de modo simultáneo no necesariamente evolucionan de la misma manera, sino que se vinculan, constituyen y reconstituyen dependiendo del sujeto protagonista, el docente: su historia, su experiencia, su contexto profesional, sus herramientas personales, el entorno institucional, sólo por mencionar algunos. Ello se ve reflejado claramente en las prácticas docentes.

Abordar al docente y sus prácticas es abordar su persona, y su rol social, no solamente como sujeto que enseña, sino como agente activo de la transformación en un lugar y momento histórico determinado. En este sentido, el Hno. Diego Muñoz, menciona que la Educación Superior enfrenta una demanda social no solamente desde el ámbito técnico, sino como actor fundamental en la solución de los grandes problemas de la humanidad, como son la paz, la equidad y el desarrollo. Visto así para hablar de identidad o bien, de construcciones identitarias de los docentes, habrá que tomar en cuenta que el docente en su praxis, es no es un personaje, es una persona, es él mismo, “no es un peón al que se le impone vivir un estilo, es un profesional que acepta vivir un proyecto (...), que ha sabido celebrar sus logros; ha superado multitud de dificultades; se ha reconciliado con la vida y sigue haciendo un esfuerzo constante. Por eso es digno ejemplo de sus estudiantes. Tiene una palabra creíble para ellos.” (Muñoz., D. 2014, pág. 2).

En este contexto, la praxis profesional implica entonces reconocer que el docente tiene entre otras, varias praxis profesionales, que interactúan y se alimentan mutuamente, y es en el reconocimiento de ellas, en las prácticas docentes y en sus apuestas donde se construye a sí mismo como docente universitario. Además, no es de la docencia en general, sino de la docencia lasallista.

La educación superior hoy, desde el lasallismo conlleva a la pregunta: ¿qué tipo de educación ofrecer?, ante la cual el Patrono de los Maestros responde: una educación integral e integradora, cristiana, centrada en el estudiante, vinculada con la vida, eficaz y eficiente, fraterna y participativa, y abierta. Y nosotros nos cuestionamos ¿cómo se lee esto a nivel de educación superior hoy? Para acercarnos a una posible respuesta, retomamos lo planteado por el hermano Edgar Hengemüle, quien explica que términos como proyecto educativo no fueron usados específicamente por San Juan Bautista de La Salle, pero que la guía de las escuelas cristianas es el texto que más se acerca a lo que hoy conocemos como Proyecto Educativo. Resalta la educación integral e integradora, para toda persona, desde el desarrollo armónico de las dimensiones física, intelectual, emocional, social, ético-moral, estética, profesional y espiritual. Formación del ciudadano y del cristiano. En conclusión: Enseñar a vivir bien.

En el boletín número 252 del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas sobre los Centros Lasalianos de Educación Superior, publicado en el 2010, El Hno. Álvaro Rodríguez Echeverría, ex Superior del Instituto, propone una serie de elementos sobre la misión lasallista a nivel terciario en el marco del IX Encuentro de la Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (IALU, por sus siglas en inglés), celebrado en Filadelfia en el año 2009. En ese documento enuncia que los elementos de la visión y misión lasallista a partir de los distintos textos afines a la obra educativa que se relacionan con la educación terciaria son:

- Somos Universidades o Centros terciarios fundamentados en el pensamiento católico y en el espíritu de san Juan Bautista de la Salle que orienta su acción educativa preferencialmente hacia los más pobres.
- Nuestra misión está impulsada por tres tradiciones: la tradición clásica de las artes liberales, la tradición intelectual y espiritual de la Iglesia Católica y la visión educativa enunciada por La Salle y desarrollada por los Hermanos de las Escuelas Cristianas por más de 300 años.
- En cuanto Universidad católica, y lasallista consideramos como fundamental la inspiración cristiana y la fidelidad al Evangelio. Tenemos como compromiso fundamental la búsqueda de la verdad a través de la investigación, la conservación y transmisión del saber.
- Enraizados en esta tradición católica promovemos una constante interacción entre la fe y todas las formas de conocimiento, en un clima abierto, con la convicción de que todo lo creado es inteligible y coherente.
- Guiados por ese legado lasallista promovemos un espíritu de asociación en base a una misión compartida, para responder a las situaciones de injusticia pobreza y opresión, con miras a construir un mundo ordenado por la justicia.
- El desarrollo humano y el desarrollo profesional van a la par con el desarrollo espiritual. Todos estos saberes integrados nos han de conducir al desarrollo de las dimensiones como persona al servicio de la transformación de la sociedad.

En el cuaderno 39 de la Misión Educativa Lasaliana (MEL), cuyo título es “Identidad de las Universidades Lasalianas en el siglo XXI: Documento de Investigación Analítica”, el Hermano Francis Tri Nguyen escribe así al respecto del carisma de las universidades lasallistas:

El carisma lasaliano es un don vivo, un aliento del Espíritu creador al servicio de una historia dinámica que no es nunca simple repetición del pasado. Por eso, el carisma de San Juan Bautista de La Salle nunca puede identificarse solamente con sus “obras”, marcadas por las necesidades del periodo fundacional. Esta fuerza vital, esta energía espiritual debe encarnarse constantemente por parte de las universidades lasalianas en su estructura organizativa y adaptarse a los tiempos y lugares, el contexto sociocultural y las necesidades de los estudiantes en todos los lugares. Como eje constructivo de la identidad de la universidad lasaliana, el carisma lasaliano guía la formación de una estructura organizativa que sostiene y fortalece la identidad de la universidad. Encarnar el carisma lasaliano en la estructura organizativa de la universidad es de lo más crucial a causa de las posibles consecuencias negativas de la rutinización (pp. 18-19).

El mencionado cuaderno MEL, es el reporte de una investigación del Hermano Tri Nguyen, realizada en dieciséis universidades lasallistas en diferentes partes del mundo. Esto le permitió delimitar “los cuatro símbolos más profundos de la identidad de la universidad lasaliana” (p. 26):

1. Una comunidad con una finalidad común influida por la misión carismática lasaliana.
2. Un ministerio educativo que se esfuerza por la calidad y el interés.
3. Estrechar lazos y colaborar con otras organizaciones y organismos para conseguir un mayor bien para la sociedad.
4. Un liderazgo que promueve la creatividad sistémica y dirige múltiples identidades eficazmente.

Es bajo esta comprensión del docente universitario y de los restos de una institución lasallista, en el que se enmarca la comprensión de las prácticas docentes del profesor universitario lasallista. Entendemos que sus prácticas y sus apuestas didácticas, no son un agregado independiente de esta comprensión de la docencia y la universidad lasallista. La investigación logra ver, desde estos referentes, cómo se permea el quehacer docente desde esta mirada, en especial dese los valores y principios que se privilegian en la filosofía lasallista.

Metodología

Los avances y dilemas metodológicos, teóricos y personales, que enfrentamos como equipo investigador fueron aspectos relevantes de la propuesta metodológica de la investigación, para aportar en la interlocución entre los miembros de la red. Como investigadores dialogamos, confrontamos y fuimos construyendo. El proceso metodológico se caracterizó por la flexibilidad, apertura, diálogo y rigurosidad, propia de una investigación de corte cualitativo que se construye progresivamente y desarrolla interdisciplinariamente.

El proceso de organización de la investigación cualitativa obedeció a definiciones de or-

den epistemológico y metodológico de forma intencionada, las cuales se lograron gracias al debate, estudio y síntesis progresiva, como red en acción. Se asumió una perspectiva crítica y hermenéutica que permite comprender los procesos de construcción que se iban dando desde las diversas categorías del estudio para ir ahondado sobre ellas. Así, el paradigma investigativo que se seleccionó para este estudio es un trabajo de corte cualitativo, fundamentado epistemológicamente en la postura Crítico-Dialéctica, desde tres perspectivas teóricas concordantes con la intencionalidad del estudio: Habermas, Freire y Zemelman.

Dichas perspectivas, posibilitaron desde el inicio de la investigación, la reflexión centrada en los aspectos que se consideraron estaban directamente vinculados con la constitución de la identidad:

Concepción de mundo, de historia, de sociedad, de sujeto y subjetividad y de Universidad. La revisión y caracterización de estos conceptos, derivó en la elaboración de categorías y subcategorías de estudio que puntualizaron la direccionalidad del estudio y permitieron el diseño de la entrevista como instrumento directo para la indagación en campo, donde se perfilaron cuatro dimensiones en la dirección del estudio: a) Institucional, b) Docencia, c) Profesional, y d) Lasallista. A partir de tales dimensiones se llevaron a cabo sendas discusiones que favorecieron, coherentes con el enfoque, la emergencia de un conjunto de categorías que fueran cercanas a formas de construcción de las identidades del docente lasallista. Luego de numerables discusiones, se determinaron las siguientes categorías: identidad lasallista, desarrollo profesional docente, y práctica docente universitaria lasallista. El presente informe de avance hace referencia a esta última.

A partir de las categorías se definió como instrumento fundamental las entrevista a profundidad, se abordaron tópicos particulares de cada categoría, que en el presente informe referimos específicamente en torno a las apuestas didácticas en las prácticas docentes. Se desarrollaron 144 entrevistas a profundidad (35 Bogotá, 34 Ciudad de México, 35 Bajío, 25 Canos, 10 Noroeste y 5 Madrid), con criterios de selección que dieran cuenta de representatividad en la áreas y niveles de conocimiento, comunes a las 5 universidades. Los criterios de selección son: antigüedad mayor a tres años, evaluación docente alta por parte de los estudiantes y participación en eventos lasallistas internos. Como rasgo característico de esta lectura dialéctico-interpretativa, en cada sub-equipo (de cada comunidad/país), mientras se iba avanzando, se realizaron construcciones y discusiones internas que se ponían en común con el equipo general del proyecto. En estas reuniones macro, cada participación se iba enriqueciendo a partir de lecturas particulares y lecturas globales que mantuvieron como eje central construcciones no acabadas ni definitivas, sino siempre a través de un ir y venir desde la filosofía lasallista y de los referentes teóricos.

Resultados

Una de las categorías importantes de la investigación alrededor de la construcción sobre la identidad docente universitaria, tiene que ver con las prácticas que agencias los profesores de las universidades Lasallistas y que a su vez se convierten en un componente de construcción identitaria. Asumimos la práctica no como un ejercicio instrumental, o el conjunto de actividades docentes cargada de estrategias y secuencias de acción. En el sen-

tido de W. Carr, S. Kemmis y la tradición crítica de la pedagogía y de la investigación acción educativa, se asume como un ejercicio reflexivo en el confluencia del ser y quehacer del docente y que permea la experiencia de su hacer y saber alrededor de los procesos formativos. En este sentido las prácticas del docente no son meras acciones; están cargadas de sentidos y perspectivas que no solo alimentan el quehacer docente, sino que aportan a la construcción de sus sentidos.

Frente a lo planteado, es importante resaltar que las prácticas docentes en el contexto de las universidades lasallistas se expresan de diferentes maneras. En el conjunto de las experiencias abordadas a lo largo de la investigación con docentes de las universidades que hicieron parte del estudio, destacamos uno de sus componentes esenciales en el marco de las apuestas didácticas, muy ligado al pensamiento de los Hermanos de las Escuelas Cristianas como es el acompañamiento; acompañamiento que, desde la mirada lasallista, está imbricado en una clara idea del maestro como mediador.

Allí entendemos la mediación docente como aquella acción pedagógica que procura promover la interacción entre el estudiante como sujeto cognoscente con el contenido de aprendizaje, a fin de que sea capaz con la guía del profesor, de otorgar sentido a aquello que se aprende, buscando su aplicación en otros contextos, así como su relación con otros saberes. La mediación, también comprende la creación de ambientes de aprendizaje en los cuales se promueva la interacción entre estudiantes, a fin de favorecer la construcción social de saberes a partir del diálogo y del intercambio socio-cultural, siendo así el docente el encargado de orientar el trabajo grupal con fines de aprendizaje. De esta manera, se puede comprender que la mediación reconoce al estudiante como participante de su propio aprendizaje, siendo el docente quien favorece las situaciones didácticas a partir de las cuales apoyará no sólo a su formación profesional sino también, desde la mirada lasallista, a su formación humana.

En el legado de la filosofía lasallista el tema del maestro como acompañante, como mediador -y no simplemente como un instructor- está ligado a la idea de ser puente, del ser fraterno. El acompañamiento nutre y permea las acciones y las prácticas de los docentes a través de sus apuestas didácticas. En ese sentido, las apuestas didácticas no se circunscriben simplemente a un conjunto de estrategias o técnicas de enseñanza, sino que estas están atravesadas por una forma de relación, de mediación y acompañamiento influenciada por la preocupación del lasallista por el otro, por su formación, por él como persona. Desde ese punto de vista observamos que los docentes universitarios indistintamente de su vinculación (Planta o dedicación, cátedra o de asignación) logran permearse de alguna manera -o bien a través de los procesos de formación o bien a través de las culturas que se van instaurando en los procesos de interacción en las universidades-, del lasallismo. Desde allí, se asume una apuesta que supera la mera relación funcional con el estudiante pues se aborda no como una interacción de roles y tareas, sino como una relación humana y fraterna, atravesada por un conjunto de valores propios del lasallismo.

Desde el pensamiento lasallista, se busca dar a todos los alumnos la formación necesaria para que, al egresar de sus carreras, logren una inserción al mundo laboral de forma satisfactoria, que cubra necesidades no únicamente en su vida laboral, sino en toda su vida

social, profesional y familiar con valores distintivos del Lasallismo. Para las universidades lasallistas el reto de integrar apuestas formativas que ayuden a la formación de los estudiantes más allá de elementos meramente académicos, es un distintivo del quehacer de maestro que asumen la filosofía lasallista en la educación de futuros profesionales.

De esta forma, se comienza a observar que un rasgo que distigue a las universidades lasallistas consiste en la creación de comunidades donde el docente asume su rol no sólo como el de quien va a impartir los contenidos de una asignatura, sino como quien además de ello tiene a su cargo el atender a las necesidades formativas de sus estudiantes, considerando que no sólo los está preparando para que se desempeñen satisfactoriamente en el campo laboral, para que además sean capaces de construir una vida digna y plena, reconociendo al otro como parte de sí mismo y por lo tanto, procurando a través del desempeño de su profesión, el bienestar de su propia comunidad.

Así, muchos de los *idearios que nutren el pensamiento lasallista*, logran verse reflejados de alguna manera en el ejercicio que los profesores desarrollan, en sus apuestas didácticas y acciones pedagógicas tanto al interior del aula como en diversos espacios de formación con los estudiantes. Si bien esto se evidencia en el quehacer de los profesores universitarios lasallistas, también es cierto que no pocas veces ello entra en conflicto con realidades y exigencias del mundo y con algunas condiciones institucionales que frenan o afectan diversas formas de mediación.

¿Cómo reflejan los profesores universitarios lasallistas esta mirada del acompañamiento y la mediación? Para los docentes es fundamental hacer copartícipes a sus estudiantes del proceso de aprendizaje; copartícipes no sólo para asimilar conocimientos, sino para descubrir su pertinencia y relevancia a lo largo de la vida. El acompañamiento fraterno y la preocupación por el otro se convierte en un ingrediente fundamental que inspira el interés y deseo por ir más allá de una simple transmisión de información o de un conjunto de recetas para formar un profesional. Desde allí hay una preocupación por entender lo que son los estudiantes, lo que viven y lo que pueden ser en sus procesos formativos. *“Creo que lo más importante es que podamos ser muy humanos, que el estudiante sea una persona capaz de ponerse en los zapatos de otro. Sí uno va a ser docente lasallista tiene que pregonar esos valores, ese humanismo, ese entregarse al otro para que puedan surgir aun con las grandes dificultades del mundo actual.”* (Profesora 3.1.115)

Así, el docente lasallista mantiene un diálogo constante consigo mismo, desde el cual comienza a construir su práctica educativa teniendo en primer lugar a la persona del estudiante que está formando para integrarse laboral y profesionalmente a un contexto global que presenta tensiones y conflictos, que a veces tiende a colocar lo humano lejos de sus prioridades.

Desde la preocupación indicada se refleja la necesidad de hacer vida en la interacción pedagógica los **valores propios del lasallismo**, valores que se relacionan con el respeto de la persona humana, el servicio, la fraternidad, la responsabilidad, la sensibilidad social y, en contextos como el colombiano o el mexicano, la tolerancia, el respeto, la construcción de la paz, etc. Tal interacción no sólo se centraliza en lo humano - axiológico, sino que se amplía al interés por generar en el estudiante capacidades para ser analítico, pensante, crítico. Se refleja una clara preocupación por el estudiante donde el acompañar se superpone a lo funcional, asumiendo así el profesor universitario lasallista un rol de docente - acompañante.

Hay claridad por parte de muchos docentes sobre el **tipo de estudiante** que llega a sus aulas: la mediación no pasa sólo por las intencionalidades y los objetivos de un programa, sino por el conocimiento y comprensión de las realidades que viven los jóvenes. Hay interés y claridad sobre el perfil de las actuales generaciones, sus características, las formas de vivir en el mundo, de interactuar, de ser. Se trata de una gran sensibilidad y preocupación por entenderlos desde sus propias condiciones y posibilidades, como una generación diferente que vive y entiende el mundo de otra manera. El trabajo con los grupos de alumnos, de una misma materia y semestre, siempre implica un desafío por la diversidad de personas que lo integran con diferentes realidades e intereses, razón por la cual los profesores usan la mediación dentro de la impartición de clase de forma continua, como objeto de integración y para la participación de todos los alumnos. Desde tal perspectiva, una comprensión de la mediación lasallista -como trató de hacerlo San Juan Bautista hace más 300 años-, está en la capacidad de poder hacer lectura de los tiempos y contexto históricos, de poder mirar los desafíos que el mundo contemporáneo y el momento actual exigen a las nuevas generaciones. Desde ese punto de vista en los procesos formativos hay una sensibilidad por los docentes a atender y comprender esa realidad: *“antes de actualizarse hay que abrir la mente para entender los cambios que se vienen porque de nada sirve estar uno actualizado si no entiende al muchacho.”* (profesor 3.1.118).

Comprender que las generaciones actuales de estudiantes presentan necesidades educativas y formativas particulares, permite al docente universitario lasallista asumir que su rol también ha debido transformarse, pues no será posible enseñar como siempre se ha hecho a quienes ahora aprenden de forma diferente, lo cual requiere por parte del docente proponer apuestas didácticas que no sólo se dirijan a la enseñanza de contenidos, sino al diseño de estrategias que favorezcan el aprendizaje y la atención al desarrollo de la persona.

Tal comprensión lleva a una apertura y sobre todo a una preocupación por la **formación humana e integral**. Aportar no sólo a una formación técnica específica o profesional, sino a la formación de una ciudadanía, a la una construcción de personas y de sujetos conscientes de su realidad social. Desde allí, los procesos de mediación reflejan una importante preocupación por generar interés y atención frente a los problemas sociales. La participación activa en proyectos académicos, con impacto social, en los que exista un enlace entre lo teórico y lo práctico, también busca sensibilizar a los estudiantes, con actividades de ayuda a gente menos favorecida. *“trabajar en un equipo colegiado de docentes a manera de que le llamamos un proyecto integrador; donde tratamos de integrar cuatro materias en un proyecto integrador común, que tratamos de ver desde un semestre antes con el coordinador, de qué se va a trabajar con grupos vulnerables.”* (profesor 3.1.306) Para La Salle, la lectura del mundo, decíamos atrás, es esencial y eso implica una sensibilidad y un compromiso social. De cierta manera muchos docentes tratan de llegar y de incidir en los estudiantes para que los procesos de mediación promuevan tanto formas de sensibilidad social, como compromiso frente a diversas problemáticas sociales.

Consecuencia de tal visión y apertura en este proceso, es una visión de la mediación y el acompañamiento caracterizado por la apertura a formas de **relación cercana con los estudiantes**, expresada no sólo por el interés del docente hacia sus estudiantes, sino también por la manera como estos responden a **sus características e intereses**. Docentes de las di-

versas instituciones participantes en la investigación, reconocen de diversas maneras cómo no solamente aceptan, sino que valoran y reconocen que los estudiantes universitarios tienen su tiempo y cosmovisión y que ello es un componente clave para una buena mediación para el aprendizaje. Esto logra un impacto tal, que su consecuencia es la gratitud, el reconocimiento, el interés y –para estudiantes que pasaron por muchos de estos profesores–, la necesidad de volver a entrar en contacto con ellos y seguir recibiendo consejos, orientaciones, tanto en el orden personal como en el profesional. Así, la función mediadora del docente rebasa el contexto del aula universitaria, cuando desde ella se atiende además al desarrollo de la persona que se está formando para construir una trayectoria de vida una vez que egrese de la universidad.

La mediación, el puente, no es sólo para la formación de la persona o su reconocimiento, sino para impulsar de manera coherente una gran necesidad de **conocer el mundo externo y formarse para poderlo enfrentar**. *“Hay unos profesionales que tenemos que formar para este país, un país de corrupción, todos los días y por todos los lados hay corrupción y hay que enseñarles a los alumnos a cuestionarse, es una manera de enseñarles a ser honestos.”* (3.1.117). Incidir de manera positiva en los estudiantes con relación al contexto, y abordar la realidad no solamente para entenderla, sino para generar posibilidades de transformación. Ello caracteriza entonces una idea de mediación no solamente pensada para las personas en su propio crecimiento personal, sino para responder a procesos de transformación social, atendiendo a realidades sociales que necesitan de profesionales y de personas que asuman y vivan el mundo de otra manera. A ello se une un esfuerzo e interés por formar profesionales de nivel, que puedan responder a las necesidades de una disciplina o de una profesión, que se desempeñen adecuadamente con ética y calidad en diversos campos del ejercicio profesional y tener éxito en la vida. Dar herramientas de conocimiento adecuadas para la integración y enlace entre la sociedad, la empresa y el mundo exterior con prácticas colaborativas, proyectos que los hagan pensar y razonar con sentido crítico como una forma de profundización para el conocimiento y solución a problemáticas actuales *“Trabalhar com projeto social, trabalhar com projeto acadêmico, trabalhar extra muros, eu acho que isso é o que dá um sentido para a universidade”* (Profesor 3.1.405).

Lo anterior incorpora la importancia y pertinencia de una clara **mediación desde lo pedagógico**. Si bien, en otra parte hacemos referencia clara a todo el conjunto de estrategias, métodos y técnicas de las cuales hacen uso los docentes universitarios lasallistas, aparece una idea de mediación relacionada con la manera como es posible generar y facilitar los procesos de aprendizaje- Se echa mano de diferentes estrategias y técnicas de enseñanza, que permita a los estudiantes alcanzar procesos de aprendizaje efectivos. Lo interesante, y es un elemento común, es el interés por favorecer el que los estudiantes puedan acercarse a sus propios procesos de aprendizaje, pero con un gran componente de rigor y exigencia. Numerosos docentes hacen referencia a cómo les agrada pensar en alternativas didácticas, en estrategias de enseñanza que dan cabida y participación a los estudiantes, pero que estas apuestas deben ir de la mano de un gran **componente de exigencia**. Alrededor de las apuestas formativas circulan normas, principios, acuerdos, pautas, como componentes de un proceso formativo serio.

Se combinan estrategias lúdicas, abiertas, colaborativas con reglas del juego claras y

exigentes. “Sabes ¿Por qué te pido que no te salgas del salón, que abandones tu teléfono? porque esto es interesante para ti y además te sirve y te va a servir para muchas cosas, no con la idea de que tu reproduzcas lo que voy a enseñar, sino que aprendas a aprender.” (profesor 3.1.216). Esa combinación, exigencia, acompañamiento, innovación pedagógica y didáctica, busca ofrecer procesos completos que vayan más allá de las clases tradicionales o de una relación vertical y funcional entre el docente y el estudiante; buscan llegar a ellos de diversas formas con criterios que aportan de diferentes maneras a los procesos de enseñanza- aprendizaje. “Particularmente mi aula siempre trato de que sea un lugar de mucho aprendizaje porque me gusta mucho enseñar, pero también trato de que sea un lugar agradable para ellos y para mí.” (3.1.506)

Esta idea de mediación y acompañamiento se complementa con un componente importante de **reconocimiento y empoderamiento**. La enseñanza no es simplemente para orientar, dictar, dictaminar, sino para empoderar al estudiante en aras de que él mismo desarrolle muchas de sus propias posibilidades. Ello implica reconocer sus potencialidades y abrir espacios a su voz y a sus iniciativas. En ese sentido apelan a la responsabilidad para asumir diversos desafíos y retos en sus propios procesos de formación. Se les habla del futuro y de la necesidad de que tomen las riendas de sus propias decisiones; se les dan ejemplos para que entiendan el alcance de lo que implica desempeñarse posteriormente en su ejercicio profesional. Allí hay un estímulo y reconocimiento que permiten en ellos reconocer la posibilidad de construir por ellos mismos. Esto implica una capacidad de apertura y una mente abierta para entender que si bien, el docente es poseedor de conocimiento y experiencia, este puede entrar en relación y en conexión con los mismos intereses y necesidades de los estudiantes. Lograr que los alumnos sean autónomos en el proceso de aprendizaje, forzar a los alumnos a pensar, para que sean capaces de resolver “problemas”, también hace que el profesor busque alternativas para lograr la mediación, el acompañamiento y el logro del aprendizaje. Se construye alrededor de todo esto una valoración de los alumnos como personas autónomas y con capacidad de decisión e innovación, y a la vez un reconocimiento de las limitaciones del docente, en cuanto que no es poseedor de todos los conocimientos y habilidades. Lo suyo entra en construcción con lo del estudiante. Ello permite por un lado aceptar sin contratiempos que es posible aprender de los estudiantes, pero que también es un espacio para dar cabida a errores y dificultades de los estudiantes, necesarios en el avance del propio proceso de crecimiento y aprendizaje, como menciona uno de los profesores entrevistados: “*variar estrategias, la disciplina, la constancia, la perseverancia, exigencias y valores como la responsabilidad y el también tener consideración y poder guiarlo, apoyar a los alumnos en la medida que lo soliciten*” (3.1.508). Todo lo anterior nos lleva a considerar que, si bien en los diferentes niveles de educación lasallista existen procesos de mediación y acompañamiento en los que es posible ubicar muchos de estos aspectos característicos, cuando estamos hablando de otros niveles de formación –en este caso educación superior lasallista- y de otro tipo de sujetos (jóvenes y adultos universitarios), las formas de mediación adquieren particularidades importantes. Las **formas de mediación en la universidad** están permeadas por el interés por la formación de profesionales, por la idea de un tipo de ciudadanía más particular. El nivel de desempeño y de formación de los profesores universitarios se encuentra en otro nivel de relación y en ello la apuesta lasallista cobra su tinte particular. Por ejemplo, no es igual pensar en la formación básica y media el compromiso

por la transformación social, que asumirlo desde la formación de un ingeniero, educador, arquitecto, psicólogo, abogado, etc. Debe cambiar la manera cómo se media, como se hace el puente. Ello obliga a caracterizar y definir elementos propios de la mediación lasallista en perspectiva de educación superior. Esto implica que las mediaciones pasan por todo un conjunto de consideraciones en relación con el tipo de institución universitaria, sus lógicas y proyecciones y que por ende no pueden generalizar para todo el campo de la educación lasallista.

Lo importante de todo este ejercicio es que **el lasallismo logra permear el proceso mediador en la docencia universitaria** y por lo tanto hace ver que en las universidades lasallistas forman con apuestas características que las hacen diferentes frente a otros tipos de instituciones de educación superior. Si bien estamos en un nivel de educación terciaria donde el mundo ha impactado la lógica de la educación superior hacia una dimensión mucho más academicista, pensada para la formación de profesionales, para el trabajo, la investigación y la extensión, hay un sello en el cual se permite reconocer este interés por la mediación, por el otro, por la relación, por la preocupación de lo social y de lo integral. Es un contexto complejo que esta permeado por muchas lógicas instrumentales, pero que permite de cierta manera hacer presente la filosofía lasallista *“Entonces ahí con la apuesta lasallista por la transformación social uno como que empata uno entonces se siente como en el lugar apropiado”* (profesor 3.1.112) *“Eso como que se le mete a uno en la sangre porque uno se da cuenta que hay una universidad donde el estudiante no es un numero sino que es una persona integral a la cual hay que ponerle atención”* (profesor 3.1.118)

Conclusiones:

- El tema didáctico aparece de manera determinante en la investigación, no como la relación de un conjunto de acciones y estrategias de enseñanza al interior de las aulas universitarias lasallistas, sino como un componente que permea tanto el quehacer, como el ser del profesor lasallista en educación superior, es decir, permea su construcción identitaria.
- Indistintamente del tipo de estrategias didácticas, lo importante es que estas están permeadas por un sentido del hacer y de la enseñanza en perspectiva lasallista.
- Los profesores universitarios lasallistas logran de manera particular hacen presente todo un conjunto de valores propios del lasallismo y alrededor de ellos un claro sentido de la mediación y el acompañamiento en sus procesos de formación.
- Las prácticas del docente universitario lasallista no son meras acciones; están cargadas de sentidos y perspectivas.
- Uno de los componentes esenciales en el marco de las apuestas didácticas es el acompañamiento; acompañamiento que, desde la mirada lasallista, está imbricado en una clara idea del maestro como mediador.
- La mediación comprende la creación de ambientes de aprendizaje en los cuales se promueve la interacción entre estudiantes, a fin de favorecer la construcción social de saberes a partir del diálogo y del intercambio socio-cultural,
- En el legado de la filosofía lasallista el tema del maestro como acompañante, como

mediador -y no simplemente como un instructor- está ligado a la idea de ser puente, del ser fraterno.

- El acompañamiento fraterno y la preocupación por el otro se convierte en un ingrediente fundamental que inspira el interés y deseo por ir más allá de una simple transmisión de información.
- La mediación no pasa sólo por las intencionalidades y los objetivos de un programa, sino por el conocimiento y comprensión de las realidades que viven los jóvenes.
- Una comprensión de la mediación lasallista -como trató de hacerlo San Juan Bautista hace más 300 años-, está en la capacidad de poder hacer lectura de los tiempos y contexto históricos, de poder mirar los desafíos que el mundo contemporáneo y el momento actual exigen a las nuevas generaciones.
- Las apuestas didácticas son atravesadas por todo un interés alrededor de la formación humana e integral. Aportan no sólo a una formación técnica específica o profesional, sino a la formación de personas y de sujetos conscientes de su realidad social.
- Se reinventa constantemente la forma de enseñar, para lograr conectarse con los alumnos, lograr el aprendizaje y aplicación de los conocimientos, atendiendo a las necesidades y rasgos característicos de las generaciones actuales.
- La creatividad tiene un lugar importante, creando espacios académicos en donde converjan las expectativas que tienen los estudiantes con las necesidades actuales, incluyendo el uso de diferentes herramientas tecnológicas.
- En algunos casos, los profesores mencionan que buscan desarrollar el pensamiento crítico, mediante la exposición de situaciones reales que puedan promover el desarrollo de proyectos en contextos de hoy en día, para lograr una mayor vinculación entre teoría y práctica, entre aula universitaria y desempeño profesional.
- Es importante entender y analizar los cambios, la evolución de los mercados laborales en el mundo globalizado, para poder transformar los procesos académicos tradicionales de aprendizaje y adaptarlos para cubrir los nuevos requerimientos de esta transformación constante.
- Cuando estamos hablando de otros niveles de formación -en este caso educación superior lasallista- y de otro tipo de sujetos (jóvenes y adultos universitarios), las formas de mediación adquieren particularidades importantes

Referencias bibliográficas

Hengemüle, E. (2016). Distrito de Brasil-Chile Revista Digital de Investigación Lasaliana – Revue numérique de Recherche lasallienne – Digital Journal of Lasallian Research (12) 2016: 1-14.

Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (2010). Centros Lasalianos de Educación Superior. Boletín, 252. Disponible en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/boletin/252_bulletin_es.pdf

Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (2015). Centros Lasalianos de Educación Superior. “Hacia el año 2021: Viviendo juntos la alegría de nuestra misión”, Circular, 470. Disponible en: <http://www.lasalle.org/2012/01/circular-470/>

Londoño, G. (2015) La Docencia Universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del Arte. Itinerario Educativo, 66, p. 47-85

Morosini, M., & y otros. (2000). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília, DF: Brasil: INEP. Obtenido de http://www.iprede.org.br/upload/arquivo_download/2007/Professor%20do%20Ensino%20Superior.pdf.

Muñoz, D. (2014) Competencia Humana. AIUL. Diálogos para la integración de la Educación Superior Lasallista.

Sánchez, F. O. N., & Venegas, J. C. R. (Eds.). (2015). La educación superior en perspectiva lasallista.

Tri Nguyen, F. (2007). Identidad de las Universidades Lasalianas en el Siglo XXI: Documento de Investigación Analítica. Cuadernos MEL, 39. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Disponible en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/mel/cahier_mel/39cahier_mel_es.pdf

Universidad La Salle (2010). La formación y el desarrollo profesional docente. Colección de Documentos Institucionales, 37. Universidad La Salle: Colombia. Disponible en: http://www.lasalle.edu.co/wps/wcm/connect/cd3bd6fe-48ac-41e2-9bef-bbb2e0212438/Librillo_37.pdf?MOD=AJPERES

Programa de acompañamiento a estudiantes universitarios en situación de vulnerabilidad: resultados, retos y perspectivas

Patricia Alejandra Estrada Moreno
Óscar Emmanuel Cisneros Juárez
Mónica Arredondo Pérez

Introducción

El origen de la Escuela Lasaliana tiene su origen a finales del siglo XVII, apareciendo como respuesta concreta a las necesidades educativas y pastorales de los niños pobres que vivían en ambiente urbano. Las instituciones Lasallistas no son rígidas, son más bien una realidad viva, flexible y creadora con el fin de adaptarse a tiempos y lugares, buscando las mejores formas de acoger a los jóvenes, de acompañarlos y formarlos humana y cristianamente (Hno. Lauraire, 1999).

La Universidad De la Salle Bajío (UDLSB) es una institución con inspiración cristiana, fundada en 1968, la cual atendiendo a sus principios y a su misión de colaborar en la construcción de comunidades para la transformación social, promueve el otorgamiento de becas, entre ellas la beca San Juan Bautista De La Salle, la cual está enfocada a jóvenes que provienen de comunidades vulnerables como una estrategia para favorecer la equidad social, en la cual se le condona al estudiante el 100% de su colegiatura.

El alumno es acompañado a través las diferentes acciones que realiza la Universidad, documentado en el “Modelo de Acompañamiento” (Ortiz y Estrada, 2007), el cual integra estrategias que llevan a cabo diferentes agentes de la comunidad educativa, a través de un trabajo en red y comunitario, en diferentes momentos del camino del joven en la universidad y con diferentes niveles de cercanía, atendiendo a las necesidades del alumno. Los alumnos que provienen de comunidades vulnerables, ciertamente al otorgarles una beca, se les brinda el acceso a la Universidad, sin embargo, es importante también proporcionarles el acompañamiento necesario para que logren permanecer, desarrollar sus potencialidades y hacer un buen cierre de su etapa formativa que les permita continuar con su proyecto personal y profesional e insertarse al campo laboral, contribuyendo así a la transformación social de la comunidad.

Se entiende acompañar como “*caminar con*”; el educador está junto al educando para apoyarle, orientarle, señalarle riesgos, pero es el alumno un elemento activo, él se construye y realiza su proceso formativo. El acompañamiento tiene como finalidad procurar un clima de encuentro en el que el estudiante alcance sus objetivos académicos y formativos a través de una relación cálida que le permita sentirse parte de la familia lasallista.

El acompañamiento se brinda a todos los estudiantes y de una manera más cercana a aquellos que más lo necesitan. Al respecto, se puede hablar del concepto de vulnerabilidad.

Acorde a Olmos Rueda (2011), vulnerabilidad es una noción compleja y multidimensional, que puede afectar a individuos, grupos y comunidades con diversa intensidad y de manera

más o menos permanente en aquellos aspectos que conforman su bienestar y desarrollo pleno.

En el ámbito educativo, referirse a estudiantes en situación de vulnerabilidad, considera jóvenes que poseen menos probabilidades de permanecer en el sistema educativo y finalizar sus estudios. Se señalan tres tipos de desigualdades que afectan a estos grupos: sociales y urbanas, de género, étnicas y raciales.

Frecuentemente estas situaciones se exacerban cuando en estas condiciones se refiere a las mujeres, pues desde su contexto frecuentemente no cuentan con suficiente apoyo familiar para llevar a cabo sus estudios (Olmos Rueda, 2011, citado en Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro, 2012).

En el caso de los alumnos beneficiados con la beca SJBDS, se encuentran en condiciones de vulnerabilidad por su nivel socioeconómico, por venir de comunidades rurales y en su mayoría son mujeres.

Descripción de la problemática

De acuerdo a lo anteriormente mencionado, el otorgamiento de becas para jóvenes que vienen de comunidades vulnerables está en el corazón de la filosofía lasallista y de la misión de la Universidad. Así mismo, la educación es un derecho humano que debe ser garantizado por cada país de manera equitativa y es percibida como un agente que promueve la movilidad social, como es indicado por la UNESCO (2009). En la República Mexicana se encuentra presente la inequidad en el acceso a la educación superior debido a varios factores, como el más representativo: la economía, pues el nivel de pobreza que vive el país es alarmante, el 43% vive en situación de pobreza, como es referenciado por el Consejo Nacional de Evaluación de la política de Desarrollo Social CONEVAL (2016).

La beca San Juan Bautista De La Salle inició en 2011 por iniciativa del entonces Rector de la Universidad De La Salle Bajío, el Hermano Andrés Govea Gutiérrez, cuyo propósito es favorecer la inclusión educativa de jóvenes con habilidades académicas o talento musical provenientes de comunidades vulnerables, para mejorar su calidad de vida e impactar de esta manera en la transformación social de su comunidad. Al observar las características y necesidades que presentaban los jóvenes al integrarse a la Universidad, surge un programa específico de Acompañamiento con el objetivo de favorecer la inserción, permanencia, desarrollo y cierre de la etapa universitaria de los estudiantes. Es decir, la Universidad se sitúa como una institución inclusiva que no sólo abre las puertas sino acompaña a los jóvenes que recibe. La inclusión se entiende más allá que un facilitar el acceso, sino todo un proceso para remover todas las prácticas excluyentes que se dan en el sistema escolar (Barton, citado en Arroyo, 2013).

La beca actualmente integra a 138 jóvenes provenientes del Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior en el Estado de Guanajuato (SABES), de la obra lasallista de Ayahualulco, Veracruz, hijos de policías (programa León agradecido), Pedro Poveda y jóvenes procedentes de orquestas comunitarias que forman parte de la orquesta sinfónica de la Universidad (modalidad talento musical). El 71% de los beneficiados son mujeres y el 29 % varones.

Tabla 1: Estudiantes becarios SJBDLS por procedencia, Agosto 2018

Tipo de beca (por procedencia)	Participantes	Porcentaje
SABES	89	64.5 %
Talento musical	31	22.5 %
Ayahualulco	12	8.7 %
Poveda	4	2.9 %
León Agradecido	2	1.4 %
Total	138	100 %

En este acompañamiento participan todos los agentes que colaboran en la Universidad; tienen un papel central, el docente, por su cercanía con el alumno y la figura del coordinador académico, quien funge como su tutor, al brindarle un seguimiento en su trayectoria académica y su formación integral (Ortiz y Estrada, 2007).

El acompañamiento del coordinador académico es apoyado por instancias que contribuyen con las escuelas a través de diferentes estrategias: la Dirección de Orientación y Desarrollo Educativo, la Dirección de Formación Integral y Bienestar Universitario (DFIBU) y el área de Becas.

En la ruta o camino que recorren los alumnos a lo largo de su formación, se identifican etapas, acorde a las experiencias que se tienen y las necesidades que se presentan. La mayoría de los programas académicos tienen una duración de 8 semestres (4 años), hay unos pocos que concluyen en 9 o 10 semestres. De acuerdo a esto, las etapas que se identifican son las siguientes: de inicio (de primero a cuarto semestre), intermedia (quinto y sexto semestre) y final (de séptimo a la conclusión de su programa académico).

De acuerdo a la experiencia hemos observado que la etapa más crítica es la de *inicio*, que incluye el proceso de inserción y adaptación; para ello se cuentan con dispositivos desde la admisión y la inducción donde se involucra también a los padres de familia; paulatinamente se va logrando un desarrollo más autónomo en el estudiante.

La etapa *intermedia* la experimentan con estabilidad y crecimiento académico y la etapa *final* se vive un proceso de cierre, de consolidación de proyectos y de visualización de su vida profesional.

Además de que el alumno se logre integrar o insertar al nivel superior, es importante que permanezca, es decir evitar la deserción y promover la eficiencia terminal. En la problemática de la deserción intervienen multiplicidad de factores y debido a la complejidad del fenómeno se han abordado desde diferentes modelos teóricos (Tinto, 1989). Herrera et al (2012) identifican dos grandes tipos de factores: atribuidos al alumno como: deficiencias académicas, malos hábitos de estudio o bien atribuidos a factores institucionales como número de alumnos por grupo, falta de asesorías, entre otros.

Está en proceso de construcción un registro sistemático de las causas de deserción de los estudiantes beneficiados con esta beca, se identifica que son los factores personales los que

tienen un papel importante en el proceso de adaptación e integración a nuevo entorno, el apoyo familiar, el no contar con algunos antecedentes o conocimientos previos (por ejemplo Inglés), en algunos casos dificultades cognitivas y de hábitos de estudio. Así mismo se ha observado que las mujeres se encuentran en mayor condición de vulnerabilidad, pues frecuentemente se enfrentan a estructuras familiares y de su contexto cercano donde no es bien visto que la mujer estudie.

Además de que un propósito del programa de acompañamiento es promover la eficiencia terminal de los estudiantes, al reconocernos como una Universidad Lasallista, el aspecto de la formación integral juega un papel relevante. No es únicamente atender los aspectos académicos, sino la integralidad de la persona, reconociendo sus diferentes esferas y áreas de desarrollo, que para fines del programa de acompañamiento las podemos enunciar en grandes dimensiones: personal, académico y profesional. En este sentido interesa que el alumno desarrolle sus capacidades y continúe construyéndose como persona autónoma en ejercicio de su libertad y de la plenitud de sus capacidades.

Por último, se ha identificado la importancia de realizar un cierre de su proceso como universitario, con la premisa de que un cierre psicoemocional de esta etapa le permitirá valorar sus logros, identificar sus aprendizajes de las experiencias complicadas o desagradables, permitir emerja el agradecimiento y retomar sus metas y proyecto personal y profesional de una manera autogestiva y esperanzadora.

Con lo enunciado anteriormente tenemos una panorámica general de los objetivos y retos que requiere atender el programa de acompañamiento.

Alternativas de intervención

Para dar respuesta a los retos anteriormente planteados y contar con un programa de acompañamiento que favorezca la inserción, desarrollo, permanencia y cierre de la etapa universitaria de los alumnos beneficiados, se ha construido un programa que tiene las siguientes características:

- A lo largo de su proceso formativo.

El programa inicia desde algunas acciones desde el primer contacto que tiene el alumno con la Universidad hasta su egreso. Considerando las necesidades que tiene cada alumno en su etapa que ya se apuntaba anteriormente: de inicio, intermedia y final.

Un momento importante es el proceso de admisión; en éste, se aplican instrumentos para conocer su aptitud mental, personalidad, conocimientos y datos socioacadémicos; el análisis de éstos por un comité permite tomar decisiones para elegir a los candidatos que reúnen el perfil o conocer las necesidades de acompañamiento que tienen los estudiantes. Previo a su inscripción, a los alumnos que han sido aceptados se les brinda una bienvenida y talleres para favorecer su integración a la Universidad, contextualizándoles y acogiéndoles con respeto y confianza.

- Un trabajo en red.

Participan las figuras de acompañamiento que ya existen en la Universidad, con una mayor cercanía y vigilancia al considerar que es una población que requiere más atención por su vulnerabilidad.

- Un apoyo especializado en el ámbito psicoeducativo.

Todos los alumnos de la Universidad pueden acudir a este apoyo especializado si lo requieren, además los alumnos de beca tienen asignado a un acompañante de este perfil, el cual está en comunicación con el alumno y atento a sus necesidades a lo largo de su proceso formativo para apoyarlo en la conclusión exitosa de su proyecto académico y le da seguimiento mediante atención individual o grupal en las áreas personal, académica, profesional.

- Identificación de niveles y tipo de riesgo.

Se cuenta con un sistema de identificación del nivel de riesgo de deserción del estudiante que permite orientar las estrategias de acompañamiento. Considerando la casuística de la población, a partir de 2017 se precisaron los niveles y tipo de riesgo que puede tener un alumno a través de una rúbrica. Se establecieron 3 niveles: bajo, medio y alto. En los siguientes aspectos: *Beca* (si cumple con requisitos propios de la Beca San Juan Bautista De La Salle), *Académico* (desempeño escolar, requisitos de promedio y aprobación) *Personal-social* (fuerza del yo, autoestima, adaptación y de relaciones interpersonales), *Económico* (solvencia para cubrir los gastos propios de su carrera), *Cognitivo* (relacionado con la autorregulación y habilidades metacognitivas que les permiten adaptarse a las exigencias académicas de la Universidad). Cada acompañante evalúa el nivel de riesgo de los estudiantes que acompaña, al menos dos veces al semestre; esto ha favorecido la intervención focalizada y promover estrategias grupales previniendo que los riesgos que presentan provoquen afectaciones en el desarrollo universitario o bien, la deserción al programa académico que cursa. Ejemplo de estas intervenciones fue un taller de Identidad y Grupo para los alumnos de talento musical integrantes de la Orquesta, grupos de orientación escolar para trabajar la administración del tiempo.

- Se combinan estrategias de acompañamiento individual, grupal y comunitario.

En el acompañamiento individual se llevan a cabo entrevistas periódicas dependiendo de las necesidades del estudiante. Se tiene mayor cercanía en el primer año y se combina con el acompañamiento no presencial apoyados con recursos tecnológicos. En caso de requerirse se le deriva a una orientación escolar o psicológica.

Se ha trabajado también el acompañamiento grupal, encontrando en esta modalidad grandes bondades ya que los alumnos se acompañan mutuamente, y los estudiantes de semestres avanzados pueden orientar o motivar a los que inician.

En cuanto a lo comunitario, al ingreso al ciclo escolar, se realiza una reunión con todos los alumnos beneficiados y los agentes acompañantes que tiene con fines informativos y para brindar una cordial bienvenida. Al finalizar cada ciclo escolar, se hace una reunión comunitaria que hace la función de una pequeña ceremonia de egreso para aquellos que culminan sus estudios.

Resultados de la intervención

Estadísticas programa San Juan Bautista De La Salle, julio 2018

GENERACIÓN	AÑO DE INGRESO	PARTICIPANTES TOTALES	SEXO		EGRESADOS	BAJAS	ACTIVOS	EFICIENCIA TERMINAL %egreso*
			H	M				
PILOTO	2011	4	0	4	3	1	0	75%
PRIMERA	2012	29	8	21	19	10	0	65.5%
SEGUNDA	2013	28	11	17	20	7	1	71.4%*
TERCERA	2014	28	4	24	10	8	10	35.71*
CUARTA	2015	31	10	21	0	13	18	
QUINTA	2016	57	17	40	0	23	34	
SEXTA	2017	61	19	42	0	17	44	
TOTAL		238	69	169	52	79	107	
			29%	71%			Promedio	70.6%
*% de egreso								

En cuanto a los resultados del programa, actualmente se cuentan con 52 egresados y se proyecta que el programa reciba a más estudiantes. Los jóvenes paulatinamente se van involucrando en actividades de liderazgo y compromiso, siendo un referente importante en este sentido para sus compañeros y su entorno familiar. Al egresar, han reportado un crecimiento, agradecimiento y compromiso para continuar en su desarrollo personal y profesional, así como la intención de transformar su entorno.

Se identifica una eficiencia terminal de 70.6%. Actualmente, considerando el ingreso de agosto 2018, se cuenta con 138 alumnos activos.

Se comparte la experiencia del cierre de mayo de 2017, en la cual egresaron 19 estudiantes. En esta reunión, se reúnen los becarios SJBDLS, directivos, personal que acompaña de las Escuelas (Director, Coordinador), área de Becas, área de DFIBU. Los alumnos que van a egresar comparten su experiencia. En esta ocasión fueron sus sueños, retos y compromisos. Algunos jóvenes en representación de sus compañeros lo comparten en público y otros lo entregan por escrito en formas simbólicas que pegan en una planta dibujada. Así los sueños los colocan en las raíces, los retos en el tronco y los compromisos en los frutos. A continuación se describen los datos que se encontraron:

Sueños

La mayoría de los estudiantes refiere que se planteó como meta el terminar su carrera. Las aspiraciones de los becarios mayormente se focalizan a la retribución a otros (su familia primordialmente y la sociedad). Sus aspiraciones son tanto realistas (considerando obstáculos) como idealistas (sin identificar los posibles dificultades en el logro de su meta).

Retos

Los principales retos que refieren los estudiantes fue la adaptación, ya que aproximadamente la mitad provienen de una comunidad rural, o bien el hecho de estar en escuelas públicas y más pequeñas representa un cambio importante. También observan retos académicos, mencionando algunos que de manera particular el idioma Inglés se les ha dificultado, la organización de su tiempo, el transporte ante la distancia de su vivienda, la demanda de actividades a realizar en la Universidad. La mayoría de los retos fueron más personales, aunque 2 alumnos mencionan factores externos como los económicos y problemas familiares. Los alumnos mencionan la importancia del acompañamiento de la comunidad (coordinador, personal de DODE, maestros, compañeros) en superar y enfrentar estas dificultades.

Compromisos

Los alumnos declaran compromisos tanto como con la comunidad en general “generar un cambio social”, “darme a los demás, servir”, como consigo mismo “ejercer mi profesión honradamente, llevando conmigo siempre los valores de esta gran institución (Fe, Fraternalidad y Servicio)”, “actuar profesionalmente y prepararme”.

Futuro de la intervención

Como se describe anteriormente, se han realizado acciones encaminadas a lograr que el estudiante se inserte, se desarrolle, permanezca y cierre su proceso formativo y si bien ha habido resultados favorables, actualmente se está trabajando en los retos que se han identificado como aumentar la eficiencia terminal, el desarrollo de estrategias específicas de acuerdo a las necesidades de los diferentes tipos de alumnos de acuerdo a su procedencia, por ejemplo los alumnos que provienen de las orquestas comunitarias tienen necesidades específicas de integración como grupo (pues conforman la Orquesta Sinfónica de la Universidad De La Salle), así como de fortalecer aspectos académicos y de hábitos de estudio.

Se está construyendo un sistema de seguimiento y evaluación tanto cuantitativo y cualitativo que permita dar cuenta del avance del programa e ir orientando las acciones.

Así mismo, en colaboración con el área de Acompañamiento e Impulso a Egresados de la Universidad se plantea y analiza el reto del seguimiento aún después del egreso (titulación, inserción laboral) para evaluar el impacto en la transformación personal y en la comunidad.

Referencias

Arrollo, M. (2013): La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. En Revista de Educación Inclusiva. Junio, 2013. Vol. 6 (2).

Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D., Castro, D. (2012): *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer España, S. A.

Herrera, Oliva et al (2012): Identificación de los factores que ocasionan altos índices de reprobación en los cursos básicos de matemáticas. El caso de la Facultad de ingeniería y negocios San Quintín de la Universidad Autónoma de Baja California. Global Conference on Business and Finance Proceedings, volumen 7, número 2; ISSM 1941-9589 ONLINE & ISSN 1931-0285 CD. Pp. 1419-1422

Lauraire, León. (1999). Principios básicos de la pedagogía Lasaliana. Madrid: Comisión Regional de Educación La Salle ARLEP.

Ortiz, R. Estrada, P. (2007). Modelo de Acompañamiento. México: Universidad De La Salle Bajío.

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Consejo Nacional de evaluación de la política de desarrollo social. (2016). Pobreza en México. 20 de noviembre 2017, de CONEVAL Sitio web: http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2016.aspx

Tinto, Vicent (1989): Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de la Educación Superior. ANUIES. Volumen 18 (71).

Elementos para la profesionalización docente lasallista: Plan de vida y desarrollo del personal académico

María Teresa Carballo Riva Palacio

Fundamentación

El Plan de Vida y Desarrollo del Personal Académico es la herramienta institucional fundamental, que tiene como principal objetivo el que las personas que se desempeñan como docentes se desarrollen junto con la comunidad universitaria, en la cual colaboran. Se es consciente de que sumado a los recursos financieros y tecnológicos, el capital humano académico es esencial para alcanzar los objetivos educativos que ha planteado la Universidad La Salle México en su Modelo Educativo (2013), los cuales demandan el logro de un alto grado de calidad y eficiencia formativa en el perfil de egreso, al prestar este servicio al estudiante que a ella asiste.

Es por esto que un PVyDPA está centrado en identificar para determinar y encauzar la potencia profesional docente, con base en el desarrollo y fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y actitudes del personal académico, en congruencia con su trayectoria de vida, sus motivaciones personales y laborales en función de los fines y cultura de la organización en la que prestan su servicio.

La importancia, conveniencia, pertinencia y valía del diseño de la planeación de PVyDPA se centra en cumplir una función incluyente, sistemática e integral, que atienda a la gran diversidad de las personas inmersas en la dinámica académica institucional. Para ello, se requiere que tenga un fuerte sustento y soporte social, profesional y académico, basado en los conocimientos fundamentales sobre los lineamientos y enfoques que rigen y dan un alto valor educativo a las acciones pedagógicas que se desarrollan en la Universidad La Salle.

Se considera, de manera amplia, que las instituciones que alientan a sus colaboradores a planear su carrera profesional, como parte de la integralidad de su *vida*, fomentan que estos se fijen *metas* como colaboradores académicos para que trabajen con agrado y entusiasmo por alcanzarlas o, incluso, superarlas constante y progresivamente, lo cual conlleva a que su capacitación sea cada vez más amplia, funcional y profesionalizante, con la obtención de grados de solvencia, éxito y competencia académica como docente. Estas acciones impulsan y estimulan su formación permanente, con base en diversas estrategias y actividades de crecimiento personal y profesional, que la misma institución les ofrezca.

Es importante distinguir que el desarrollo de la carrera profesional docente se dirige a aquél que presta su servicio como profesor ya formado en alguna licenciatura ajena al desarrollo de capacidades pedagógicas, por lo que su capacitación y formación permanente debe dirigirse hacia la atención de múltiples perspectivas y sus correspondientes impactos académicos. La primera de ellas, según Werther & Davis (1995), está compuesta “por todas las tareas y puestos que desempeña el individuo durante su vida laboral” (p. 264). En es-

te sentido, quien tiene la responsabilidad de planear una carrera profesional exitosa es la propia persona dirigida y orientada de forma corresponsable con la Subdirección de Capital Humano, validando su respectiva capacitación, así como acompañándole y apoyándole en la incorporación correspondiente a este sistema universitario como docente. Según Werther & Davis (1995), se precisan cinco aspectos clave de la carrera profesional:

- Carrera profesional: Todos los puestos desempeñados durante la vida laboral de una persona.
- Historia profesional: El conjunto de los trabajos, funciones, puestos y responsabilidades desempeñados durante la vida laboral.
- Objetivos profesionales: Los trabajos, funciones, puestos y responsabilidades que se busca desempeñar.
- Planeación de la carrera profesional: El proceso mediante el cual se seleccionan los objetivos y se determina a futuro el historial profesional.
- Desarrollo profesional: El mejoramiento profesional que se lleva a cabo para lograr los objetivos deseados (p. 264).

Al respecto, la UNESCO (2006) define la “carrera docente” como “el sistema de ingreso, ejercicio, estabilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión docente” (p. 37). En el caso particular del P V y DPA los colaboradores académicos de la Universidad La Salle México, éste integra todos los aspectos mencionados desde el momento del ingreso, hasta el retiro del colaborador académico en su trayectoria laboral, así como en la permanencia en la institución. La clara definición de estos procesos, da dirección y certidumbre a los colaboradores docentes, así como el planteamiento de las rutas de crecimiento y profesionalización, al interior de la Universidad La Salle.

Diseñar un Plan de Vida y Desarrollo para el Personal Académico requiere de la definición de los siguientes aspectos, desde la parte de la organización dispuesta por la Subdirección de Capital Humano de la Universidad La Salle, con el fin y requisito básico de impulsar plenamente la propuesta de desarrollo académico, con base en la siguiente estructura:

1. Organización de la función docente.
 - Tipos de docentes.
 - Formación de cada tipo de docente.
 - Dependencia administrativa de los docentes.
2. Carrera docente.
 - Ingreso a la función docente (requisitos, características).
 - Promoción horizontal (modalidades, forma de acceso, cantidades).
 - Promoción vertical (modalidades, requisitos).
 - Retiro voluntario, anticipado, despido o jubilación (requisitos, modalidades).
3. Evaluación docente.
 - Modalidades de evaluación.
 - Objetivo/s (remuneración, sanción, mejora del desempeño, ascenso...).
 - Evaluadores y participación de los docentes. Instrumentos o técnicas utilizadas.

Por tanto, el PVyDPA, también puede ser entendido como un conjunto de oportuni-

des que la Universidad La Salle México ofrece a los docentes, como un elemento sustantivo para fortalecer su compromiso con la filosofía y pedagogía lasallista, ya que brinda los medios y recursos para actualizarse y profundizar sobre los enfoques pedagógicos, a saber humanismo cristiano y sociocognitivo, para la construcción de los respectivos niveles de conocimientos requeridos para ejercer con calidad y solvencia una enseñanza en su área profesional específica, que impulse un trabajo formativo reconocido y acorde con el prestigio institucional construido a lo largo de su presencia y trayectoria educativa, por 300 años, en los que están involucrados, sobre todo, los procesos de investigación que favorecen la formación y desarrollo profesional, que como académico de esta institución se requiere.

Es así que el PVyDPA de la Universidad La Salle México tiene como fundamento básico la Misión y Visión institucional que integran el Modelo Educativo (2013), así como el Proyecto Académico, el Plan de Desarrollo Institucional, la Política de Formación Docente el Programa Institucional de Formación Docente, para fortalecer la docencia en el ejercicio de cada plan y programa de estudios de los diversos niveles que en ella se ofrecen, así como los planes de desarrollo de cada facultad, escuela y coordinación, con el objetivo principal de contribuir al fortalecimiento de la calidad en la ejecución pedagógica de los programas académicos en el aula de cada facultad o escuela, lo que redundará en el perfil de egreso de cada estudiante.

Por tanto, el diseño y la implementación acertada de las líneas de acción del PVyDPA resultan ser un punto clave y esencial para el cumplimiento de la Misión de la Universidad La Salle México, que a la letra dice: *“La Universidad La Salle está comprometida con la formación de profesionales, solidarios y participativos, capaces de ser agentes de cambio en el entorno local y global, para y desde los más desfavorecidos, a través de la búsqueda de la verdad para construir una sociedad más justa y fraterna”* (PDI, 2012-2018). Desde esta perspectiva institucional, en donde se manifiesta el compromiso de la Universidad La Salle México por dar respuesta a la demanda educativa social y laboral, que estimule un desarrollo sostenible, ofrece un programa de formación permanente a todos aquéllos que contribuyen a hacer comunidad y que se identifican con sus principios filosóficos.

Al respecto, Casares y Siliceo (1998) mencionan que, si “el Plan de Vida y Desarrollo se aboca a considerar la estimulación de valores y a poner atención en ver la manera de cumplir intereses y aspiraciones profesionales de los colaboradores, con base en desarrollar experiencias y capacidades, se podrá determinar y encauzar el potencial humano de la organización” (p. 65), dando identidad, sentido profesional y de vida a los colaboradores. Se ha considerado que el PVyDPA debe ser incluyente, sistémico, integral y regulado periódicamente, con base en evaluaciones e investigación sistemática del desempeño profesional de los docentes.

Para la CFD, el diseño de estas estrategias y acciones que fortalecen el PVyDPA surgen de un panorama sobre la situación actual de la docencia en la Universidad La Salle México, identificando el conocimiento, las necesidades académicas existentes y manifiestas por los profesores en los diferentes campos de desempeño docente. En este sentido, el desarrollo profesional del docente que se plantea y se programa en la Coordinación de Formación Docente de esta institución se lleva a cabo desde una perspectiva soportada en el conocimiento profesional y el desempeño académico que manifiestan los profesores que participan en actividades profesionalizantes periódicas y con validez institucional, pues comparten, en ma-

nifestaciones escritas y verbales, algunas propuestas de enseñanza exitosas y productivas para ofrecer un programa semestral de formación continua, formal y de calidad al estudiante.

Los principios articuladores del enfoque pedagógico del Modelo Educativo (2013) también son un referente para el planteamiento y diseño del PVyDPA, además de tener de soporte aquéllos pertenecientes a numerosas fuentes de consulta y de apoyo teórico relevante. Al respecto, se retoma lo que propone Lorenzo Tébar (2014, pp. 30-31) para la renovación constante de las acciones necesarias de la formación permanente, como señalamientos orientadores en nuestros caminos educativos que tienen sentido hacia el cambio basado en la innovación para la transformación y no nada más para un cambio intrascendente, por tanto, constituyen indicadores para el desarrollo de la capacitación y la formación docente permanente, en lo siguiente:

1. Instaurar la cultura de la educación/formación permanente.
2. Acometer proyectos de formación que permitan elevar el nivel científico e innovador en nuestros educadores y en nuestras aulas.
3. Crear medios para compartir buenas prácticas, experiencias e innovaciones exitosas.
4. Promover una política de formación permanente, en el conocimiento de las bases psicopedagógicas que nos aporta hoy la ciencia, la innovación de buenas prácticas educativas, así como el intercambio y experiencia de nuevos métodos.
5. Compartir para crear lazos institucionales de auténtica fraternidad y comunidad.
6. A través de la acción pastoral y reflexiva, nuestros colegios deben brindar experiencias de interioridad y de síntesis de fe y cultura que orienten en el sentido de la vida en comunidad.
7. La identidad de La Salle debe forjarse con referencia a la Comunidad, a los jóvenes y a los más desfavorecidos. Debemos compartir experiencias y gestos de solidaridad y de gratuidad en favor de los alumnos más necesitados de nuestros colegios.
8. Compartir liderazgo exige buscar y formar a nuevos líderes para el relevo en cargos de dirección, evitando la improvisación y las deficiencias por la falta de preparación profesional y cualificada.
9. Debemos buscar con creatividad y dinamismo iniciativas y experiencias que fomenten la estima y los lazos que creamos por sentirnos iglesia y familia lasaliana.

De este modo, la etapa de planeación y programación del PVyDPA en la CFD, con aval de la Dirección de Apoyo Académico de la Universidad La Salle México, resulta trascendente por la implementación de lo necesario para poner en juego la transformación de una pedagogía sociocognitiva y humanista cristiana propuesta y esperada en su Modelo Educativo (2013). Definiendo los contenidos, las modalidades de desarrollo, las instancias en que se llevarán a cabo, los tiempos y el cómo se programan las estrategias y las acciones para impulsar, nutrir y sostener la construcción de procesos cognitivos que contribuyan a la formación de un imaginario profesional colectivo y competente, en términos de nutrir una transformación conceptual, metodológica y axiológica que lleven a la mejora de los resultados académicos que hasta ahora se han logrado en esta institución.

Toda planeación de vida y desarrollo requiere de ejes específicos para su elaboración, en el caso particular del personal académico de la Universidad La Salle México, se parte de los

lineamientos administrativos planteados en el Plan de Vida y Desarrollo de la Comunidad Universitaria (PVD-CU), el cual retoma el Eje de “Gestión de Permanencia y Desarrollo” del Modelo Educativo (2013). También del perfil del colaborador, propuesto por la Subdirección de Capital Humano, que se desempeña con respecto a los indicadores específicos de su puesto en los siguientes términos:

- Una persona con un trato fraterno, con actitud de servicio y respeto a todos los sujetos en su diversidad y condición de vida, basado en los derechos humanos y en los valores como manifestación de su identidad lasallista, contribuyendo así a la generación del ambiente universitario inclusivo y pacífico.
- Una persona que muestra con su actuar apego a la normatividad institucional, creatividad, sensibilidad a las necesidades de los demás, iniciativa y pertinencia en sus respuestas a los requerimientos de los destinatarios de su labor, que sea capaz de innovar en pos del logro de los objetivos institucionales.
- Una persona que sea agente de transformación social en los distintos contextos para un desarrollo humano personal y para promover el desarrollo de los demás.

Desde la perspectiva anterior la identidad institucional, desde los aportes de Castoradis (1997), es aquella que se lleva a cabo entre el sujeto y el entorno en el que vive, es decir, es la acción que es realizada por el propio sujeto, pero que, sin embargo, está en función de los demás (ver Figura 2). La CFD considera que la carrera académica se centra en facilitar la evolución de lo que el profesor “sabe” hacer. Como Viedma (1998) lo menciona, el desarrollo de la capacidad anterior es como “contar” con una ventaja competitiva que se concreta en lo que tiene por bien llamar sostenibilidad académica del capital intelectual o activos intangibles de los docentes con los que cuenta la institución educativa para ser competitiva y eficiente en el campo académico.

Al respecto, el Plan de Desarrollo Institucional 2012-2018, incluye dentro de sus proyectos, el correspondiente a la formación del personal académico para la mejora de la práctica educativa, con base en brindar una capacitación especializada y diversificada para lograr una formación integral permanente y oportuna, para desarrollar un trabajo colaborativo inter, intra y trans-dependencia.

Las expectativas formativas necesarias para ejercer una docencia que garantice el grado de calidad que ofrece la Universidad La Salle a sus estudiantes nacieron de tener definida la figura del maestro-educador lasallista, dispuesto a “dedicar su vida entera al alumno- persona, como aquélla digna de respeto y de especial atención (El educador de Reims en el cincuentenario de la Universidad La Salle, Ciudad de México, p.49). Puesto que:

Desde su integración el “Proyecto educativo lasaliano” se ha articulado alrededor de tres elementos: el servicio a los jóvenes, la dimensión asociativa de la acción “*Indivisa Manent*” y la búsqueda de una educación humana y cristiana integral. Estos tres elementos se enraízan en una tradición tres veces secular que se actualiza constantemente, “[...] por ser una escuela centrada en el alumno” (El educador de Reims en el cincuentenario de la Universidad La Salle, Ciudad de México, p.7).

Tal objetivo educativo, que hasta el día de hoy sigue siendo de gran actua-

lidad y trascendencia, tanto para el lasallismo como para la satisfacción de las demandas educativas sociales y laborales correspondientes, en todos sus rasgos, propone estructuras factuales que apuntalan y fortalecen su desarrollo óptimo en todas sus dimensiones, considerando para tal empresa de adaptación y logro, fundamentalmente, un gran margen de flexibilidad educativa, al grado de aportar constantemente alternativas de satisfacción a las necesidades personales de los alumnos, puesto que se contempla el grado de apertura, lo suficientemente amplia, para poder elaborar cursos escolares personalizados, considerando la heterogeneidad de los estudiantes, sus ritmos y logros de aprendizaje propios, etc., incluso, con técnicas de trabajo académico soportadas en pedagogías que permiten el desarrollo profesional de los estudiantes en diferentes campos disciplinares.

Esta actitud, basada en una antropología cristiana que sostiene el conjunto del proyecto educativo lasaliano, se traduce en la generación de la relación educativa que impulsa y sirve de motor para centrar a la Universidad en un desempeño cabal y de alta calidad, cuyo fundamento está en el amor, el cariño y la ternura característica de la relación de los docentes hacia los estudiantes, “esto supone por parte del maestro un verdadero equilibrio afectivo y relacional” (El educador de Reims en el cincuentenario de la Universidad La Salle, Ciudad de México, p. 9). Por lo tanto, resulta en una manera específica de trabajar del docente que, por principio, debe de respetar los ritmos, los niveles, las capacidades e, incluso, los proyectos de futuro que cada alumno se proponga y manifieste (PVyDPA, 2018, pp7-9).

Para que todo sistema educativo y formador sea de ejecución y aplicación y sea fructífero debe de ser congruente con el sistema interno conformado por el desarrollo de capacidades de desempeño profesional profundo que permita apreciar que se ha alcanzado un nivel de ejecución que muestre los elementos integrados por enfoque y filosofía lasallista. La Figura 2 se concreta con el siguiente listado de elementos que se deben tener en cuenta en este rubro:

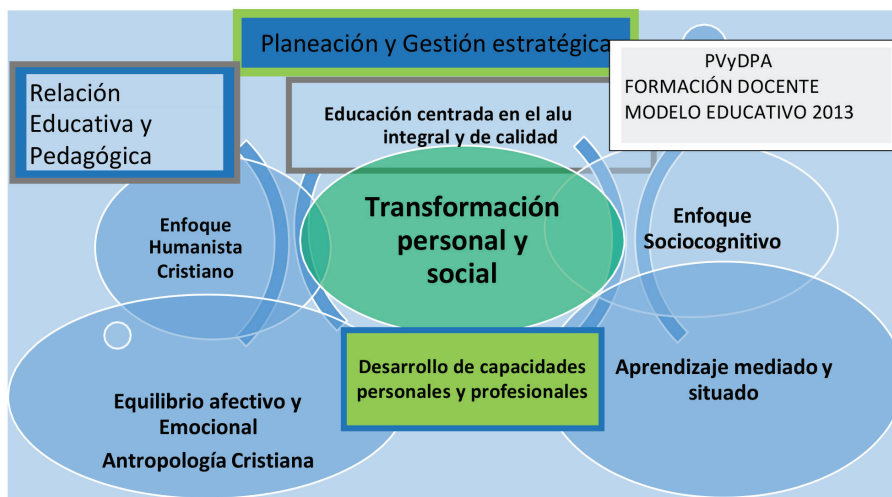


Figura 2. Elementos constitutivos de PVyDPA (Elaboración propia).

La igualdad, la equidad, la pertinencia, la relevancia son elementos fundamentales para poder ofertar y realizar una educación humana y cristiana que se pueda desempeñar en un contexto intercultural, que respete las creencias, las costumbres, las conductas favorables, las normas regulatorias para la colaboración, la buena convivencia y la productividad educativa. Fomentar un sistema pedagógico lasallista flexible, que promueva la autonomía para llevar a cabo la ruptura con lo establecido que, desde luego, ha observado siempre la armonía en la convivencia para hacer posible el desarrollo formativo competente.

Todos los educadores tenemos nuestros referentes y nos hemos forjado nuestros iconos evocadores del sentido profundo de lo que hemos comprendido por enseñanza y educación. Al respecto, Bohm-Schiefelbein (2008), p. 31) plantea diez preguntas que el docente debe de plantearse para reflexionar sobre su práctica docente, es decir, pensar ¿cuál es nuestro icono que abanderamos para educar? Esta interrogante nos pone en posición de repensar la educación, sobre qué es lo que significa, dado que para este autor, toda pregunta revela un punto de partida o centro de interés para que hagamos lo que hacemos, cuando hacemos educación. Por tanto, según este autor, la educación merece una serie de cuestionamientos transformadores que partan de las miradas críticas de todos los profesionales de la educación, para descubrir “los tesoros ocultos que encierra” (según lo postuló J. Delors, 1996):

- a) Enseñanza: ¿E(x) *ducere o introducere*?
- b) ¿Puede enseñar, en verdad, el maestro?
- c) ¿Importa la teoría pedagógica para la acción educativa?
- d) ¿Nos sirve el currículo para educar? ¿Cuenta también la educación no formal?
- e) ¿El hombre es obra de la naturaleza, de la sociedad o de sí mismo?
- f) ¿Es peligrosa la instrucción para el hombre?
- g) ¿La educación es liberadora o condicionante?
- h) ¿Se debe dar la misma educación a cada persona?
- i) ¿Es posible educar para el trabajo?
- j) ¿Qué criterio último debe orientar la docencia diaria del maestro?

La educación se ha convertido en la panacea insustituible para el pleno desarrollo de cada persona. Derecho y deber asumidos por la sociedad, pero con la decidida voluntad de tener que hacerla una respuesta forjadora de futuro para todos. El docente debe de tener la tarea voluntaria de examinar su práctica docente cotidiana para poder perfeccionarla constante y permanentemente, para satisfacer los vertiginosos cambios sociales que vivimos día a día como sociedad.

Esta valoración de la práctica educativa debe estar en el cumplimiento de promover la igualdad, la equidad, pertinencia, relevancia entre los estudiantes y entre su propio grupo docente para favorecer una educación generada en un contexto de flexibilidad intercultural, que respete creencias, costumbres, conductas favorables a la buena convivencia y la productividad, la autonomía responsable soportada en normas regulatorias que hagan valer el contexto en el que se imparta, la efectividad, la consistencia entre objetivos de aprendizaje y estrategias favorables para alcanzarlos, logrando una máxima eficiencia educativa para trascender el modelo “frontal” (Rock y Schwartz, 2006) de enseñanza que, hasta el día de hoy, está presente en nuestras aulas.

Ante la postura transformadora necesaria, *educar* significa ir contra-corriente, hacer de la educación una experiencia ética, de vivencias positivas en las que se tenga claridad de ¿qué educando se quiere formar? ¿Qué tipo de persona esperamos formar al final de 12 o 18 años de escolaridad en un centro La Salle? Necesitamos repensar los nuevos enfoques de una tarea compleja y comprometida con los principios y preceptos lasallistas en los que se involucren el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad, la centralidad en el alumno, la formación para la vida, identificar la utilidad pedagógica de los nuevos medios de aprendizaje, nuevos métodos, tecnologías y pedagogías constructivistas, considerando las exigencias de ejemplaridad y dedicación plena de los docentes hacia sus estudiantes.

Al caso, se toma como apoyo explicativo y trascendental la triada pedagógica incorporada en el Diplomado de Intervención Pedagógica, diseñado por la Coordinación de Formación Docente y ofertado a partir del 2013 a los profesores para su formación y actualización permanente, haciendo un estudio sobre intenciones educativas de los procesos que cobijan y dinamizan en su aula e invitándoles a propiciar y a aplicar la flexibilidad para realizar las adecuaciones curriculares y didácticas más pertinentes, a fin de mantener actualizada la gestión del Modelo Educativo (2013) de La Universidad La Salle México (ver Figura 3).



Figura 3. *Diplomado en Intervención Psicopedagógica. Relación Pedagógica constructivista, Carballo y Reyes, (2013).*

La misión y espiritualidad en los procesos educativos para la sociedad contemporánea, que impactan en las estructuras académicas y organizativas, imponen prácticas colaborativas y eficientes, al asumir un enfoque pedagógico sociocognitivo, agilizando la sustitución de metodologías clásicas de transmisión del conocimiento, por procesos de enseñanza y construcción de aprendizajes contextualizados, en los que los estudiantes asuman la responsabilidad y el éxito o el fracaso de su proceso formativo y en la que los docentes debemos preguntarnos ¿cómo preparo mi intervención pedagógica como profesor lasaliano, para ofertar un futuro profesional solvente y competente a los educandos que tengo a mi cargo para que puedan vivir en una sociedad incierta?

La Universidad La Salle de principios de siglo XXI está inserta en un mundo globalizado y ferozmente competitivo, por tanto, participa de manera decidida en la construcción de un mundo más justo, equitativo y pacífico. Este reto para la Universidad Lasallista, se puede resumir en palabras que emplea el Hno. Álvaro Rodríguez, cuando menciona que “La finalidad de las Universidades Lasallistas parece centrarse en la formación de profesionales en quienes el desarrollo humano y espiritual se complementa. Que aprenden por la investigación de la realidad social, y que aplican sus conocimientos a esa realidad para transformarla” (Rodríguez, 2007: pp.13-35).

El Hno. Álvaro Rodríguez caracteriza al carisma lasaliano como fundacional, por tener “un espíritu proactivo, con visión de futuro, amor profundo a cada estudiante e interés por todos ellos, atención a las situaciones de injusticia en el mundo, respuestas creativas y decididas a las nuevas formas de pobreza y deshumanización, buscadores de Dios, capaces de acompañar en la búsqueda de su itinerario de fe” (Rodríguez, 2 de junio 2000); de manera específica, en la Educación Superior, el reto en el carisma lasallista es mediante una educación de calidad, investigación social y transformación social (Rodríguez, 2004).

Para el Hno. Rodríguez (2007) Otra fuente de inspiración en la Universidad lasaliana son los principios de la doctrina social de la Iglesia Católica, entre los que menciona:

- a. La dignidad de la persona humana, que es el comienzo de la visión moral de la sociedad.
- b. La comunidad: el bien común. Se realiza la dignidad personal y derechos en relación con otros en comunidad.
- c. La opción por los pobres. Esta opción se traduce en un esfuerzo común con el fin de conocer las raíces de la pobreza para erradicarla.
- d. Los derechos y las responsabilidades de los individuos. Todos tenemos el derecho fundamental a la vida y con ella a aquello que es necesario para una vida digna.
- e. El papel del gobierno y la subsidiariedad. Tener el derecho de participar en el gobierno y en instituciones políticas.
- f. La justicia económica. La economía está al servicio del pueblo y no al revés.
- g. Ser servidores que cuidan de la creación.
- h. La promoción de la paz y del desarme. La paz exige colaboración y alianza efectivas con redes que busquen y promuevan el mismo fin.
- i. La participación. Nadie puede ser excluido de la participación en lo económico, político, cultural y educativo.
- j. Solidaridad global y desarrollo. El desarrollo es para todos.

Al respecto, la Educación Superior Lasallista tiene presente uno de sus grandes retos, como lo es el que la comunidad universitaria, autoridades, docentes y alumnos vivan con pasión el compromiso de educar a los jóvenes, con todas sus virtudes y deficiencias, es decir, ayudar al joven a superar las lagunas académicas o la apatía por asumir su propio compromiso en su proceso educativo, que redundará en promover que se involucre de manera propositiva y responsable en lo laboral, profesional y social.

Los anteriores retos internos de la universidad lasaliana del siglo XXI, requieren ser atendidos con programas de formación docente permanente (PVyDPA) para enfrentar los retos externos, entre los cuales se encuentra la “transformación social” como característica

esencial de esta universidad (Rodríguez, encuentro VII, 2004); es decir, que se materialicen sus preceptos y carisma de esta institución formadora en la creación de ambientes sociales, económicos y políticos que disminuyan los niveles de injusticia y diferencias sociales, construyendo una sociedad más justa, equitativa, pacífica y fraterna.

La formación del docente para la mejora de la práctica educativa, entonces, tiene como objetivo formar y mantener una planta docente capaz de establecer una relación pedagógica y académica de excelencia con los estudiantes (PDI, 2012-2018), considerando para su implementación los campos de desarrollo humano y profesional, identificando el nivel de compromiso e interrelación con la organización escolar. Tener la apertura al cambio para fomentar la solidaridad, la empatía, la equidad y la convivencia armónica con los demás, en función de servir a la comunidad. Atender exhaustivamente los puntos de intervención para la mejora en la formación, la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica y la intervención pedagógica, principalmente.

Reflexión y prospectiva

El papel de la escuela debe centrarse en las necesidades formativas del estudiante, pero: ¿Cuál es la pedagogía actual de los Centros Educativos La Salle de la RELEM, del mundo? ¿Cómo se enseña y se educa hoy en Francia, en España, en Italia, en cada uno de nuestros países? ¿Acaso buscamos responder con una educación innovadora a las nuevas exigencias de la sociedad de hoy? ¿Cómo preparan los profesores lasalianos el futuro de los educandos para vivir en una sociedad incierta?

De cara a las necesidades sociales actuales, sean cognitivas, afectivas o espirituales del alumno, la actitud ejemplar del maestro es la que contribuye a la humanización de los que se están formando. Diría el Señor de La Salle, “es el medio privilegiado de liberación y evangelización para los jóvenes”, porque cumple con un triple objetivo educativo, que no puede ser alcanzado más que por “la experiencia del amor humano verdadero” (El educador de Reims en el cincuentenario de la Universidad La Salle, Ciudad de México, p.9).

Para concluir, el PVyDPA (1018, p. 30) de la Universidad La Salle México es una apuesta por el cambio crítico y reflexivo, en el que se estimula el desarrollo de las capacidades y valores de las personas que colaboran en la formación integral de los estudiantes y la transformación de la realidad social, en la que se considera como pieza clave para tal empresa al docente. Un PVyDPA resulta en la exteriorización de la necesidad de reconocimiento de sí mismo, en relación con los demás, identificando las fortalezas y las debilidades de cada uno y del medio donde se vive y se trabaja para poder proyectar el futuro personal formativo, sea académico, profesional y laboral, fortaleciendo a la propia institución a la que se pertenece y se colabora.

La formación permanente del docente debe ser parte de la cultura de todo lasallista, la cual implica el compromiso de participación activa en proyectos, cursos, diplomados que planteen visiones innovadoras y productivas de conocimientos formales y científicos que mejoren la vida pedagógica en las aulas, en las escuelas, en las comunidades locales y en la sociedad misma.

Referentes bibliográficos

- Casares, D., Siliceo, A. (1998). *Plan de vida y carrera*. México: Limusa.
- Castoradis, Cornelius, (1997). *El imaginario social instituyente*. <http://www.educ.ar.l>
El educador de Reims, en el cincuentenario de la Universidad La Salle, Ciudad de México.
- Galaz y Vilorio. La Carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI. *Revista de Educucción Superior*, vol.43 no.171 México jul./sep.
- García- Huidobro, Rodolfo Figueroa (2014). Derecho a la Salud. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*. ISSN-e 07 18-0195, año 12, n° 2, pp. 283- 332
- Lauraire, de Léon, fsc., *La Guía de las Escuelas Cristianas. Proyecto de Educación Humana y Cristiana*. Cuadernos MEL 12.
- Modelo de Formación, Capacitación y Desarrollo del ciclo laboral para el Personal Administrativo, 2010. México: Universidad La Salle.
- Modelo Educativo* (2013). México: Universidad La Salle, México.
- Padilla González, Laura, et al. *La satisfacción laboral en el personal académico y su relación con la intención de abandonar la profesión*. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 141, 2013, pp. 8-25 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal, México
- Programa Institucional de Formación Docente* (2017), (PIFOD). México: La Salle.
- Salord García, Susana. *Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, enero-abril, 2001 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Plan de Desarrollo Institucional ULSA 2012-2018*. Sistema Educativo de Universidades La Salle, SEULSA.
- Tébar, L. (2014). Repensar la Pedagogía Lasaliana con visión de futuro, a la luz de las corrientes pedagógicas actuales. *Cuadernos MEL, 50*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Disponible en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2012/01/Cahier50_spa_web.pdf
- Vargas Leyva, María Ruth (2008). *Diseño curricular por competencias*. México: AN-FEI
- Viedma, J.M (1998) *La gestión del conocimiento y del capital intelectual*. Consulta realizada el 28 de abril de 2005, en <http://gestiondelcapitalintelectual.com>
- UNESCO (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Werther, W. & Davis, H. (1995). *Administración de personal y recursos humanos*. México: McGraw-Hill. Cuarta edición.

La divulgación del capital intelectual: evidencia empírica en universidades colombianas

Diego Fernando Católico Segura

1. Introducción

Las organizaciones necesitan de activos tangibles e intangibles para su crecimiento y éxito (Shahzad et al., 2014). No obstante, son estos últimos los que pueden llevar a la obtención de ventajas competitivas y de crecimiento en el largo plazo (Sánchez & Elena, 2006). Esta idea se hace más evidente en el escenario de las universidades, ya que sus principales insumos y productos son intangibles (Secundo et al., 2015).

Shahzad et al. (2014) han demostrado que el CI y sus componentes tienen una relación significativa con el rendimiento de las universidades. Esto se ha hecho evidente dada la aparición de la calidad como cuestión relevante en el discurso universitario, lo que ha generado una conciencia importante con respecto a la gestión y publicación de información sobre su CI (Sánchez & Elena, 2006).

En este sentido, existe un creciente interés en aplicar un enfoque de CI en la gestión de las universidades (Cañibano & Sánchez, 2008). Sin embargo, varios investigadores han puesto de manifiesto la falta de estudios sobre el CI en este tipo de instituciones (Bezhan, 2010; Leitner, 2004; Sánchez et al., 2009). Bisogno et al. (2018) consideran que el énfasis de la investigación ha estado en el análisis estratégico y de gestión del CI en el sector educativo, pero en menor medida se ha abordado lo relacionado con la divulgación y la auditoría del CI.

Además, como indica Low et al. (2015), Sangiorgi y Siboni (2017) y Manes et al. (2018), también sería beneficioso examinar el CI en las divulgaciones de los sitios web de las universidades, ya que estas utilizan cada vez más esta tecnología como medio de comunicación con sus grupos de interés. De igual forma, se considera que la investigación existente debe ser ampliada más allá de Europa y de las universidades públicas, por lo que resulta relevante estudiar otros contextos como es el de los países latinoamericanos para examinar, entre varios asuntos, los efectos de la gestión de los componentes de CI en las universidades de estos países y las diferencias que pueden existir al interior de estas instituciones.

En este orden de ideas, la presente ponencia plantea varias preguntas de investigación. La primera, sobre ¿Cuál es la extensión y naturaleza de la divulgación del CI en las universidades en Colombia? Y La segunda ¿si existen diferencias significativas en la divulgación del CI entre universidades oficiales y privadas? Para responder estas cuestiones, se diseñó un índice de divulgación de capital intelectual (*IDCI*), el cual se construye a partir de la indagación de requerimientos de información en los sitios web de las universidades colombianas.

La ponencia se estructura considerando, en primera instancia, los referentes teóricos y conceptuales que existe sobre la divulgación del CI desde una visión de la disciplina contable. Luego, avanza en la descripción metodológica del estudio empírico. Finalmente, expone los resultados y conclusiones del estudio.

2. Marco teórico

2.1. El concepto del CI y sus componentes

La investigación sobre el CI se ha configurado en un campo de estudio especializado en la disciplina contable (Guthrie et al., 2012). Este ha venido evolucionando de manera importante, lo cual se demuestra a través de sus distintas etapas. Su mayor énfasis se ha dado en las dos primeras (Secundo et al., 2015), las cuales se han enfocado en definir el potencial del CI para administrar el proceso de creación de valor y justificar su manejo estratégico en las organizaciones. Luego, se ha avanzado en la consolidación de una tercera etapa, al concentrarse en el examen crítico y performativo del CI en la práctica (Dumay & Garanina, 2013).

Como resultado de estas etapas, se han podido formular distintas definiciones, componentes y modelos del CI. En el ámbito de las universidades, Leitner et al. (2014) señalan desde una perspectiva macro, que el CI de una universidad puede interpretarse como los activos de una sociedad que, aunque no reflejados en las declaraciones de cuentas tradicionales, generan o generarán valor en el futuro y de ahí los productos que la universidad genere para la sociedad y la economía, es decir, que en una lógica agregada, el CI puede ser tanto el producto de las actividades de I + D como el facilitador para crear mayor valor de I + D en la sociedad (Cañibano & Sánchez, 2008).

Ramírez et al. (2011) han definido al CI como aquellos activos no tangibles o no físicos de la institución, incluyendo sus procesos, capacidad de innovación, patentes, el conocimiento tácito de sus miembros, sus capacidades, talentos y destrezas, el reconocimiento de la sociedad, su red de colaboradores y contactos, entre otros. Bajo esta definición, el CI encuentra entre los recursos más valiosos en las instituciones universitarias a los investigadores, al personal administrativo y los estudiantes, junto con sus procesos organizacionales y redes de relaciones, sin dejar de lado a su propio gobierno universitario.

Por otra parte, existe un consenso relativamente amplio en la literatura con respecto a las categorías que conforman el CI (Sánchez & Rivera, 2009). Es así como en los últimos años, se han generado numerosos modelos para la gestión del CI. Lo común de ellos es la clasificación que realizan de los componentes del CI según su naturaleza. La clasificación tripartita es la más aceptada en la literatura, lo que lleva a que se estructure en tres bloques: capital humano, capital estructural y capital relacional (Leitner et al., 2014; Manes et al., 2018).

Para Bustos (2008) esta clasificación es la representación de la separación entre el CI “pensante” y el “no pensante”. La razón es que las personas y, por tanto, el capital humano necesita unos métodos de gestión completamente distintos al del capital estructural. Así, el CI se compone y está generado de una parte pensante (el capital humano) y de una parte no pensante (el capital estructural). Este último, plantea el autor, tiene un componente interno y otro externo (capital organizativo y de relaciones, respectivamente), mientras que el capital humano proviene del conocimiento, de la actitud y de la agilidad intelectual de los empleados.

Sin embargo, esta clasificación no es la única que en la literatura se ha propuesto. Shahzad et al. (2014) encuentran en estudios previos seis componentes del CI, tales como: capital humano, capital relacional, capital estructural, capital tecnológico, capital espiritual y

capital social. Bezhani (2010) identifica no sólo al capital humano, estructural y relacional, sino también reconoce los procesos de desempeño: investigación, educación, comercialización (relacionados con spin-off) y servicios (como servicios de laboratorio), como categorías que dan cuenta del CI en este tipo de instituciones.

La gama de estructuras posibles del CI demuestra que, dependiendo de la forma como se entienda e identifique el CI en una organización, se puede lograr la definición de distintos capitales tan ampliados y desagregados como se deseen. No obstante, se ha demostrado que la determinación del CI a partir de los tres componentes: humano, estructural y relacional, encuentra su mayor impacto y relación con el desempeño de las instituciones.

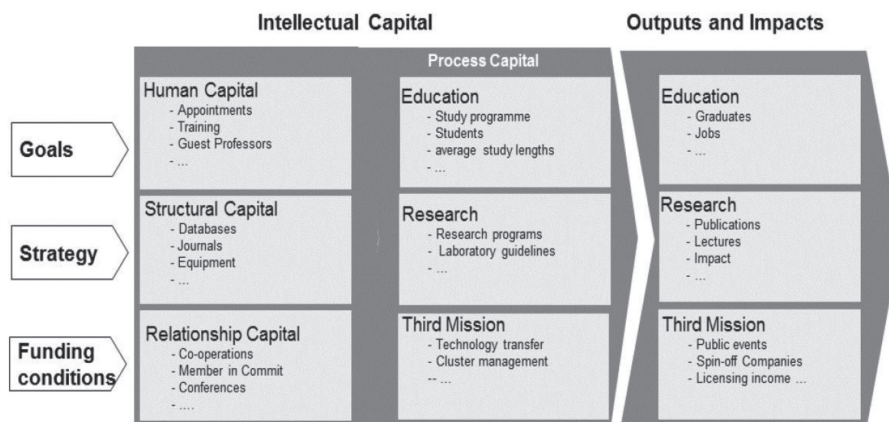
2.2. Modelos para la divulgación del CI

Europa ha sido el continente con el mayor número de lineamientos existentes y mejor referente sobre esta materia (Bisogno et al., 2018; Ramírez et al., 2014; Leitner, 2004). Al respecto, se consideran distintas propuestas en el ámbito de las universidades, tales como: la *Austrian University Act* de 2002 emitida por el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura austriaco (Silvestri & Veltri, 2011), el modelo RICARDIS de la Comisión Europea (Secundo et al., 2015), el Informe UCI del Observatorio Europeo de Universidades (Sánchez et al., 2009) y el modelo de Madurez de CI de la Agencia Ejecutiva de Educación Superior y Financiación de la Investigación de Rumania y el Fondo Social Europeo (Leitner et al., 2014).

Todas estas iniciativas consideran la relevancia que tiene la información del CI para la evaluación del desempeño de las universidades, por lo que la clasificación de los capitales que constituyen el CI y los posibles indicadores que pueden servir para medir y divulgar dicha información, han sido un aspecto común entre estas.

Se resalta el modelo de Madurez del CI (Leitner et al., 2014), el cual incluye un modelo básico para medir y divulgar el CI. Este responde a un enfoque orientado al proceso, por lo que no se centra únicamente en las diferentes formas de CI (recursos), sino también avanza ante preguntas sobre cómo la universidad utiliza estas inversiones y cómo influyen en los resultados y los impactos (figura 1).

Figura 1. Modelo básico de CI para universidades



Esta idea amplia, por una parte, la combinación de capitales al agregar a los básicos (humano, estructural y relacional) un cuarto capital denominado “de procesos” y, por otra, posibilita una categorización de sus indicadores, más allá de la naturaleza del CI (humano, estructural, relacional y de procesos), a una que favorezca su análisis desde su nivel de intervención en la prestación del servicio de educación con indicadores de insumo, proceso, resultado e impacto.

3. Metodología

Para dimensionar la extensión y naturaleza del CI divulgado por las universidades colombianas, se construye un índice de divulgación (*IDCI*), el cual tiene como sustento el modelo básico de CI propuesto por Leitner et al. (2014). Se trabaja con las 32 universidades oficiales y 50 privadas de Colombia, registradas en el Ministerio de Educación Nacional a octubre de 2015.

El *IDCI* considera 61 requerimientos de revelación de información (ver Tabla 1). Este se trabaja como una medida no ponderada, por lo que su cálculo resulta de la agregación lineal de la puntuación de cada requerimiento. Estos últimos, se califican como una variable dicotómica.

Tabla 1. Composición del *IDCI*

Nivel de intervención del CI en el servicio	Componente del CI	Requerimientos de divulgación	<i>IDCI</i>
Insumo	Capital humano	9	22
	Capital estructural	8	
	Capital Relacional	5	
Procesos	Capital de procesos: educación	9	18
	Capital de procesos: investigación	4	
	Capital de procesos: tercera misión	5	
Resultados e impactos	Resultados e impactos: educación	6	21
	Resultados e impactos: investigación	10	
	Resultados e impactos: tercera misión	5	
TOTAL			61

Fuente: Elaboración propia

La indagación en los sitios web de las universidades se realizó entre los meses junio y agosto de 2017. Se contó con dos codificadores, que permitieron la indagación y verificación de la información. El margen de error en la revisión de la información entre los dos codificadores fue de ,0175, lo cual es inferior al 2%, por lo que los resultados logran un grado significativo de confiabilidad. Para interpretar los resultados del *IDCI* y de los componentes del CI se utiliza la siguiente escala de divulgación de la información (tabla 2).

Tabla 2. Escala de interpretación de los resultados

Puntuación obtenida	Grado de divulgación
0 – 0,39	Bajo
0,40 – 0,69	Medio
0,70 – 0,89	Medio alto
0,91 – 1	Alto

Fuente: Católico et al. (2018)

Para determinar las posibles diferencias en los resultados entre universidades oficiales y privadas, se trabaja con poblaciones independientes. Se hace uso de la prueba no paramétrica *U de Mann-Whitney*, dado que los datos obtenidos no logran cumplir con los supuestos de normalidad y homogeneidad de las varianzas para poder utilizar pruebas paramétricas. El análisis estadístico correspondiente se realiza en SPSS Statistics 22.

4. Resultados

4.1. Divulgación del CI en las universidades colombianas

Los resultados muestran un resultado del *IDCI* de ,3118, lo que corresponde a un grado bajo de divulgación del CI (tabla 3). Este resultado coincide con el obtenido por Bezhani (2010) en universidades del Reino Unido, al considerar que la divulgación del CI se encuentra limitada. Contario a esto, Manes et al. (2018), encuentran que, al indagar el CI en los sitios web de las universidades italianas, estas hacen un uso extensivo de la divulgación de su CI.

Tabla 3. *IDCI* en universidades colombianas: según naturaleza del CI

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
<i>IDCI</i>	82	,311839	,1101691	,0746	,5781
DI_Capital Humano	82	,262852	,1724020	,0000	,5556
DI_Capital Estructural	82	,489329	,1610168	,1250	1,0000
DI_Capital Relacional	82	,509756	,2247686	,0000	1,0000
DI_Capital Procesos Educación	82	,097551	,0662248	,0000	,3333
DI_Capital Procesos Investigación	82	,256098	,2356224	,0000	1,0000
DI_Capital Procesos Tercer misión	82	,553659	,1268762	,2000	,8000
DI_Capital Resultados/Impactos Educación	82	,148391	,0980084	,0000	,3333
DI_Capital Resultados/Impactos Investigación	82	,203659	,1477779	,0000	,6000
DI_Capital Resultados/Impactos Tercer misión	82	,056098	,0957073	,0000	,4000

Fuente: Elaboración propia

Adicional, se observa que las universidades colombianas privilegian la divulgación de su capital relacional (,5097) y lo referente a los procesos de su tercera misión (,5536). Estos

hallazgos coinciden con lo expuesto por Low et al. (2015), quienes encuentran en un estudio comparado que las universidades de Nueva Zelanda, Australia y Reino Unido divulgan con mayor amplitud el capital externo (relacional) que con respecto de las otras dos categorías del CI.

Para Secundo et al. (2015) el capital relacional crea valor para todos los miembros de la universidad y desarrolla el impacto para sus grupos de interés, por lo que la mayor importancia que le están dando las universidades a este capital es consecuente con el propósito de tener universidades que se vinculen con su entorno y que gocen de buena reputación en el sector educativo. Sin embargo, la evidencia empírica previa no reafirma esta idea. Sangiorgi y Siboni (2017) encuentran en universidades italianas que la mayor categoría de CI revelada es el capital estructural, seguido por el capital relacional, educación e investigación.

Al agregar los resultados del CI, según su intervención en el servicio de la educación superior, se encuentran los siguientes resultados (tabla 4):

Tabla 4. *IDCI* en universidades colombianas: según intervención del CI

		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
<i>IDCI</i>	Oficiales	32	,285981	,1023733	,0746	,5561
	Privadas	50	,328388	,1127701	,0943	,5781
	Total	82	,311839	,1101691	,0746	,5781
DCI_Insumos	Oficiales	32	,360781	,1305888	,0909	,6818
	Privadas	50	,427266	,1585259	,0909	,7727
	Total	82	,401321	,1509762	,0909	,7727
DCI_Procesos	Oficiales	32	,236116	,0892412	,0556	,3889
	Privadas	50	,274434	,0827822	,1111	,4444
	Total	82	,259480	,0868747	,0556	,4444
DCI_Resultados /Impactos	Oficiales	32	,147331	,1050077	,0000	,4286
	Privadas	50	,156190	,0937930	,0000	,3810
	Total	82	,152733	,0977788	,0000	,4286

Fuente: Elaboración propia

Se muestra como las universidades divulgan en mayor medida lo referente a sus insumos (,4013) y procesos (,2594), dejando en un segundo nivel lo referente a sus resultados e impactos (,1527). Esta situación puede corresponder a la idea de publicar en sus sitios de manera significativa su quehacer diario, dejando la exposición completa y amplia de sus resultados para los informes anuales.

Al respecto, Guthrie et al. (2012) consideran que estos parecen ser el lugar más popular para informar sobre el CI en las organizaciones. No obstante, para Bezhani (2010), Low et al. (2015) y Bisogno et al. (2018) los informes anuales no son el lugar perfecto de la divulgación del CI, ya que estos tienen datos históricos y pueden no reflejar la imagen completa del

monto de la divulgación y no son la única forma de reportar. De allí que resulte beneficioso por parte de las universidades colombianas examinar la divulgación del CI en sus sitios web de una manera más amplia.

4.2. Diferencias en la divulgación del CI en las universidades colombianas

Se observa que las puntuaciones medias entre los resultados del IDCI y sus componentes muestran diferencias en la extensión de la información publicada por las universidades oficiales y las privadas, siendo estas últimas las que más información publican en sus sitios web.

No obstante, al realizar el análisis estadístico para determinar la existencia de diferencias, se encuentra que, al aplicar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, no existen diferencias estadísticamente significativas en el IDCI y en la divulgación del CI asociado con los procesos, resultados e impactos (tabla 5). Sin embargo, la hipótesis estadística de igualdad se rechaza para el caso del CI de insumos, por lo que el origen institucional de las universidades influye en el grado de divulgación de este aspecto.

Tabla 5. Pruebas No Paramétricas

	IDCI	IDC Insumos	IDC Procesos	IDC Resultados e Impactos
U de Mann-Whitney	632,500	571,500	608,000	761,500
W de Wilcoxon	1160,500	1099,500	1136,000	1289,500
Z	-1,592	-2,186	-1,862	-,372
Sig. asintótica (bilateral)	,111	,029	,063	,710
a. Variable de agrupación: OrgInst (estatal: 1; privada: 2)				

Fuente: Elaboración propia

5. Conclusiones

El sector universitario es una industria intensiva en conocimientos, ya que sus principales objetivos se asocian con la producción y la difusión del conocimiento y las mayores inversiones que realizan corresponde a la investigación y los recursos humanos. Estas particularidades hacen que estas instituciones encuentren en el CI una información que representa de mejor manera su gestión y desempeño.

El estudio aporta evidencia empírica sobre la divulgación del CI en universidades colombianas por medio de sus sitios web, encontrando que estas tienen limitaciones en la publicación de dicha información. Se resalta que, al observar los componentes del CI según su naturaleza, el capital relacional es el de mayor extensión. Esto puede corresponder al uso creciente de las universidades de sus sitios web para comunicarse con sus grupos de interés y lograr una mayor interacción con estos.

Además, al revisar el CI desde su intervención en el servicio de la educación, se observa que las universidades en sus portales privilegian la divulgación del CI vinculado con sus

insumos y productos. No obstante, lo referido a sus resultados e impactos no se encuentra con la misma amplitud. Puede esto corresponder al uso tradicional de los informes anuales para divulgar detalladamente estos aspectos.

Finalmente, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre la divulgación del CI entre las universidades oficiales y privadas. No obstante, estas últimas logran un nivel promedio de divulgación superior. Esto puede ser consecuencia de la necesidad de atraer potenciales inversores de sus procesos académicos, por lo que la mejor imagen, a partir de la información publicada, resulta ser una necesidad apremiante.

Los resultados obtenidos contribuyen en la discusión sobre como las universidades, como prestadores de un servicio público, deben maximizar su retorno sobre la inversión social que se hace, lo que significa que deben demostrar con mayor amplitud su generación de valor y cómo este se materializa entre sus partes interesadas. Es así como las universidades se benefician de la medición e información del CI, ya que, al posibilitar una comparación en este tema, las universidades podrían apropiarse de las mejores prácticas y ajustar sus actuaciones para lograr una mayor competitividad.

Referencias bibliográficas

Bezhani, I. (2010). Intellectual capital reporting at UK universities. *Journal of Intellectual Capital*, 11(2), 179-207. doi:10.1108/14691931011039679

Bisogno, M., Dumay, J., Manes, F., & Tartaglia, P. (2018). Identifying future directions for IC research in education: a literature review. *Journal of Intellectual Capital*, 19(1), 10-33. doi:10.1108/jic-10-2017-0133

Bustos, E. (2008). *La influencia del capital intelectual en la gestión de calidad en instituciones de educación superior: el caso de la escuela superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional*. (Doctorado en Ciencias Administrativas), Instituto Politécnico Nacional, México D.F.

Cañibano, L., & Sánchez, P. (2008). Intellectual Capital Management and Reporting in Universities and Research Institutions. *Estudios de Economía Aplicada*, 26(2), 7-25.

Dumay, J., & Garanina, T. (2013). Intellectual capital research: A critical examination of the third stage. *Journal of Intellectual Capital*, 14(1), 10-25. doi:10.1108/14691931311288995

Guthrie, J., Ricceri, F., & Dumay, J. (2012). Reflections and projections: A decade of Intellectual Capital Accounting Research. *The British Accounting Review*, 44, 68-82. doi:10.1016/j.bar.2012.03.004

Leitner, K. (2004). Intellectual capital reporting for universities: Conceptual background and application for Austrian universities. *Research Evaluation*, 13(2), 129-140.

Leitner, K., Elena, S., Fazlagić, J., Kalemis, K., Martinaitis, Ž., Secundo, G., ... Zaksa, K. (2014). *A Strategic Approach for Intellectual Capital Management in European Universities. Guidelines for Implementation*.

Low, M., Samkin, G., & Li, Y. (2015). Voluntary reporting of intellectual capital: Comparing the quality of disclosures from New Zealand, Australian and United Kingdom universities. *Journal of Intellectual Capital*, 16(4), 779-808. doi:10.1108/jic-03-2015-0022

Ramírez, Y., Santos, J., & Tejada, Á. (2011). Intellectual capital in Spanish public universities: Stakeholders' information needs. *Journal of Intellectual Capital*, 12(3), 356-376. doi:10.1108/14691931111154689

Sangiorgi, D., & Siboni, B. (2017). The disclosure of intellectual capital in Italian universities. What has been done and what should be done. *Journal of Intellectual Capital*, 18(2), 354-372. doi:10.1108/jic-09-2016-0088

Secundo, G., Elena, S., Martinaitis, Ž., & Leitner, K. (2015). An intellectual capital maturity model (ICMM) to improve strategic management in European universities: A dynamic approach. *Journal of Intellectual Capital*, 16(2), 419-442. doi:10.1108/JIC-06-2014-0072

Shahzad, U., Fareed, Z., Zulfiqar, B., Shahzad, F., Hafiz, S., & Latif, S. (2014). The Impact of Intellectual Capital on the Performance of Universities. *European Journal of Contemporary Education*, 10(4), 273-280. doi:10.13187/ejced.2014.10.273

Silvestri, A., & Veltri, S. (2011). The Intellectual Capital Report within Universities: Comparing Experiences. *The Annals of University of Oradea. Economic Sciences*, XX(2), 626-632.

Sánchez, J., & Rivera, S. (2009). A model for measuring research capacity using an intellectual capital-based approach in a Colombian higher education institution. *Innovar*, 19(1), 179-197.

Sánchez, P., & Elena, S. (2006). Intellectual capital in universities: Improving transparency and internal management. *Journal of Intellectual Capital*, 7(4), 529-548. doi:10.1108/14691930610709158

Sánchez, P., Elena, S., & Castrillo, R. (2009). Intellectual capital dynamics in universities: A reporting model. *Journal of Intellectual Capital*, 10(2), 307-324. doi:10.1108/14691930910952687

Elementos que identifican a los docentes universitarios Lasallistas: Estudio Internacional

Clarisa Capriles Lemus
Margarita Rendón Fernández
Alejandro Méndez González
Clóves Treziz, *fsc*
Gustavo Pérez Tarango

Presentación del Estudio

El desarrollo de la idea de construir una RED de reflexión a nivel de docencia universitaria entre las universidades de la Salle en todo el mundo permitió gestar el proyecto “IDENTIDAD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO LASALLISTA (estudio internacional).”, el cual inicia con cinco universidades de tres países México, Brasil y Colombia. Los elementos que hacen parte de la investigación son la indagación de las prácticas en las siguientes categorías: las construcciones identitarias que elaboran docentes universitarios entre lo profesional-personal, profesional-laboral, lo profesional-académico y lo docente-lasallista.

Este escrito presenta algunas de las construcciones que se lograron desde la categoría de Pensamiento Lasallista y las 3 subcategorías siguientes: la primera, referida a problemáticas del entorno desde el trabajo conjunto con: colegios, entidades, municipios o espacios que requieren el respeto y cuidado del medio ambiente, y de aportes en lo pedagógico, social, jurídico; la segunda subcategoría, comprensiones de ser maestro con las vivencias del trabajo conjunto entre experto y novato para mejorar capacidades y actitudes lo que enaltece la profesión docente reflejado en las acciones que se desarrollan con los estudiantes y la exigencia con amor y ser estudiante; la tercera subcategoría es el significado personal del Lasallismo, considerado a partir de los horizontes de sentido (identificación con el Modelo formativo de la Universidad y los desafíos que se enfrentan) y la gestión institucional en la que se encuentran inmersos los docentes (funciones académicas que realizan y que apoyan su vinculación con la institución).

Marco Teórico

El referente construido en este espacio de la investigación, resignificó elementos centrales del lasallismo entrelazados con conceptos extraídos desde una postura epistemológica hermenéutica crítico-dialéctica, con la finalidad de dar cuerpo a la categoría y subcategorías de estudio elaboradas de manera central en este apartado: identidad lasallista, pensamiento e institución.

Pensamiento Lasallista

Se asume el Lasallismo como una opción histórica que se resignifica creativamente frente a las realidades de cada época, que mantiene la unidad a través de un triple espíritu: Fe, Fraternidad y Servicio. La Fe se entiende como una relación de confianza en un Alguien que confiere una manera de interpretar la historia desde la perspectiva de los empobrecidos, y como una esperanza en el potencial de los seres humanos, en los niños y niñas en los y las jóvenes como sujetos capaces de transformar el mundo. La Fraternidad, como característi-

ca más particular del Lasallismo, se asume más allá de religiones y culturas hay un espíritu común que emana, dispone para una misión que se discierne y asume en común. El Servicio se entiende como la dinámica para superar los propios intereses y estar abierto a las necesidades de los demás, de manera especial las de los marginados, los sin voz, los olvidados de la historia. Por su parte, el Hermano Tri Nguyen (2007, pp. 40-41) propone las siguientes acciones en este sentido:

- Pasar del servicio a los pobres a la transformación social, que posibilita que nuestros estudiantes crezcan por encima de sus límites sociales. Las universidades lasalianas se hacen centro de reflexión e investigación sobre las raíces de la pobreza y la necesaria transformación social que permita a los estudiantes crecer superando las barreras.
- Promover la investigación social sobre las necesidades de los estudiantes y sobre el modo más efectivo de solucionar sus necesidades.
- Reflexionar sobre la autodonación generosa inherente al carisma lasaliano compartido y su interés entre los colegas seculares no cristianos.

En ese sentido el carisma sugiere características particulares del proceso educativo: (Rodríguez, 2001) centrado en la persona de cada educando de manera que cada uno sea tratado en consonancia con su ser individual, único e irrepetible y que la atención se dirija de manera integral a la persona de cada estudiante (primer precepto Universal Lasallista). Por eso “en la educación lasallista hay principios constantes y reglamentación precisa, maneras definidas de hacer las cosas, en atención a las necesidades de los estudiantes, a sus características y circunstancias, con esa organización rigurosa de la escuela, convive verdadera flexibilidad en sus estructuras, organizaciones y prácticas” (Hengemülle, 2009, pág. 144).

Construida desde la propia realidad y por ello responde a las características, necesidades, aspiraciones y valores culturales de cada pueblo y aporta los instrumentos para transformarla y abrirla a un diálogo intercultural y a posibilidades concretas de equidad y justicia. En la educación lasallista se opta por los pobres, “La Salle es hombre del tiempo y del mundo que lo produjo. Dentro de ese tiempo y mundo, colaboró para crear un tiempo y mundo con rasgos nuevos y precisos. No teorizó sobre la sociedad en la que transcurrió su vida. Impulsado por el evangelio emigró de la nobleza y de la burguesía a la realidad del mundo popular y, a partir del interior de éste, creó, para no pocos, un círculo de esperanza, y les ayudó a realizar una migración opuesta a la que él había hecho: el anti-éxodo, a una vida con mayores y mejores perspectivas” (Hengemülle, 2009, pág. 64).

Institución Lasallista (horizontes de sentido y gestión institucional)

Otro aspecto fundamental para dirigir la mirada a la constitución de la identidad docente lasallista, lo conformó la necesidad de revisar las prácticas de los profesores en relación directa con la institución (la Universidad), ello a partir de conocer sus horizontes de sentido desde la identificación con el Modelo formativo y sus desafíos frente a las demandas de la comunidad en la que se hallan, así como sus funciones y tareas académicas.

micas, como formas de vinculación directa institucional. Todo esto enmarcado en un panorama de condiciones reales de trabajo y el sentir particular de los docentes como forma de identidad.

Para lograr mejores acciones el mundo universitario requiere de lecturas más profundas. Por ello, la caracterización de la identidad se asumió como posible, a partir de una lectura crítico-dialéctica, que permitiera comprender e interpretar, los diferentes sentidos que se fueran encontrando en las expresiones de los docentes entrevistados; tarea que sólo se apreció posible desde el referente teórico desarrollado.

Metodología

La propuesta metodológica privilegia un enfoque de corte cualitativo y se ubica en una tradición investigativa crítico-dialéctica. Enfoque cualitativo, en cuanto abre un mar de posibilidades que permite trabajar con narrativas, contenidos, discursos de sujetos inmersos en procesos sociales complejos, como lo es una institución educativa. Acorde con las fases y procedimientos que se van definiendo, se pueden escoger distintos caminos siempre y cuando “implique un énfasis en las cualidades de las entidades y en los procesos y significados que no pueden ser examinados o medidos por la experimentación en términos de cantidad, intensidad o frecuencia. La investigación cualitativa enfatiza la construcción social de la realidad, la íntima relación entre el investigador y lo que es estudiado, y las limitaciones contextuales que le dan forma a la investigación. Tales investigadores enfatizan el valor natural de la investigación, buscan respuestas a preguntas de cómo la experiencia social es creada y da significado, [. . .]” (Traducción propia) (Denzin y Lincoln, 2008, pág. 15).

La perspectiva investigativa ubica de esta manera ideas que provienen de los planteamientos de Habermas, Freire y Zemelman (en un sentido epistémico-metodológico), así como del trabajo de Tri Nguyen, Hengemülle, los cuadernos del MEL, los boletines del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, la Colección de Documentos Institucionales de la Universidad de La Salle, que sustentan perspectivas de historia y futuro como ejes que permiten una lectura comprensivo-interpretativa en este estudio.

La categoría Pensamiento Lasallista se construyó desde el análisis de las subcategorías enunciadas como se muestra en la siguiente tabla:

Categoría	Sub categorías
PENSAMIENTO LASALLISTA	Educación abierta a las problemáticas del entorno
	Comprensiones de ser maestro y ser estudiante
	Significado personal del Lasallismo
INSTITUCIÓN LASALLISTA	Horizontes de sentido Gestión institucional

A partir de estas subcategorías se genera la reflexión desde el siguiente gráfico así:



De esta manera, el enfoque adoptado nos ha conducido a una metodología abierta, flexible, que se sigue construyendo desde la categoría Pensamiento Lasallista, la cual se continúa definiendo y complementando a través de la interpretación de las entrevistas realizadas en las comunidades participantes en el estudio en lo que respecta a las subcategorías: Horizontes de sentido y Gestión institucional.

Sujetos del estudio

Los sujetos del estudio fueron docentes universitarios lasallistas de las universidades participantes de Brasil, México, Colombia y España, lo que permitió no sólo la visualización de particularidades acordes a los contextos culturales, sino un estudio comparativo que permitirá acercamientos importantes a la identidad del docente lasallista.

Para la selección de los sujetos investigados se asumió como criterio principal, el reconocimiento (institucional, de pares y estudiantes) que destacan a los docentes como maestros comprometidos con su quehacer docente y con los horizontes emanados de los idearios lasallistas de formación.

El trabajo durante la investigación ha seguido las siguientes fases:

Fases	Acción
II semestre de 2016	Construcción del marco teórico de la investigación y acercamientos metodológicos.
I semestre de 2017	Conformación de equipos de trabajo y elaboración de instrumentos para recoger la información.
II semestre de 2017	Trabajo de campo en cada una de las instituciones recolección de información.
I semestre de 2018	Procesamiento de la información por medio de software atlas ti o en Word y análisis de ella.

Resultados preliminares

Producción de conocimiento en torno a: La categoría Pensamiento Lasallista desde las subcategorías: Educación abierta a las problemáticas del entorno, la comprensión de la docencia universitaria lasallista y el significado personal del Lasallismo.

El pensamiento lasallista desde las universidades lasallistas, se puede reconocer en que buscan que los jóvenes, se adapten a los cambios continuos que se presentan, que aporten su conocimiento y habilidades en diferentes situaciones y por tanto se preocupan por prepararlos para que puedan aportar en la superación de las necesidades reales de la sociedad. Se caracterizan por la voluntad de poner los medios de salvación al alcance de la juventud. Mediante una formación humana de calidad y la proclamación explícita de Jesucristo. (Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, 13) Elementos presentes en la subcategoría Educación abierta a las problemáticas del entorno.

La identificación como docente universitario lasallista, se constituye desde tres pilares: el pensamiento lasallista, la Comunidad educativa Lasallista y el modelo específico de la docencia lasallista, caracterizada por el acompañamiento de los estudiantes.

En el caso particular de los docentes entrevistados, destacamos dos grupos: quienes son exalumnos de instituciones lasallistas y quienes no. En la primera categoría también encontramos a quienes han tenido vínculo con el lasallismo desde su formación básica, hasta quienes solamente han cursado el nivel de posgrado con esta visión. Es un hecho que la solidez de la identificación de estos últimos es fuerte, puesto que sus raíces llegan hasta las creencias y valores de sus familias de origen, como lo menciona uno de los docentes entrevistados, al hacer referencia a su identificación con el lasallismo: “también compagina con mi familia, mis padres de alguna forma tienen también este tipo de vida, y pues es lo que a mí también me integra como adulto después. Entonces, sí me siento identificado de muchas maneras y lo disfruto además (Docente 1.2-307).

Tanto quienes estudiaron en instituciones lasallistas como quienes no, han recibido formación en los fundamentos del lasallismo. Así lo resume uno de los docentes: “La formación que nos han dado en valores y que hoy en día nosotros la trasladamos a nuestros estudiantes, este legado de San Juan Bautista De La Salle, en donde dice fe, fraternidad y servicio y específicamente, yo puntualizo el tercero, que considero que nos llama a estar al servicio de las personas en la comunidad de mis compañeros y de todas las personas que fueron parte de esa comunidad” (Docente 1.2-302).

Coronado (2008) siguiendo la propuesta de Hengemülle (2007), plantea que los rasgos principales del talante educativo lasallista que impactan la Universidad son (Universidad La Salle, 2010):

1. Educación para todos: hacer accesible la educación a todos los estratos de la población es un rasgo típico de las prácticas pedagógicas lasallistas de todos los tiempos. Democratizar la educación y la cultura son tareas propias de los lasallistas. Es por esto que todos quienes colaboramos en instituciones de educación superior, tenemos el reto de replantearnos nuestros paradigmas y formas de trabajo, para abrir nuestra perspectiva. Primero, para buscar entender los cambios que cada día se suceden y, posteriormente, definir líneas de acción para lograr los objetivos formativos

y en el caso particular de la educación superior lasallista, conservar el carisma de del fundador pero actualizado a los signos de los tiempos actuales y que también tiene que ver con el segundo rasgo que se plantea a continuación.

2. Educación popular: dimensión social, conciencia social, responsabilidad social son significantes que enriquecen unas prácticas pedagógicas críticas y comprometidas con la promoción de la justicia en todas sus vertientes.
3. Educación integral e integradora: funde en unas prácticas pedagógicas unificadoras tanto la atención a toda la persona como las competencias necesarias para lograr un profesional de calidad. Para la universidad entonces el reto es doble, de un lado enseñar a bien vivir y del otro formar un profesional competente, que se traduciría en una cultura curricular armónica.

Otros factores que se pueden encontrar en esta investigación son:

4. Educación cristiana: para los lasallistas las instituciones educativas son medios privilegiados para compartir el talante religioso que inspira sus opciones vitales. Sus valores espirituales permean todas las prácticas pedagógicas que promueven. De ahí que la universidad lasallista al mismo tiempo que respeta en libertad las diferentes propuestas religiosas de sus miembros, propone abierta y decididamente sus propias convicciones religiosas católicas.
5. Educación centrada en el estudiante: comunidades educativas inclusivas, en las cuales la persona ocupa las preocupaciones y las miradas de toda práctica pedagógica, son preciosa herencia de los lasallistas que comparten con otras tradiciones pedagógicas. La palabra “acompañamiento de los jóvenes” propia del lenguaje de los lasallistas expresa muy bien este ideal.
6. Educación ligada a la vida: si a lo largo de los siglos los lasallistas han innovado permanentemente sus prácticas pedagógicas (tema pendiente por investigar) no ha sido por otra razón que con el propósito de crear una formación a partir de la vida y para la vida. Vida en general, pero preponderantemente en tres direcciones: la vida cristiana, la vida ciudadana y la vida profesional. Es en este rasgo educativo que la universidad juega un papel de primer orden.
7. Educación eficaz y eficiente: es característica de los lasallistas de ayer y de hoy su habilidad para la organización y administración de empresas educativas en todos los órdenes. Sus instituciones educativas se han caracterizado por el énfasis en unas prácticas pedagógicas que hacen progresar no sólo a los jóvenes estudiantes sino a las sociedades en donde hacen presencia.
8. Educación fraterna: para los lasallistas la búsqueda de prácticas pedagógicas que contribuyan a hacer de los espacios y ambientes educativos de sus obras laboratorios de vida social y de fraternidad cristiana son las que más pronto toman carta de ciudadanía.
9. Educación abierta: a la sociedad, a las iglesias, a las familias. He ahí otro rasgo típico de los lasallistas. La promoción de prácticas pedagógicas que contribuyen a unas relaciones armoniosas pero críticas, a un diálogo de generaciones de mutuo enriquecimiento entre las nuevas generaciones y su entorno.

10. Educación en pro de la dignidad del maestro y de su formación permanente: como colofón de este elenco y como una consecuencia englobante de su visión educadora, aparece desde los inicios de la historia de los lasallistas un compromiso decidido en favor de la dignificación de la profesión docente, y una acción creativa conducente a la formación permanente con calidad y excelencia de los profesores.

Es con base en lo expuesto, que quienes colaboramos en instituciones de educación superior, tenemos el reto de replantearnos nuestros paradigmas y formas de trabajo, para abrir nuestra perspectiva. Primero, para buscar entender los cambios que cada día se suceden y, posteriormente, definir líneas de acción para lograr los objetivos formativos y en el caso particular de la educación superior lasallista, conservar el carisma de del fundador pero actualizado a los signos de los tiempos actuales.

Conclusiones

A partir de lo expuesto, puede apreciarse en una primera lectura de hallazgos, que el reto para la educación superior lasallista, es ir a la vanguardia de los cambios conservando las raíces de su identidad.

Para el Hermano Francis Tri Nguyen, la Comunidad es uno de los cuatro símbolos de la identidad de la universidad lasallista, lo cual coincide con la identificación como docente lasallista. Si la filosofía institucional no se refleja en prácticas cotidianas, difícilmente impulsa a que los miembros se identifiquen con ella.

En el caso de los docentes entrevistados, en su mayoría ven reflejados los principios de la filosofía lasallista en gran parte de los miembros de las instituciones en que laboran.

Una característica que refieren muchos docentes, es la figura de una Comunidad Lasallista, donde se aprecia la atención a la diversidad de pensamiento.

Es un hecho que una institución con una filosofía y una comunidad sólida, sumada a un acuerdo de atención a la diversidad de pensamiento, favorece los procesos de identificación.

Por otro lado está el modelo de docencia específico, caracterizado por el acompañamiento.

En resumen, un docente acompañante, desde la perspectiva lasallista es una persona de fe, inspirada y orientada por el misterio vertical de la existencia humana, que refiere a lo trascendente, así como al misterio horizontal, que vincula al Otro, al par, es el enfoque en lo fraternal. Esto último requiere de la comprensión, de establecimiento de un lenguaje común que permita el logro de metas compartidas.

De esta manera, estos tres pilares conforman entonces los nodos del ciclo de identificación de la docencia universitaria lasallista, que podría sintetizarse como:

- Pensamiento = dirección.
- Comunidad = energía.
- Acompañamiento = acción.

Referencias Bibliográficas

Bannon FSC, E. (2004). *La Salle: Peregrino y fundador*. Bogotá: Región Latinoamericana Lasallista RELAL.

Blain, J. (2005). *Vida del Padre Juan Bautista De La Salle: Fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas Libro Primero*. Bogotá: Región Lasallista Latinoamericana RELAL.

Blain, J. B. (2006). *Vida del Padre Juan Bautista De La Salle: Fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas Libro Segundo*. Bogotá: Región Lasallista Latinoamericana RELAL.

Carr, W., & Kemis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. (1934). *Compendio de historia del Instituto de los Hermanos de las escuelas cristianas*. París: Procuraduría General de la Congregación de los Hermanos de las escuelas cristianas.

De La Salle, J. B. (1903). *Guía de las escuelas cristianas*. París: Procuraduría General de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

De La Salle, J. B. (1997). *Guía de las escuelas cristianas. Manuscrito de 1706. Edición príncipe 1720*. Lima: Dsitrito Lasallista de Perú.

De La Salle, J. B. (2001). *En H. d. Cristianas, Obras completas Tomo I*. Madrid: Ediciones San Pío X.

Gallego, S. F. (1986). *Vida y pensamiento de San Juan Bautista De La Salle*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Hengemülle, E. F. (2009). *Educación en y para la vida. Perspectiva de la identidad de la educación lasallista*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (2010). *Centros Lasalianos de Educación Superior*. Boletín, 252. Disponible en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/boletin/252_bulletin_es.pdf

Molano, M. (2010). *El acompañamiento: un dinamismo para la educación superior*. Revista de la Universidad de la Salle, 53. Disponible en: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/996/902>

Tébar, L. (2014). *Repensar la Pedagogía Lasaliana con visión de futuro, a la luz de las corrientes pedagógicas actuales*. Cuadernos MEL, 50. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Disponible en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2012/01/Cahier50_spa_web.pdf

Tri Nguyen, F. (2007). *Identidad de las Universidades Lasalianas en el Siglo XXI: Documento de Investigación Analítica*. Cuadernos MEL, 39. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Disponible en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/mel/cahier_mel/39cahier_mel_es.pdf

Universidad La Salle (2010). *La formación y el desarrollo profesional docente*. Colección de Documentos Institucionales, 37. Universidad La Salle: Colombia. Disponible en: http://www.lasalle.edu.co/wps/wcm/connect/cd3bd6fe-48ac-41e2-9bef-bbb2e0212438/Librillo_37.pdf?MOD=AJPERES

Evaluación del desempeño docente universitario lasallista

Ana Luz Escalera Rodríguez

Introducción

Dentro de las funciones esenciales de toda universidad están la docencia, la investigación y la extensión. La docencia es uno de los pilares y la razón de ser de las Instituciones de Educación Superior [IES]. Ésta es llevada a cabo a través de los profesores (docentes) quienes están directamente y al pendiente de la enseñanza aprendizaje de los alumnos (Fernández y Coppola, 2010).

Planteamiento del problema. La evaluación docente a nivel superior en México es relativamente reciente y la que se enfoca a tomar decisiones respecto al resultado obtenido del desempeño de sus profesores, es aplicable principalmente en las IES privadas. Lo anterior debido a que, al no tener un trabajo de base, los docentes pueden ser removidos de su labor fácilmente si no cumplen satisfactoriamente su tarea de enseñanza.

La evaluación llevada a cabo a los docentes de nivel superior, a través de la opinión de los alumnos, en las IES, requiere de un instrumento que incluya los aspectos precisos para evaluar el desempeño de éstos en el aula, es decir, que contenga por lo menos rubros relacionados con: si el profesor explica bien, si domina la asignatura, si planifica el curso, si tiene habilidades comunicativas, si ejemplifica la teoría que ven en clase, si resuelve las dudas de los alumnos, si se conduce con ética y valores, entre otros. Asimismo, es importante que el resultado del instrumento proporcione a las autoridades institucionales información útil para conocer, evaluar y tomar decisiones respecto al desempeño de los docentes.

Justificación. El desempeño de los profesores en el aula es sumamente importante, ya que son ellos quienes están en contacto directo y a cargo de la preparación académica de los alumnos, por lo que es imprescindible medir su desempeño.

Con los resultados de la evaluación del desempeño docente es factible tomar decisiones, puesto que si arrojan información que muestre alguna debilidad en cierta área, pueden emplearse medidas oportunas y apoyar a los profesores para resolverlas, ya sea con alguna capacitación o formación profesional, o bien en actualización de áreas requeridas por los constantes cambios tecnológicos, económicos, políticos, sociales, fiscales, entre otros, que enriquezcan la labor de enseñanza.

Otros aspectos a tomar en cuenta es la obsolescencia de la pedagogía empleada por los docentes en las clases dentro de las aulas, ya que la mayoría de los maestros de las universidades no tienen preparación y formación pedagógica; es decir, son sólo profesionistas en su área, imparten clases de lo que estudiaron, o bien de lo que han vivido en su experiencia laboral.

En lo anterior radica la importancia de tener un instrumento para evaluar el desempeño docente en el aula a nivel superior y que permita identificar las áreas de oportunidad, los aspectos a considerarse para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y la actividad académica como tal, en beneficio de los alumnos, el prestigio de la institución educativa y, por ende, de la sociedad de la que forman parte.

Pregunta de investigación general

¿Qué instrumento puede aplicarse para evaluar el desempeño docente en el aula en el nivel superior?

Preguntas de investigación específicas

¿Cuáles son las dimensiones e indicadores que debe contener un instrumento de evaluación del desempeño docente en el aula en el nivel superior?

¿Cómo integrar un instrumento que incluya las dimensiones e indicadores esenciales para evaluar el desempeño docente en el aula en el nivel superior?

¿Cómo validar un instrumento elaborado con las dimensiones e indicadores para evaluar el desempeño docente en el aula en el nivel superior?

Objetivo general

Elaborar un instrumento para evaluar el desempeño docente en el aula en el nivel superior.

Objetivos específicos

Identificar las dimensiones e indicadores que debe contener un instrumento para evaluar el desempeño docente en el aula en el nivel superior.

Integrar un instrumento que presente las dimensiones e indicadores esenciales para evaluar el desempeño docente en el aula en nivel superior.

Validar el instrumento elaborado con las dimensiones e indicadores para evaluar el desempeño docente en el aula en el nivel superior.

Marco teórico

En los primeros años de la década de 1930 en los EU, Tyler utilizó el término evaluación educacional y publicó una amplia y renovada visión del currículo; se centraba en objetivos claramente fijados. Definía a la evaluación como algo que determinaba si habían sido alcanzados ciertos objetivos (Stufflebean y Shinkfield, 1987).

La docencia es una actividad fundamental de la universidad, y en el profesor se asienta la calidad de la institución, por lo que la evaluación de la docencia universitaria es un aspecto esencial de ésta tanto para mejorar la calidad como para la toma de decisiones políticas, académicas y administrativas (Fernández y Coppola, 2010).

Medios para evaluar el desempeño docente

La evaluación del desempeño docente en las IES es reciente y se ha realizado mediante diversos instrumentos de medición. Martínez, Lifshitz, Ponce y Aguilar (2008) afirman que en los últimos años se han multiplicado los esfuerzos por evaluar la calidad de la enseñanza e identificar los elementos que definen a la función docente exitosa. Y esto se ha hecho

recabando información a través de instrumentos que buscan obtener la opinión del estudiante sobre el desempeño de sus docentes.

Según McKeachie (1996), la evaluación de la docencia, con base en los cuestionarios de opinión de los estudiantes, es reconocida como la estrategia de evaluación con mayor conocimiento conceptual y empírico en el contexto universitario.

Tal como lo mencionan Rodríguez *et al.* (2000) y Rugarcía (1994), el método más investigado y utilizado es la evaluación que hacen los alumnos, desde su particular punto de vista, de las actividades docentes de sus profesores.

Loredo (2000) reafirma lo anterior mencionando que hasta ahora el medio más empleado para evaluar la docencia ha sido el cuestionario de opinión de los alumnos, a quienes se considera como la mejor fuente de información sobre su desempeño, ya que éstos son quienes interactúan de manera constante con el profesor y son quienes perciben si cuenta o no con habilidades pedagógicas para transmitir sus conocimientos, si hace una programación adecuada y real de su curso, si se comunica eficientemente y si es congruente en su evaluación, entre otros.

Asimismo, Theall y Franklin (2000) y Seldin (1993) aseguran que la evaluación docente con base en la opinión de los estudiantes es la estrategia de evaluación más utilizada en Norteamérica, Europa y Asia, y al mismo tiempo la más estudiada.

Por otra parte, en México, Luna (2000) y Rueda y Arbesú (2003) exponen que, al igual que en otros países, la mayoría de las IES evalúan la docencia a través de instrumentos diversos, en los que predominan los cuestionarios de opinión de los alumnos, con los que se pretende evaluar la eficiencia del profesor en el aula; aunque, generalmente, éstos intentan medir el comportamiento del maestro por medio de un modelo de docente y alumno que poco corresponde con el tipo de enseñanza o filosofía de la institución.

Criterios o dimensiones utilizados en los modelos de evaluación del desempeño docente

Algunos estudiosos han planteado distintos factores o dimensiones para evaluar el desempeño docente, que incluyen determinados criterios y variables. Uno de los primeros modelos que tuvo amplio respaldo empírico fue el de Frey (1978, 1982). Este modelo define siete factores o dimensiones para la conceptualización y evaluación del desempeño de un docente, los cuales son: claridad de la presentación, carga de trabajo que asigna, atención personal, discusión en clase, planeación y organización, forma de calificar y aprovechamiento de los alumnos.

Overall y Marsh (1980) y Marsh (1982) presentan un modelo que incluye una evaluación mediante un cuestionario aplicado a los alumnos para evaluar el desempeño docente, al que denominan Evaluación de la Calidad de la Educación por el Estudiante (SEEQ, por sus siglas en inglés: Students' Evaluation of Education Quality). El cuestionario está integrado por reactivos diseñados para medir siete dimensiones de la enseñanza: entusiasmo/interés; amplitud en el enfoque (teoría e implicaciones); organización (claridad en materiales del curso); interacción; valor del aprendizaje; exámenes y calificaciones; y carga de trabajo/nivel de dificultad (tiempo invertido en horario extraclases).

Cronin (1991), citado por Galindo y Zwaiman (2000), llevó a cabo una revisión de los modelos de evaluación de la docencia, en la que identificó la existencia de once dimensiones o factores que incluyen los principales criterios utilizados en los estudios sobre evaluación del desempeño docente por medio de un cuestionario aplicado a los alumnos como método de evaluación, las cuales son:

- Conocimiento de la materia
- Organización
- Pasión por su trabajo
- Relación alumno-maestro
- Saber escuchar
- Disciplina
- Importancia o relevancia
- Trabajo en grupo
- Superación personal
- Gozo por el trabajo
- Compromiso

Luna (1996) comenta que el análisis de los reactivos utilizado en los cuestionarios ha llevado a la definición natural de las dimensiones importantes que deben evaluarse, que incluyen, entre las principales: dominio de la asignatura; organización del curso; interacción estudiante-maestro; claridad expositiva y evaluación del aprendizaje.

Por otra parte, Galindo y Zwaiman (2000) señalan que en los cuestionarios utilizados por las universidades para evaluar la docencia se presentan, al menos, las siguientes tres dimensiones:

- Metodología didáctica usada por el docente
- Relación e interacción con los alumnos
- El sistema de evaluación empleado por el docente

Finalidades de la evaluación del desempeño docente

El objetivo principal de un programa de evaluación docente es aumentar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, sólo que con frecuencia no quedan suficientemente claras para los actores participantes los indicadores a evaluar y su función en la relación educativa. En ese contexto, de manera alternativa, una de las finalidades de una evaluación dirigida al desarrollo profesional sería la de promover la reflexión sobre la práctica (Zambrano, Meda y Lara, 2012).

El proceso de valuación debe contemplar en todo momento retroalimentar a los docentes para que tengan resultados objetivos de su desempeño y puedan realizar una autocrítica al contar con más elementos; esto facilitaría al profesor reestructurar sus actividades y conductas en su rol educativo (Zambrano *et al.*, 2012).

Según Laffitte (1991):

El propósito de la evaluación docente cobra sentido cuando camina hacia la profesionalización, que se entiende como un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social (p. 66).

Por lo tanto, la evaluación del desempeño docente es un medio a través del cual se pretende elevar la calidad académica de los profesores inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que, directa e indirectamente, repercute en la escuela o facultad y en la IES a la que pertenecen.

Dicho tipo de evaluación es el que se persigue en esta investigación, y se procura que sea realizado con un instrumento de evaluación, construido con los indicadores necesarios para lograr la evaluación del desempeño docente en el aula y que, al aplicarlo, arroje información para motivar tanto la reflexión en la práctica docente como en las autoridades de las IES.

Usos de los resultados de las evaluaciones al desempeño docente

Zambrano *et al.*, (2012), mencionan que los tres usos mayores de las evaluaciones de los alumnos son: obtención de información para que los estudiantes elijan sus materias y a los profesores; mejoramiento de la docencia; y evaluación de la enseñanza para la toma de decisiones sobre el personal docente, como el incremento salarial o los incentivos o estímulos.

La evaluación docente a nivel superior se efectúa, principalmente, en las IES privadas, con fines de cumplimiento, y en las públicas para calcular rendimiento (Zambrano *et al.*, 2012). Debido a esto, los estudios que refieren resultados obtenidos de acciones evaluativas utilizan diferentes formatos e instrumentos para llevar a cabo evaluaciones al desempeño docente.

En ese contexto, de forma alternativa, algunas finalidades de una evaluación dirigida al desarrollo profesional serían las de promover la reflexión sobre la práctica. El proceso de evaluación tiene que ofrecer una retroalimentación a los profesores para que tengan elementos más objetivos de su desempeño y puedan realizar la autocrítica. Esto facilitaría al docente reestructurar sus actividades y conductas en su rol educativo (Zambrano *et al.*, 2012).

Metodología

El tipo de investigación es mixto. El método utilizado en esta investigación fue el de estudio de caso, de diseño no experimental, de corte transeccional.

Técnicas. En la investigación se emplearon tanto técnicas cualitativas, como la entrevista y juicio de expertos, así como la encuesta como técnica cuantitativa.

Entrevista. En este caso fue aplicada a los coordinadores de carrera para conocer su punto de vista sobre los instrumentos de evaluación.

Juicio de expertos. Es importante validar los instrumentos en términos de su contenido, y en este punto, la evaluación realizada por los expertos cobra especial relevancia; es decir, son ellos quienes eliminan indicadores irrelevantes y modifican los que se requieran. La validez de contenido se evalúa, en general, a través de un panel o un juicio de expertos (Escobar y Cuervo, 2008). En esta investigación participaron cuatro expertos en evaluación.

Encuesta. En esta investigación la encuesta se aplicó a los alumnos para conocer los indicadores que les dan más peso y consideran como importantes a la hora de evaluar a los docentes.

Participantes y criterios de selección de los sujetos

Los sujetos que intervinieron en esta investigación fueron los coordinadores de carrera del nivel de licenciatura, investigadores como juicio de expertos en evaluación y los alumnos de octavo semestre de ciertas carreras de la Universidad La Salle Victoria (ULSA Victoria).

Coordinadores. Las carreras elegidas para este estudio fueron las que registraban más generaciones de egresados y las fundadoras de la institución (ULSA Victoria), que son las siguientes 10 de las 19 licenciaturas que actualmente se ofrecen, las cuales están a cargo de seis coordinadores 1) CP, LAM, LA, LIN, 2) IIC, IPM, 3) LCC, 4) LD, 5) LDG y 6) ARQ.

Expertos. Se contó con la participación de cuatro investigadores expertos:

Experta 1 y 2. Se obtuvo el apoyo de una experta en el enfoque de enseñanza por competencias y evaluación, así como una especialista en construcción de instrumentos de evaluación, ambas de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades. Experta 3. Maestra de Tiempo Completo Investigadora de la ULSA Victoria. Experto 4. El Director Académico de la ULSA Victoria, quien tiene más de dieciocho años dedicado a la educación y es encargado de realizar el monitoreo a los docentes en esa institución.

Alumnos. Participaron 179 estudiantes de licenciatura de diferentes carreras del campus Norte, quienes estaban inscritos en el octavo semestre del periodo escolar de enero a junio de 2015, de acuerdo con cifras del Control Escolar (ULSA, 2015).

Resultados

Como base para empezar a desarrollar el instrumento de evaluación con las dimensiones e indicadores adecuados se tomó en cuenta a IES particulares con características similares a la de referencia (ULSA Victoria) y se tuvo acceso a los instrumentos de evaluación docente que se aplican en estas IES ubicadas en el norte de México, como la Universidad de Monterrey (UDEM), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Universidad Tec Milenio (UTM), así como el instrumento utilizado actualmente por la ULSA Victoria.

Con la ayuda del juicio de expertos se revisó y estudió cada uno de los instrumentos de evaluación (de las IES antes mencionadas); se logró conjuntar, delimitar y relacionar cada una de las dimensiones y sus indicadores. Como resultado de esta etapa, fue posible diseñar la primera versión del instrumento de evaluación del desempeño docente, el cual se aplicó en la prueba piloto.

Con lo anterior se identificaron las dimensiones y los indicadores que debía contener y se integraron para obtener el instrumento de evaluación del desempeño docente en el aula en el nivel superior (Calderón, 2010). Se elaboraron varias versiones que fueron revisadas por coordinadores y expertos, hasta que quedó el instrumento final.

Se empleó como prueba de confiabilidad el Alfa de Cronbach y se obtuvo $\alpha=0.89$, en la que la consistencia interna de los reactivos (indicadores) demostró alto grado de correlación entre éstos, por lo que el instrumento se considera con alto grado de confiabilidad.

Los indicadores (*ítems* o preguntas) se ubicaron y clasificaron en torno a las dimensiones siguientes, como se muestra en la tabla 1:

Tabla 1
 Dimensiones e indicadores

Dimensiones	Indicadores
Planeación del curso	1. Da a conocer el programa al inicio del semestre 2. Da a conocer los criterios de evaluación al inicio del semestre
Dominio de los saberes de la materia	3. Domina la materia 2. Desarrolla contenidos claros del curso 5. Diversifica la dinámica de la clase con ejemplos y casos prácticos
Interacción didáctica en el aula	6. Promueve la participación en clase 7. Fomenta el razonamiento 8. Emplea actividades estimulantes para aprender
Conducción del progreso de los aprendizajes	9. Cumple con el programa del curso 10. Motiva a cumplir con tareas y ejercicios 11. Promueve la utilización y/o consulta de libros y material bibliográfico 12. Brinda seguimiento y asesoría a los estudiantes en los procesos de aprendizaje 13. Logra disciplina en el grupo que permite cumplir el proceso enseñanza aprendizaje 14. Entra y sale a tiempo de las sesiones
Comunicación	15. Muestra disposición para resolver dudas y ampliar explicaciones cuando los alumnos se lo solicitan 16. Innova la experiencia de aprendizaje incluyendo actividades y/o recursos tecnológicos que aportan valor
Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje	17. Cumple con los criterios de evaluación que establece al inicio del curso 18. Revisa y retroalimenta las fallas de las evaluaciones parciales y finales 19. Evalúa de manera objetiva
Generación de ambiente sano	20. Propicia un ambiente de respeto en clase

Fuente: Elaboración propia, 2016

Conclusiones

De acuerdo con los objetivos específicos planteados, el primero de ellos: identificar las dimensiones e indicadores que debe contener el instrumento para evaluar el desempeño docente en el aula en el nivel superior, se identificaron siete dimensiones: planeación del curso, dominio de los saberes de las materias, interacción didáctica en el aula, conducción del progreso de los aprendizajes, comunicación, evaluación del proceso enseñanza aprendizaje y generación de un ambiente sano.

Otro de los objetivos fue integrar un instrumento con las dimensiones e indicadores para evaluar el desempeño docente en el aula en el nivel superior, con la ayuda del juicio de expertos, los coordinadores de carrera y el trabajo desarrollado en esta investigación se creó un instrumento que contiene veinte indicadores: 1. Da a conocer el programa al inicio del semestre, 2. Da a conocer los criterios de evaluación al inicio del semestre, 3. Domina la materia, 4. Desarrolla contenidos claros del curso, 5. Diversifica la dinámica de la clase con ejemplos y casos prácticos, 6. Promueve la participación en clase, 7. Fomenta el razonamiento, 8. Emplea actividades estimulantes para aprender, 9. Cumple con el programa del

curso, 10. Motiva a cumplir con tareas y ejercicios, 11. Promueve la utilización y/o consulta de libros y material bibliográfico, 12. Brinda seguimiento y asesoría a los estudiantes, 13. Logra disciplina en el grupo que permite cumplir el proceso enseñanza aprendizaje, 14. Entra y sale a tiempo de las sesiones, 15. Muestra disposición para resolver dudas y ampliar explicaciones cuando los alumnos se lo solicitan, 16. Innova la experiencia de aprendizaje incluyendo actividades y/o recursos tecnológicos que aportan valor, 17. Cumple con los criterios de evaluación que establece al inicio del curso, 18. Revisa y retroalimenta las fallas de las evaluaciones parciales y finales, 19. Evalúa de manera objetiva, y 20. Propicia un ambiente de respeto en clase.

El instrumento fue validado por los coordinadores de carrera y también se tomó en cuenta la opinión de 179 alumnos de octavo semestre de ciertas carreras de licenciatura de la ULSA Victoria (LCC, LDG, ARQ, CP, LAM, LA, LIN, LD, ING). Los indicadores que componen dicho instrumento de evaluación fueron considerados importantes tanto por los alumnos como por los coordinadores de carrera. Éstos últimos opinan que el instrumento es práctico, completo, suficiente, pertinente, de utilidad, factible y aplicable para obtener información del desempeño docente en el aula y para tomar las acciones correspondientes de reconstrucción y capacitación, en caso de ameritarlo.

Derivado de esta investigación y como aportación, se considera conveniente crear un área que se encargue del diseño, implementación y monitoreo del sistema de evaluación del desempeño docente, lo que constituiría, sin duda, un proceso fundamental para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y, así, contribuir con la calidad de la formación de profesionales en las IES (Contreras, 2008). Lamentablemente pocas son las universidades que han formado departamentos específicos, ya que los sistemas de evaluación de la docencia implican una fuerte carga administrativa para las instituciones y son muy costosas.

A manera de reflexión, las primeras escuelas lasallistas respondieron a una necesidad generalizada y básica: educar a los más pobres y aquellos maestros debían estar preparados para ello. Su preocupación por la formación de los maestros late en varios de sus escritos, La Guía de las Escuelas Cristianas es un libro de iniciación e innovación pedagógica y de formación permanente, cuyo objetivo es ayudar a los maestros a educar y que la escuela marche bien, de esta forma se garantiza la continuidad en el sistema y el método, aunque cambie el maestro de una clase.

Con la evaluación docente se pretende promover la reflexión sobre la práctica docente y mejorar la calidad educativa, para estar en condiciones de cumplir con la misión lasallista de educar con calidad, preparar a los jóvenes que han sido puestos a nuestro encargo y en una forma accesible para toda la sociedad.

Referencias

Calderón, N. G. (2010). *Diseño de un Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente con base en la Opinión de los Alumnos*. Tesis de Maestría: UABC.

Contreras, G. (2008). "La evaluación de la docencia y su diagnóstico", en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (53) 21-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005303>

Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). "Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización". *Avances en medición*, 6, 27-36.

Fernández, N. y Coppola, N. (2010). "Evaluación de la docencia abordaje institucional", en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 3. Número 1e. Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art3.pdf

Frey, P. W. (1978). A two-dimensional analysis of student ratings of instruction. Validation research. *American Educational Research Journal*, 12, 327- 336.

Frey, P. W. (1982). Components of teaching. *Instructional evaluation*, 7, 3-10.

Galindo, D. y Zwaiman, K. (2000). "Un estudio empírico de la relación que existe entre la evaluación docente y el clima escolar". *Evaluación de la práctica docente en educación superior* (179-214).

Laffitte, R. (1991). "Evaluación y desarrollo profesional del docente universitario: dos facetas de la mejora institucional". *III Jornadas de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria.

Loredo, J. (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Editorial Porrúa.

Luna, M. (1996). "Jerarquía de las dimensiones de evaluación de la actividad docente en estudios de posgrado", en M. Rueda y J. Nieto (comps). *La evaluación de la docencia universitaria* (99-123). México: UNAM. Recuperado de: <http://iide.ens.uabc.mx/ried/nacional/files/2011/03/libroelectronicomariorueda.pdf>

Luna, E. (2000). *La evaluación de la docencia a partir de la opinión de los alumnos en posgrado: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California*. Tesis de doctorado. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Marsh, H. (1982). SEEQ: A reliable, valid and useful instrument for collecting student's evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 77-95.

Martínez, G. A., Lifshitz, G. A., Ponce, R. R. y Aguilar, V. (2008). "Evaluación del desempeño docente en cursos de especialización médica. Validación de un cuestionario". *Rev. Med. Inst. Mex. Seguro Soc.*; 46 (4): 375-382.

McKeachie, W. J. (1996). "Student ratings of teaching". *Occasional Paper*, (33). Recuperado de: http://archives.acls.org/op/33_Professional_Evaluation_of_Teaching.htm

Overall, J. U. & Marsh, H. W. (1980). "Students' evaluations of instruction: A longitudinal study of their stability". *Journal of Educational Psychology* (72), 321-325.

Rodríguez, C. R., Martínez, G. A., Ponce, R. R., Contreras, E., Colina, R. C. y Cerritos,

A. (2000). “Una nueva estrategia para evaluar la calidad del desempeño docente en las IES”, en *Revista de la Educación Superior ANUIES* Vol. XXIX (3), Núm. 115.

Rueda, M. y Arbesú, M. I. (2003). “La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente”, en *REDALYC*, núm. 36, pp. 54-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003606>

Rugarcía, T. A. (1994). “La evaluación de la función docente”, en *Revista de la Educación Superior. ANUIES*. Vol. XXIII (3). Núm. 91.

Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors. *The Chronicle of Higher Education*, 39 (46) 40.

Stufflebean, D.I. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Paidós.

Theall, M. & Franklin, J. (2000). “Creating responsive student ratings systems to improve evaluation practice”. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 95-107

ULSA Victoria (2015). *Oferta académica de la Universidad La Salle Victoria*. Control Escolar.

Zambrano, R., Meda, R. y Lara, B. (2012). *Evaluación de profesores universitarios por parte de los alumnos mediante el cuestionario de evaluación de desempeño docente*. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Zambrano.pdf

Proyecto IoTiCAT, espacio de aprendizaje pluridisciplinar para afrontar retos transversales

Agustín Zaballos
Lara Alonso
Xavier Canaleta

1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son omnipresentes en la sociedad actual a todos los niveles. Las personas, los objetos, las ciudades, los hábitats, en general están impregnados de tecnologías que condicionan la interacción entre todos los actores y agentes que participan. La interacción entre múltiples actores genera retos sociales, de convivencia, cognitivos y tecnológicos que exigen conseguir interacciones sin fisuras ni costuras de ningún tipo. En este entorno hay que estudiar la interacción de las personas con su entorno (persona-objeto-ciudad) de manera que se puedan abordar los profundos retos que los cambios sociales y tecnológicos están introduciendo en las sociedades en las que conviven nuestros estudiantes, profesores e investigadores.

Los avances en términos de tecnología e innovación implican por un lado un reto constante de transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje para incorporar las nuevas herramientas, pero también constituyen una oportunidad para articular los esfuerzos del ámbito académico con el entorno inmediato y con las lógicas globales. De hecho, entre las líneas propuestas por la UNESCO a partir de un trabajo de Edgar Morin (Morin, 1999), se insiste en que “para que un conocimiento sea pertinente, la educación deberá entonces evidenciar el contexto [...] lo global [...] lo multidimensional [...] y lo complejo”. Es decir, que el trabajo académico y los procesos de enseñanza deberán articularse con las demandas y exigencias de la época contemporánea en un ejercicio de intercambio entre el aula y las dinámicas sociales tanto en la escala local como el tejido global.

1.1. Antecedentes y necesidades del nuevo paradigma

Para enfrentarnos a estos retos transversales de forma satisfactoria resulta imprescindible una aproximación interdisciplinar a través de la estrecha colaboración entre diferentes perfiles de investigadores de ámbitos de conocimiento como la Arquitectura, el Management y la Ingeniería, principalmente. Generalmente, estos profesores y estudiantes utilizan diferentes metodologías de análisis, así como procesos creativos a fin de encontrar la mejor solución a un problema planteado, aproximaciones que parecen difícilmente integrables de forma interdisciplinaria.

Además de esta complejidad, hay que añadir (1) la rápida evolución que experimentan las tecnologías del ámbito TIC, (2) las nuevas aproximaciones basadas en la gestión *Agile/Lean* de las empresas que buscan una rápida valorización de la inversión, (3) las técnicas de prototipado rápido que permiten el desarrollo del producto viable y comercializable en el

mínimo tiempo posible, así como (4) la utilización de prototipos a escala 1:1 que permiten la disminución de derivas de todo tipo. Además de todo esto, hay que añadir la gran dificultad para encontrar el espacio y el tiempo necesarios que permitan la integración real entre estos ámbitos de conocimiento aparentemente tan dispares, aunque claramente complementarios, para abordar los nuevos retos que nos plantea la interacción transparente entre la ciudad y el ciudadano, y entre los objetos y las personas.

El laboratorio-aula *Internet of Things institute of Catalonia* (IoTiCAT) nacerá al inicio del 2020 con el objetivo de estudiar la interacción de nuestros estudiantes e investigadores con su entorno (persona-ciudad, persona-objeto) de manera que se pueda abordar el estudio de los profundos retos que los cambios sociales y tecnológicos conllevan. Este frente interdisciplinario de estudio requiere superar el enfoque clásico de laboratorio para incorporar los aspectos tecnológicos, de las personas y de los hábitats creados por las nuevas formas de interacción. Los proyectos de investigación que hagan frente a estos retos deben concebirse dentro de espacios de creatividad que acojan a todos los actores, deben pasar por el laboratorio de I+D que permita conformar el prototipado y valorizarlo desde la perspectiva del mercado que asegure una transferencia eficiente y eficaz hacia el tejido económico y social. El IoTiCAT está formado por investigadores, profesores y estudiantes de los ámbitos de Ingeniería, Management y Arquitectura de La Salle Campus Barcelona aunque nace con el espíritu de ser replicable en otros centros universitarios de La Salle con un ecosistema universitario politécnico con oportunidades latentes similares.

Por ejemplo, en la Facultad de Arquitectura de Universidad de La Salle Bajío, cuyo enfoque principal es la habitabilidad del espacio urbano, rural y arquitectónico, el aprendizaje se apoya en un ejercicio constante de contextualización a partir de casos prácticos. Como ejemplo, tras el sismo ocurrido en México el 19 de septiembre de 2017, se diseñó un taller vertical donde intervinieron y profesores de arquitectura que vinieron de Oaxaca para el análisis transversal, la contextualización y propuestas de diseño en Juchitán, Oaxaca.

1.2. Diseño conceptual del espacio de innovación e investigación

El espacio del IoTiCAT se estructura en un ágora social común, zona central, de encuentro que permite debatir, mostrar y contrastar las propuestas de forma interdisciplinaria. Esta ágora, que llena el espacio central del IoTiCAT, también debe ser un lugar donde se hagan conferencias y debates para transmitir los avances del instituto a la sociedad. Alrededor de este espacio se ubican los laboratorios de prototipado rápido (*Makerspace*) de los equipos de investigadores y estudiantes que trabajan, con la particularidad de ser laboratorios abiertos al ágora para que el visitante pueda ver en funcionamiento. En este espacio se piensa, se implementa y se realizan los testeos necesarios entre los diferentes equipos heterogéneos.

El *Makerspace* es un espacio de trabajo diseñado para proporcionar herramientas a la comunidad de investigadores de Arquitectura, Management e Ingeniería junto con diseñadores, inventores, estudiantes, emprendedores y empresarios para que puedan desarrollar los proyectos del IoTiCAT. El objetivo de este espacio es promover el desarrollo participativo, facilitar el aprendizaje interdisciplinario y potenciar las actividades de co-creación mediante el prototipado rápido.

El Makerspace rodea el *CitiLab*, un espacio abierto donde se desplegarán los diferentes proyectos y prototipos en un entorno controlado de medida que será al mismo tiempo el demostrador vivo para el estudiante dentro de La Salle Campus Barcelona. En el *Creativity Room* se hace frente a los retos planteados a través de las dinámicas de trabajo de creatividad, imaginación, lluvia de ideas, focus groups, etc. Sirve para actividades estructuradas, pero también para facilitar el flujo libre de ideas que han de servir para desencadenar procesos de investigación e innovación a partir de la captación de las necesidades de la ciudadanía y del tejido empresarial.

En todo el mundo existen varios ejemplos similares a lo que se plantea en esta propuesta. Algunos de los espacios más representativos son (1) el del Medialab¹ (MIT - Massachusetts Institute of Technology), (2) el de la Carnegie Mellon University² (CMU) y (3) el de la universidad Tufts³ (Boston, EE.UU.) que permiten la realización de prototipos a partir de las ideas a la vez que se convive en un entorno social que permite y enfatiza la co-creación.

2. Metodología empleada en la innovación

2.1. Alcance de la innovación en el aula

La pregunta puede ser cómo se potencia la creatividad sin fisuras tan necesaria dentro de equipos interdisciplinarios. Ante esta pregunta, no hay una respuesta clara, pero hay algunos factores que parecen estar directamente relacionados con la creatividad. Una charla entre miembros del equipo de trabajo, las conversaciones con otras personas, el intercambio de ideas y el análisis de elementos simbólicos (dibujos, esquemas, mapas conceptuales, videojuegos, etc.) son herramientas contrastadas para fomentar la creatividad. Sin embargo, dentro de este abanico de posibilidades cabe destacar un factor que aumenta significativamente la creatividad: la aplicabilidad. Las personas que no tienen miedo de los procesos de cambio piensan que el proceso de creación es aplicable a un problema determinado tienen un resultado inmediato (Figura 1).

El reto tecnológico para la colaboración que propone el IoTiCAT se basa en el desarrollo de un proceso de investigación planificado por fases (Sala de creatividad, Makerspace, CitiLab, LaSalle Campus Barcelona y, en último término, la ciudad) que se orientan a generar y evaluar las acciones de mejora continua. El objetivo de este instituto es pasar de la sensibilización teórica a la aplicación y validación prácticas (en el lugar de trabajo), a partir del diseño de una dinámica y de unos espacios de colaboración interdisciplinarios entre perfiles provenientes de diferentes disciplinas para generar el compromiso universidad-empresa y aumentar una creatividad cohesionada entre los tres ámbitos de conocimientos implicados (Ingeniería, Arquitectura y Management). Las investigaciones llevadas a cabo permiten a los estudiantes del campus de La Salle recibir una educación de alta calidad en un marco global que ofrece a los estudiantes los conocimientos necesarios, habilidades y experiencias para ser altamente eficaces en su desarrollo de la carrera profesional.

¹ <https://www.media.mit.edu/>

² <https://cmucreatelab.org/>

³ <https://www.tufts.edu/about/research>

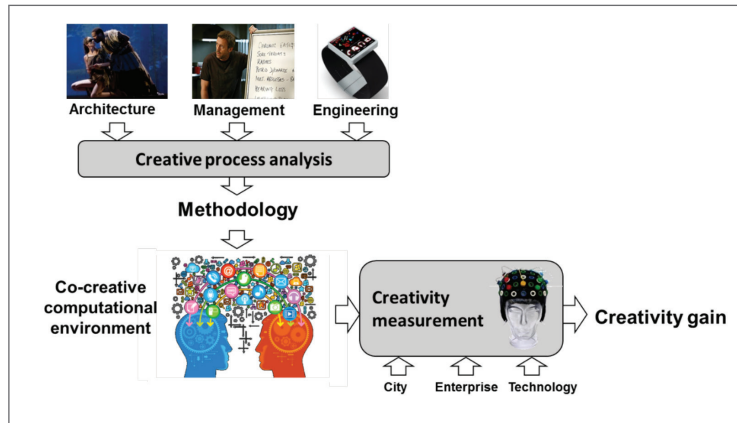


Figura 1. Grupos interdisciplinarios



Figura 2. IoTiCAT 2020

En muchos casos, estos retos implican crear mecanismos, productos y/o tecnologías de fomento de la interacción *just-in-time* aunque desgraciadamente esto no siempre será posible. Sin embargo, se pretende crear un entorno de desarrollo competencial que sea capaz de desarrollar estas competencias y evaluarlas mediante indicadores de impacto orientados a resultados valorizables por la sociedad y el territorio. Es por esta razón que el IoTiCAT toma como principios fundamentales de definición y actuación las estrategias regionales de especialización inteligente desde una doble vertiente: la experiencia y la potencialidad del marco del Instituto y la naturaleza del estudio: La ciudad sostenible.

En esta línea, se establece como línea vertebradora del instituto el área del mediterráneo, la región de Cataluña y, en especial Barcelona, que son modelos de estudio y aplicación. Barcelona, como *European Capital of Innovation* (iCapital), se ha convertido en un arquetipo mundial y referente de sostenibilidad, innovación y calidad de vida. Este reconocido prestigio es una de las bases sobre las que se sustenta el instituto, donde tanto la arquitectura co-

mo las tecnologías y su gestión van alineadas y enfocadas a las necesidades de las personas. La IoT (*Internet of Things*) también se interpreta desde el IoTiCAT como una: *City for Citizens*.

2.2. Modelo de innovación abierto: CANDY

El modelo empleado para que empresas, estudiantes e investigadores con diferentes especialidades técnicas y muy diversas procedencias se ayuden en el proceso de resolución del reto es el *Open Innovation Candy model* (Piqué, Marcet, Majó & Miralles, 2016). El modelo Candy es un modelo de gestión de la innovación muy útil para estructurar los procesos de innovación de las organizaciones. El modelo se puede aplicar tanto en procesos de innovación interna, como en procesos de innovación abiertos al ecosistema de las organizaciones. El modelo Candy estructura el proceso de innovación en cuatro fases: Retos, Ideas, Desarrollo y Escalado. Entre cada fase, se establecen diferentes filtros para analizar los resultados y decidir los siguientes pasos. El modelo será considerado como metodología de referencia en todo el alcance de los proyectos propuestos, pero especialmente en el desarrollo del prototipo precompetitivo ya que ofrece un marco para evaluar y validar conceptos, el propio prototipo y prever su posterior escalabilidad (aunque esta última fase quedará siempre fuera del ámbito académico).

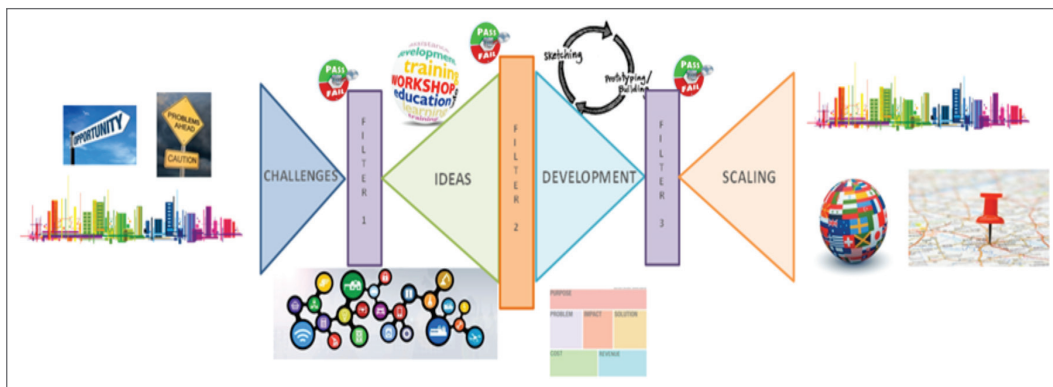


Figura 3. Open Innovation CANDY Model

A continuación, se explican sucintamente las cuatro fases antes nombradas según su autor (Figura 3):

- Un reto de innovación se puede determinar como la expresión de un problema a resolver, una oportunidad a realizar o una aspiración a desarrollar. Mediante sesiones de trabajo, y desde una mirada externa y neutra, se aplica la deducción del reto mediante conversaciones. A través de la conversación, se deben determinar aspectos como la magnitud estratégica, el origen, el alcance y el impacto de dar con una solución competitiva para la empresa colaboradora.
- La fase de ideación se focaliza en generar ideas para ayudar al equipo interdisciplinar a resolver los retos que hemos identificado en la fase anterior. Los procesos de ideación tienen por objetivo conseguir una multitud de ideas que sirvan como base para

más tarde seleccionar aquellas que realmente responden a la resolución del reto planteado.

- La fase de desarrollo es la fase en la que se debe poner a prueba el potencial real de la solución técnica planteada. En esta fase se evalúa la propuesta de valor, se valida la interacción con usuarios reales y se verifica su sostenibilidad técnica y económica. Esta fase es en sí misma una fase de mitigación del riesgo para la empresa que propone el reto.
- La escalabilidad es la última fase del modelo de innovación Candy. Para proceder a la escalabilidad de la propuesta de valor, se requiere hacer un plan de implementación por parte de la empresa. El plan de escalado se utiliza para ejecutar la propuesta operativa y crear un sistema de indicadores para medir el impacto real de la solución. Como todo mapa de indicadores, puede haber cualitativos y cuantitativos, dependerá de la casuística en particular.

2.3. Ámbito interdisciplinar: Smart City y la Internet of Things

La ciudad inteligente simboliza un ambiente perfecto para el desarrollo de una red totalmente orientada a los servicios, ya que es un lugar donde una nube de objetos comunicantes, sensores, dispositivos inteligentes y la información se integran en un todo que ofrece servicios en beneficio de los ciudadanos (Figura 4). El laboratorio proporcionará una capa de adaptación, lo que permite un rápido desarrollo y despliegue de servicios. La cantidad cada vez mayor de datos que una ciudad inteligente genera y debe gestionar (*Big Data*), la naturaleza heterogénea de las mismas y las interacciones ocultas entre elementos de datos plantean grandes retos también en el campo de la computación en nube (Cloud computing).

El término Internet de las cosas surge en 1999, de la mano de Kevin Ashton (Ashton, 2009). Su idea se fundamentaba en el hecho de que, hasta ese momento, toda la información disponible en Internet, había sido introducida por personas. A priori este hecho podría parecer poco relevante, pero la realidad es que tal como Ashton postulaba: “El problema es que las personas disponen de un tiempo, atención y precisión limitadas, lo que significa que no son muy buenas en la captura de datos sobre las cosas del mundo real”. En consecuencia, el conocimiento y los datos de los ordenadores se encontraban fundamentados en ideas, en lugar de cosas físicas. Este hecho inquietaba a Ashton, el cual, a pesar de apreciar la importancia de las ideas, tiene muy claro que, la economía, la sociedad y por lo tanto, nuestra supervivencia, están directamente basadas en las cosas físicas.

Si bien esta idea ya tiene dieciséis años de vida, el auge de la Internet de las cosas, especialmente gracias a la popularización de los objetos inteligentes, es actualmente una realidad ineludible. Hoy en día, si se habla de objetos inteligentes, ya no se está hablando únicamente de dispositivos que han sido diseñados, específicamente para tener la capacidad de capturar, analizar y transmitir datos. La fusión de estos dos ámbitos, la ciudad y la tecnología, la Smart City y la IoT es un campo de trabajo ideal para que estudiantes e investigadores trabajen codo con codo explotando las oportunidades latentes detectadas en los programas de La Salle Campus Barcelona.

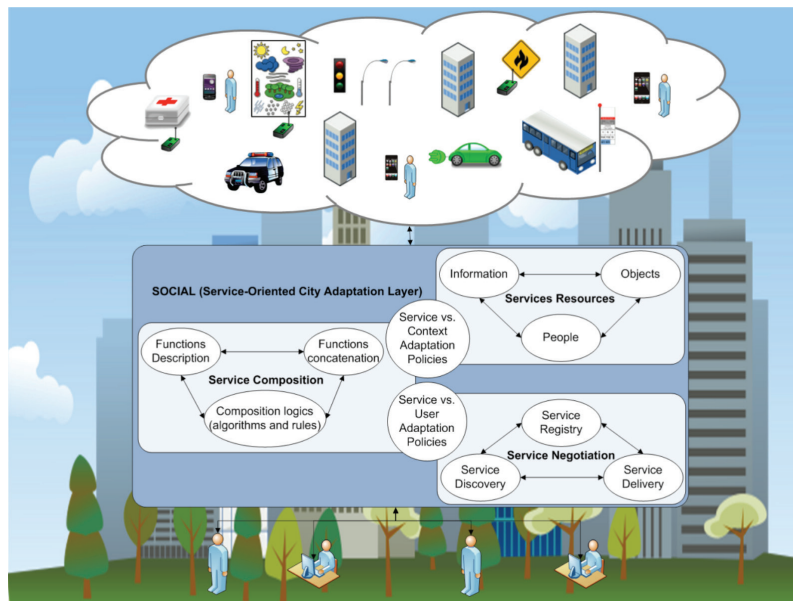


Figura 4. Escenario de cocreación con los estudiantes

3. Oportunidades latentes y líneas futuras

A modo de conclusión, en este apartado, se describirán diferentes oportunidades detectadas en el campus y que han requerido del espacio, del tiempo y de la estrategia pedagógica aquí planteada para que nuestros estudiantes se enfrenten a los retos provenientes de la sociedad conformando grupos interdisciplinarios. El IoTiCAT será una pieza clave a partir de la fecha en la que se estima la finalización de su construcción y puesta en funcionamiento en el 2020.

3.1. Oportunidad: eSports

La participación de grupos de trabajo interdisciplinarios permite comprender de forma más rápida el problema a tratar y así se trabajó con retos para el *Manchester City FC*. La innovación, el desarrollo de nuevos productos o modelos de negocio, la emprendeduría, etc. son procesos que requieren de un componente de diseño y creatividad estructurado. Lluvias de ideas, definición de conceptos y marcos de actuación, visualización e interacción deben poder convivir en un espacio de iteración, de pilotaje de prototipos y en definitiva de co-creación.

Este proyecto fue diseñado e implementado por un equipo transversal de profesores e investigadores de Ingeniería y de Management. Estaba encaminado a acelerar el desarrollo de ideas de negocio de los estudiantes que desean crear empresa. Se llevó a cabo una actividad gamificada, que implicó una serie de retos para los equipos de estudiantes que desarrollaron una idea de negocio, un nuevo producto o servicio y un modelo de negocio.

3.2. Oportunidad: Inteligencia ambiental

Dentro de las tecnologías y sistemas para el *Ambient Intelligence* existe una gran necesi-

dad de obtener una visión unificada de la solución que integre Ingeniería, Arquitectura y Management en la redefinición de diferentes problemas estudiados dentro de diferentes proyectos de investigación. La gestión de la movilidad de la ciudad con experiencias compartidas a nivel europeo por los proyectos de investigación o programas académicos afines necesita también de un ágora que permita encontrar las mejores soluciones a los problemas planteados.

Por ejemplo, en el proyecto europeo⁴ “*Development of low cost sensores networks for real time noise mapping*” la orientación fue en la fórmula necesaria para la generación de mapas de ruido de tráfico en tiempo real a partir de una red de sensores de bajo coste permitiendo de esta forma una mejora en la gestión de la movilidad de la ciudad, así como el control del impacto del ruido de tráfico en las personas para mejorar su calidad de vida.

En esta línea cabe destacar la iniciativa de colaboración del ILIS⁵ (*International Lasallian Institute for Sustainability*) centrada en orquestar grupos de trabajo entre las Universidades de La Salle con el objetivo de educar e investigar de forma aunada entre diferentes Universidades y ámbitos de conocimiento.

3.3. Oportunidad: Nueva robótica

En el ámbito de la robótica se han realizado diferentes estudios de investigación aplicada sobre la puesta en marcha de robots de servicios en entornos privados y públicos. Durante la realización de los proyectos, en el campus hemos tenido normalmente la dificultad habitual que supone trasladar la experiencia del laboratorio en el entorno real. Los laboratorios disponibles en la Universidad están diseñados para el trabajo habitual de nuestros estudiantes, pero, generalmente, no disponen del espacio y el entorno adecuado para poder realizar pruebas de campo suficientemente cercanas a la realidad.

Un ejemplo claro es el del proyecto *PATRICIA*. Este proyecto de investigación ha consistido en el desarrollo de una plataforma robótica para utilizar en entornos hospitalarios con el objetivo de reducir la ansiedad y el estrés de niños y niñas hospitalizados. Esta plataforma se ha utilizado en salas preoperatorias, de oncología, emergencias y espacios comunes del Hospital San Juan de Dios. La singularidad de cada una de estas salas ha hecho que pudiéramos aprender de los errores de la experiencia in situ, donde alguno de los errores se hubiera podido evitar con una simulación previa de la disposición de puntos de interacción entre los niños (con sus familias) y los robots.

3.4. Oportunidad: Explotación de la IoT

De hecho, el propio concepto de la IoT ligado al desarrollo y despliegue de procesos y prototipos dentro de una *Smart City* es el punto más obvio de todo el proyecto de co-creación planteado entre investigadores y estudiantes. En la propia Universidad existen multitud de ejemplos de iniciativas que demuestran el potencial de la IoT. Casi es un concepto que auto-explica la necesidad de reunir perfiles de investigadores de los tres ámbitos de conocimiento planteados (Arquitectura, Ingeniería y Management).

⁴ <http://www.life-dynamap.eu/>

⁵ <http://www.lasalleinternational.org/wp-content/uploads/2018/01/The-Beginning-ILIS.pdf>

Como parte del cosmos de la IoT, las ciudades pueden beneficiarse al máximo de la interacción entre las personas, los procesos, los datos y las cosas. Es importante destacar que el IoTiCAT está diseñado para responder a la necesidad en tiempo real de información contextualizada y está preparado para su análisis a fin de hacer frente a los retos de la sociedad actual. Las lecciones aprendidas en muchos proyectos piloto existentes serán clave para la definición de una estrategia que permita el desarrollo de iniciativas propias exitosas.

3.5. Conclusiones finales

El marco de definición del futuro laboratorio interdisciplinar Internet of Things Institute of Catalonia (IoTiCAT) nos permite analizar el impacto de la incorporación de la tecnología en las metodologías docentes actuales, acompañado por la participación de docentes, investigadores e industria que abarcan el conocimiento de los diferentes ámbitos de actuación de La Salle Campus Barcelona. Así, mediante un nuevo paradigma que nos vincula a la realidad de la sociedad contemporánea, se abre una posibilidad que nos permite, por un lado, progresar en la forma de investigar y de transferir conocimiento en base a retos transversales, y por otro ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje en los programas e innovación en el aula. Todo ello aportando valor a un ecosistema local y global en el que, de forma continua, aparecen nuevas oportunidades que deber tangibilizarse en nuevos productos y servicios que hagan de nuestra sociedad un referente de sostenibilidad y calidad de vida.

Referencias

- Ashton, Kevin. (2009) That 'internet of things' thing. *RFiD Journal*, vol. 22, no 7, p. 97-114.
- Piqué, J.M. ; Marcet, X. ; Majó, A. & Miralles, F. (2016). *Managing the Dealflow of Innovation*. XXXIV IASP World Conference on Science and Technology Parks. Istanbul (Turkey).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París. UNESCO.

Competencias transversales, claves de la motivación para formar profesionales con valor

Enric Peña

1. Introducción

1.1. Antecedentes

Características del TFC en arquitectura técnica

Una vez finalizado y completado el programa de asignaturas del programa académico, el alumno tiene conocimientos suficientes para aceptar el reto de formalizar un trabajo donde se apliquen todos los aspectos técnicos desarrollados. El alumno está preparado para solucionar problemas técnico- económicos, graficarlos, calcularlos, acotarlos, valorarlos y obtener unas conclusiones al respecto de sus propuestas.

Hay que concretar todas las informaciones obtenidas, hay que establecer un método de búsqueda e investigación de nuevos sistemas, así como explotar los recursos que le da la escuela y las instituciones para obtener la información necesaria que le permita desarrollar su propuesta de acuerdo con la metodología actual del trabajo profesional.

El objetivo es transformar los conocimientos técnicos en un proyecto ejecutable según el actual desarrollo de la profesión. Hay que ordenar la información obtenida durante los estudios y transformarla en una decisión final.

La metodología del trabajo se estructura mediante el planteamiento de un problema sobre el que se trabaja una de las posibles soluciones. Esta hipótesis se desarrolla suficientemente teniendo en cuenta aspectos técnicos, legales y económicos, acota haciendo mediciones, se valora económicamente, se regula técnicamente mediante el pliego de condiciones y, convenientemente estructurado, da paso a unas conclusiones.

El trabajo se complementa con ejercicios propios de la profesión como son la ejecución de un estudio de seguridad y salud, la confección de un programa de control de calidad y la aplicación e investigación de nuevas tecnologías, la planificación de los trabajos y la realización de un plan de mantenimiento.

Durante el desarrollo del presente proyecto se trabajó paralelamente en la Tesis doctoral con el siguiente título y resumen:

Estudio Analítico del Proyecto Final de Grado de Arquitectura Técnica y Edificación. Optimización y relación de las actividades de aprendizaje con las principales competencias profesionales demandadas por el sector y la Sociedad

Tanto el grado de Arquitectura Técnica y Edificación (nomenclatura actual), como las atribuciones profesionales relacionadas con los estudios, han sufrido constantes cambios

y evoluciones desde sus primeras reseñas. Recientemente, los cambios de nomenclatura, las modificaciones de los Planes Académicos, así como, la crisis global que ha afectado especialmente al sector de la Construcción en España, ha generado un descenso de los estudiantes de grado universitario. Este descenso también ha afectado al grado de Arquitectura Técnica y Edificación, aunque el mismo ha mantenido una alta tasa de incorporación laboral de sus estudiantes, en contra de otros estudios relacionados como el de Arquitectura.

En un contexto como el que nos ocupa, es fundamental optimizar las actividades docentes del grado para conseguir egresados que contemplen en su currículo las principales competencias profesionales que demanda el sector y la sociedad, y una alta calificación y asimilación de las mismas. En la medida que las actividades docentes evolucionen y mejoren, permitirán a los alumnos una mejor incorporación, algo esencial en un entorno actualmente muy competitivo en el sector de la edificación y para las propias universidades.

La tesis, aporta un estudio analítico de las variables que caracterizan una de las asignaturas más importantes del grado: el Proyecto Final de Grado (PFG). El objetivo es analizar el grado de preparación del alumno en función de una serie de variables asociadas al desarrollo del PFG y relacionar las actividades de aprendizaje definidas en el mismo con las principales competencias profesionales demandadas por el sector de la Edificación. Más allá de percepciones subjetivas y fundamentos basados en la experiencia de los profesionales, la investigación aporta un enfoque innovador al haber sido capaz de identificar, analizar y re-ordenar una serie de variables y actividades con el fin de mejorar los estudios de Arquitectura Técnica y Edificación, sentando las bases para validaciones futuras tanto en estos como en otros estudios de grado.

Todo este estudio debe enmarcarse en el objetivo (misión) de la institución que representamos.

Misión

Formar profesionales con valor para desarrollar una sociedad más justa y sostenible. Queremos formar personas que miren al futuro con optimismo, con visión internacional, comprometidas y respetuosas, emprendedoras e innovadoras, reflexivas y resolutivas, autónomas y con capacidad de trabajo en equipo, y con buen dominio de la tecnología.

Queremos formar profesionales con valor, personas que suman.

Durante el curso 17-18 se matricularon en la asignatura de Trabajo Final de Grado de Arquitectura Técnica y Edificación un total de 23 alumnos que la fueron superando en las convocatorias de febrero y junio. Del grupo inicial quedaban para la presentación y defensa de la convocatoria de septiembre un total de 12 alumnos con posibilidades de superarla. Entre estos 12 habían 8 que forma continuada y constante seguían las correcciones del profesorado y que,



por diferentes motivos, profesionales, laborales, académicos... etc. se encontraban en la necesidad de aprovechar esta última oportunidad de superar la convocatoria extraordinaria.

1.2. Desencadenante

Durante el desarrollo de las correcciones alrededor del mes de mayo se dieron una serie de circunstancias que motivaron un replanteo de la impartición de la misma.

Por un lado, alumnos que mostraban un alto conocimiento de las competencias específicas de la titulación, pero una enorme falta de asimilación de competencias transversales aplicables al, más que probable, desarrollo profesional de los mismos. Alumnos con un magnífico expediente académico incapaces de cuestionar ninguna de las directrices técnicas planteadas por el cuadro docente. Alumnos que manifestaban una actitud poco receptiva frente a docentes y criterios de seguimiento.

Alumnos que llevaban más de un año desarrollando tareas profesionales propias del Arquitecto Técnico en diferentes empresas. En entrevistas personales con sus responsables laborales nos manifestaron su alto grado de integración y su alta valoración profesional por parte de la empresa. Estos alumnos no respondían de la misma manera a los estímulos docentes y dudábamos de su capacidad académica cuando en realidad ya eran profesionales con valor en sus respectivos puestos de trabajo. Y por último alumnos cuyo desarrollo de TFC. se había extendido a más de un año académico sin que su progresión fuese equitativa con su dedicación.

Por todo ello, nos llevó a valorar seriamente la necesidad de establecer un nuevo entorno de trabajo para este grupo de 8 alumnos.

En el momento de tomar esta iniciativa la situación era:

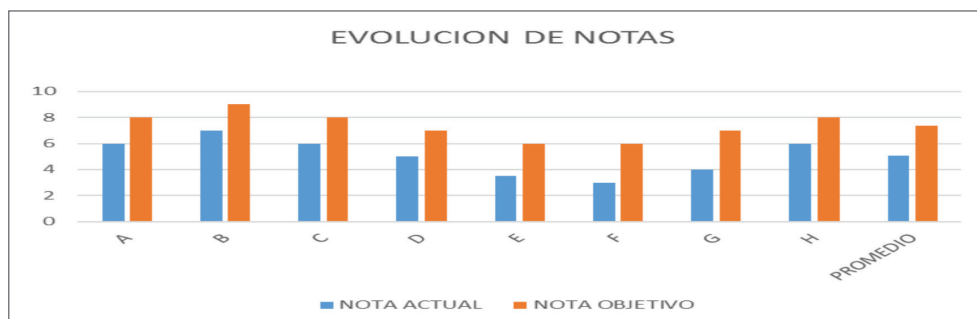


Figura 1. Esquema de notas iniciales y objetivos

2. Reto de trabajo

2.1. Descripción y parámetros de trabajo

A los alumnos se les plantea un reto, que por su trascendencia temporal se convertirá en el eje motivacional de su actividad por lo que queda de curso.

A partir de este momento trabajarán como un equipo y asumirán los resultados individuales de forma colegiada. Si aprueban, lo harán todos con la nota más alta y si suspende uno de los trabajos, suspenderán todos. Entendiendo que a partir de este momento se les darán las herramientas necesarias para tomar las decisiones que estimen oportunas y conseguir el objetivo.

Se presentan las ventajas y los resultados que pueden obtener priorizando el siguiente orden:

Ventajas en superar el reto.

- Reconocimiento y satisfacción personal. Auto confianza
- Reconocimiento del grupo. Respeto y admiración de los compañeros
- Reconocimiento del cuadro académico y, por consiguiente, de la institución.
-

La opción del reto es libre y personal, y se da un periodo de dos días para concretarla

Pasado el periodo de reflexión la opción es aceptada por todos los integrantes del grupo.

Paralelamente se les expone cuales son los objetivos por parte del cuadro de profesores, que sean capaces de adquirir de forma notable las competencias que demanda la empresa.

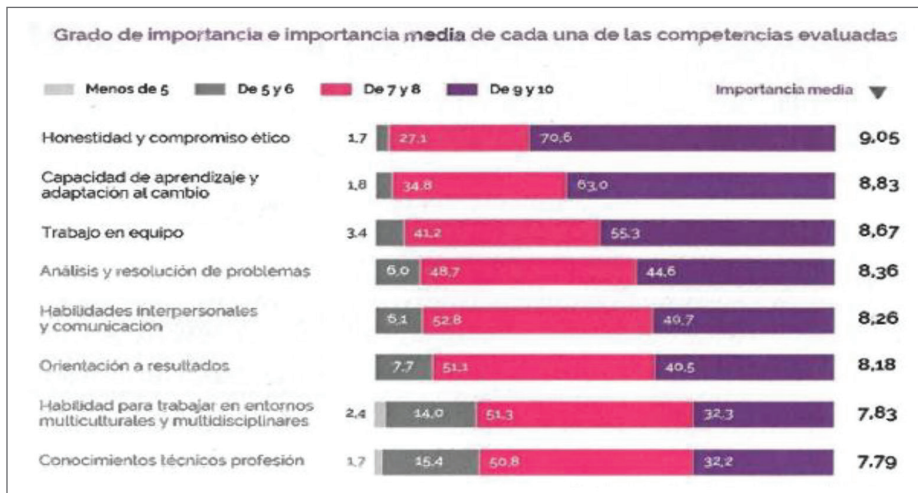


Figura 2. ¿Que buscan las empresas en sus empleados? <https://www.libremercado.com/2016-08-31>

Obviamente los profesores asumimos también el reto y ponemos a disposición de los alumnos un seguimiento diario y constante.

2.2. Proceso de trabajo

En primer lugar, se desarrollan sesiones de corrección conjuntas de manera que los alumnos perciban el grado de exigencia del trabajo final, así como se hagan una composición de lugar al respecto del estado de avance de los mismos.

Se establecen modelos de trabajo conjunto y se habilitan espacios para el desarrollo de los trabajos en grupo. Se realizan sesiones destinadas al aprendizaje colaborativo.



Figura 3. fases del desarrollo de trabajo en equipo

Se introducen sesiones de control individual de cada uno de los trabajos. Control que llevan a cabo los mismos alumnos sobre el suyo y sobre el trabajo de compañeros determinados estratégicamente. Autoevaluación

Se establecen roles de trabajo procurando que motiven el desarrollo de las competencias que cada alumno domina menos.

Se establecen retos parciales que activen la dinámica de grupo. Son retos que han de suponer confirmación individual y colectivo.

Se introducen elementos complementarios (videos, textos) que motiven la línea de trabajo colaborativo y que conduzcan a la reflexión.

Se establecen controles externos al grupo con la voluntad de mantener el listón cualitativo de la objetividad.

Tres semanas antes de la entrega (con lo que esto supone en cuanto a tensión por parte de los alumnos) se realiza una nueva evaluación externa y se concluye que todos los trabajos están evolucionando favorablemente a excepción de uno. Ante esta problemática y con la finalidad de reactivar la conciencia de equipo, se propone una actividad lúdica-académica de grupo (caminata nocturna) para fomentar el mejor conocimiento personal del equipo y en particular del alumno más rezagado. El equipo de profesores estima necesario el establecer mejores y más fuertes vínculos que les permita asumir el reto colaborativo en esta última fase crítica.



Figura 4. Alumnos generando dinámicas de grupo en actividad nocturna

2.3. Reto final

Llegado el momento de la entrega del trabajo, los alumnos organizan de forma individual los documentos y los depositan en la escuela. Después de una corrección de los mismos por el equipo de profesorado se emite un comunicado con la nota. El comunicado es igual para todos los alumnos (ver Anexo I).

3. Evaluación final.

Todos los alumnos, a excepción de uno optaron por la continuidad del reto de equipo. A todos ellos se les comento que los objetivos del ejercicio estaban cumplidos más allá de la valoración individual de un trabajo con lo que se les comunico el APTO y se les invito a que, esta vez sin la presión del aprobado o suspenso siguieran trabajando en equipo para desarrollar las mejoras sugeridas en la revisión anterior.

Paralelamente se analiza con mayor profundidad la decisión del alumno que abandono el grupo se analiza y valora su trabajo individual y se le argumenta que por objetivos y metodología tenido un enorme desarrollo personal asumiendo las competencias transversales que configuraban el objetivo del programa.

A día de hoy los alumnos están preparando juntos, en equipo, las presentaciones que defenderán ante tribunal el próximo 5 de noviembre de 2018.

3.1. Resultado académico

Desconociendo por ahora, las notas que pondrá el tribunal, las valoraciones del equipo de profesores a los trabajos individuales son:

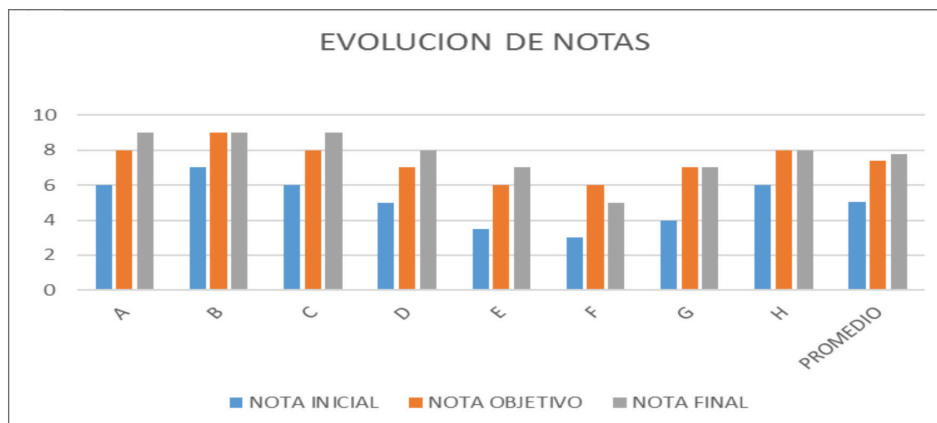


Figura 5. Esquema de notas iniciales, objetivos y resultado final.

Con lo que se puede observar que los objetivos académicos específicos se han conseguido en 3 casos, se han superado en 4 casos y no se han alcanzado en 1 de los casos.

Mientras que los objetivos relacionados con las competencias transversales están sobradamente superados bajo la percepción de los responsables académicos. Estamos seguros que todos los alumnos responderían positivamente a estas preguntas:

- ¿Has mejorado tu concepto de trabajo en equipo?
- ¿Has sido capaz de ayudar a los demás?
- ¿Has sido capaz de aprender de tus compañeros y de enseñarles?
- ¿Has mejorado y valorado la importancia de conocer, respetar y empatizar con compañeros?
- ¿Has acometido retos, los has analizado y los has superado?
- ¿Has sabido trabajar orientada a unos resultados propios y del equipo?
- ¿Has tenido que tomar decisiones, lo has hecho?

4. Conclusiones y líneas futuras

4.1. Conclusión de profesorado

Como consecuencia de esta experiencia académica, se ha planteado una revisión de metodología y contenido del Trabajo Final de Grado que mantenga los objetivos de aprendizaje específicos, se siga adaptando a los requerimientos del sector y profundice más en las capacidades transversales de los alumnos, tanto de las que ya desarrollan como de las que deben mejorar o adquirir. En el curso 2018-2019 se incluyen semanas de trabajo para autoconocimiento individual y grupal y se configuraran grupos de trabajo colaborativo. Con el ejercicio desarrollado por alumnos y profesores se constata que el factor motivación, más allá del individual por el aprobado, constituye en sí mismo la clave para la mejor asimilación y comprensión de competencias. Resultará fundamental seguir trabajando en la metodología de competencias transversales como fundamento para el éxito profesional y personal de los alumnos.

4.2. Conclusión equipo alumnos

Las conclusiones de los alumnos estarán desarrolladas a partir del 5 de noviembre fecha de la defensa de los trabajos y complementarán la presente ponencia.

4.3. Líneas futuras

Trabajar y desarrollar estas opciones de Trabajos Finales de Grado en el marco de NCA y de forma transversal a todas las escuelas de Salle Campus Barcelona

5. Referencias. Anexos

Enric Peña Camarillas. TESIS DOCTORAL. (2018) Estudio Analítico del Proyecto Final de Grado de Arquitectura Técnica y Edificación. Optimización y relación de las actividades de aprendizaje con las principales competencias profesionales demandadas por el sector y la sociedad. ENGINYERIA i Arquitectura La Salle. Universitat Ramon LLull. www.libremercado.com/2016-08-31¿Que buscan las empresas en sus empleados?

6. Anexo I: comunicado a los estudiantes

Apreciada/o....., según la metodología de trabajo desarrollada durante los últimos meses, tu trabajo se NO APTO.

Las deficiencias que hay que subsanar son:

GENERAL:

- *Revisar la justificación de la utilización de ratios a los capítulos de presupuesto, indicando el origen*

ALUMNO 1

- *Revisión de presupuesto, capítulos de movimiento de tierras e instalaciones en general y pintura, por presupuesto y contenido bajo. OPCIONAL*
- *Aplicar costes indirectos al presupuesto.*

OPCIONAL ALUMNO 2

- *Relacionar leyenda y detalles constructivos. OPCIONAL*
- *Detalles de cubierta, parecen insuficientes o no se entiende del detalle constructivo.*

OPCIONAL ALUMNO 3

- *Documentación gráfica*
 - *Planos acabados. OBLIGATORIO*
 - *Plantillas carpinterías. OBLIGATORIO*
 - *Planos o esquemas de instalaciones. OBLIGATORIO*
- *Mediciones. Revisión global. OBLIGATORIO*
- *Bloque 3*
 - *Falta ESS. OBLIGATORIO*
 - *Falta CQ. OBLIGATORIO*
 - *Falta certificaciones y planificación. OBLIGATORIO*
 - *Falta costes globales. OBLIGATORIO*
 - *Falta uso y mantenimiento. OPCIONAL*

- *Falta criterios medioambientales. OPCIONAL*

ALUMNO 4

- *Reflejar los detalles de todas soluciones a la documentación gráfica. OPCIONAL*

ALUMNO 5

- *Reflejar el total del capítulo de seguridad y salud, en el resumen de presupuesto. OPCIONAL*

ALUMNO 6

- *Mejorar las conclusiones de costes globales. OBLIGATORIO*
- *Falta la planificación personal y conclusiones. OPCIONAL*
- *Falta la impresión de resumen de presupuesto y tener en cuenta CQ y SS. OBLIGATORIO*
- *Falta el presupuesto de SS. OBLIGATORIO*
- *Faltan anexos y bibliografía. OPCIONAL*

ALUMNO 7

- *Desglosar partidas del presupuesto de seguridad y salud. OPCIONAL*
- *Mejorar los solapamientos de la planificación para compensar las certificaciones. OPCIONAL*

ALUMNO 8

- *Sin enmiendas.*

Un acercamiento a la cultura de la sustentabilidad en las Universidades

Enriqueta Mancilla-Rendón
María Elena Camarena Adame

1. Introducción

Para abordar el tema de sustentabilidad o desarrollo sustentable, es necesario aclarar que éste es un término con tres vertientes, ambiental, económica y social lo cual indica que sea que se hable de una cuestión ambiental, económica o social la intención no debe cambiar, debe permanecer intacta, el interés por abordar el tema de la sustentabilidad ambiental nos permite ver cómo éste se encuentra ligado también con los subtemas, económico, social, educativo y cultural.

La sustentabilidad es un tema que nace a partir de la década de los 40, con Rachel Carson, quien preocupada por el daño que causaban los pesticidas al medioambiente, manifestaba los daños que causaban las pruebas de eficiencia de los pesticidas. (Carson, 2002). En 1958 Carson recibe una carta en la cual le describen cómo el rociado aéreo del Dicloro Difencil Tricloroetano (DDT) había matado una gran cantidad de pájaros. Lo anterior hizo cuestionable acciones preventivas y no a partir de desastres ambientales, lo cual implicaría menos costos, tanto económicos, sociales y, sobre todo, ambientales. Es a partir de esto, que se ve la necesidad de crear medidas de seguridad ambiental para evitar catástrofes ambientales tales como lo que sucedió con la primera marea negra ocasionada por el buque Gluckauf. Este primer barco dio paso a la era moderna del transporte de crudo en tanto que a partir de la presencia de éste se crearon después buques de doble casco para prevenir desastres ambientales (Borrás, 2012). El autor registra ante el Centro Tecnológico del Mar más de 103 accidentes vinculados a la marea negra a nivel mundial y que tienen impactos sociales y ecológicos en el mundo. Uno de los ecosistemas más afectado por la industria petrolera es el manglar, hábitat de gran importancia social, económica y ecológica y que tiene una enorme diversidad biológica con alta productividad, en el cual se encuentra un gran número de especies de aves, de peces, de crustáceos y de moluscos. Este ecosistema es una fuente de materia prima para muchas actividades productivas de las comunidades asentadas en su entorno. Las actividades petroleras en el manglar provocan interrupción del flujo del agua dulce y del mar hacia los manglares y dentro de ellos, lo que altera la forma de drenaje, la vegetación, el suelo, y produce la inestabilidad general de la zona.

A raíz de estos acontecimientos marítimos y de la publicación de Carson y aunados a los desastres ecológicos se tomaron medidas de rescate y prevención, de tal manera que en 1970 el Congreso de los Estados Unidos crea la Agencia de Protección Ambiental. Y para 1972, su gobierno impidió el uso del Dicloro Difencil Tricloroetano, el pesticida que había ocasionado que un sin número de aves, estuvieran a punto de extinguirse lo cual fue desastroso y provocó una conciencia ambiental en la sociedad de aquella época y de las que precedieron. Fue así que se adopta una conciencia ambiental originada por la desequilibrada actividad humana, aunado al avance tecnológico, lo cual trajo consigo la creación de di-

versas organizaciones internacionales y nacionales dedicadas a salvaguardar el bienestar del ser humano y su hábitat, “y en cuanto al desarrollo humano es oportuno evocar la concepción de “humanismo” propuesta por el Hermano Carlos G. Gómez (Castro, 2008, p.154).

La pérdida en la integridad de los ecosistemas, la disminución de recursos naturales, y el deterioro de algunas regiones, son evidencias de la crisis ambiental que ha derivado un desarrollo económico alejado de la sustentabilidad (Naciones Unidas, 2015). Ello es una consecuencia de la percepción de la sustentabilidad cuando se considera como un problema del medio ambiente. Los problemas de la sustentabilidad son de carácter fundamentalmente económico y social y los Hermanos de las Escuelas Cristianas (2012) cuestionan si podemos quedar al margen ante las perspectivas de un desequilibrio ecológico. El Hermano Álvaro Rodríguez ya trató la importancia del medio ambiente y el afirma que se hacen cada vez más “secundarios y dispensables” (2012, p. 16). En este espectro tiene que ver la sociedad, el grupo de individuos interactuando en materia económica, social, y jurídica, mostrando al mismo tiempo una forma de actuar.

En el comportamiento de la sociedad, de la economía y de las empresas, resulta interesante revisar la participación de las Universidades, específicamente las escuelas de negocios, para conocer el grado de compromiso en las Universidades con el desarrollo regional, y en lo particular, en la detección de oportunidades para abordar los problemas de sustentabilidad porque se infiere que prevalece una escasa información sobre el desarrollo sustentable.

2. Marco teórico referencial de la sustentabilidad

Al final del siglo XIX el movimiento conservador estadounidense surgió cuando ciudadanos y funcionarios del gobierno comenzaron a darse cuenta de la dimensión de las deforestaciones y el colapso de la vida silvestre en todo el país. La acción federal en la conservación de los recursos forestales y la vida silvestre empezó en 1872 cuando el gobierno protegió 809.000 hectáreas de bosque, principalmente en el noroeste de Wyoming, e impidió la cacería en esa región (Tyler, 1994). Posteriormente, en 1900 se crea el protocolo para la preservación de la vida salvaje en África. Primer esfuerzo internacional a favor de la conservación. No fue aplicado, pero sus decisiones influyeron en la organización de reservas de caza. Mientras que en 1933 en Londres (Gran Bretaña) se realiza el Convenio Internacional para la protección de la flora y fauna en su estado natural (Tratado Universal del Medio Ambiente, 1993). Es importante mencionar que, así como surgen este tipo de iniciativas para la protección del medio ambiente, existen muchas otras a nivel mundial.

Tras la intención de concientización del ser humano por la naturaleza y del medio ambiente, el entendimiento de esta comprensión transmuta a un derecho sustentable e integral que implica lo ambiental, lo político, lo económico y lo cultural. Es en esta lógica que en “la década de 1980 se procura reducir la confrontación entre ambiente y desarrollo postulando el desarrollo sustentable como la posibilidad de satisfacer las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (Gabutti, 2007, p.1).

Es en 1992 donde nace el derecho al desarrollo sustentable, con la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo, el cual tiene como objetivos erradicar la pobreza, la brecha social y los malos hábitos de consumo que deterioran los elementos que conforman el

ambiente tales como son el agua, suelo, atmósfera, fauna y flora. Cabe señalar que el derecho al desarrollo sustentable nace bajo un proceso económico, tecnológico, social y cultural de gran escala mundial capitalista democrático, donde se le da una gran importancia a los bienes económicos o monetarios que han llegado a sobrepasar los límites de la naturaleza, dado a que lo vital en este sistema es la mayor producción al menor costo posible, con el máximo de ganancias. No obstante, los Hermanos de las Escuelas Cristianas han afirmado que este “proceso implica el respeto a la diversidad étnica y cultural, así como el fortalecimiento y la plena participación ciudadana, en convivencia pacífica y en armonía con la naturaleza sin comprometer y garantizando la calidad de vida de las generaciones futuras” (2012, p. 37).

Se pensaría que bajo el régimen capitalista los recursos humanos son los recursos más explotados, pero no es así, las riquezas naturales al igual que a la fuerza de trabajo, no se les permite su reproducción más allá de la satisfacción de las necesidades económicas de los más poderosos y de la reproducción del capital.

El cada vez mayor y grave deterioro del medio ambiente ligado a la reproducción del capital, es un problema de gran magnitud. La desertización, degradación del suelo, contaminación de los ríos, y la polución de los manantiales, son efectos de una industrialización muy rápida y que no contempla consecuencia alguna. Sepúlveda (2016) sostiene que la sustentabilidad debe ser un asunto de aplicación “clara y evidente aportando calidad de vida en todos los aspectos”.

A manera de ejemplo, China hoy en día figura internacionalmente como la gran fábrica del mundo posicionándose como una de las grandes potencias, dado la desmesurada industrialización frenética en la cual está comprometida. Resulta casi obvio decir, que la industrialización en la cual se encuentra China, esta, se da a costa del medio ambiente, siendo este país el primer emisor mundial de dióxido de carbono, posicionándose en el décimo lugar de las ciudades más contaminadas (Bustelo, 2010). La globalización exacerbada al día de hoy lleva a empresas transnacionales, sociedad civil y gobiernos a comprometerse con el medio ambiente, pretendiendo lograr el uso de los recursos naturales de manera sustentable, evitando de esta manera escenarios futuros de degradación, crisis, enfermedad y destrucción total del medio ambiente lo cual generaría al mismo tiempo el deterioro de la calidad de vida del ser humano.

La humanidad desde sus orígenes ha contado con una abundancia de recursos naturales, pero el uso descomunal que el hombre tiene de su relación con la naturaleza solamente genera rasgos de depreciación del medio ambiente, llegando hoy a niveles impresionantes los cuales han orillado a los gobiernos de cada país a incorporar esta problemática como un asunto prioritario de las agendas nacionales, particularmente como una amenaza a la seguridad nacional en tanto que nos encontramos en el preludio de una gran catástrofe ambiental. El agotamiento de los recursos naturales no sólo se ve reflejado en los cambios climáticos, el calentamiento global, y todos los efectos que esto provoca, sino que también acentúa la desigualdad social ya que a mayor pobreza ambiental, mayor conflicto e inestabilidad de carácter político, económico y social. Es importante mencionar que la escasez ambiental no sólo genera un alto agotamiento y degradación ambiental aunada a un crecimiento desmedido de la ciudadanía la cual se ve limitada en el acceso a los recursos, sino también una escasez

ambiental que se encuentra ligada a un efecto social intermedio caracterizado por la pobreza, tensiones intergrupales, movimientos poblacionales, estrés institucional y crisis, lo cual culmina en una inestabilidad y conflictos de carácter social, cultural y económico.

Es así que se debe señalar que el problema ambiental por sí solo no es generador de conflictos económicos y sociales, aunque si se agudiza dichos problemas. Ante esta coyuntura, las Naciones Unidas (2015) se preocupó por dar una solución a este tipo de problemas, siendo la defensa de los recursos naturales y su sobrevivencia lo más importante de las posibles soluciones. Para ello planteo una serie de objetivos y metas, la agenda 2030 para el desarrollo sostenible. En este sentido, la Misión Lasallista en las Universidades coincide con los objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, porque contiene en su misión los valores de “la defensa de la vida, [...] y el compromiso con el desarrollo humano integral y sustentable” (Rodríguez, 2012, p.22), dando algunas instituciones Lasallistas (Universidad La Salle Chihuahua) evidencia de ser pioneras en el uso de energías verdes.

3. Metodología de la investigación

El enfoque de la investigación es de carácter exploratorio con un alcance descriptivo-transversal, y tiene por objeto analizar la necesidad de formular una propuesta de educación transversal para la sustentabilidad dirigida a programas académicos a nivel profesional para escuelas de negocios en México. Se parte de la hipótesis sobre la falta de información de la sustentabilidad en las Universidades que se resolverá con iniciativas y proyectos surgidos bajo principios de equidad, de respeto al medio ambiente y de reflexión ética.

El estudio se desarrolló en tres etapas. La primera etapa se inició con la reflexión y el reconocimiento del momento actual de algunas universidades representativas en México a través de revisar las menciones expresadas en la visión y misión; así como las formuladas a través del plan de estudios del programa académico las carreras profesionales de Contaduría Pública (CP), y Administración de Empresas (LAE) o equivalente. Para esta etapa del estudio y la segunda se tomó como base la plataforma tecnológica de la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet (CUDI) cuya finalidad es promover y coordinar el desarrollo de redes de telecomunicaciones y cómputo, enfocadas al desarrollo científico y educativo. Las otras Universidades participantes se enlazaron a la plataforma para el desarrollo de la investigación.

En la segunda etapa se buscó conocer la percepción de las diferentes entidades; alumnos con respecto al significado del concepto de desarrollo sustentable. El vínculo o relación que existe entre las disciplinas profesionales en el área de negocios y el desarrollo sustentable, así como la influencia en la sustentabilidad de cada grupo asumiendo los roles de persona, ciudadano, profesionista y tomador de decisiones.

La tercera etapa comprende el análisis de los resultados de las etapas anteriores para formular un plan de acción que comprendan el diseño de una fase de sensibilización; el diseño de una estructura de actividades que vinculen el quehacer de las disciplinas con la sustentabilidad y el diseño de un instrumento de evaluación que mida el impacto de dichas acciones. Para efectos del estudio, el avance que se presenta aborda hasta la segunda etapa.

No se encontró evidencia de estudios previos en el contexto mexicano y latino que enlacen los ejes económico, social y ambiental de la sustentabilidad, con los programas académicos que imparten las Universidades. Se intenta determinar si existe o no relación entre las variables de estudio con los ejes de la sustentabilidad. El tratamiento de las variables se sigue con el enfoque de Hernández (2006).

3.1 Definición de las Variables de estudio

Los sujetos de estudio son los alumnos de once Universidades de la República Mexicana a los que se les aplicó la siguiente relación de variables. Para evaluar la sustentabilidad se consideraron aspectos económicos, aspectos sociales y factores ambientales:

Variable independiente: programas académicos

Variables dependientes categorizadas en 1. Aspecto económico (1. Consumo, 2. Innovación y tecnología) 2. Aspectos de orden social (1. Equidad, 2. Hábitos de cuidado de agua, 3. Materias ecología y biología, 4. Distribución de beneficios empresariales, 5. La sustentabilidad es un tema de moda, 6. Prácticas laborales, 7. Principios éticos y morales (Abatir corrupción, pobreza), 8. Código de conducta en las organizaciones, 9. Profesiones y nivel educativo, 10. Países enriquecidos, empobrecidos. 3. Factores ambientales (1. Deterioro del medio ambiente, 2. Cambio climático, 3. Consumo de energía, 4. Reciclar materiales).

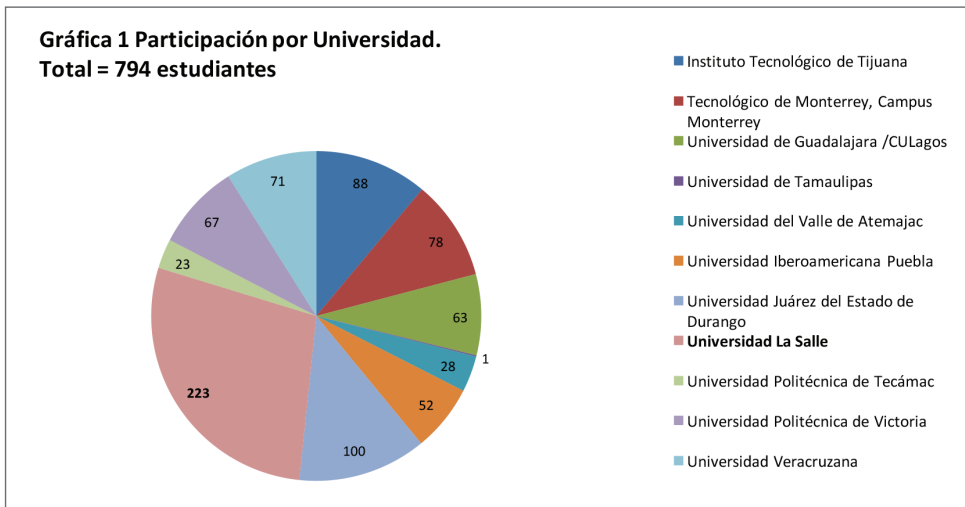
3.2 Población y Unidad de análisis

El universo de estudio está ubicados en nueve entidades federativas; se encuentran en los estados de Baja California, Nuevo León, Jalisco, Tamaulipas, Puebla, Durango, Estado de México, Ciudad de México, y Veracruz (Gráfica 1), y suman setecientos noventa y cuatro alumnos del primero al octavo semestre de estudio de las Universidades. Se toma a la Universidad La Salle México como unidad de análisis y está conformada por doscientos veintitrés alumnos determinada mediante procedimientos estadísticos una parte significativa de todo el universo, de acuerdo a R.V. & Morgan, D.W. de tipo no probabilístico. Se aplicó un cuestionario estructurado con veinticuatro preguntas que combina repuestas dicotómicas para atributos generales, y de escala tipo Likert con cinco categorías de respuesta. Se aseguró la confiabilidad del instrumento mediante juicios de expertos. Como primera fase del proceso de aplicación del instrumento se efectuó una prueba piloto, el cual fue adecuado para poder aplicarlo en condiciones óptimas. El objetivo del cuestionario es conocer el concepto de la sustentabilidad en los alumnos.

4. Resultados

El análisis de los resultados comienza con comprender el resultado del instrumento aplicado a los alumnos de la Universidad La Salle México. Posteriormente se hace un comparativo con relación a los resultados obtenidos del universo. La participación total de los estudiantes encuestados fueron setecientos noventa y cuatro de los cuales corresponde doscientos veintitrés alumnos a la unidad de análisis (Cuadro 1). De la muestra el cincuenta y tres por ciento son hombres y el cuarenta y siete por ciento son mujeres.

Gráfica 1 Participación por Universidad.
Total = 794 estudiantes



Con relación a la pregunta (1) si la sustentabilidad se relaciona con la falta de equidad (Gómez, 2012) se obtiene un promedio de 2.68 en la Universidad La Salle México y el promedio de las Universidades 2.89.

Para la afirmación (2) sobre los hábitos cotidianos está cuidar el agua el promedio de los alumnos de la Universidad La Salle México afirmó estar de acuerdo.

En la pregunta (3) sobre una justa distribución de los beneficios de la empresa a los accionistas favorece la sustentabilidad se observa que el promedio de los alumnos de la Universidad La Salle México fue de 3.47.

Para entender los problemas de la sustentabilidad se necesita cursar materias (Rodríguez, 2012) relacionadas con el medio ambiente como la ecología y la biología (4), ante esta afirmación los alumnos mostraron estar de acuerdo.

En la relación a la afirmación (5) de considerar que es más importante reciclar materiales que disminuir el consumo de los productos que generan desperdicio los alumnos mostró estar en mayor acuerdo con un promedio de 3.22.

Con relación a la consideración de si la sustentabilidad es importante porque está de moda (6), los alumnos muestran un promedio de 2.04.

Las prácticas laborales que promueven la igualdad de oportunidades ayudan a que la empresa permanezca a través de tiempo (7). Los alumnos tanto de la universidad como de otras parecieron estar muy parejos con un promedio 3.82.

Con relación a los tres ejes de la sustentabilidad económica, social y ambiental (Castro, 2008, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2012) el que debe ser atendido con mayor urgencia es el económico (8) ante dicha afirmación los alumnos de la Universidad La Salle tienen un promedio de 2.84 en comparación a alumnos de otras universidades de 2.85.

La pregunta (Gómez, 2012, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2012) Yo contribuyo a

resolver los problemas derivados de la sustentabilidad (por ejemplo: pobreza, deterioro del medio / ambiente, corrupción) cuando actúo bajo principios éticos y morales (9) los alumnos de la Universidad La Salle 3.96 mientras el resto de las Universidades 3.88.

A la afirmación (10) la sustentabilidad se relaciona solamente con el deterioro del medio ambiente como por ejemplo el cambio climático (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2012) los alumnos de la Universidad La Salle México 2.39 y el resto de las universidades 2.15.

De acuerdo a (11) los problemas relacionados con la sustentabilidad solo se podrán resolver si buscamos alternativas diferentes de hacer negocios (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2012), los alumnos de la Universidad La Salle México parecieron estar más de acuerdo en comparación a los alumnos de otras universidades con un promedio de 3.05.

Con relación a la afirmación (12) de que la naturaleza debe conservarse por que provee la materia prima para las industrias (Hermanos de las Escuelas Cristianas (2012), las respuestas dadas por el promedio de alumnos de La Universidad La Salle México mostraron estar más de acuerdo con un promedio de 3.90 en comparación con los de otras universidades 3.77.

Para la afirmación (13) de decir que si se disminuyera la pobreza será más fácil conseguir la sustentabilidad ante esta pregunta los alumnos de la Universidad La Salle México también mostraron estar en mayor acuerdo 3.25 en comparación a los alumnos de otras universidades con un promedio 3.20.

Ante la preferencia de la compra de electrodomésticos que consumen menos energía (14) los resultados de los alumnos de La Universidad La Salle México 3.82 con poca diferencia menor en comparación con los alumnos reflejaron un promedio de 3.88.

Con la idea de que los problemas del medio ambiente pueden resolverse con innovación y tecnología (15) los alumnos de La Universidad La Salle México obtuvieron un promedio de 4.05 (Gómez, 2012) poco mayor al resto de los alumnos de otras universidades 3.82.

Con relación a (16) que los problemas de la sustentabilidad solo pueden resolverse con esfuerzos globales (Gómez, 2012) los alumnos de La Universidad La Salle México con un promedio de 3.70 muy parejo con el promedio de alumnos de otras universidades 3.76.

De acuerdo con la afirmación (17) de que la existencia de un código de conducta dentro de las organizaciones favorece la sustentabilidad (Gómez, 2012), los alumnos de La Universidad La Salle México con un promedio de 3.94 muy parejo con el promedio de los alumnos de otras universidades 3.96.

Con relación a la pregunta (18) de que si la sustentabilidad se relaciona con el estilo de consumo de la sociedad, los alumnos respondieron estar de acuerdo con un promedio de 3.93.

La sustentabilidad es un tema que tiene más relación con las actividades que realizan los ingenieros que con las actividades que realizan los licenciados (19), los alumnos obtuvieron un promedio de 2.35 ligeramente más bajo que el promedio del resto de los alumnos 2.45.

Ante la pregunta (20) sobre si la corrupción disminuye las oportunidades para que las empresas puedan ser sustentables (Castro, 2008), los alumnos de la Universidad La Salle México obtuvieron un promedio de 3.62 muy parejo con el promedio de los alumnos de otras universidades 3.64.

Con relación a la pregunta (21) sobre si los problemas de sustentabilidad afectan más a

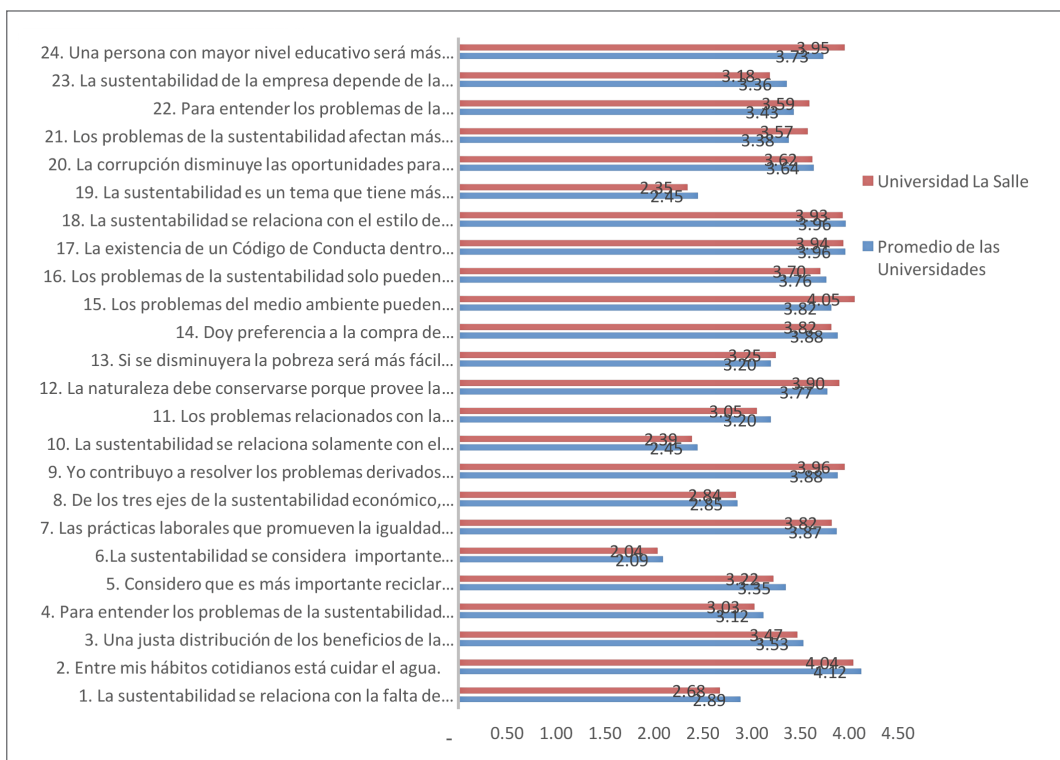
los países pobres (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2012), el promedio de los alumnos de la Universidad La Salle México unidad tuvieron un promedio más alto 3.57 en comparación a los alumnos de otras universidades con 3.38.

Para entender los problemas de sustentabilidad se necesita conocer los antecedentes del desarrollo económico (22), ante esta afirmación el promedio de los alumnos de la Universidad La Salle México fue de 3.59 con relación a los otros alumnos 3.38.

La sustentabilidad de la empresa depende de la sustentabilidad del medio ambiente (23), para dicha afirmación el promedio de los alumnos de la Universidad La Salle México fue más bajo 3.18 que el de los alumnos de otras universidades con 3.36.

Una persona con mayor nivel educativo será más capaz de tomar decisiones a favor de la sustentabilidad (24), para dicha pregunta los alumnos de la Universidad La Salle México con un promedio de 3.95 y los otros a alumnos 3.73.

Cuadro 1 Comparativo alumnos Universidad La Salle y otras Universidades



5. Consideraciones finales

La lucha ante la perseverancia de lo que significa reivindicar la vida en todas sus formas es lo que conforma una nueva forma de relacionarnos con el medio que nos rodea. Tenemos que empezar la transformación apuntando hacia la reducción de combustibles fósiles y las prácticas ecológicamente sustentables, es decir construir una nueva racionalidad

económica ambiental, social. Ante esta condición, las Universidades Lasallistas han creado programas académicos que respondan a las necesidades de hoy (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2005, p.53). El Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano (PERLA) es un buen ejemplo porque intenta responder a estos desafíos interpretando y orientando el significado de la misión lasallista como respuesta a las exigencias del mundo actual como el desarrollo humano sostenible (p.46).

Los Hermanos de la Comunidad Cristiana han visibilizado el campo de una política para fomentar una educación ambiental, diseñando programas y campañas de una economía ecológica más consiente, buscando menguar el deterioro del medio ambiente en donde están los límites de la racionalidad que gobierna el discurso productivo en el cual se ha construido nuestra civilización moderna en pro del crecimiento económico. Las líneas de acción buscan “impulsar procesos que tengan como eje el desarrollo humanizador para una sociedad sustentable [...] respetuosa del medio ambiente, [...] y generar alternativas para un desarrollo” (2012, p. 24).

Las huellas que han quedado atañen a toda la sociedad a tal grado que ha traspasado a los sectores económicos, políticos, sociales, e incluso el ámbito cultural, encontrando razones para incorporar elementos en el día a día para mejorar la relación con la sustentabilidad. En los elementos contenidos están la ciudadanía, usos y costumbres, regiones, la aplicación de comportamientos y hábitos que se potencializan y adquieren nuevas cargas de significados dentro de la cultura ambiental centrándose en un nuevo proyecto de civilidad, orientando un cambio en el orden político, económico y social, y específicamente en la educación, más aún en los niveles básicos, intermedios y profesionales (Universidades), así como en el nivel local con atributos más humanísticos. Castro (2008) afirmó que “los actores educativos lasallistas permite contribuir en el bienestar humano frente a una sociedad donde cada vez es mayor la supremacía de fuerzas dominantes generadoras de más y más necesidades humanas” (p. 55).

Tomar conciencia en los contenidos curriculares de los programas educativos es una reflexión obligada que todas las Universidades deben realizar integrando a ellos el valor de los recursos naturales, así como a un desarrollo más igualitario y sostenido para los seres humanos en todas sus dimensiones.

Bibliografía

- Brenes, A. (2006). Educación para la Paz y La Carta de la Tierra, *Educação*, XXIX (2), 255-283.
- Borrás, G. (2012). *Mareas negra*, España: Centro Tecnológico del Mar.
- Bustelo, P. (2010). *China, Asia a la conquista del siglo XXI*. Madrid: Tecnos.
- Carson, R. (2002). *Silent Spring*. Estados Unidos de Norteamérica: Houghton Mifflin Company.
- Castro, M. L. (2008). El compromiso social y ambiental de la universidad De la Salle: un reto curricular, *Revista Universidad De la Salle*, 46, 147-163.

Colmegna, P. & Matarazzo, M. (2001). Una perspectiva antropológica sobre el desarrollo, *Theomai*, (3), Recuperado el 20 de septiembre de 2018, de <http://revista-theomai.unq.edu.ar/numero3/artcolmegnamatarazzo3.htm>

Gabutti, E. G. (2007). Cronología ambiental. Recuperado el 19 de septiembre de 2018, de <http://www.fices.unsl.edu.ar/cga/cronologia.pdf>

Gómez, C. (2012). *La Misión Lasallista en América Latina y el Caribe: Un desafío pleno de esperanza*. Cuadernos MEL 44. Roma, Italia: Hermanos de las Escuelas Cristianas.

Hermanos de las Escuelas Cristianas, (2012). *PERLA Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano*. Cuadernos MEL 45, Roma, Italia.

Krijcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). Determining simple size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30.607-610.

Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, A/RES/70/1. Recuperado el 19 de septiembre de 2018, de http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70dl_es.pdf

Rodríguez, Á. (2012). La misión Lasallista a nivel terciario, *Revista Universidad De La Salle*, 14-42. Recuperado el 19 de septiembre de 2018, de <file:///D:/Users/ad012940/Downloads/1240-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2389-1-10-20121127.pdf>

Ruza, F. (1993). *Tratado Universal del Medio Ambiente*. México: Rezza Editores

Tyler, G. (1994). *Ecología y Medio Ambiente*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.

Sepúlveda, J. (2016). Sustentabilidad ambiental: referente esencial para el desarrollo regional, *Revista Producción+Limpia*, (11) 2. Recuperado el 17 de septiembre de 2018, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-04552016000200001

Práctica productiva articulada una apuesta de acompañamiento pedagógico

Sebastián Felipe Arias, *fsc*
Diana Katherinne Ríos Moyano
Elkin Albeiro Sánchez Cañón¹

Resumen

El programa de ingeniería agronómica del proyecto Utopía de la Universidad de La Salle tiene 20 horas semanales dedicadas a la “práctica productiva”. Este espacio se encuentra inmerso en el currículo del programa y es transversal a todas las asignaturas en los diez primeros cuatrimestres. La práctica productiva está dedicada al desarrollo del modelo pedagógico-didáctico “aprender haciendo y enseñar demostrando”, base fundamental del proyecto Utopía. Esta actividad favorece la articulación de las asignaturas que el estudiante ve en el transcurso de su carrera profesional con el quehacer de los sistemas productivos (líneas productivas), creando así espacios de aprendizaje significativo que contribuyan a su formación profesional. Como respuesta al acompañamiento integral de los docentes al espacio de práctica productiva, se creó dentro de ésta la práctica productiva articulada (PPA) como apuesta de acompañamiento pedagógico que logró integrar asignaturas disciplinares y no disciplinares esenciales en la formación del futuro ingeniero agrónomo, beneficiando así desde enero de 2018 a cerca de 155 estudiantes por cuatrimestre.

Palabras clave: Práctica productiva articulada, ingeniería agronómica, acompañamiento pedagógico, Proyecto Utopía

Introducción

El proyecto educativo Utopía liderado por la Universidad de La Salle en Colombia inició en 2010, con el objetivo de formar jóvenes de escasos recursos económicos provenientes de sectores rurales que han sido afectados por la violencia como ingenieros agrónomos, convirtiéndolos en líderes capaces de generar una transformación social, política y productiva del país. El modelo educativo de Utopía cuenta con cinco componentes fundamentales: el programa de ingeniería agronómica, el programa de formación para el liderazgo social, político y productivo, ser un laboratorio de paz, la empresarización del campo y el centro de investigaciones agrícolas y ganaderas.

El programa de ingeniería agronómica desarrolla la formación de profesionales tomando como eje la metodología “*aprender haciendo y enseñar demostrando*”, desarrollada dentro del campus universitario de forma explícita en los primeros diez cuatrimestres de formación académica y en los dos últimos a través de un proyecto productivo desarrollado por los estudiantes en sus zonas de origen.

¹ Docente Departamento de Formación Lasallista. Proyecto Utopía. Universidad de La Salle, Colombia. Correo: easanchez@unisalle.edu.co

Dentro del programa curricular se cuenta con un espacio de formación que tiene como objetivo fundamental generar una interacción entre los encuentros de aula y el aprendizaje de campo denominado “práctica productiva”, en esta se desarrolla la metodología “*aprender haciendo, enseñar demostrando*”. Este espacio de formación se desarrolla en 20 horas semanales de trabajo dirigido en campo, el cual tiene como objetivo generar un aprendizaje desde el hacer, basándose en la teoría impartida dentro de los espacios académicos de clase.

La práctica productiva “es un espacio de integración entre la teoría y la práctica, es el punto de encuentro entre estudiantes y docentes para el desarrollo de investigaciones, las cuales surgen para darle solución a problemáticas concretas encontradas en el campo” (Documento maestro programa ingeniería agronómica, 2015).

La metodología de formación basada en el “aprender haciendo y enseñar demostrando” según Fernandez y Peña (2012) es novedosa para los programas de ingeniería agronómica del país porque implica que todas las actividades necesarias para el desarrollo de un sistema de producción agrícola, sean relacionadas de manera constante con el aprendizaje en el aula de todas las asignaturas del programa. Adicionalmente, según Sosa (2014) la práctica productiva es un espacio académico transdisciplinar en el currículo de ingeniería agronómica del proyecto Utopía, es un escenario pedagógico práctico real que se puede ver desde la perspectiva de los estudiantes y de los docentes, que permite acercarse a la realidad y enfocar la pedagogía de la práctica hacia el camino del aprendizaje. Igualmente, desarrolla en los estudiantes competencias para el emprendimiento dada la diversidad de situaciones y de personal que acompañan la práctica en campo.

Para la implementación de la práctica productiva se han desarrollado siete líneas de producción que agrupan los cultivos relevantes a nivel agrícola en el país, dichas líneas son lideradas por los docentes del programa quienes garantizan y evalúan que la metodología base del programa sea desarrollada a cabalidad, es así como al estudiante se le evalúan cuatro competencias básicas: 1) Participar y colaborar en el desarrollo de las actividades programadas dentro de la línea productiva; 2) conocer el sistema productivo e integrar los conocimientos prácticos y teóricos para el mejoramiento de la práctica productiva; 3) saber cómo realizar con seguridad y eficiencia labores agrícolas en campo y; 4) plantear, elaborar y desarrollar una investigación pertinente al sistema de producción.

Descripción de la problemática

Con la implementación desde 2011 y posterior evaluación en 2018 de la rúbrica de evaluación de la práctica productiva, la cuál respondía a las competencias que debía adquirir el estudiante del programa de ingeniería agronómica con el desarrollo de la misma, se identificó que era necesaria la integración dentro de la práctica productiva de asignaturas que no eran impartidas por los directores de líneas; ya que si bien el estudiante tenía interacción en algunos cuatrimestres con asignaturas específicas que impartía su director, en otros existía una ausencia de interacción.

Es así como en las evaluaciones de la práctica productiva se vió la necesidad de crear un espacio de formación consolidado y liderado por docentes que dirigieran asignaturas perte-

necientes al cuatrimestre en el cual el estudiante se encontraba, con el fin de ampliar la interacción de las asignaturas con la práctica fortaleciendo así el desarrollo de la metodología “*aprender haciendo, enseñar demostrando*”.

Lo anterior llevó a plantear el siguiente cuestionamiento ¿es posible crear un espacio de formación académica dentro de la práctica productiva que integre todas las asignaturas de la carrera de ingeniería agronómica y fortalezca el modelo pedagógico del proyecto Utopía?

Alternativa de intervención

La Práctica Productiva Articulada (PPA) tiene como finalidad profundizar en el modelo “*aprender haciendo, enseñar demostrando*”, desde esta perspectiva se ha implementado un espacio complementario dentro de la práctica productiva para hacer práctico el conocimiento recibido teóricamente. De este modo, la PPA es un acompañamiento pedagógico realizado por todos los docentes durante el cuatrimestre académico.

Este espacio pedagógico está distribuido en tres momentos a lo largo de la semana, cada momento es de una hora (entre 11:30 am y las 12:30 pm); existe una distribución por parte de los docentes para que asuman esta responsabilidad, ellos mismos se encargan de planear, desarrollar y evaluar dicho espacio pedagógico.

La mayoría de docentes, del área disciplinar agronómica, desarrollan la PPA en los cultivos, relacionando los temas que están viendo en clases con las necesidades propias de la agronomía en campo. También se desarrollan talleres de laboratorio, tales como: estudios de suelo, microbiología, fitotecnia, hidráulica, agroindustria, entre otros. Por otro lado, los docentes de humanidades aprovechan estos espacios para profundizar en realidades políticas y sociales del país y que interesan necesariamente a los jóvenes en su formación como líderes del campo colombiano. En este ámbito se aprovecha la PPA para la reflexión de procesos sociales que se dan en las zonas de origen de los estudiantes y cómo ellos pueden asumir cierta intervención en cuanto a liderazgo y transformación de realidades.

Resultados de la intervención

La PPA como espacio integrador fue implementado en el programa de ingeniería agronómica desde el primer cuatrimestre de 2018 (enero - abril), asignándole tres horas de las 20 programadas para la práctica productiva.

Se logró la integración de cuatro docentes no directores de líneas productivas con un espacio académico dentro de la práctica productiva, incluyendo el área de Formación Lasallista, las electivas no disciplinares y el área de formación en segunda lengua: inglés.

Es importante resaltar que con la PPA se ha logrado un aprendizaje significativo de los estudiantes en un contexto específico, dirigido por todos los docentes que integran el programa de ingeniería agronómica, sin discriminar las asignaturas que no son de la formación profesional pero que son indispensables para la formación de los estudiantes.

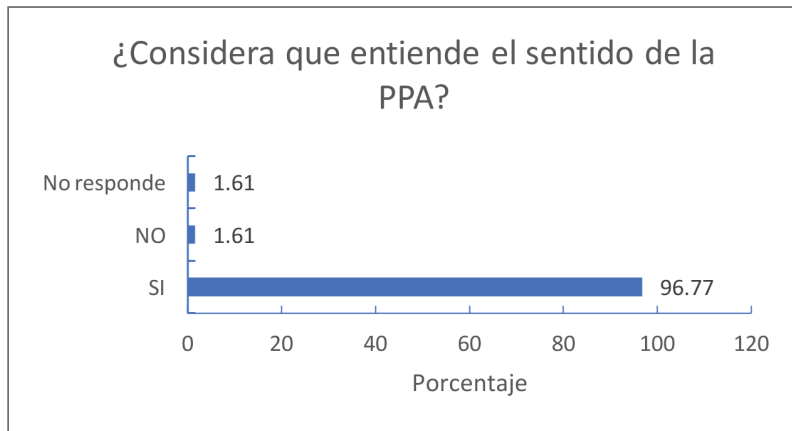
En los syllabus de las asignaturas se incluyen actividades integradoras con la práctica productiva que responden a la metodología “*aprender haciendo, enseñar demostrando*”, actividades que normalmente se integraban dentro de las horas presenciales o de trabajo independiente de los estudiantes.

Se ha logrado enfatizar y fortalecer aspectos teórico-prácticos necesarios para el aprendizaje significativo de los estudiantes, en las áreas del conocimientos que integran la PPA.

A través de la PPA se logró beneficiar a 143 estudiantes en el primer cuatrimestre (enero - abril), 160 en el segundo cuatrimestre (mayo - agosto) y 162 en el tercer cuatrimestre (septiembre - diciembre) del 2018.

Se realizó una encuesta con el fin de conocer la percepción de los estudiantes sobre la Práctica Productiva Articulada en relación a su formación como ingenieros agrónomos. Dicha encuesta tuvo una representación de 62 estudiantes, obteniendo los siguientes resultados:

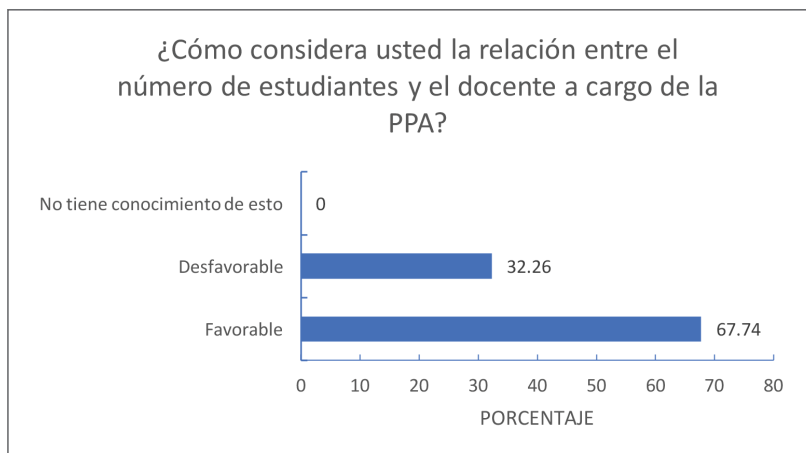
Gráfico 1.



En el gráfico 1 se observa que la mayoría, con un 96,77% entiende el sentido de la PPA, mientras que con un porcentaje mínimo están los que no le encuentran sentido o simplemente no respondieron.

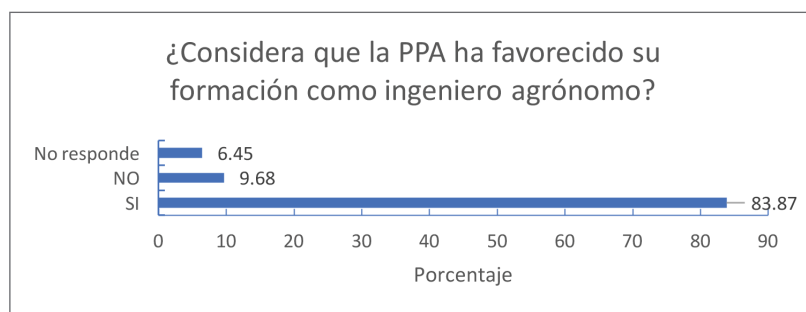
Para la puesta en marcha de la PPA es necesario que los estudiantes logren comprender y vislumbrar el horizonte de sentido que se propone con este tipo de estrategia pedagógica, esto permite que no solo se aproveche el tiempo en el trabajo indicado, sino también ubica al joven frente a las necesidades existentes que se pueden dar en el ejercicio de su formación agrónoma.

Gráfico 2.



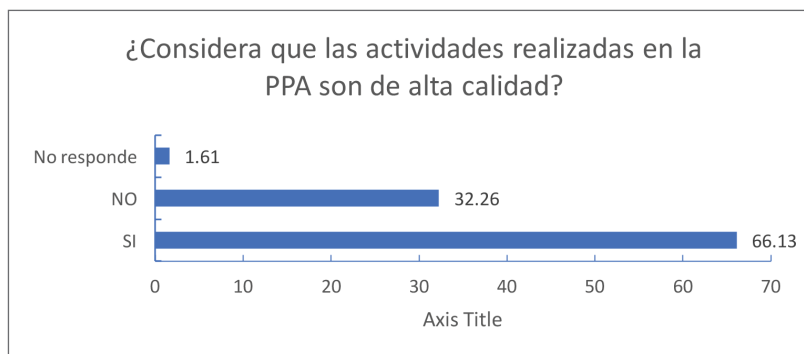
De igual manera, queriendo profundizar en la relación entre docente y estudiante, se indagó sobre el número de estudiantes que están a cargo de un docente en estos espacios formativos (ver gráfico 2). La encuesta arrojó que el 32,26% de los estudiantes considera desfavorable esta relación frente a un 67,74% que la perciben como favorable. Por lo tanto, se puede afirmar que dos tercios (2/3) de los encuestados ven con buenos ojos la relación existente entre el número de estudiantes y el docente responsable de la PPA.

Gráfico 3.



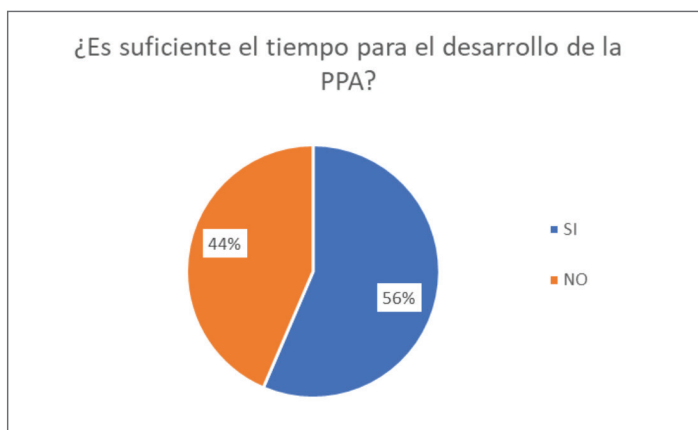
Continuando con la línea de favorabilidad, el gráfico 3 presenta la percepción de los estudiantes frente a su formación como ingenieros agrónomos, exactamente en cuanto a si es o no es favorable la PPA para su formación respectiva. El resultado fue de un 83,87% que considera que si es favorable; un 9,68 que siente que este espacio pedagógico no ha favorecido su formación profesional; y hubo un 6,45% que no contestó.

Gráfico 4.



En el gráfico 4, se cuestionó sobre la calidad de las actividades realizadas en la PPA. Se encontró que un 66,13% de los encuestados consideran que estas actividades son de alta calidad, contra un 33,26% que consideran que no lo son. Hubo un porcentaje mínimo de no respuesta.

Gráfico 5.



Finalmente, se preguntó si el tiempo para el desarrollo de la PPA es suficiente o no lo es. El gráfico 5 muestra opiniones muy parejas frente a este tema: hay un 56% que perciben de manera positiva el tiempo destinado de la PPA (3 horas semanales) frente a un 44% que consideran que no es suficiente.

Futuro de la intervención

Se espera continuar con el análisis de la percepción de los estudiantes sobre la aplicación de la PPA, profundizando en la integración y la pertinencia de este espacio para su formación profesional, así como recopilar información mediante técnicas cualitativas que permitan ahondar en los intereses y desafíos de los jóvenes en formación.

Consecuentemente, se espera identificar el grado de apropiación de conocimientos de los estudiantes respecto a las actividades que son planteadas en los encuentros pedagógicos de la PPA.

Referencias

Fernández Lizarazo, J., & Peña Venegas, R. (2012). Estilos de aprendizaje a partir de la práctica productiva en educación superior rural: caso Utopía. *Revista Universidad De La Salle*, (57), 137-160. Recuperado a partir de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/762>

Sosa Rico, M. (2014). El desarrollo de competencias para el emprendimiento mediante la práctica productiva. *Revista Universidad De La Salle*, (63), 91-104. Recuperado a partir de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2972>

Universidad de La Salle, Ministerio de Educación Nacional. (2014). Una Utopía Nacional: Hacia un Modelo de Educación Superior Rural para la Paz y el Posconflicto. Convenio de asociación n.º 0222 de 2014 suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad de la Salle. Bogotá D. C., 28 de octubre de 2014. Recuperado a partir de http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/images/Doc_web/65.-Una_utopia_nacionalr-1.pdf

Universidad de La Salle - Proyecto Educativo Utopía. (2018). Componentes de Utopía Recuperado a partir de <http://utopia.edu.co/Home/ComponentesUtopia>

Diseñando el lugar de mis sueños: un espacio para el niño que fui

Ma. del Rocío Martínez Barrera

Introducción

La teoría y la práctica son elementos inseparables de un mismo proceso, la acción se origina en el pensamiento y el pensamiento es un tipo de acción. Para lograr la integración de los conceptos, procesos y valores estudiados en la carrera de arquitectura con el desarrollo del objeto arquitectónico se generó el *Modelo Estratégico de Generación de Proyectos Arquitectónicos con impacto social* un modelo de conceptualización, prototipación y generación de premisas de diseño para proyectos arquitectónicos centrados en el usuario. En él se busca la interacción directa con el medio ambiente y las personas con las cuales el futuro arquitecto pretende trabajar, ejercicio que ayudará a poner en marcha los aspectos afectivos, actitudinales y emocionales que le darán orientación y sentido a su trabajo. Éste se fundamenta en cuatro etapas de aprendizaje: 1) Aprender a leer la realidad a través de la empatía con el usuario y con el medio, 2) Aprender a interpretar la realidad, 3) Aprender a identificar las necesidades reales de los usuarios, 4) Aprender a transformar la realidad.

Diseñando el lugar de mis sueños: un espacio para el niño que es la intervención didáctica diseñada para aplicar el Modelo y cuyo objetivo es que los alumnos proyecten un espacio bajo la ficción de que es para ellos mismos de niños y puedan re-experimentar las emociones, ilusiones, juegos y libertad que tuvieron en su etapa infantil. El rol del docente en esta intervención es el de instructor del proceso y no el de corrector, ya que él mismo está explorando posibilidades junto con los alumnos, deberá tener visión de futuro e intuición para poder modelar el proceso para cada estudiante en particular y adaptarlo a las realidades del entorno inmediato.

Descripción de la problemática

Me permitiré describir los siguientes apartados en primera persona pues el proceso de diseño de la práctica educativa transformadora ha surgido de la vida cotidiana en las aulas y en el contacto directo con los alumnos, docentes y directivos de la Facultad en la cual colaboro.

En la carrera de Arquitectura uno de los retos más importantes es la enseñanza dentro de los Talleres de Proyecto Arquitectónico, ya que en ellos se ponen en juego las demás materias de la carrera y se lleva al alumno a aprender a traducir las necesidades humanas en espacios habitables.

Es un tema amplísimo, pero he concentrado mi atención en el modo de concebir el proyecto, ya que me parece que ésta es la etapa menos explorada y la más importante para la toma de decisiones en las subsecuentes etapas de desarrollo del proyecto. Mi hipótesis de trabajo es que **realizando una etapa de preconcepción o incubación del proyecto en la que la reflexión y conocimiento del usuario sean el centro del proceso**, podrían resolverse una buena parte de los momentos frustrantes y abrumadores que los alumnos experi-

mentan al tener que ordenar y filtrar un gran volumen de información. Además de asegurar que el resultado final esté centrado en el usuario. Tengo la impresión que la mayoría de los docentes siguen enseñando a proyectar del mismo modo que en el siglo XIX, a partir del Método Maestro-Aprendiz donde se aprende por medio del ensayo-error y en el que se pasa de la fase de investigación al primer boceto del objeto arquitectónico en un muy breve espacio de tiempo

Martínez, M. (2015) En ocasiones por la falta de tiempo, la fase de “incubación” en el Taller de Proyectos se acelera y la búsqueda de datos y la organización de los mismos dentro del “Programa Arquitectónico” se hace superficialmente y sin un procesamiento efectivo, por lo que pocas veces esta información podrá fundamentar las decisiones que se tendrán que tomar en el desarrollo futuro del proyecto. Así, el Programa Arquitectónico se convierte más en un compendio de datos físicos, culturales, económicos y ergonómicos, que en un ejercicio de investigación, reflexión y definición del problema a resolver. Poniendo en evidencia la ruptura entre la teoría y la práctica. (Pág.95)

Incluso algunos expertos como Benjamín Barney 2011, citado por Martínez Osorio (2013) señalan que “en el taller de diseño en ningún momento se enseña a proyectar, sino que se expone al estudiante frente al problema para después “corregir”... No se enseña sino que se asesora”. (Págs. 45-52).

En esta carrera contra el tiempo, el proceso de diseño se abrevia principalmente en su fase inicial de investigación y conceptualización para dedicar más tiempo a los aspectos formales y constructivos. Es justo en esta fase donde la teoría se desliga de la práctica y las decisiones posteriores están más basadas por aspectos técnicos, formales y económicos que por información y necesidades del usuario final o del sitio, con las consecuentes repercusiones en la calidad de vida y de impacto al medio ambiente.

Estoy convencida que *la teoría y la práctica son elementos inseparables de un mismo proceso, la acción se origina en el pensamiento y el pensamiento es un tipo de acción*. Los estudiantes necesitan convertirse en buscadores de problemas y no sólo en solucionadores de problemas, si sólo se mantienen como “aprendices” serán excelentes empleados, pero si deseamos formar personas que logren transformar la sociedad, debemos hacerlos responsables de sus propios procesos de aprendizaje. El desafío está en que, dependiendo del grado de reflexión que cada alumno tenga, podrá generar un pensamiento crítico lo suficientemente maduro para realizar esta compleja operación de convertir su pensamiento arquitectónico en una acción arquitectónica. Por lo que una intervención didáctica que busque fortalecer el proceso de concepción del proyecto debe ser flexible para lograr ser utilizada por alumnos con diversos niveles de capacidad reflexiva. El reto es: utilizar al ambiente como problema, la meta: preparar a los alumnos para un mundo en el que necesitarán resolver problemas desordenados y desestructurados que no tienen fácil solución.

Después de muchas discusiones, lecturas, entrevistas y prestando oído y neuronas a los lamentos de alumnos y docentes, tuve la intuición de que el secreto estaba escondido en la fase de incubación. Esta intuición surgió tras recordar ese mayo de 1977 cuando por primera vez en los cines de todo el mundo se estrenó la primera película de la trilogía original de

la saga Star Wars: La Guerra de las Galaxias, una nueva Esperanza, seguida por El Imperio Contraataca y el Retorno del Jedi. Para todos los que fuimos niños en esa época allí estaba la historia completa: finalmente en el tercer episodio, los Jedi restablecían el orden en la galaxia y vencían la maldad. Sin embargo, 16 años después, cuando ya éramos jóvenes profesionistas y estábamos convencidos que Luke, Leia y Han Solo eran felices, nos sacudieron con la noticia de que lo que para nosotros había sido el primer capítulo, en realidad era el cuarto episodio, y que existía una precuela que narraba los detalles que precedían a las películas con las que habíamos crecido. Es decir, existía una historia de trasfondo que originaba todas las aventuras y entuertos de la Saga Original. Los personajes que nos habían cautivado rejuvenecían y se presentaban con todos sus afectos, luchas interiores e intrincadas relaciones que nos permitían comprender mejor cada frase y decisión de los personajes de la saga original.

Algo similar ocurre cuando después de aprender a proyectar por imitación o por ensayo-error, te das cuenta que hay algo que antecede al primer boceto, al primer diagrama de funcionamiento y al propio Programa Arquitectónico. Pevio a la acción arquitectónica existe un periodo de incubación, de generación mental de las ideas que después tomarán forma en el proyecto, que se convierten como su nombre lo dice en una Proyección de su autor y de su mundo interior.

Para poner a prueba estas ideas, en el año 2015 realizamos el primer *Laboratorio de Innovación Arquitectónica: Diseñar es Diseñarme*, en el cual participaron más de 100 alumnos, docentes e investigadores. *Recurriendo a la visión del diseño centrado en las personas y basados en las teorías del pensamiento complejo y la innovación, del Diseño Social y la empatía*, se estructuraron una serie de ejercicios, talleres y testimonios que tuvieron la finalidad de generar un desequilibrio cognoscitivo que permitiera en los presentes la entrada de una nueva estrategia de diseño centrada en el usuario.

Este primer ejercicio de inmersión total de 2 días, bajo un esquema completamente diferente al tradicional en donde el maestro habla y los aprendices escuchan, se generaron dinámicas horizontales donde los participantes construimos juntos una experiencia de aprendizaje colaborativo en el que se compartieron talentos, experiencias de vida y profesionales en un ambiente de igualdad y de reciprocidad.

La gran aceptación y respuesta positiva de los participantes a esta visión, motivaron el desarrollo de la investigación **Estrategias de mediación socio-cognitivas para la concepción del Proyecto Arquitectónico** que se nutrió de la inquietud de encontrar el modo de



Ilustración 1: Primer Laboratorio de Innovación Arquitectónica: Diseñar es Diseñarme, realizado el 26 y 27 de febrero de 2015 con la participación de alumnos, docentes e investigadores de la Red Lasallista de México.

llevar a la práctica arquitectónica los valores que nuestro Modelo Educativo Institucional nos propone. El enfoque elegido para esta aproximación es el sugerido por Jakeline Duarte.

Duarte, J. (2003)...no sólo se considera el medio físico, sino las interacciones que se producen... la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan. (Página 102)

El resultado se expresa en el Modelo Estratégico de Generación de Proyectos Arquitectónicos con impacto social una estrategia de conceptualización, prototipación y generación de premisas de diseño para proyectos arquitectónicos centrados en el usuario. Que se fundamenta en cuatro etapas de aprendizaje:

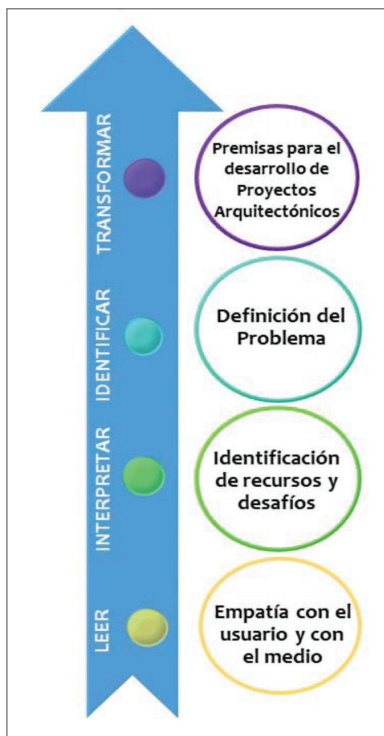


Ilustración 2: Etapas del Modelo Estratégico de Generación de Proyectos Arquitectónicos con impacto social. Elaboración propia.

1. **Aprender a leer la realidad a través de la empatía con el usuario y con el medio:** ayudará a identificar las características y los componentes esenciales de esa realidad específica.
2. **Aprender a interpretar la realidad:** llevará al reconocimiento de las relaciones existentes entre los diversos factores que intervienen en la realidad y ayudarán a comprender la esencia y unicidad de la misma.
3. **Aprender a identificar las necesidades reales de los usuarios:** desarrollará la capacidad de definir el problema a resolver en esa situación específica y elegir las premisas que fundamentarán las decisiones en la etapa de ideación del objeto arquitectónico.
4. **Aprender a transformar la realidad:** brindará las herramientas necesarias para planear el impacto que tendrán las acciones tomadas en el ejercicio arquitectónico y propondrá a través de la prototipación la búsqueda de soluciones innovadoras.

Las habilidades de imaginación, pensamiento creativo, complejo y la capacidad para conciliar factores divergentes, integrar conocimientos, definir problemas, aplicar análisis y juicio crítico y formular estrategias para la acción se pueden desenvolver si desde el aula, los alumnos tienen la oportunidad de aplicar sus conocimientos en situaciones reales, que, por un lado los involucren de manera

personal y por otro, les hagan experimentar la complejidad de la realidad y comenzar a lidiar con las divergencias que existen en ella. Una vez que el proyectista conoce a fondo las relaciones de los diversos factores de la realidad y ha logrado interpretarlas, llega el mo-

mento de identificar las necesidades subyacentes y que son susceptibles de satisfacerse a través de una solución arquitectónica.

Alternativa de Intervención

El desafío en la enseñanza del desarrollo de Proyectos Arquitectónicos se centra en la imposibilidad de tener una sola respuesta correcta, de hecho, en el salón de clases hay tantas opciones de solución como alumnos hay en ella y quien obtiene la calificación más alta es el alumno que logra desarrollar con mayor congruencia un objeto que responda de manera eficiente a las diferentes variables del proyecto. Por lo que la didáctica del Proyecto Arquitectónico ha encontrado un espacio de desarrollo ideal en las nuevas ideas del Pensamiento Complejo:

Aguerrondo, I. (2015). Las ideas de la Complejidad retan el ideal clásico de racionalidad ya que cuestionan el ideal de simplificación propio de la racionalidad clásica y proponen uno de complejidad. Esto implica que se comienza a comprender el mundo en términos de sistemas dinámicos donde las múltiples interacciones entre los constituyentes de los sistemas y su entorno resultan tan importantes como el análisis de los componentes mismos. (Pág. 28)

De lo que se deduce que el método de ensayo-error es el tipo de enseñanza clásica-racional que fue exitoso durante el siglo XIX pero que ya no es capaz de responder a los retos del siglo XXI.

Durante la Modificación Curricular al Plan de Estudios de la Licenciatura en Arquitectura del año 2015 tuve la oportunidad de colaborar con la Fundamentación Teórica del Plan Integral y de manera particular en la propuesta de inclusión de una nueva materia que recoge los frutos de la Investigación desarrollada y que es un espacio formal donde los alumnos de séptimo semestre pueden conocer la precuela del proceso que ya durante tres años han conseguido aprender en las aulas. Nace así el Seminario de Síntesis Teórica cuyo objetivo es que el alumno al finalizar el curso logre proponer un tema de investigación en la intervención arquitectónica, derivado de su propia experiencia o de alguna situación real. Analizarlo con una visión socialmente responsable, sustentable y fundamentada teóricamente; que maneje los procesos de proyectación, contextualización y de análisis de sistemas de objetos en relación a las diversas concepciones del sujeto y del tiempo. El reto es: utilizar al ambiente como problema, la meta: preparar a los alumnos para un mundo en el que necesitarán resolver problemas desordenados y desestructurados que no tienen fácil solución, el modo: desarrollar en los estudiantes la capacidad de conceptualizar, diseñar, entender y realizar el acto de construir dentro de un equilibrio entre las tensiones de la emoción, la razón y la intuición que otorga una forma física a las necesidades de la sociedad y el individuo. Para poder afrontarlo **se ideó una práctica educativa transformadora** en la que, tanto profesores como alumnos de la licenciatura en Arquitectura puedan aplicar el Modelo Estratégico.

En agosto pasado, se arrancó por primera vez la experiencia de esta nueva materia y pude tener a mi cargo a los 43 alumnos de la generación para impartirles la materia. En el

grupo son 23 mujeres y 20 hombres quienes al igual que los jóvenes de su generación, este grupo de alumnos son capaces de:

Aguerrondo, I. (2015). ...absorber la información y tomar decisiones muy rápido, están acostumbrados a respuestas casi instantáneas, son extraordinariamente multimediales y particularmente visuales; sus hábitos de lectura empiezan a asimilarse al modelo del hipertexto. Han desarrollado una capacidad de multiprocesamiento que les permite realizar simultáneamente varias tareas cuando utilizan medios digitales: por ejemplo, estar conectados a Internet, escuchar música y realizar los deberes escolares. (Pág. 30)

Al inicio del curso les presenté los antecedentes teóricos del Modelo Estratégico para preparar el terreno y cuestionarlos acerca de su modo de concebir los proyectos. Para transferir esas reflexiones a la realidad, les lancé la propuesta de que en las primeras aproximaciones al proyecto integráramos el conocimiento psicobiográfico para redescubrir en su propia historia el modo en que desde niños habían conocido e interpretado el mundo y los talentos con los que resolvían problemas y que seguramente eran los caminos inconscientes que seguían utilizando. Fue muy interesante ver su reacción de asombro al recibir la propuesta pues en su imaginario las materias “teóricas” no se relacionan directamente con el proyecto y mucho menos su historia personal tiene relación con su respuesta arquitectónica.

Una de las **finalidades** fundamentales de este ejercicio es que sea resuelto desde una perspectiva fenomenológica, que valore mucho más la experiencia que la “respuesta correcta” y por tanto, el tener un contacto directo con el usuario final es primordial. El truco que utilicé para poder tener a un usuario real en el salón para poder trabajar con él durante todo el proceso fue que ellos mismos fueran los “clientes”

Diseñando el lugar de mis sueños: un espacio para el niño que fui es el nombre del proyecto que se les propuso, un lugar donde ellos mismos son los “clientes”. El convertirlos a ellos mismos en su usuario tiene la finalidad de que se conecten también afectivamente al ejercicio, de este modo podrán experimentar la importancia de dedicar tiempo y energía al usuario como detonador y meta del proyecto, ya que el arquitecto diseña espacios para contener la vida de sus habitantes. El objetivo del ejercicio es proyectar un espacio donde su pequeño usuario pueda experimentar las emociones, ilusiones, juegos y libertad propias de la etapa infantil ayudado por el joven que ahora es y que tiene experiencia y conocimiento para diseñar espacios arquitectónicos y lo hará aplicando el Modelo Estratégico de Generación de Proyectos Arquitectónicos con impacto social.

A partir de las similitudes que encontramos entre el desarrollo de la actividad lúdica infantil y las etapas de ideación del proyecto arquitectónico, fue que se gestó esta práctica educativa innovadora que tiene su fundamento teórico en los descubrimientos reportados en el artículo ¿A qué jugamos los arquitectos? en coautoría con el Mtro. Julio Jiménez Sarabia en la Revista Bitácora en noviembre 2017. En este artículo se presenta el aprendizaje infantil como punto de partida en la investigación de los arquitectos, en el cual se sientan las bases para la elaboración de mapas, la construcción de significados y la vivencia de experiencias en la construcción de conceptos y variables y variedades que utilizan los arquitectos como psicólogos experimentales de la percepción. Estudios que han demostrado la

estrecha relación entre los recuerdos autobiográficos y la capacidad de prefigurar el futuro; ésta última es la clave de la generación de ideas en un arquitecto.

Martínez, M. (2017) La cualidad del juego infantil más asombrosa y útil para el desarrollo de proyectos es la de desplegar una red cognitiva que puede pensar en pasado y futuro al mismo tiempo. Pruebas neurológicas demuestran que las mismas regiones cerebrales se iluminan cuando se reconstruye el pasado o se proyecta el futuro. Ésta es quizá la mejor razón para pensar que, cuando el arquitecto recupera del pasado lo que ha aprendido, activa la misma zona del cerebro que le permitirá idear el futuro, lo que le facilitará conectarse con soluciones innovadoras. (Página 101).

El aprendizaje causal sustenta el desarrollo de los conceptos y categorías en nuestra mente, y nos ayuda a plantear teorías intuitivas, a planificar, imaginar e inferir. Sin estas cualidades, el trabajo proyectual sería imposible, por ello, durante el ejercicio dedicamos gran atención y tiempo al modo en que desde pequeños los alumnos resuelven problemas para tener pistas sobre la manera en que desde la infancia se establecieron esas rutas de solución de problemas en sus cerebros y a las que como adultos están recurriendo inconscientemente.

Hago una pausa para comentar que una de mis alumnas había perdido a su padre al iniciar el semestre y que había venido a buscarme para contarme. Antes de comenzar el ejercicio, quise volver a hablar con ella para preguntarle si deseaba que le diseñara un ejercicio diferente pues sabía que tocar su infancia podía lastimarla de manera innecesaria. Me dijo que no había problema y que al contrario, trabajar con ese ejercicio le podría ayudar a cerrar un antiguo duelo por la muerte de su hermano quien había sido su gran amigo y cómplice durante su infancia. Así que el espacio que diseñara se convertiría en un homenaje para él y su papá.

La **estrategia** se organiza en base a las cuatro etapas del *Modelo Estratégico de Generación de Proyectos Arquitectónicos* con impacto social, cada una con un **objetivo específico**. Para su aplicación en el Proyecto *Diseñando el lugar de mis sueños: un espacio para el niño que fui* se definieron **metas** y **actividades** con sus particulares **procedimientos** que a continuación se detallan:

Etapa I	Objetivo específico	Meta	Atividades
Leer Empatía con el usuario y con el medio ambiente	Generar estrategias que permitan al arquitecto desarrollar empatía hacia las personas para las que realiza su trabajo proyectual, que le ayuden descubrir las necesidades humanas reales que subyacen en los diferentes proyectos arquitectónicos y que son fuente de una enorme gama de posibilidades de intervenciones innovadoras.	Procurar un primer acercamiento al proyecto con una actitud diferente a la que habían tenido en anteriores proyectos.	Cuestionario Introspectivo Diseño de una lámina representativa de su infancia Entrevista a personas significativas Video Clip

Procedimiento: Para comenzar realizamos un **cuestionario** de tres preguntas: ¿Qué es lo que más me gustaba hacer de pequeño?, ¿Qué actividad o situación disfrutaba tanto que podía pasarme horas sin darme cuenta del paso del tiempo? y ¿Qué quería ser cuando fuera grande?

En un segundo momento les pedí que trajeran tres o cuatro fotografías de cuando eran niños y diseñaran una lámina en la que expresaran su personalidad y las experiencias cumbre de su infancia, así podrían **recuperar más vívidamente sus recuerdos** y elegir aquellas experiencias que los definieron como niños. Al hacerlo en gráfico ayudó a hacerlo más tangible y visual y poder compartirlo. En esta parte del ejercicio me impactó el saber que otros dos alumnos habían perdido a sus padres en la infancia, también con ellos hablé para verificar que el ejercicio no les causara incomodidad. Estando segura que los recuerdos de la infancia no causarían algún daño, seguimos adelante con la profundización de sus recuerdos infantiles, **les solicité una entrevista a las personas significativas de su infancia:** padres, hermanos, abuelos, primos, amigos, etc. para que además de su propia experiencia tuvieran información de los testigos de su infancia. Este paso fue muy importante pues salieron de las obviedades en las que podían haber caído para ir tomando una postura más madura hacia su propia experiencia infantil.

La verdad para mí como docente fue una gozada conocer sus caritas de niños y ver cuánta vida, ilusiones y amor hay en sus familias. Me ha servido para poder también yo valorar a cada alumno como parte de una familia y los sueños y esperanzas que sus padres ponen por darles la oportunidad de que realicen estudios universitarios, así que acordamos que la mejor manera de agradecer a sus familias por su apoyo era comprometiéndose en primera persona con sus estudios y no terminar la semana sin hacerles un agradecimiento explícito a sus padres por la oportunidad de formarse en una Universidad como La Salle.

Cuando presentaron las láminas que realizaron y las entrevistas que hicieron, varios alumnos sacaron el tema de las canciones infantiles, así que se me ocurrió en ese momento que con las imágenes que habían traído para su lámina y el material de sus entrevistas podían crear un **video que incluyera la canción que más evocaba su infancia**. Pensé que siendo extraordinariamente multimediales y particularmente visuales la elaboración del video sería sencilla, pero francamente a la mayoría se le complicó. Principalmente por que aún les faltaba **encontrar el discurso de su infancia**, tenían recuerdos segmentados y eso me hizo notar que les hacía falta profundizar más en el significado de su infancia para que pudieran encontrar el sentido profundo del proyecto que emprenderían.

Mi idea original era que para aprender unos de otros, los videos se expusieran, pero cuando se los dije noté una expresión de pánico en algunos, de incomodidad en otros y de disponibilidad en los menos. Así que cambié la estrategia y para respetar la personalidad de cada uno y les ofrecí dos opciones: quien quisiera podía exponerlo al grupo y quien prefiriera podía mostrármelo sólo a mí en el escritorio. Con la revisión de este entregable tuve la posibilidad de retroalimentar a cada uno y luego al grupo en cómo traducir esa experiencia en información útil para su proyecto.

Durante todo el ejercicio he evitado poner calificaciones para mantener el clima estimulante en el plano intelectual que se ha generado, he llevado el registro de las entregas, pero no he puesto un número a su desempeño pues me parece que lo importante de esta fase es dejarlos en libertad de explorar y reflexionar para evitar que centren su atención en la bús-

queda de una nota o en darle gusto al docente. A este punto del ejercicio me di cuenta que era necesario **realizar preguntas desafiantes** pues los alumnos se estaban sintiendo demasiado cómodos evocando recuerdos pero no lograban salir de esa zona de confort y algunos comenzaban a cuestionarse la utilidad del ejercicio.

Etapa 2	Objetivo específico:	Meta	Atividades
Interpretar Identificación de recursos y desafíos	Entendiendo el ambiente como problema desarrollar herramientas y ejemplos análogos que ayuden al arquitecto a desarrollar la creatividad, la intuición, el pensamiento lateral y la identificación de problemas arquitectónicos.	Reinterpretar su experiencia del juego	TED Talk: Alison Gopnik Dinámica: El Juego Libre como experiencia Colectiva

Procedimiento: Después de la autorreflexión de su experiencia infantil vimos la **TED Talk de la psicóloga Alison Gopnik** en la cual describe la sofisticada construcción de la inteligencia y la toma de decisiones de los bebés cuando juegan.

Menárguez, A. (2016)...para la adquisición de información novedosa el cerebro tiende a procesar los datos desde el hemisferio derecho -más relacionado con la intuición, la creatividad y las imágenes...la neurodidáctica propone un cambio en la metodología de enseñanza para sustituir las clases magistrales por soportes visuales como mapas conceptuales o vídeos con diferentes apoyos informativos como gráficos interactivos que requieran la participación del alumno.

Para Alison Gopnik, el juego infantil es el laboratorio de experimentación donde el niño aprende y comprende el mundo, en el cual el pensamiento no lineal brinda los mejores resultados. En su famoso libro *El Bebé Filósofo* define las habilidades que los niños desarrollan y en las que son maestros de los adultos, mismas que son importantísimas para el desarrollo de proyectos: conciencia tanto interna como externa, ésta los hace profunda y límpidamente empáticos, son curiosos incansables ante las causas de lo que ven a su alrededor, desarrollan teorías causales del mundo a una edad muy temprana, al momento de jugar su mente permanece abierta a todas las posibilidades y se deja sorprender con naturalidad, no se bloquea si las cosas no suceden como las había planeado o imaginado, son capaces de pensar en infinitas posibilidades, sin cuestionarse si pueden llevarse a cabo o no, y con ello plantean un mayor número de hipótesis en menos tiempo, además de que saben ensamblar materiales heterogéneos.

Si el juego es el Laboratorio de Experimentación e Innovación de los niños ¿por qué no ha de ser también de los adultos? La noche antes de la clase, seguía pensando cómo concretar los conceptos que habíamos revisado en el video de la Dra. Gopnik. De pronto vi jugando a mi hijo con unos carritos a los que había formado de manera tal que revivían el tráfico matutino de nuestra ciudad, se me ocurrió que la mejor manera era simplemente entrar en el mundo fantástico del juego de mi hijo y sentarme a jugar con él, abierta a aprender. Fue un momento de especial conexión y me dieron ganas de compartir esta experiencia con mis alumnos, pero no con palabras sino con la acción. Reconozco que no fue fácil tomar la decisión de llevarles los juguetes de mi hijo pues me daba miedo verme ridículamente maternal, pero me armé de valor y empaqué la cantidad de juguetes necesaria para que cada alumno tuviera uno.

Diseñé una elegante salida pedagógica si notaba que no les gustaba la idea: sólo les pediría jugar 10 minutos y terminar la actividad y ya si les gustaba, hacer que cada 10 minutos cambiaran de juguete. Sinceramente me sonrojé cuando entré al salón con mis bolsas y comencé a poner los juguetes sobre la mesa, pues los alumnos me veían atónitos ante la escena de la profesora acomodando dinosaurios, guitarras en forma de perro, camiones, legos, pelotas y peluches. Tomé valor y les dije que haríamos un breve experimento: **El Juego Libre como experiencia Colectiva** y que me arriesgaría a pasar por loca para ver si funcionaba. La única instrucción que deberían seguir era la que mi hijo me había dado cuando le pedí permiso de llevarles sus juguetes: *“Se los presto, pero diles que se diviertan”*. Ellos obedecieron la recomendación y salieron corriendo a tomar el juguete que había llamado más su atención mientras gritaban emocionados. Si me había enternecido conocer sus caritas de niños en la fotografía, ahora estaba sorprendida de cuánto conservaban esa limpidez e inocencia. Fue una clase increíble, los alumnos no quisieron detener la actividad y se involucraron tanto que se pasó la hora y media casi sin sentirlo. Algunos jugaban solos muy entretenidos y otros en grupo, uno de ellos enseñaba a los demás a tirar el trompo y otros se peleaban por el juguete, replicando lo mismo que se ve hoy en cualquier ludoteca del mundo.

Me parece que este día marcó la diferencia, los alumnos se involucraron mucho más en el ejercicio y mejoró el ambiente entre ellos.

Duarte, J. (2003)... un proceso activo, cooperativo, progresivo y auto dirigido, que apunta a encontrar significados y construir conocimientos que en la medida de lo posible, de las experiencias de los alumnos en auténticas y reales situaciones. La posición del alumno cambia, puesto que progresivamente debe asumir la responsabilidad de sus propios procesos de aprendizaje. Cambia la posición del docente, quien deja de ser la única fuente de información y se convierte en un activo participante de la comunidad de aprendizaje, pues define la ayuda necesaria a sus alumnos, y favorece en ellos la autoconducción de sus aprendizajes. Mucho más que un cambio de técnicas, esta nueva visión exige un cambio de mentalidad. (Página 101)

Ilustración 3: Juego Libre como experiencia colectiva.



Etapa 3	Objetivo específico	Meta	Actividades
<p>Identificar</p> <p>las necesidades subyacentes y definir del problema</p>	<p>Brindar estrategias de mediación socio-cognitivas en la concepción del Proyecto Arquitectónico que ayuden al arquitecto a identificar los problemas a resolver en un ambiente específico.</p>	<p>Generar en los alumnos la empatía hacia los usuarios e identificar sus necesidades reales.</p>	<p>Ejercicio de la d.school “The Gift Given Project” adaptado al proyecto</p>

Procedimiento: Para lograrlo adaptamos a nuestro proyecto el ejercicio de la d.school “*The Gift Given Project*” que está disponible en línea y bajo una licencia de Creative Commons que permite su modificación. Éste utiliza las cinco etapas del Design Thinking para trabajar en los alumnos la empatía hacia los usuarios, el ejercicio se realiza en parejas y busca ayudar al compañero a encontrar las necesidades subyacentes de su proyecto y servirle de espejo para definir la problemática a resolver. El ejercicio explota la transformación de la experiencia obtenida en las etapas anteriores en un modo de generar empatía con el usuario y utiliza la habilidad del cerebro como órgano social que aprende haciendo cosas con otras personas. Fue un ejercicio exitoso que logró poner en palabras las intuiciones de los alumnos y direccionarlos a la acción. Aquí se generó un cambio de ruta para el ejercicio que yo había planeado inicialmente, una alumna me preguntó si podía diseñar el espacio para su compañera y no para ella, me explicó que diseñar para sí misma era sencillo pues para ella todo lo que propusiera estaría bien, pero que hacerlo para su compañera era más reto pues tendría que entrar en su mundo y la ventaja es que tendría a alguien que retroalimentara sus propuestas. Evidentemente su propuesta era muy interesante y dejé en libertad a los alumnos de escoger cualquiera de las dos opciones.

Etapa 4	Objetivo específico	Meta	Actividades
<p>Dar solución</p> <p>Generación de premisas para el desarrollo de Proyectos Arquitectónico</p>	<p>Desarrollar un modelo de concepción del proyecto arquitectónico que combine los enfoques analíticos y creativos que generen espacios que brinden al usuario la solución de sus necesidades y aseguren su calidad de vida, así como el respeto al medio ambiente.</p>	<p>Generar las premisas para el Proyecto Arquitectónico</p>	<p>Elaboración de Lámina de Concepto</p>

Procedimiento: Para esta etapa se solicitó a los alumnos revisar todo el material y la información que habían generado y procesarlos para explorar diferentes maneras de abordar y resolver el problema que identificaron.

Así como estar en continua comunicación con su compañero para recibir retroalimentación durante este proceso. Como conclusión de esta parte se les solicitó una lámina del Concepto Arquitectónico que en lo que resta del semestre se convertirá en un Anteproyecto para lograr concretar en un espacio real el proceso de diseño centrado en el usuario.



Ilustración 4 Lámina de Concepto del alumno Jorge Alcaraz

En las láminas de concepto la mayoría de los alumnos logró identificar la peculiaridad de su compañero y proponer Intenciones de diseño que lo reflejan para que partiendo de este concepto las demás etapas de diseño se desarrollen. Durante esta etapa se les solicitó llevar el registro de su información y reflexiones en una bitácora para que hagan más consciente su manera de resolver el proyecto.

Recursos que se implementaron para mejorar la situación educativa

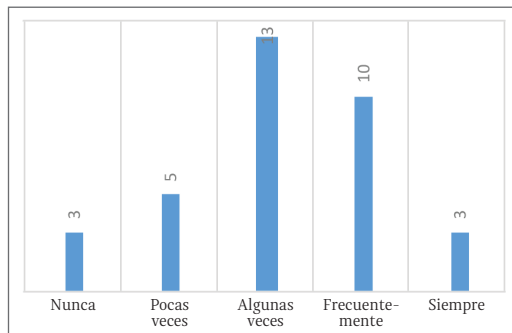
Se adaptó a nuestro proyecto el ejercicio de la d.school “The Gift Given Proyecto” cuya licencia Creative Commons que permite su modificación y está disponible en <http://dschool.stanford.edu/>. Éste utiliza las cinco etapas del Design Thinking para trabajar en los alumnos la empatía hacia los usuarios.

Resultados de la Intervención:

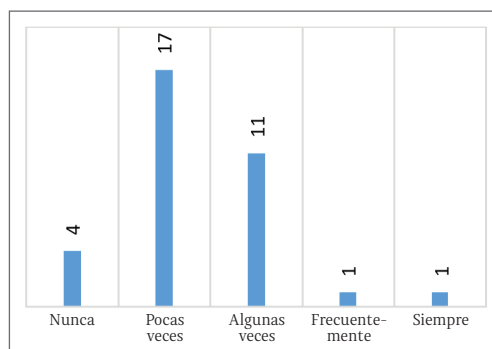
Para describir los aprendizajes significativos de los alumnos en este ejercicio, realicé una encuesta entre ellos para poder dar un resultado desde su experiencia y que compararan sus resultados con las anteriores experiencias en el Taller de Proyectos, presento las repuestas más significativas:

- 1) ¿Qué diferencia encuentras entre el modo de acercarte a el proyecto propuesto en clase con el modo en el cual lo has hecho en otras materias?
 - Por primera vez tuvimos contacto directo con el usuario y esto es un acercamiento a la realidad ya que en algún momento tenemos que saber tratar a un cliente.
 - En otras materias nos vamos directamente a resolver un programa arquitectónico definido y no tenemos un análisis de un usuario en específico, intuimos las necesidades básicas a cubrir, sin embargo no creo que al final las cumplamos al 100%.
 - Que este es un proyecto donde la información es real y tenemos a alguien que aclare nuestras dudas con respecto el espacio y demás, aparte de que no estamos trabajando bajo presión.

2) ¿Qué tan frecuentemente te has sentido frustrado al iniciar un proyecto en las anteriores ocasiones?



3) En el desarrollo de este ejercicio ¿con que frecuencia te has sentido frustrado?



4) ¿Qué habilidades te hizo utilizar o desarrollar esta manera de concebir el proyecto?

- Me hizo desarrollar la curiosidad y me quitó el temor a preguntar y lo decir cuando algo está mal.
- Me hizo ser más flexible ya que me tuve que adaptar al cambio de cómo acercarme al proyecto, también me ayudó a relacionarme con las personas ya que me obligo a conocer a fondo al usuario.
- Ser más curioso, más sensitiva ante las necesidades, ser empático con el cliente y entender su situación desde su y nuestro punto de vista.

5) Si has experimentado incertidumbre ¿Cómo la has manejado?

- Trato de evitarla y volver a aclarar las ideas, gustos o recuerdos reflejándolas en algo que podría funcionar, anoto todo y al final rescato lo que puede ayudarme para compartirlo con mi compañero.
- Trato de ponerme en el lugar de mi compañero o investigar un poco más de su persona.
- Regresando algunos pasos atrás para entender porque me surgió la incertidumbre.
- Me calmo, me relajo y después pienso en una solución.

6) ¿Has descubierto algo nuevo a través de esta estrategia de aproximación al proyecto?
¿Qué ha sido?

- Que esta manera se vincula más con la realidad en el aspecto laboral, cuando un cliente nos pide algo escucharlo es muy importante.
- Si, que el sistema de otras materias me había tenido bloqueada para analizar o reflexionar, realizar una introspección verdadera y en este ejercicio me sentía muy vacía o sin ideas genuinas. Las estrategias que usamos en clase me parecieron buenas y si ayudaron a encaminar mi pensamiento hacia un objetivo más concreto.
- Indagar en el génesis de las ideas, gustos y disgustos, llegar a comprender mejor las necesidades.
- Descubrí que el indagar en nuestra infancia nos hace reflexionar sobre él porque hacemos las cosas de cierto modo y cómo influye en nuestra vida cotidiana y como arquitectos en la forma de resolver un problema y preguntar.
- Que el proyectar va más allá de lo estético, la experiencia del usuario es lo más importante.

Por mi parte las **mejoras educativas alcanzadas** están siendo mucho más profundas de lo que me imaginaba pues realmente la aplicación el Modelo Estratégico genera valor añadido al proceso de diseño de los alumnos y transforma el resultado final ya que no centra su interés en aspectos formales, constructivos o económicos si no en el usuario. Me parece que les quedó muy claro que el conocimiento del usuario y del sitio es mucho más que mera acumulación de información y sobre todo que es la manera en la que pueden realmente ejercer su profesión como un servicio y con un impacto real en la sociedad pues sabrán cómo comprender y atender su necesidades.

Además me parece que los **alumnos** lograron observar los problemas en una *visión “holística”* y distinguir las relaciones *dinámicas y rizomáticas que conforman la realidad*, lograron analizar los procesos dinámicos que tuvieron en su infancia y recuperaron el valor de su modo de percibir y aprender del entorno. Se dieron cuenta que la *“precuela del proyecto”* incluye planteamientos pluridisciplinarios y conciliar los aspectos *cualitativos* que se trabajan durante este proceso de pre- concepción con los análisis cuantitativos usados en las demás etapas del proyecto.

Para mí como **docente** una mejora es comprender que el peso mi trabajo está en ser facilitadora de procesos y no tanto en transmisora de contenidos. Pude desarrollar mi habilidad de ‘navegación’ en diferentes ambientes y de enseñar a transitar la incertidumbre propia de los inicios del proceso de proyectación.

Valoro mucho más a mis alumnos y me dejo guiar más dócilmente por la intuición al observarlos, además de esforzarme para extraer significado de cada oportunidad que abre el ejercicio y percibir las tendencias de los datos en un mundo en constante cambio.

Futuro de la Intervención

En el corto plazo terminaremos el ejercicio proponiendo un espacio arquitectónico para que logren conocer cómo enlazar esta precuela el proyecto con el proyecto mismo. Durante el próximo semestre tendremos una segunda materia de investigación basados en esta

metodología en la que ellos mismos elegirán su tema de su tesis y realizarán el fundamento teórico. Me parece que estas materias unidas podrán fortalecer mucho el último año de su carrera en la que desarrollan la tesis.

En el mediano pretendo lograr desarrollar un nuevo ejercicio pero con un objeto arquitectónico más comercial para verificar si el Modelo Estratégico es aplicable a una mayor escala. Y poder utilizarlo para organizar un Segundo Laboratorio de Innovación: Diseñar es diseñarTe que será secuela del realizado en 2015. En el largo plazo pretendo organizar el Tercer Laboratorio de Innovación: Diseñar es DiseñarNos, donde aplicaremos el Modelo a nivel Urbano, donde se pueda impactar a una comunidad específica y lograr una vinculación con la sociedad mucho más real. Otras posibles alternativas educativas que podrían realizarse son ejercicios con alumnos de diversos semestres para generar un ambiente similar al de un despacho.

Referencias

Aguerrondo, Inés. (2015). Retos de la calidad de la educación: perspectivas latinoamericanas. [en línea]. Educación y Ciudad No. 19: factores asociados a la calidad de la educación, Instituto para la Investigación Educativa IDEP, Bogotá D.C., Colombia, pp.17-38. Recuperado el 10 de septiembre de 2018. Disponible en: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/116/105>.

Christensen, K. "Alison Gopnik: Q & A". (Rotman Management 90-92. Business Source Complete, 2011). EBSCOhost. Consultado el 27 Agosto 2015

Duarte, Jakeline. (2003) Ambientes de Aprendizaje: Una aproximación conceptual, [en línea]. Estudios Pedagógicos, núm. 29, pp. 97-113, Universidad Austral de Chile, Chile. Recuperado el 5 de septiembre 2013 de EBSCO.

Gardner, Howard. "Mentes Creativas: una anatomía de la creatividad". tr. Pedro Tosaus, España: Paidós, 1998. 459 p.

Gopnik, Alison, "El bebé filosófico". México: Ediciones Planeta; 2010.318 p.

Martínez Barrera, María del Rocío. "El arquitecto lasallista como detonador para la transformación social". Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, enero-junio, 2015 (42):111-

138. (Consultado el 3 septiembre 2015).

Martínez Osorio, Pedro Arturo. (2013). El proyecto arquitectónico como un problema de investigación. Revista de Arquitectura [en línea] 2013, 15 (Enero-Diciembre): Recuperado el 30 de julio de 2014 de Redalyc.

Morin, Edgar. "A new way of thinking". UNESCO Courier 49, no. 2 (February 1996): 10. MAS Ultra - School Edition, EBSCOhost (Consultado el 29 julio 2016).

Piaget, Jean. "La formación del símbolo en el niño". México: Fondo de Cultura Económica, 1996. 401 p.

Torres, A. "El cerebro necesita emocionarse para aprender"; periódico El País, Sección Madrid - 18 JUL 2016.

Ir más allá de las fronteras; a través de la educación y la integración social de niños y jóvenes refugiados

Sara M. Amarillas
Bruno M. Socher

Introducción

La Guerra en el medio oriente hace que miles de personas huyan de sus hogares, lleguen a nuevas tierras y, allí, no tengan sus mínimos derechos asegurados, siendo la educación uno de estos derechos. Eso porque, desafortunadamente, el número de refugiados viene a sobre poblar el territorio libanés y afectar aún más las posibilidades de asegurar medios de salud, seguridad y educación a todos, aun cuando existan ayudas humanitarias e internacionales.

Estimaciones de Naciones Unidas (2018) dicen que hoy hay 991,917 refugiados sirios, más 20,300 refugiados y buscadores de asilo, con nacionalidades distintas a la Siria, principalmente Iraquí, registrados con UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) en Líbano, que tiene una población de alrededor de 5 millones de personas.

Con la falta de capacidad en las escuelas, muchos de los niños y jóvenes refugiados se quedan sin la posibilidad de educación. El Proyecto Fratelli intenta ser respuesta a ésta fragilidad educativa, ofreciendo alternativas, a los niños refugiados y en situación de vulnerabilidad. Trabaja desde una perspectiva de reducción y prevención de daños en la vida de los destinatarios de su misión.

En la Región en la cual Fratelli se encuentra ubicado en Líbano, si no fuera por el Proyecto aquí desarrollado, los niños se encontrarían completamente desamparados educativamente.



1 Fratelli, Rmeileh, Líbano. Oscar Muñoz

La realidad: Fratelli

Fratelli es una acción internacional e intercongregacional de los Hermanos De La Salle (FSC) y Hermanos Maristas (FMS), con centros ubicados en dos localidades de Líbano,

Rmeileh, cerca de Sidón y Bourj Hammoud, en Beirut. Estos centros atienden prioritariamente a niños y jóvenes refugiados sirios e iraquíes respectivamente. El Proyecto Fratelli empezó sus actividades en Libano en el año de 2016, interpelados por las traumáticas consecuencias de la guerra en Siria.

Hacia finales del 2014 nuestras dos congregaciones dialogaron sobre la mejor forma de responder a la situación crítica de los desplazados en las fronteras de diversos países de nuestro mundo de hoy. Las discusiones se enmarcaron en el contexto de las llamadas de nuestros últimos capítulos generales que nos exhortan a ir a “... nuevas tierras” (FMS) y “... más allá de las fronteras” (FSC). Sabemos que estas expresiones no son meras referencias geográficas sino que también nos desafían a ir a las periferias de las limitaciones personales, culturales, congregacionales y estructurales. Como muchos de ustedes, nos hemos inspirado en la carta apostólica que el Papa Francisco dirigió a todos los consagrados (noviembre de 2014) instándolos a considerar el testimonio profético de las congregaciones que trabajan unidas. Siendo dos familias de Hermanos que ya colaboramos, se nos ofrece ahora la oportunidad de... crear “otros espacios” donde podamos desarrollar la lógica evangélica del don, de la fraternidad, de la acogida de la diversidad y del amor mutuo (Schieler, Turú, 2015).

Por ser congregaciones cristianas y el trabajo en Líbano ser con una mayoría musulmana, somos suscitados al diálogo con el diferente, como invita el Papa Francisco, en el número 250 de la Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium*:

Una actitud de apertura en la verdad y en el amor debe caracterizar el diálogo con los creyentes de las religiones no cristianas, a pesar de los varios obstáculos y dificultades, particularmente los fundamentalismos de ambas partes. Este diálogo interreligioso es una condición necesaria para la paz en el mundo, y por lo tanto es un deber para los cristianos, así como para otras comunidades religiosas. Este diálogo es, en primer lugar, una conversación sobre la vida humana o simplemente, como proponen los Obispos de la India, «estar abiertos a ellos, compartiendo sus alegrías y penas». Así aprendemos a aceptar a los otros en su modo diferente de ser, de pensar y de expresarse. De esta forma, podremos asumir juntos el deber de servir a la justicia y la paz, que deberá convertirse en un criterio básico de todo intercambio. Un diálogo en el que se busquen la paz social y la justicia es en sí mismo, más allá de lo meramente pragmático, un compromiso ético que crea nuevas condiciones sociales. Los esfuerzos en torno a un tema específico pueden convertirse en un proceso en el que, a través de la escucha del otro, ambas partes encuentren purificación y enriquecimiento. Por lo tanto, estos esfuerzos también pueden tener el significado del amor a la verdad (SS Francisco, 2013).

El proyecto existe para atender refugiados y personas en situación de vulnerabilidad. Estar en las fronteras existenciales y geográficas de Líbano fue, desde 2011, y sigue

siendo una necesidad real de Oriente Medio. Mientras la guerra no termine y las personas logren volver a sus hogares, si así quisieran, hay mucho por hacer, de manera sencilla, en ésta tierra.



2 Fratelli, Rmeileh, Líbano. Oscar Muñoz

Estrategias de acción

Para atacar los problemas de educación e integración social en la región, Fratelli ha desarrollado distintos programas, adaptándose siempre a las necesidades que van presentando las familias. Trabajando en conjunto con otras asociaciones y el ministerio de Educación.

Programas socioeducativos para facilitar y mejorar el acceso a la educación de los niños y niñas de 3 a 15 años

Back to school

Programa desarrollado para identificar a las familias de la región con niños en edad escolar, con el objetivo de informar y orientar en el proceso de escolarización, en las instituciones oficiales de ser posible, o en Fratelli si es necesario.

Éste programa es también la guía base de las necesidades actuales de la familia, basados en los resultados obtenidos se prevén los programas para el año escolar a comenzar.

Preescolar

Dirigido a niños y niñas de 3 a 5 años con el objetivo de estimularlos y prepararlos para su posterior integración en el sistema escolar oficial, se busca desarrollar sus capacidades sociales, cognitivas, afectivas y físicas. Un programa de gran importancia, ya que la educación preescolar para refugiados por parte del gobierno es no existente.

Apoyo escolar / remediación

Los niños que ya forman parte del sistema educativo formal, suelen tener problemas para alcanzar el mismo nivel que los niños libaneses, existen diferentes factores, la diferencia de idioma, las responsabilidades en casa, la educación previa, etc.

Éste programa es desarrollado para niños y niñas de 6 a 14 años con el objetivo de acompañarlos en sus estudios, respondiendo a sus necesidades y proporcionándoles un entorno seguro que les permita estabilizarse y alcanzar el nivel debido en su escolarización.

Programa básico

A causa de la presente vulnerabilidad de las familias, algunos de los niños y niñas por falta de posibilidades no han asistido en mucho tiempo a la escuela o la han abandonado, sin tener otras opciones, son enviados a trabajar, u obligados a quedarse en casa para hacerse cargo de hermanos más pequeños.

Este programa tiene el objetivo de recibir a los niños y niñas a partir de los 6 años que están fuera de la escuela oficial o que han abandonado la educación formal y proporcionarles una formación de base para que puedan incorporarse al sistema educativo.

ALP. (Accelerated Learning Program)

Dirigido a los niños y niñas que llevan más de dos años fuera del sistema educativo. Fratelli hace el compromiso de sensibilizar y apoyar a estos niños y jóvenes no escolarizados para que participen en el Programa de Aprendizaje Acelerado (ALP) implementado por el Ministerio de Educación del Líbano.

Programa de apoyo y acompañamiento psicosocial

A causa de las dificultades enfrentadas por las familias y los niños para estar aquí hoy, muchos presentan traumas o comportamientos que les dificultan, la adaptación a su nuevo entorno y un desarrollo integral.

Dirigido a los niños participantes de los programas y a sus familias con el objetivo de proporcionar espacios grupales e individuales de intervención psicológica y de formación.

Programas de ocio y tiempo libre

Nadi atfal

Club para niños y niñas de entre 7 y 14 años, se busca desarrollar actividades de tiempo libre, artísticas, recreativas, deportivas y culturales, que permitan a los niños explorar su creatividad en un ambiente seguro donde se sientan libres. Enfocado principalmente a los niños de la región que no participan en los programas anteriores.

Multaka atfal

Punto de encuentro; para niños y niñas de 7 a 14 años. Se imparten talleres dirigidos a desarrollar las habilidades personales, sociales y lúdicas. Involucrando arte, deporte, cuidado del ambiente, y actividades de compromiso social.

Escuela de verano

Apoyo escolar y pedagógico para niños de entre 7 y 14 años. Teniendo como objetivo fortalecer sus habilidades educativas y ofrecer actividades recreativas. Brindando así una opción diferente, a quedarse en casa o a trabajo infantil, que suele ocurrir en los periodos vacacionales.

Campamento de verano

Actividades artísticas, recreativas, deportivas y educativas para niños de 4 a 15 años, ofreciendo un espacio seguro y divertido para continuar con el desarrollo integral de los niños.

Programas de capacitación para jóvenes y mujeres

Como consecuencia de la guerra, muchos jóvenes se vieron obligados a hacerse responsables de sus familias, abandonando los estudios, saltando entre trabajos forzosos o de mala calidad. Mientras que las mujeres se ven obligadas a quedarse en casa. Es por eso que Fratelli ofrece talleres y espacios de formación, para ayudarlos a crear nuevas oportunidades para un mejor futuro.

Formación para jóvenes

Programas de formación profesional corta. Talleres destinados a desarrollar competencias personales, sociales y profesionales de jóvenes y adultos a partir de los 15 años de edad. Talleres que les permiten ganar habilidades para una mejor vida, como; Inglés, informática, alfabetización (árabe), costura, cocina, agricultura...etc.

Multaka Chabab y Multaka Sabaya

Punto de encuentro: Área de entrenamiento personal para jóvenes, hombres y mujeres a partir de los 15 años de edad. Se ofrece un espacio para tratar sobre temas de interés para su desarrollo: Diálogo, temas de interés personal y competencias sociales, danza, deporte, talleres de arte, etc.

Fratelli también abre sus espacios como lugar de campamentos, casa de acogida para voluntarios locales e internacionales, al mismo tiempo que trabaja en red con otras asociaciones civiles y religiosas principalmente con las comunidades educativas Lasallistas y Maristas.

Frutos de la intervención

Los niños y jóvenes encuentran en Fratelli un recurso de apoyo educativo, pero también un lugar de referencia que les da seguridad emocional y fomenta la esperanza de un futuro brillante.

Es bueno tener en cuenta que los niños muchas veces son obligados a abandonar la formación, o continuar con ella en el ciclo siguiente, por algunas condiciones culturales o de necesidad en las cuales el proyecto aún no logra cambios significativos. Ejemplos son los niños que tienen que trabajar para colaborar con el sustento familiar, las niñas que tienen que cuidar de la casa o de los hermanos más pequeños o peor, son prometidas a matrimonio una edad muy temprana.

Quizás, lo que fratelli hace muy bien es dar oportunidades de algo nuevo para estos niños, niñas y jóvenes y, también, sus familias. Además, brindar la posibilidad de un nuevo comienzo para aquellos que todavía están en la infancia y son privados de sus derechos. También, al no poder estar a largo plazo con estos niños, un gran éxito del proyecto está en reducir los daños que la guerra y la vulnerabilidad crea en sus vidas. El futuro es incierto, pero la pequeña semilla está plantada en tierra fértil.

Efectivamente, se logran éxitos en las habilidades de socialización de los niños y progreso significativo en su aprendizaje y avance en los distintos niveles oficiales de educación, siendo que muchos de éstos niños antes de Fratelli nunca habían asistido a la escuela o pasaron mucho tiempo sin frecuentarla.

Otro éxito evidente está en el interés de las familias por fratelli y, también, en el reconocimiento del proyecto por parte del ministerio de educación libanés. En el verano de 2018,

julio y agosto, más de 900 niños, niñas y jóvenes estuvieron involucrados en los programas de escuela y campamento de verano. Para el nuevo ciclo escolar, el enfoque prioritario está en el programa de Preescolar, que empezó en octubre de 2018 con 350 niños y niñas de 3 a 5 años. Estos pequeños vienen de la región donde se encuentra el proyecto, pero también de lugares indicados por el Ministerio de educación al tener dificultades para cubrir la necesidad educativa de diversos campos de refugiados. Grandes conglomeraciones, en pequeñas infraestructuras que llegan a tener 1200 personas viviendo en ellas.

Mirando hacia el futuro

A corto y mediano plazo, se espera atender a la mayoría de estos niños, principalmente a los no escolarizados, y con el tiempo, lograr encaminarlos a la educación formal y oficial. Trabajando siempre en conjunto con diversas asociaciones, y de la mano con el ministerio de educación Libanés. Así, es posible que los niños estén formalmente integrados a la sociedad que los recibe.

Además, cuando las necesidades surgen, el proyecto es flexible para adaptarse a la realidad de quienes está dirigido. No es posible planear las actividades a largo plazo, ya que, la dinámica de los refugiados puede cambiar de un momento a otro, así como también las diferentes normas y leyes que rigen el sistema de educación oficial. Es por eso que esta flexibilidad y apertura, es importante para el funcionamiento óptimo de éste proyecto.

Las instituciones La Salle y Marista están detrás de este proyecto que forma parte de la misión de ambas instituciones y de su compromiso con la educación y el desarrollo integral de los niños y jóvenes. No se pretende estancarse y conformarse con lo que ya se hace. Fratelli está en camino y quiere llegar a nuevas fronteras, enfrentando nuevos retos.



3 Fratelli, Sidón, Líbano. Bruno M. Socher

Referencias

United Nations High Commissioner for Refugees (2018). Syrian Refugees Registered in Lebanon. Recuperado el 9 de octubre de 2018, de <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/65859>

United Nations High Commissioner for Refugees (2018). UNHCR Lebanon Spring 2018 Who We Are and What We Do. Recuperado el 9 de octubre de 2018, de http://www.unhcr.org/lb/wp-content/uploads/sites/16/2018/04/Who-we-are-and-what-we-do_Apr18_EN.pdf

Schieler, R. y Turú, E. (2015). Proyecto Fratelli. Recuperado el 7 de octubre de 2018, de <http://www.lasalle.org/en/2015/03/the-fratelli-project/>

SS Francisco (2013). Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium. Recuperado el 8 de octubre de 2018, de http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

Primeira semana de direitos humanos do Unilasalle RJ: prática educativa transformadora

Livia Ribeiro Barboza De Araujo Braga
Lara Cristina Veiga Bernardo

Introdução

Entre os dias 27 e 30 de agosto de 2018 aconteceu a primeira Semana de Direitos Humanos do Unilasalle Rio de Janeiro (Brasil). O evento foi organizado pelo Setor de Ação Comunitária e Pastoral do Centro Universitário e a Pastoral Universitária da Arquidiocese de Niterói, que estabeleceram um acordo de colaboração no início do segundo semestre do mesmo ano.

A ideia surgiu a partir de uma proposta da coordenação da Pastoral Universitária para promover e organizar um evento com a temática “Violência Contra a Mulher”, o assunto estava sendo amplamente abordado depois de recorrentes casos de feminicídios que se tornaram públicos. Além disso, os 12 anos de aprovação da lei Maria da Penha, tornaram a Hashtag “#leimariadapenha” usada em 22,9 mil publicações no instagram e 498,7 mil, no twitter, nos primeiros dias de agosto, conforme reportagem do jornal O GLOBO, chegando a um ritmo de 184 tweets por minuto.

A medida em que o projeto foi sendo organizado, se fortaleceu e tornou-se uma semana acadêmica, fazendo parte, então, dos eventos de abertura do segundo semestre de 2018.

A ideia era que o evento atraísse universitários e pesquisadores de diferentes cursos, de outras instituições e demais interessados no tema. Foram convidados pesquisadores e professores de fora e da própria instituição, a fim de que as mesas de debate contassem com pluralidade de comunicadores e pudessem contribuir para a formação acadêmica dos presentes, promovendo a integração entre saberes e a troca entre diferentes olhares e realidades.

A primeira Semana de Direitos Humanos do Unilasalle foi um momento de relevante formação humana e acadêmica. Por dia, cerca de duzentas pessoas participaram do evento, um público considerado significativo, apontando para o sucesso do evento.

Descrição da problemática

Na década de 1930, surgiram movimentos Fascistas em toda a Europa. Após a considerada maior crise econômica mundial (1929), os regimes totalitários de esquerda se apresentaram como respostas de países e grupos que se sentiram extremamente prejudicados com a recessão e as resoluções posteriores a Primeira Guerra Mundial. (Hobsbawm.2005. p.127) Xenofobia e racismo, que já existiam na Europa desde o século XIX (de forma mais sistemática), assumiram a forma de governos eleitos democraticamente e foram justificados por leis nacionais. Somente após o fim da Segunda Guerra Mundial, no entanto, o mundo soube ao certo o que acontecia dentro do território do Terceiro Reich, que massacrou uma enorme população inocente, por serem quem simplesmente eram: judeus, negros, homossexuais, comunistas.

Em 1945 o mundo chegou ao colapso. Campos de Concentração, milhões mortos, guerras químicas. Eram as marcas da “Era dos Extremos” (Hobsbawm. 2005). Com as bombas atômicas a humanidade explodia todos os seus limites. Foi preciso que duas bombas fossem lançadas para que a comunidade internacional se reunisse e declarasse que era impossível continuar naquele rumo, a existência dependia de medidas mais eficazes para o controle dos países e suas decisões soberanas unilaterais. Era necessário voltar alguns passos e declarar: todo homem tem direito.

Em 1948, foi redigida a Declaração de Direitos Humanos, assinada por todos os países que faziam parte da Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945. Hoje 200 países assinam este documento, que de acordo com Leandro Karnal (2017), funciona como uma espécie de Constituição internacional. O documento mais traduzido do mundo é a diretriz básica para a maioria das constituições nacionais, que são livres para decidirem sobre religião, modelo de governo ou sistema eleitoral, desde que não firmam a Declaração. É uma tentativa de lei universal, de estabelecer limites às diversas ações, respeitando às soberanias nacionais e garantindo um rol de direitos próprios a todos os seres humanos.

É nesse contexto que surgem os Direitos Humanos. A Declaração dos Direitos Humanos é uma convocação para que os terrores vividos até ali não mais se repetissem. Da mesma forma, a criação das Nações Unidas surge para orientar os países e seus governos, buscando uma convergência internacional que garantissem ao mundo mais posições diplomáticas e assertivas.

O Brasil foi um dos primeiros países do mundo a entrar na ONU e a assinar a Declaração de Direitos Humanos. Durante os “anos de chumbo”, referente aos anos de ditadura civil militar, que golpeou a democracia a partir da retirada do presidente João Goulart. Durante o período o Brasil e outros países latino americanos também em situação de governos ilegítimos, descumpriram uma série de recomendações e direitos garantidos pela ONU e pela Declaração dos Direitos Humanos. Várias foram as vozes que se levantaram contra esse regime de exceção. Os DH passaram a ser uma luta de diversos setores sociais, inclusive para a Igreja Católica, cabendo destacar o exemplo e a participação de alguns bispos, como Dom Paulo Evaristo Arns, responsável por diversos relatórios enviados a anistia internacional. Após o período de redemocratização, no ano de 1988 aconteceu a promulgação da nova Constituição. Na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) é possível encontrar diversas referências à Declaração dos Direitos Humanos, de forma direta, especialmente nos seus primeiros artigos. A CRFB (1988) é considerada por diversos juristas uma constituição garantista de direitos, sendo reconhecida como constituição cidadã.

Mesmo diante desse cenário, ainda existe um longo distanciamento entre o direito legal e sua materialização. Diante disso, muitos devem ser os esforços, em especial nos locais em que o conhecimento é a força motriz, para que esses direitos saiam do campo legal para o campo material.

Karnal (2017) considera que o ideal seria que todos os programas partidários comessem com o primeiro artigo da Declaração Universal: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” (ONU, 1948). No entanto, nos últimos anos, tem crescido no país uma onda ultra conservadora com discurso contrário aos Direitos Humanos, chegando a usar como lema o chavão “Direitos Humanos para humanos direitos”.

Esse movimento busca uma sectarização entre as diferentes partes da sociedade, dividindo-os entre aqueles considerados “cidadãos de bem”, merecedores dos direitos que devem ser garantidos pelo Estado e “o resto” marginalizado. De acordo com o discurso, ao “resto” não deve caber preocupações com direitos, a medida que não cumprem com o comportamento decidido como regular ou correto. A falácia desse discurso encontra-se na comparação ao artigo 2º, da Declaração de Direitos Humanos:

“Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.” (ONU, 1948).

O artigo quinto declara: “Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.” (Ibidem). No entanto, durante a votação de impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, viu-se uma homenagem ao mais temido torturador da Ditadura Militar do Brasil, general Brilhante Ustra, responsável inclusive pela tortura da então presidenta Dilma.

A postura desses grupos encontra publicidade na liderança de Jair Messias Bolsonaro. Portanto, crescem os movimentos de extrema direita que tem apresentado discursos e práticas similares, que ferem os Direitos Humanos.

Neste contexto, a importância de promover debates sobre o tema. Ondas de ódio e intolerância têm crescido, assim como um discurso, como se fosse uma doutrina “globalista” e “comunista”. Por outro lado, ideias de “nacionalismo” extremado e preponderância daqueles que se dizem “cidadãos de bem” voltam a gerar conflitos sociais em micro e meso escala.

Em um momento tão sensível e urgente para tema sofre ataques no Brasil, a Pastoral Universitária e o Setor de Ação Comunitária do Unilasalle consideraram importante promover um evento sobre os Direitos Humanos, a fim de discutir a temática e favorecer a sua garantia, assegurando a promoção de um importante valor institucional (cf. planejamento estratégico institucional) e lasallista.

Alternativa de Intervenção

Foi observado como oportunidade a escassez de eventos acadêmicos desse porte, com características tão interdisciplinares, no Centro Universitário Além disso, o Setor de Ação Comunitária e Pastoral percebia uma necessidade de oportunizar eventos que favorecesse o debate acadêmico sob o viés cristão, lassalista e pastoral.

A Semana de Direitos Humanos foi pensada como resposta a essas questões e forma a unir diferentes cursos e experiências do Unilasalle - RJ e da Arquidiocese de Niterói.

Os temas norteadores foram escolhidos a partir do cenário atual de grandes conflitos e questões humanitárias: Refugiados e Direitos Humanos no Brasil; Direito à Cidade: a teoria e a prática no município de Niterói; Violência contra a mulher: uma dor silenciada; Educação e Direitos Humanos. Todos eles foram trabalhados em formato de mesas de debate. Cada mesa foi organizada com um (a) mediador, professores ou funcionários da instituição e participantes convidados de outras instituições de ensino superior.

A estratégia de divulgação viabilizou um grande público presente. Cartazes impressos alocados pelo campus do Unilasalle e em outras instituições da cidade de Niterói e São Gonçalo. Uma versão digital circulou pela internet, sendo divulgada em páginas, grupos e murais pessoais. Foi utilizado cerca de um mês para divulgação do evento.

Os professores da instituição contribuíram para a participação de um número elevado de alunos, pois levaram suas turmas, incentivaram a participação e conseguiram que outros professores também encaminhassem as turmas para as mesas de debate. Os cursos de Direito e Relações Internacionais, em particular, que são tradicionais no Unilasalle Rio de Janeiro, tiveram significativa participação.

Os temas também foram escolhidos a partir dos cursos existentes no Centro Universitário e de assuntos de relevância para esse momento histórico.

Atualmente o Brasil tem recebido um grande número de refugiados, vindos principalmente da Venezuela, o que tem causado transtorno para algumas regiões do país. Os dados do IBGE indicam que vivem no país cerca de 30,8 mil venezuelanos, sendo que “em 2015 havia cerca de mil” (GLOBO, 2018). Embora os números sejam muito altos, indicam apenas cerca de 2% do total de refugiados que procuram abrigo em outros países (BBC 2018). Tal migração em massa tem gerado ondas de violência e xenofobia em todo o Brasil, nas quais os direitos básicos de venezuelanos e outros latino-americanos têm sido negligenciados.

Niterói é conhecida por ser a cidade com mais alto índice de desenvolvimento humano do estado do Rio de Janeiro e o sétimo maior do país. Tal número expressivo é comumente utilizado em propagandas político-partidárias dos governos vigentes. No entanto, esta mesma cidade possui bolsões de miséria e marginalização social extremas que convivem com fortes desigualdades sociais e injustiças. A população em situação de rua da região, por exemplo, sofre constantemente com remoções, assim como aconteceu nos meses que antecederam as Olimpíadas de 2016 (BERNARDO 2016) e como vem acontecendo atualmente próximo ao terminal rodoviário local. A cidade possui ainda projetos para reformas urbanas que não dialogam com a população e ferem o Direito à Cidade das populações mais empobrecidas.

O país tem discutido muito questões relacionadas à violência contra a mulher, em especial porque entre 2017 e 2018 diversos casos de feminicídio foram à público, ganhando relevância.

O assunto da Educação, por sua vez, além de ser razão de ser de todas as instituições lassalistas, possui também lugar central no Brasil atual, quando o projeto Escola sem Partido tenta ser aprovado. O mesmo pretende reduzir a autonomia dos professores, impedindo discussões relacionadas à gênero, racismo, homofobia, dentre outras questões consideradas pelos grupos de extrema direita como infiltração comunista e globalista nas escolas.

Resultado da intervenção

A estimativa de participantes do evento foi extremamente positiva. O dia com maior público obteve 182 inscritos e o com menor, 59. Em comparação aos anteriores eventos do Setor de Ação Comunitária e da Pastoral, a I Semana de Direitos Humanos teve recorde de participação. O evento deu maior visibilidade para o Unilasalle/RJ, agregou valor e estimulou a participação acadêmica. Internamente, favoreceu o reconhecimento de valores lassalistas e humanistas e o debate entre pesquisadores e graduandos de diferentes cursos.

Muitos alunos, professores e convidados declaram que o evento foi de grande importância para todos. Durante o debate da mesa “Violência contra a mulher: uma dor silenciada”, uma ex-aluna declarou que nunca tinha acontecido um evento como aquele na faculdade e que se sentia muito grata por tudo o que estava sendo discutido, em especial para ela, que havia sido vítima de violência contra a mulher.

Como todos os temas debatidos diziam respeito a esferas muito importantes e próximas das vidas de muitos, os debates alcançaram pessoalmente os ouvintes e participantes, contribuindo ainda para a formação humana de cada um.

Foram recebidas pessoas que trabalham diretamente com os casos abordados, ou que vivenciaram negligências em seu exercício de Direitos Humanos pessoalmente.

Para a mesa “Refugiados e Direitos Humanos no Brasil”, além dos pesquisadores, aconteceram duas falas de pessoas que lidam com a problemática de forma muito próxima: uma representante da Caritas e um refugiado do Congo. Na mesa “Direito à Cidade”, um representante de um grupo que lida com isso de forma prática e cotidiana pôde estar presente. Para a mesa “Violência contra a mulher”, foi convidada uma advogada vítima deste tipo de violência, que hoje pesquisa a área e palestra para ajudar mulheres na mesma situação. Para a mesa “Educação e Direitos Humanos no Brasil”, não foram convidados somente acadêmicos, mas um jovem professor que leva estas discussões diariamente para a sala de aula, uma professora que trabalha com voluntários universitários e desenvolve projeto de vida com alunos de Ensino Médio, e uma professora que, mesmo sendo universitária, continua dando aulas para o Ensino Básico e faz parte do projeto “Olimpíadas de Filosofia”, que há alguns anos vem contribuindo para a formação e expressão de jovens filósofos.

A semana em detalhes

Dia 27 de agosto

Conferência de Abertura

A Semana de Direitos Humanos foi aberta com uma fala do pró-reitor acadêmico, Ronaldo Gismondi, seguida de uma fala de abertura da coordenadora do Setor de Ação Comunitária do Unilasalle, Livia Braga, e de uma apresentação artística da Orquestra Aprendiz de Niterói. Durante a apresentação, o coordenador do grupo, Daniel Oliveira, explicou cada peça que seria apresentada e os objetivos e conquistas do projeto social que vem sendo desenvolvido há alguns anos na cidade de Niterói. A apresentação foi aplaudida largamente por todos os presentes, que chegaram a ser 185, de acordo com as inscrições.

Mesa I: Refugiados e Direitos Humanos no Brasil

A primeira mesa, com tema “Refugiados e Direitos Humanos no Brasil” teve início às 19 horas, com a participação dos palestrantes: Dra. Denise Salles, M. Flávia Rodrigues, Lara Olej, Carly Kongo e Fernanda Nanci, como mediadora; e foi encerrada às 21 horas. O evento contou com a participação como ouvintes de 185 inscritos. Cada palestrante fez uma comunicação de cerca de 20 minutos, seguidas de perguntas e debates, tendo sido o primeiro dia de evento encerrado às 21 horas. Os certificados dos palestrantes foram entregues no mesmo dia e dos ouvintes encaminhados por e-mail.

Durante a mesa, a professora Dra. Denise Sales apresentou a pesquisa quem vem desenvolvendo há um tempo sobre o tema, apontando para dados significativos que surpreenderam os ouvintes. A Mestre Flávia Rodrigues também apresentou alguns dados e análises sociais com relação ao aumento de refugiados no Brasil, em especial venezuelanos. Lara Olej, por sua vez, dividiu sua apresentação em duas partes. Na primeira falou sobre o trabalho da Caritas ao acolher parte dos refugiados que recorrem à instituição; e na segunda apresentou dados e análises sobre o quadro de trabalho escravo ao qual muitos dos refugiados são obrigados a aceitar quando chegam no país. A fala de Charly Kongo, refugiado da República Democrática do Congo no Brasil há dez anos, foi um dos mais marcantes. O professor de francês fez um relato de experiência sobre sua vivência, viagem e acolhimento. Além das dificuldades encontradas no Brasil ou durante o processo de refúgio, apresentou o cenário de guerra em seu país de origem, a fim de mostrar ao público ouvinte que uma solicitação de refúgio nunca é feita sem motivos. Ao final, perguntas foram dirigidas a todos os participantes da mesa, estabelecendo um produtivo debate.

Dia 28 de agosto

Mesa 2: Direito à Cidade: uma visão da teoria e da prática no município de Niterói

A segunda mesa de debates, com o tema “Direito à Cidade: uma visão da teoria e da prática no município de Niterói” contou com a participação dos seguintes palestrantes: M. Mariana Ribeiro, M. Diego Ramos, M. Antônio Barragan, e M. Diego Caetano, como mediador. Estiveram presentes 173 ouvintes inscritos. A mesa teve início às 18 horas e 30 minutos e foi encerrada às 20 horas e 10 minutos. Cada palestrante contou com cerca de 15 minutos para exposição, seguida de perguntas e debates.

A Mestre Mariana Ribeiro apresentou a pesquisa que desenvolve há alguns anos sobre o assunto, focando na questão do Direito em si. O Mestre Diego Ramos apresentou sua pesquisa mais voltada para a Arquitetura. O professor apresentou a questão das revoltas urbanas como exemplo de ocupação dos espaços da cidade e reorganização da mesma. A última fala da mesa foi ministrada pelo Mestre Antônio Barragan, que também falou da perspectiva do Direito e de um grupo do qual faz parte, que tem como objetivos pensar e realizar mudanças na cidade de Niterói, a fim de favorecer a garantia do Direito à Cidade.

Mesa 3: Violência contra a mulher: uma dor silenciada

A terceira mesa com o tema “Violência contra a mulher: uma dor silenciada”, ocorreu ainda no dia 28, teve início às 20 horas e 20 minutos, contou com a participação das seguintes palestrantes: Andrea Machado, Marilha Boldt,

M. Kênnya Passos, e M. Flávia Maia, como mediadora. Assim como na anterior, cada palestrante contou com cerca de 15 minutos de fala, seguidas de perguntas e debate. Estiveram presentes 177 ouvintes inscritos.

Andrea Machado apresentou as leis de apoio à mulher, dados estatísticos e algumas iniciativas desenvolvidas pela secretaria da mulher da cidade de São Gonçalo. Em seguida, a Mestre Kênnya Passos apresentou sua pesquisa, completou os dados da Andrea Machado, apontando para a importância dos estudos de gênero e das lutas de igualdade das mulheres. A Marilha Boldt, por sua vez, em um primeiro momento fez uma dinâmica com as mulheres presentes. Cada uma leu uma frase sobre exemplos de abusos, seguida por uma

explicação sobre os tipos de violência contra a mulher. Em seguida, fez um relato sobre sua experiência em um relacionamento abusivo, que comoveu todos os ouvintes e participantes.

A mesa foi finalizada com perguntas e debates extremamente enriquecedores par todos e todas. Muitas mulheres ficaram até o final e testemunharam casos de violência sofridos.

Dia 29 de agosto

Mesa 4: Educação e Direitos Humanos

A última mesa de debates da Semana de Direitos Humanos, de tema “Educação e Direitos Humanos”, teve início às 18 horas e 50 minutos. Este debate contou com a participação dos seguintes palestrantes: M. Lara Sayão, Dr. Marcelo Mocarzel, Lívia Braga, Phellipe Patrizi, e Lara Bernardo, como mediadora. A mesa contou ainda com a participação de 59 ouvintes inscritos. Cada palestrante teve cerca de 15 minutos para fala, seguidas de perguntas e debate.

A primeira fala foi ministrada por Lara Sayão, que começou com uma reflexão filosófica sobre o feio e o belo, que levou até os Direitos Humanos. Em seguida, apresentou o projeto “Olimpíadas de Filosofia”, que é desenvolvido por escolas públicas e particulares do estado do Rio de Janeiro e cada ano acontece em uma cidade. A Mestre apresentou por fim dois curtas que abordam a temática da mesa, produzidos por alunos das Olimpíadas.

Lívia Braga apresentou a segunda fala, relacionando Educação, Direitos Humanos e o projeto Escola Sem Partido, que é uma clara negligência aos Direitos de liberdade e educação. Sua fala expôs ainda projetos de voluntariado e vida desenvolvidos com alunos de ensino básico e superior.

Phellipe Patrizi apresentou a questão do Ensino de História Cultural Africana e Indígena como fundamentais para a garantia de Direitos Humanos dessas populações e acolhimento de alunos que pertencem a essas matrizes e por vezes se sentem deslocados ou sofrem preconceitos raciais e religiosos.

O Dr. Marcelo Mocarzel apresentou a relação entre Educação e Direitos Humanos, abordando a educação a partir das penitenciárias e projetos de ressocialização.

A Semana de Direitos Humanos foi encerrada no dia 30 de agosto de 2018, com Santa Missa celebrada pelo vigário episcopal da Arquidiocese de Niterói, Pe. Carmine, às 17 horas e 30 minutos, na Varanda do Unilasalle/RJ. A Missa contou com uma banda, três seminaristas que fazem estágio na Pastoral Universitária Arquidiocesana (Ronam, Higor e Hugo), e apoio dos membros do Setor de Ação Comunitária e Pastoral do Unilasalle.

Futuro da intervenção

Diante das avaliações positivas, da participação e envolvimento dos alunos e professores com o projeto, decidiu-se pela permanência da Semana, para os próximos anos. Buscando a convergência entre temas do cotidiano e o fortalecimento dos Direitos humanos como valor inegociável. Espera-se que nas próximas edições aconteçam as comunicações orais e editais para inscrição de trabalhos dos graduandos sobre o tema.

Referências

Arendt, H. (2013). *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia de Bolso.

Borges, H. (2018, Agosto 08). Debate sobre violência contra mulher toma contadas redes. O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/debate-sobre-violencia-contra-mulher-toma-conta-das-redes-22961274>

Bernardo, L. (2016). *Saberes Múltiplos. População em situação de rua e pedagogia social: da violência das cidades olímpicas às práticas socioeducativas solidárias*. Vol. 4.

Karnal, L. (2017). *Civilização e Barbárie*.

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45251779>

Silveira, D. (2018, Agosto 29). Brasil tem cerca de 30,8 mil imigrantes venezuelanos; somente em 2018 chegaram 10 mil, diz IBGE. O Globo, Disponível em: <https://gl.globo.com/economia/noticia/2018/08/29/brasil-tem-cerca-de-308-mil-imigrantes-venezuelanos-somente-em-2018-chegaram-10-mil-diz-ibge.html>

Niterói. (2013). Prefeitura de Niterói. disponível em: http://niteroi.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1773:indice-de-desenvolvimento-humano-de-niteroi-e-o-setimo-maior-do-pais-e-o-melhor-do-estado-do-rio-de-janeiro

Desarrollo profesional docente: Trayectoria docente de los maestros universitarios lasallistas en Iberoamérica

María Anabell Covarrubias Díaz Couder
Carlos Alberto Escobar Otero
Fabiola Loaiza Robles
Teresa Gómez Tress

Introducción

La presente investigación surge de la necesidad de comprender cómo es que el docente universitario lasallista construye su identidad como tal, sabiendo que es un profesional, con una formación disciplinar en un campo de conocimiento, que se integra como colaborador a las instituciones universitarias para ejercer la práctica docente y por tanto, además de su construcción identitaria profesional y gremial, elabora otras construcciones que desde la subjetividad van dando forma a su identidad como docente universitario lasallista. Se presentan parte de los resultados desarrollados en una investigación en curso por parte de la Red Internacional de Docencia Universitaria (RIDUL) y corresponden a la categoría de Desarrollo Profesional Docente, y específicamente, al estudio de la Trayectoria Docente de los maestros universitarios lasallistas de Colombia, México, Brasil y España. Desde una apuesta crítico-hermenéutica, se definió el problema a investigar, las categorías teóricas y la metodología, que decantó en la realización de 144 entrevistas a profundidad con docentes universitarios de los países participantes, y el posterior análisis del discurso de los docentes considerando las categorías, subcategorías y rasgos. En lo que se refiere a la categoría denominada Desarrollo Profesional Docente, el trabajo se centró en la subcategoría: Trayectoria profesional Docente, con la intención de recuperar los siguientes rasgos analizando el discurso de los docentes:

- Sentido del pasado: ¿Por qué se hicieron docentes?
- Sentido actual: ¿Por qué siguen siendo docentes?
- Recuperación de las aportaciones de la docencia a la vida personal, profesional y docente;
- Experiencias significativas con los estudiantes; experiencias significativas con La Salle; Otras experiencias significativas.

Un elemento fundamental que se revisó en el discurso del docente fueron las tensiones y equilibrios que atraviesan la subjetividad de los docentes. También se realizó una descripción cuantitativa del perfil de los docentes entrevistados, considerando los siguientes elementos: género, grado académico, promedio de horas semanales que dedica a la docencia y su promedio de horas laborables totales. Ello con el fin de conocer la situación, el contexto en el que se sitúa la labor del docente.

Marco teórico referencial

La categoría central de la investigación es la identidad del docente universitario, de aquí que en esta síntesis del marco teórico del proyecto presentemos lo que se considera dicho concepto, acotándolo a la docencia a nivel superior. El concepto de identidad(es) requiere atención, en cuanto que el acercamiento al mismo ha dado origen a diversas comprensiones: sociológicas, filosóficas realistas y esencialistas. Siguiendo a Dubar (2002) podemos reconocer que el concepto de identidad refiere a un proceso de construcción que depende a su vez de otros tipos de construcciones, los cuales inciden en la vida y proyecciones del ser humano, por lo que es un plural. Zemelman (1996), por su parte, aporta que una nota característica esencial: es el contenido de la propia vida: “La recuperación del sujeto significa recuperar el sentido de que la historia continúa siendo el gran e inevitable designio del hombre, lo que le confiere su identidad como actor concreto, porque constituye el contenido de su propia vida” (p. 12). En este proceso, se hace posible la diferenciación de la persona respecto de lo otro y de los otros, pero también puede establecer un vínculo, desde el encuentro, con ello y con ellos. Al ser ésta, una construcción dinámica, el sujeto tiende a renovarse y a reinventarse constantemente y ello da lugar a diversas construcciones identitarias. Siguiendo a Londoño (2015) y a Mantegazza (2006), ésta implica considerar elementos tales como subjetividad, espacio, cuerpos, objeto, campo de conocimiento, conflictos-tensiones y lenguaje, que se concretizan en la realidad social a través de estructuras y relaciones. La institución escolar se convierte entonces en un espacio de subjetividad y más aún, de modelación de la misma porque en las universidades poder y saber interactúan, legitimando mediaciones para el alcance de su ideal y por ende de identidades.

Cuando se habla de campo de conocimiento respecto a la identidad del docente universitario, se hace referencia entonces a su formación profesional en otras ramas de saber, pero también a su formación en el campo pedagógico. Es decir, no se acota solamente a su identidad gremial de origen: arquitecto, abogado, médico, biólogo, etc. sino también a la formación pedagógica que tiene para la enseñanza. Zabalza (2006) caracteriza la falta de equilibrio entre ellas: “uno de los aspectos débiles de los enseñantes (en todos los niveles del sistema educativo) ha sido, justamente, la de poseer una identidad profesional borrosa”. (p. 107) Discutir la identidad, entonces nos remite al conflicto, a las tensiones, a los conflictos prácticos (Gimeno, 1995; Londoño, 2015; Marcelo, 2009) que se provocan en distintos niveles:

- a) Intrapersonal, es decir, al interior del propio sujeto, pues el plural de sus construcciones identitarias les obligan a redefinirse constantemente.
- b) Interpersonal, donde la identidad, siendo una dimensión de la subjetividad, es una construcción colectiva en un contexto históricamente determinado: las expectativas de los estudiantes, de las autoridades institucionales, del gremio, de los grupos sociales a los que se pertenecen conforman parte de esta dimensión.
- c) Didáctico-pedagógico, donde el currículum oficial y el real se confrontan a partir de saberes de los docentes y de estrategias, recursos, evaluaciones, relaciones empleados en las aulas.
- d) Institucional, marcado por la reglamentación universitaria, la estructura, las condiciones administrativas, la orientación filosófica-social ante las cuales construye-con-

fronta-adapta su identidad. La postura personal en torno a la universidad centrada en el saber por el saber o en orientaciones profesionalizadoras o reactiva al mercado; masificada o incluyente; como institución de formación cada vez más especializada o como motor cultural y social no es ajena a esta dimensión.

- e) Ejercicio profesional, en el cual el planteamiento del ejercicio profesional de su gremio desde la academia y el que puede observar el ejercicio de la misma, con los dilemas y conflictos éticos que pueden encontrarse en él, sin provocar desesperanza o desencanto en sus estudiantes, sino trabajando desde una visión crítica y propositiva ante la realidad.

A modo de cierre, se propone destacar en la investigación que las construcciones identitarias docentes, dependen tanto del contexto, como de los escenarios en el que se acontece la práctica docente, vinculando dialécticamente otros escenarios en los que la vida del docente, como persona transcurre. En este sentido, a la par de la reflexión de la identidad del docente universitario, se debe hablar de la identidad de la Universidad pues están juntos en la problematización y en la solución de los desafíos actuales.

Metodología

La investigación está orientada desde el paradigma crítico hermenéutico, por lo tanto, se inscribió en el enfoque cualitativo, utilizando el método dialéctico en la fase de análisis, ya que, en este proyecto se asumen relaciones dialécticas entre las acciones e intenciones de los entrevistados, la teoría y los investigadores. Así, se constituyó el fundamento del desarrollo metodológico para la organización y análisis de la información, obtenida mediante entrevistas semi-estructuradas para el proyecto “Construcciones Identitarias de los Docentes de Educación Superior Lasallista. Estudio Internacional”.

En el proceso de construcción colectiva los investigadores alcanzaron acuerdos y establecieron la importancia de las siguientes categorías: “identidad lasallista”, “desarrollo profesional docente” y “práctica docente universitaria lasallista”. En la presente ponencia se desarrollan aspectos relacionados con la categoría “desarrollo profesional docente”; como parte de esta categoría se identificaron cuatro subcategorías “trayectoria docente”, “formación disciplinar”, “formación docente” y “trayectoria profesional”. El análisis de la categoría y de las subcategorías se desarrolló en referencia a dos categorías transversales a todo el proyecto: “Dilemas y equilibrios”; y “Subjetividad e intersubjetividad” es decir significados atribuidos a lo lasallista, a la profesión y a la docencia a partir de sí mismo. A la luz de las discusiones teóricas, de las apuestas teórico-metodológicas y de los contextos de los investigadores, el análisis implicó una primera fase de organización de la información y codificación y a partir de allí se hicieron, los análisis correspondientes. A medida que se iba analizando cada subcategoría veíamos al interior de cada una de ellas los dilemas que allí se evidencian, los equilibrios, los aspectos subjetivos e intersubjetivos construidos por los sujetos. El proceso de análisis implicó una primera fase de organización de la información a través de una codificación y una segunda fase propiamente de análisis. Para ello se estableció una organización: partiendo de las tres categorías básicas

se propuso un ejercicio por equipos que vinculara investigadores de las seis instituciones de los diversos países. Cada gran categoría se trabajó por equipos interinstitucionales e interdisciplinarios.

Resultados

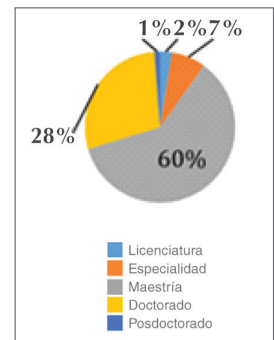
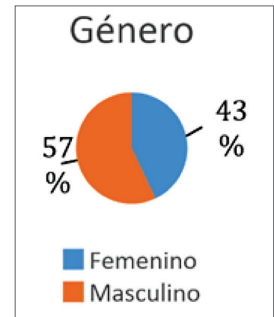
De la descripción cuantitativa del perfil de los docentes entrevistados, se obtuvieron los siguientes resultados:

1.- Perfil del docente universitario lasallista

Se encontraron los siguientes datos sociodemográficos para caracterizar a los docentes universitarios entrevistados. De las cinco universidades con las 144 entrevistas se obtuvo que el 57% de estos fueron hombres y 43 % mujeres.

En cuanto al grado académico de los entrevistados se alcanza a observar que la mayoría de éstos 61% cuentan con un grado de maestría y un 28% de doctorado, siendo así que la minoría cuenta con un grado igual al que imparte. Un dato interesante a considerarse es que el promedio de horas docentes de los entrevistados es superior al que se ejerce laboralmente.

Del análisis del discurso, se presentan los resultados de los siguientes rasgos: el sentido que los docentes expresan en su discurso ante las preguntas ¿Por qué se hicieron docentes? y ¿Por qué siguen siendo docentes? así como los aportes de la docencia universitaria lasallista.



2.- ¿Por qué se hicieron docentes?

Considerando la relevancia de la historicidad (Torres & Torres, 2000: p. 6) se generaron estos ejes que concentran los motivos por los cuales los entrevistados llegaron a la docencia. Los ejes no son excluyentes, sino se tejen en los discursos:

I.- Sentido vocacional del ejercicio de la docencia

En este eje se agruparon los elementos del discurso de los docentes que dan cuenta de su primer contacto con la docencia universitaria desde una intención orientada y una convicción personal previa por el ejercicio de la docencia, detonando en consecuencia acciones que crearon las condiciones para su logro. Los motivos expresados por los docentes son:

- 1) Por orientación personal (parte de su proyecto de vida) y un profundo interés de compartir la propia experiencia para formar a los jóvenes, reconociendo la importancia de las relaciones personales entabladas en la comunidad.
- 2) Por la intención clara de ejercer la docencia y aprovecharon las oportunidades que abrió la institución exprofeso para hacerlo.
- 3) Por acercamiento a la institución y manifestar su interés por la docencia, poniéndose a disposición de la Universidad. Estos docentes se centraron más en crear las condiciones para lograr ejercer la docencia.
- 4) Por el reconocimiento de la gran influencia que tuvo el provenir de una familia de

profesores. Se vincula con la razón vocacional, pero aparece un elemento modelador implícito en la trayectoria intersubjetiva del núcleo familiar.

II.- Sentido de auto-conformación en el ejercicio de la docencia

En este eje se hace referencia a los elementos del discurso de los docentes que dan cuenta de que su primer contacto con la docencia universitaria derivó del ejercicio de otra actividad, profesional, académica o personal, que en un momento de su historia se vinculó, ya sea directamente con la docencia o bien, con otras actividades educativas universitarias, despertando el interés por incursionar en esta actividad y detonando un proceso de auto-conformación como docente. Los motivos expresados por los docentes son:

- 1) Por vinculación con la Universidad a través de proyectos desde otra instancia laboral como Empresas, Secretarías de Gobierno, Compañías u Organizaciones.
- 2) Por la condición de obligatoriedad de una actividad académica, que les implicaba entre sus requisitos el ejercicio de la docencia.
- 3) Porque el campo laboral de la propia disciplina es restringido, es decir, que llegan a la docencia buscando una alternativa laboral que el mercado de su profesión no les está brindando.
- 4) Por interés en mantenerse actualizado y contar con tiempo disponible. Muchos docentes valoran profundamente el acercamiento a la docencia como una vía de aprendizaje permanente.
- 5) Por vinculación desde otra área de desarrollo educativo o pedagógico en el ámbito escolarizado, como el diseño o asesoría curricular, o bien, por ejercicio de otros puestos académico-administrativos en la institución (por ejemplo, asistente o coordinador académico).
- 6) Por vinculación con grupos de investigación de la Universidad o por interés personal en desarrollarla.

III.- Sentido en la continuidad en la docencia como ejercicio profesional

En este eje se retoman los elementos del discurso de los docentes que dan cuenta de que su primer contacto con la docencia universitaria derivó del interés por dar continuidad a su ejercicio docente pues ya eran docentes de otros niveles educativos, como educación básica o media superior, o bien, ejercían como instructores de capacitación en el sector laboral.

IV.- Sentido desde la relación gremial con sus propios docentes

En este eje se retoman los elementos del discurso de los docentes que dan cuenta de que su primer contacto con la docencia universitaria derivó de la relación “aspiracional” con sus propios docentes, a quienes consideran modelos a seguir. Se vincularon con los propios docentes que los formaron y fungieron como apoyo oficial (adjuntos, asistentes o auxiliares) o no oficial, en la docencia con ellos. O bien, apoyando en la sustitución de una clase.

V.- Sentido de “lo accidental” como oportunidad

En este último eje se retoman los elementos del discurso de los docentes que dan cuenta de que su primer contacto con la docencia universitaria se presentó definitivamente como

algo inesperado, sin una intención previa, pero que al llegar, se valoró como una oportunidad que abrió camino a la construcción de sentidos desde el enriquecimiento personal y profesional. Los motivos expresados por los docentes son:

- 1) Por invitación de algún colaborador de la Universidad.
- 2) Por invitación de algún amigo o familiar vinculado al sector educativo.
- 3) De una forma no planeada, sin imaginar que algún día ejercería la docencia. Los testimonios siguientes dan cuenta de ello:

3.- ¿Por qué siguen siendo docentes?

I- Compartir conocimiento: Quien enseña aprende dos veces.

En la docencia universitaria se presenta un fenómeno que no se da en la educación básica y media y es que la mayoría de los docentes universitarios no estudiaron para ser profesores, sino que eligieron otra carrera y por diferentes razones fueron llegando a la docencia, y como varios lo manifiestan se han quedado porque es un asunto de vocación.... “Soy odontóloga de profesión, pero maestra de vocación, porque me nace, me gusta, aquí es donde me siento muy bien”. (Docente 2.1-303). De tal forma que a veces piensan que es un tema momentáneo, una oportunidad en el camino que no durará mucho, pero al final deciden quedarse y dedicar la mayor parte del tiempo a ser profesores, “yo la verdad no pensé que fuera a durar mucho tiempo como maestro, dije, un semestre o dos semestres tal vez, porque daba clase en noveno y además en séptimo entonces dije a lo mejor séptimo y octavo para terminar este ciclo, pero pues no ya tengo 14 años” (Docente 2.1-312).

La docencia da esa gran posibilidad de impactar y cambiar vidas, de trabajar en la formación de jóvenes que se desempeñarán como profesionales en una sociedad que presentará para ellos un gran abanico de posibilidades, en la medida que su formación haya sido valiosa y llena de opciones para construir su pensamiento crítico, es por esto que, muchos docentes resaltan este rasgo como uno de los más importantes en la motivación para continuar en la docencia. Se impacta no sólo con lo que enseñas sino con el ejemplo, y un profesor que dedica su vida a investigar y a compartir lo que va aprendiendo es un docente que motiva a caminar por las sendas del conocimiento “Siento mucho el perfil de investigador, o me encanta conocer cosas nuevas además del trabajo en equipo, soy más ese perfil” (Docente 2.1-214).

Sin lugar a duda, el poder compartir conocimiento es una de las mayores motivaciones a la hora de permanecer en el ejercicio de la docencia, y así lo han manifestado varios profesores que hacen parte de esta investigación, donde resaltan que, “(...) poder compartir además de toda la parte teórica, la parte que está en los libros o que está escrita, estas experiencias personales también, el conocer, el saber acerca de eso. Entonces creo que ésa es una de las características que llevo como docente universitario” (Docente 2.1-108), y ese compartir sólo se da en la medida que se entra en contacto con los diferentes grupos, donde cada semestre se puede encontrar diferentes personas que vienen de diversos contextos y con diversas necesidades.

Se resalta de igual forma en esta investigación por parte de los docentes que esos conocimientos que imparten en el aula se deben convertir en “instrumentos de vida en la propia cotidianidad, lo que incluye, en el caso de estudios universitarios, la conformación profesio-

nal (Quintar, 2006, p. 48). Una de las mayores satisfacciones para un docente es ver que sus estudiantes se apropian del conocimiento y pueden utilizarlo en sus propias reflexiones y construcciones, pero esto no sería posible si quien enseña no tiene esa intencionalidad y la hace explícita desde el inicio, con diferentes estrategias como lo plantea Nussbaum: “brindarles la oportunidad de poner en práctica lo aprendido mediante la realización de debates en clase y la redacción de trabajos escritos, con un seguimiento personal por parte del docente, les permitirá internalizar y manejar con destreza ese aprendizaje” (2010, p. 85).

II- Lasallismo: Identificación con la solidaridad, sentido humano y acompañamiento

Para los docentes de La Salle hay claridad en que el sentido de lo humano, reflejado en los valores de su comunidad, es un aspecto que no solo está escrito en los proyectos educativos y en enfoque formativo lasallista, sino que se da en la práctica y de ello dan cuenta con las siguientes experiencias: “(...) esa inquietud de estar compartiendo un poquito de lo que tú eres y lo que tú tienes en cualquier sentido porque al final, trabajar en esta universidad es una parte muy personal, humana, que se queda aquí, aquí metida, la comunidad que haces y los amigos que hace las relaciones y demás, entonces no solamente es el conocimiento de Diseño sino la forma de vida cotidiana como la compartes”. (Docente 2.1-304). La vinculación con los valores religiosos también es resaltada por los docentes, ya que estos afianzan el sentido de lo humano que se mencionó anteriormente, y que consideran es necesario a la hora de construir país, ya que resaltan la “Inspiración basada en valores religiosos, de disciplina religiosa, disciplina que nos orienta hacia los valores humanos, hacia el respeto a los demás y hacia la parte de cómo puedo ser solidario con los demás, entonces eso es lo que precisamente me impulsa, me toma de la mano y me dice aquí está, es lo que creo que a México le hace falta ¿no?” (Docente 2.1-219)

II- Dilemas: las crisis de quienes se supone siempre están bien

Si bien como ya se ha manifestado para la mayoría de profesores, la docencia deja muchas satisfacciones profesionales y personales, pero no todo es color de rosa, a veces, se ven enfrentados a crisis, dilemas que llevan a tomar decisiones que pueden estar en contra de las lógicas establecidas socialmente, como es el caso de los siguientes profesores que manifiestan dilemas relacionados con el tiempo en especial, a veces, se cree que se profesor es sólo dar clase, pero en especial para los docentes de educación superior investigar es una prioridad y el tiempo que se lleva este trabajo es de ocupar los pensamientos todo la semana, de tal forma que tenemos la siguiente narrativa:

“(...)en realidad de acuerdo a mi perfil porque yo soy doctor, si me gustaría estar más involucrado en cuanto a la investigación, estoy completamente, como lo comentaba anteriormente, dedicado a clases y clases y clases y ahorita tengo algunas horas de investigación, pero eso no es suficiente, el tiempo que he dedicado a investigación por mi perfil, voy a dar eso, hacer publicaciones en revistas internacionales y esto desde luego será en beneficio también de los alumnos, porque uno los puede involucrar “El profesor está haciendo tal”, “Pues mira, si tú terminas o a los mejor podríamos trabajar sobre ello...” (Docente 2.1-318)

A veces esta falta de tiempo para hacer diversos trabajos como investigación o gestión hace que los docentes entren en crisis que los lleven a pensar en dejar su trabajo, aunque al final para quienes es una vocación el enseñar prefieren seguir en el camino de la docencia y enfrentar retos del día a día.

4. ¿Qué aportes le ha dado la docencia universitaria lasallista a su vida personal y profesional?

La pregunta a la que nos referiremos en este apartado está íntimamente vinculada al sentido de la docencia, recuperando lo que este quehacer ha aportado a los maestros en distintas esferas de su ser. El sentido otorgado a la docencia no se circunscribe, solamente, al decir de los maestros en sus decisiones de iniciar y de seguir ejerciendo este quehacer, sino que incluye además diversas posibilidades o limitantes y en algunos casos cancelaciones que su ejercicio conlleva en lo profesional, en la misma docencia o en la vida personal. Ello significa que la docencia universitaria no se circunscribe al espacio del aula, de la interacción cara a cara con los estudiantes, sino que crea tentáculos de doble sentido con las esferas públicas y privadas de los sujetos, trastocando sentimientos, uso del tiempo, características personales, significado de la propia vida, estrategias profesionales y de enseñanza-aprendizaje, en pocas palabras impacta y es impactada por lo “personal” del sujeto que la ejerce, por lo que hace laboralmente y con los alumnos. Los distintos señalamientos aportados al respecto por los docentes universitarios entrevistados, fueron categorizados inductivamente según el área de influencia aludida, conformándose tres bloques:

- a) La vida personal: ser docente universitario repercute en la vida familiar, social, espiritual y afectiva de cada uno. El gusto por la docencia; el reconocimiento social, gremial, de los exalumnos y de la propia institución; la satisfacción obtenida; el desarrollo de capacidades intelectuales y afectivas, así como la adaptación son los aspectos mencionados por los docentes entrevistados. Al respecto, los docentes viven una tensión continua entre la vida familiar y la docencia, tensión que enfrenta a la persona del docente con su familia, que en algunos casos se resuelve al aceptar ésta última que “ello es así”, o con reservar espacios para ambos sectores: “...La docencia universitaria es parte de mí, en ese sentido, y así lo reconocen pues mis hijos o las personas que están allegadas a mí...” (Docente 2.1-320);
- b) La vida profesional: el ejercicio de la docencia modifica formas de pensar y de actuar en el trabajo profesional, pudiéndose establecer en ciertos casos vínculos entre ambos espacios laborales. Al respecto, los dos aspectos señalados como prioritarios por los docentes son: el aula como un “laboratorio” de ideas, visiones, que permite “probar” formas de trabajo, opiniones, argumentaciones, diseño, antes de plasmarlas en el campo profesional y la posibilidad de contar con otro trabajo, otra fuente de ingresos, la cual tiene valoraciones desde insignificante con respecto a sus sueldos profesionales hasta llegar a ser la prioritaria y
- c) La vida docente: el hecho de ser docente irradia en la propia práctica docente, lo que da cuenta de un quehacer que se retroalimenta a sí mismo estableciéndose un espiral que va incorporando en su cotidianidad elementos que son en ciertos momentos productos de una manera particular de ser docente y que más tarde, con otros grupos, se convierten en insumos

Conclusiones

En conclusión, el docente universitario lasallista como parte de su desarrollo profesional muestra una trayectoria que se desenvuelve en un contexto donde predomina la población masculina; continúa sus estudios para obtener otros grados académicos, principalmente de maestría, y dedica más horas laborales a la docencia que a su profesión, da un sentido diverso a su historicidad iniciando su ejercicio en torno un sentido vocacional del ejercicio de la docencia; al sentido de auto-conformación en el ejercicio de la docencia; al sentido en la continuidad en la docencia como ejercicio profesional; y al sentido desde la relación gremial con sus propios docentes y un sentido de “lo accidental” como oportunidad. Se entiende entonces, que en la construcción identitaria, no tiene más valor el docente que llegó por vocación que el que llegó por invitación sin imaginar que algún día sería docente, simplemente son configuraciones distintas que reflejan que la apropiación de la realidad, implica en definitiva la construcción de sentidos, desde esta mirada “la relación del sujeto con su exterioridad incluye la dimensión tanto del en, como es la determinación de objetos, como la del ante, que expresa su objetivación como resultado de su reflexión-autorreflexión. Dialéctica en-ante que implica el desafío de des-parametrizar al pensamiento en la construcción de conocimiento” (Zemelman, 2002, p. 108), por esta razón muchos profesionales son capaces de desviar el curso inicial de sus carreras para virar hacia la docencia universitaria, como ese espacio que permite pensar y pensarse en sociedad y salir de los parámetros establecidos. Es lo que hace el ser con la experiencia que tiene lo más relevante, ¿qué sentido le da? ¿Cómo lo significa? ¿Cómo lo incorpora en la praxis? Por ello en el sentido que le da a su decisión de seguir siendo docente, aun cuando muchos de ellos piensan que es un tema momentáneo, una oportunidad en el camino que no durará mucho, deciden quedarse y dedicar la mayor parte del tiempo a ser profesores porque representa la posibilidad de impactar y cambiar vidas, de trabajar en la formación de jóvenes, de poder compartir conocimiento y hacerlo en una institución en la cual se nutren personal y espiritualmente, pues reconocen los aportes que inciden en su vida personal, profesional y docente.

“Es entonces que se rescata al sujeto en toda su complejidad de experiencias y de mundos que convergen en su subjetividad, su “mundo de vida”; así como también salva el sentido que toma la historia como experiencia.” (Torres & Torres, 2001: p. 6). Podemos decir entonces, que las construcciones identitarias de la docencia tienen un punto de inicio multi-causal, al cual el docente le atribuye un sentido distinto y particular, mismo que es dado con el paso del tiempo.

Referencias Bibliográficas

- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación* Barcelona, España: Bellaterra.
- Gimeno, S. (1995) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata: Madrid.
- Londoño, G. (2015) La Docencia Universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del Arte. *Itinerario Educativo*, 66, p. 47-85.

Marcelo, C. (2009) *La identidad docente: constantes y desafíos*. Consultado de: [file:///D:/users/Downloads/1301-4594-1-SM%20\(1\).pdf](file:///D:/users/Downloads/1301-4594-1-SM%20(1).pdf)

Mantegazza, R. (2006) *El olor del humo. Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Barcelona, Antropos.

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz editores.

Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional.

Torres, A. y Torres J.C. (2000) Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. Folios UPN: México.

Zabalza, M. (2006). *La universidad y la docencia en el mundo de hoy*. Cali: Universidad Javeriana.

Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: El Colegio de México

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México: editorial Anthropos.

School Mediation: An alternative way of resolving conflicts of life

Lorraine Queiroz Nogueira
André Luiz Miranda de Abreu
Tatiana Trommer Barbosa

Abstract

We are going through countless personal, social and political struggles, where within this scenario people can't hear each other, much less express themselves adequately. Personal development and learning form in a complex tangle, where education must be thought through harmonious coexistence among all members of the school community. Conflict mediation can greatly contribute to broadening the field of intervention of educators, who, well trained, will be able to deal more easily with litigation within schools, strengthening existing links and contributing to the change that is desired, mediation emerges as one of the ways of solving the conflict as an instrument of personal and social pacification that aims to enhance the dialogue between the parties involved in the various demands in our society through their own decision making.

Introduction

We need to understand mediation as described by Gisele Leite, in her article, a brief history on mediation (2017), from a modern angle that makes us reflect on the debates that have arisen since the 1970s, where procedural practice reappears in a small dimension, as a possibility of cultural change, leaving the adversary, the true litigation for a dialogical construction, in other methods of resolving conflicts.

Mediation as an activity of the human being has existed since the beginning of life in society, but it must be recognized that in the last decades, it presents itself as a phenomenon without frontiers, present in customs or religions, (Leite, 2017), in order to avoid excesses and polarization.

Modern mediation has established itself as a way of regulating human behavior, and it's therefore translated as a social practice, where one of its most outspoken students, Frank Sander, created the multiport system, searching for numerous forms of conflict resolution in addition to a sentence handed down by the magistrate.

In Brazil, from the many popular movements of the 1980s, the democratization of access to justice and simplification of the process began, with the promulgation of the Constitution of 1988, when the country was redemocratized, through innumerable constitutional principles such as access to justice and dignity of the human person, the Judiciary began to be the target of an explosion of judicial processes, functioning as a true and only conduit of citizenship, causing an immediate reflection on the crisis of the Judiciary.

The phenomenon of the judicialization of political and social relations, as well as the democratization of access to justice, bringing numerous laws to alleviate the crisis and existing conflicts, such as the Law of Special Courts, Popular Action, Arbitration, among others.

In 2009, through the II Republican Pact that the country came to strengthen mediation and conciliation, now inserted in the Federal Constitution, the Civil Procedure Code, Law 13.140. CNJ Resolution 125 and Amendment 02 of 2016.

In the present day, mediation has been debated among lawmakers, as well as in the National Congress, as one of the alternative forms of litigation solution, where several jurists see in the measurement the possibility of humanizing conflicts, and also offering to the parties a space to construct the solution or dissolution of their own litigation (Barros, 2017)

We find that the school universe is a privileged environment of coexistence between people with different religions, customs, education, characteristics, races and opinions, which, of course, causes great divergences of innumerable natures. Therefore, it is necessary to be able to deal with the emergence of conflicts in a balanced way, safeguarding the process of teaching and learning, essential for social pacification.

The objective of this work will be to present school mediation, demonstrating its effectiveness not only in solving a conflict, but also as a technique for all of its life.

1 - Consensus Method of Conflict Resolution

Mediation is also conceptualized as a consensual method of conflict resolution where a third facilitator, called a mediator, neutral and impartial, will assist those involved in a dispute to find a solution that matches, harmonizes, and pacifies all of their interests .

In relation to the innumerable principles of mediation, we have as main, the voluntary, since those involved need to spontaneously confirm, without any constraint, their willingness to participate in the method, another principle of mediation is confidentiality, which is said during the sessions is confidential, where the mediator can't report anything of what was said there, nor as a witness, as well as the principle of autonomy between the parties, who should act as protagonists throughout the process, so that can reach a wake up.

The mediator is an impartial third party who, through a series of own procedures, helps the parties to identify their conflicts and interests and to jointly construct alternative solutions for consensus and agreement. The mediator must carry out, in the performance of his duties, preserving ethical principles (Barros, 2017)

Conflict mediation has proven to be an effective means of resolving disputes through active and collaborative participation of all involved. This means of conflict resolution, self-composed, transforms the culture of conflict into a culture of dialogue, valuing respect, promoting inclusion and ensuring peacemaking.

In Brazil, we follow the Harvard Traditional Linear model, which is based on communication understood in its linear sense, where the mediator has as main function of being a facilitator of communication to be able to achieve a dialogue, an active listening of both parties, or effective bilateral communication (Gonçalves, 2016)

At the beginning of the process of mediation, this model proposes that the parties should express themselves in a kind of catharsis, so that they can calm down and think

better (Gonçalves, 2016), creating a better empathy between them, is what they call perception. The next stage of the mediator would be to work with their emotions, legitimizing the emotion of each participant, reading their need.

After working with the perception and with the emotion, it will be necessary to exercise the communication of the parts, to repeat, to summarize the lines and to teach the active listening, to be able to arrive at an agenda on the subjects that must be constructed between the involved ones.

A good job of the mediator, in relation to emotions and communication will give the chance to continue using objective criteria for a real development of a possible agreement, remembering that in mediation the agreement will not be fundamental, main, it may not occur.

Thus conflicts arise from the most varied causes, they may be personal order, when individuals acquire conflicts that relate to their emotional, another cause of conflict may be the interpersonal, which are generated by differences between the thoughts of individuals in the same question. The use of mediation can occur in any area of human relations where there are conflicts, such as: civil area in the relationship of consumption, banking, school, family, successions and various other branches, just so that the parties are available to an agreement.

Mediation transcends the solution of the controversy, preparing to transform a litigious context into a collaborative one. Mediation leads the parties to understand the origin of the conflict to resolve it without the need to face long and costly legal demands, generating an infinitely better quality of life for the people involved.

The mediator has a primary role, advising the parties to discover their interests and frictions, so that they can jointly construct alternative solutions for consensus and agreement.

2 - Brief History of School Mediation

During the 1980s, the number of mediations with children and adolescents increased considerably in the United States, necessitating the creation of the National Association of School Mediation in order to assist minors during their learning and to enable the effective implementation of mediation school.

It is important to point out some things that were essential for the practice of this modality of conflict resolution in a school context: the importance of the conflict, resulting in crisis plus opportunity, for the learning and the personal transformation of the students; the inevitability of the conflict, which makes the knowledge of the skills to solve them become essential for the students' own lives; the autonomy of children and young people to resolve their own divergences in an effective way; and the prevention of future conflicts, by encouraging students to resolve their disputes in a collaborative way.

The results of the implementation of the school mediation programs in the United States have encouraged other countries, especially Argentina, which, since kindergarten, must adopt mediation as a discipline. Other countries such as Portugal, France, Spain, Australia, New Zealand, England and Northern Ireland have also developed school mediation projects as an important mechanism for fostering a culture of peace.

In Brazil, with the entry into force of Law 13,140 of 2015, mediation is being increasing-

ly used in different areas and at school, in particular, there are many successful experiences that deserve to be conferred, both in private schools as in the public ones.

3 - School Conflict

In every school institution, the divergences are ingrained in its dynamics and its functioning, where we can have a conflict present in many sectors, such as in classrooms, in the teachers' room, during recess, etc.

And as in a court of law, at school, there is a habit of letting a third party, supervisor, teacher, coordinator, or even the principal, decide on conflicting issues, determining a winner or a loser.

It is necessary to understand, that conflict is not always negative, in fact, the conflict brings with it an apprenticeship, an opportunity of construction, of knowing, its cause having to be identified, causing those involved to discover for themselves, that everyone can have their point of view, their perception, not existing a single truth and through mediation they will reach a solution.

According to the authors (Fisher, Roger, URY, William, Patton, Bruce, 2005), the mediator must find out what the interests and positions of the parties, perceiving and bringing up common points, final consensus, where "Reconciling interests, rather than discussing positions, also works because, behind opposing stances, there are far more common than conflicting interests."

Generally, in the school environment, conflicts are related to differences aspects of values and beliefs; control and manipulation of resources, through books, computers, spaces; assessments, group or individual work; student representation; bullying.

The conflict acts as an alarm signal, indicating the need to improve some point in life. Act cooperatively and develop constructive agreements with the parties acting to strengthen the intention to create a society of peace.

School mediation, as it is called, is a process that enables a group of students, teachers and school staff to act as mediators in conflict disputes, so that stakeholders can reach consensus through a new channel respectfully

4 - Role of the School Ombudsman

First of all, the school institution must have a professional, teacher or employee, with a higher education degree in any area and who is trained, certified and trained in mediation, as well as the educational community should be willing to accept mediation as a possible path to resolution of conflicts, which will provide the mediator with the necessary legitimacy to develop work in the school environment.

The interested parties must consent to the intervention of the mediator and this must obey the principles of the procedure of mediation, since he is included in the institution. The principles of impartiality, neutrality and confidentiality must be guaranteed and inserted in all mediation sessions more accurately. Its role is to act solely as a mediator, without getting involved in the decision-making processes on the issues, considering mutually acceptable alternatives, and, mainly, restoring the channel of communication between the parties involved.

Another possibility is to enable a student to act as a mediator, enabling him / her through skills to handle interpersonal conflicts, so that the mediator student can then conduct training in conducting this mediation. There must also be legitimacy and acceptance of all the people involved.

The process of mediation among students, becomes more effective when certain factors such as the certainty of all employees, such as teachers, coordinators, directors and even parents and community, about the benefits of mediation for a culture of social pacification, institutional recognition capable of legitimizing this resource for conflict resolution, the confidence that peers can resolve their conflicts without hierarchical interference within the school domain, commitment to development of autonomy and the responsibility of adults to distribute mediable cases to mediating students

With this alternative technique of solution of school conflicts, it is necessary to follow some guidelines to implement a project of mediation in a school (Garcia Costoya, 2004), like:

Proceed to the diagnosis of the needs of the students or employees who are inside the conflict, in order to perceive which is the area, where the cause is inserted socially, the point of view of each one. Carrying out awareness actions, seeking the need of each one, in order to mobilize the actors in the project's involvement and to maintain commitment to the objectives.

To create a support team, through teachers, employees, parents and students, to follow the whole project, and coordinate the team of adult mediators to participate in the training of students and the commotion of all sectors of the school, to support mediators and to propose solutions to the difficulties.

To promote the training and capacity building of those interested in becoming mediators, to deal with conflicts using appropriate mediation techniques, promoting the selection and training of mediating students.

Implement the monitor in the project, holding meetings with the support teams and the mediator team, to evaluate the project on a regular basis, verifying compliance with the objectives.

Thus, with all these guidelines in place, with all due people trained, mediation sessions must follow a five-step criterion. The first stage begins by welcoming the mediator with the parties and the appropriate environment, followed by an opening speech, which aims to clarify the role of the mediator, to expose the rules of the mediation process, and to define the roles of each mediator. Party, where at the end the mediator must ask the participants if there is any doubt about the procedure and if they agree and wish to continue with the mediation.

In the second stage, the parties tell their stories and express their feelings, it is a joint session. The mediator should paraphrase the main points and legitimize the feelings involved and also ask open-ended questions that help to deepen and clarify the issues. It is allowed at this stage that the parties communicate openly, as long as respectfully.

Moving on to the third stage, the purpose of the mediator will be to help the participants listen intently and understand each other's feelings and points of view. The mediator should summarize what he has heard from each party, in a neutral way, highlighting the

positive and common points. The mediator points out that understanding does not mean being in agreement with the other person.

In this fourth stage, the mediator maintains the focus on negotiation in order to help the parties find a fair solution to the conflict by asking each one to state their needs and tell what would be a fair solution for both. The mediator, through a guideline, determines the points agreed upon by the parties in order to assure the participants that the interests have been met.

The last stage will not always exist in a positive way, given that the agreement is not crucial in mediation, but rather the reestablishment of communication between those involved. In this phase, the agreement is or not written and read, so that after signing all those present.

At the end, the mediator should congratulate them on the collaborative stance taken during the whole procedure

5 - The School Mediation in the pedagogy of La Salle

Mediation is marked by a series of principles and benefits that relate to the characteristics of La Salle's pedagogy and are based on human and social values for greater social peace.

Thus, through the training principle La Salle recommends that the masters have exact knowledge of what they should teach (Weschenfelder, 2010), correlating with mediation. The mediators must train themselves and continue to develop knowledge, through courses and meetings, in order to exchange teachings.

Another principle proposed by La Salle is that of zeal, where the teacher should exercise the teaching with enthusiasm (Weschenfelder, 2010), drawing a comparison with the mediator, the same must respect the parties always treating them with cordiality.

Still within the principles of Lasallian pedagogy, we have the principle of simplicity and humility: Through the simplicity of language and examples, educators make knowledge accessible to students (Weschenfelder, 2010), throughout the procedure of mediation, the same occurs orally, so that the parties understand and listen.

The environment of mediation must be worked on so that the parties feel empowered, so that they can reach an agreement cordially, as is the Lasallian pedagogical proposal, through an establishment of relations of quality, justice and fraternity between teachers and students (Weschenfelder, 2010).

We note that mediation is a method of conflict resolution that considers the parties as autonomous, intelligent, and capable of resolving the dispute itself. This is also perceived by the Lasallian teachings in relation to students.

Who conducts the pedagogical process of a school or network of schools inspired by the pedagogy of La Salle is profoundly marked by the concept of a human person, which is not limited to body and intellect alone, or to economic interests, or of the entrance exam. The Lasallian schools adopt the concept of human being constituted of body, instrument for expression of affections; pressure of thought, and soul, immortal spiritual reality that disposes the person to aspire to happy eternity. The pedagogical principles of these schools will be guided by this conception. It is on this faith and on this concept of human person that La Salle built his pedagogical project. (Weschenfelder, 2010)

Thus, school mediation as the pedagogy of La Salle, cover a variety of activities, concepts and principles, always aiming to transform human relations, through an educational tool.

Final considerations

We are passing through a moment of transition, especially in Brazil, the world is in crisis, not only financial, but also moral, ethical and political.

Many people find themselves trapped in the system, with no hope of change or even without knowing that justice itself will not solve their conflict, at least in the way expected. And it is within this scenario that mediates, through a solution, a resolution of peaceful coexistence in everyday life, whose gains go beyond the solution of a particular conflict, a common global good.

Mediation has the objective and guideline that all people have the capacity to develop skills and competences to manage their own conflicts and can solve them in a positive and creative way, through constructive dialogue.

Within the school context, therefore, mediation is an excellent resource with robust tools to promote inclusion and social pacification, providing, on most occasions, students can resolve their conflicts with the help of other students in a collaborative way, preventing even future problems. It is a means of conflict resolution that is a true catalyst for change.

Children, adolescents and adults learn to use the tools of mediation, enabling re-establishment of communication in an effective and respectful way, promoting interpersonal relationships with the presence of empathy, discovering and accepting the point of view and perception of each, gaining mastery over the management of one's own emotions and developing the aptitude to make their own decisions, taking greater control of their lives.

In this way, the school functions as an ideal environment for education for peace and human rights, training for democracy and violence prevention.

Bibliographic reference

Argentina (2010). Cooperative and peaceful approach to conflicts in the school - Ministry of Education - Government of the City of Buenos Aires, 1st edition, 2010.

Barros, E. V. (2017). Mediation as an alternative form of conflict resolution. Available at: [mediacao-como-forma-alternativa-de-resolucao-de-conflicto](#). Access on 12.9.2017

Brasil. (2017). NATIONAL COUNCIL OF JUSTICE. Resolution No. 125, of 11/29/2010. Available at: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2579>. Accessed 08/28/2017.

Brasil. (2017) LAW Nº 13.140, OF JUNE 26, 2015 (Mediation Law). Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm. Accessed 08/28/2017.

Brasil. (2017) New Code of Civil Procedure. Law 13,105, dated 16.03.2015. Available at: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm>. Accessed on: 28.8.2017.

Brasil. (2017) Manual of Mediation. Judicial. 2016. NATIONAL COUNCIL OF JUSTICE. NATIONAL MANAGEMENT COMMITTEE ON CONCILIATION. Available at: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/79758-quinta-edicao-do-manual-de-mediacao-e-disponibilizada-pelo-cnj>. Accessed on 28.8.2017.

Deutsch, M. (2004) The Conflict Resolution: constructive and destructive processes. In: AZEVEDO, André Gomma (org.). Studies in arbitration, mediation and negotiation, Vol 3. Brasília: Research Group.

Fisher, R.; URY, Willian; Patton, Bruce. (2005) How to get to the sim: the negotiation of agreements without concessions. Rio de Janeiro: Imago.

Garcia, M. C. (2004) National School Mediation Program - Marco General, 1st edition, Ministry of Education Science and Technology of the Nation.

Gonçalves, J.; Goulart, J. R. (2016) Get to know the main models of conflict mediation. Available at <http://emporiiodireito.com.br/conheca-os-principais-modelos-de-mediacao-de-conflitos-por-juliana-ribeiro-goulart-e-jessica-goncalves>. Accessed on 12.9.2017.

Leite, G. (2017) A brief history of mediation. Available at: <https://professoragiseleite.jusbrasil.com.br/artigos/437359512/um-breve-historico-sobre-a-mediacao>. Accessed on 12.9.2017.

Rangel, M. (org.); Weschenfelder, Ignácio L. (2010) The didactics from the pedagogy of La Salle, 3rd Edition. Rio de Janeiro: Vozes.

Rosenberg, M. (2006) Non-Violent Communication: Techniques to Enhance Personal and Professional Relationships. 1 ed. São Paulo: Ágora.

Sheka nhaka toze chiajn binoirao

Empoderamiento de las Lenguas Originarias desde la Comunicación Institucional

Iván Castellanos Jacinto
Antonio Eliasib Morales Ramírez
Samantha Leonora Villarreal Gatica

Introducción

La Asamblea General de la Organización de la Naciones Unidas (ONU), declaró el año 2019 como el año Internacional de las Lenguas Indígenas, cuyo objetivo fundamental será "llamar la atención sobre la grave pérdida de lenguas indígenas y la necesidad apremiante de conservarlas, revitalizarlas y promoverlas y de adoptar nuevas medidas urgentes a nivel nacional e internacional".

Según cifras Oaxaca es a nivel nacional la entidad con la mayor riqueza lingüística. Las fuentes que abordan el dato consideran que en el estado existen de 15 a 17 familias lingüísticas con cerca de 120 variantes dialectales distribuidas a lo largo de 560 municipios, de tal manera que esta tierra lleva dentro de sus lenguas, la riqueza cultural e histórica que le distingue a nivel internacional.

En cada lengua se encuentra el marco de significado y representación propio de un pueblo, el cual se encuentra ceñido directamente a una cosmovisión que permite interpretar el mundo de manera particular, que es en donde justamente radica su importancia. En cada lengua habita el espíritu de los pueblos que lo hablan. Si se pierden las lenguas originarias, se pierden con ellas, fragmentos de la realidad propios de una comunidad, su historia, su cultura y sus integrantes.

Sin embargo, el valor de las lenguas indígenas no ha sido planteado dentro de la agenda de los temas urgentes en muchos esquemas de administración pública. Por ello, en lugar de pugnar por su conservación y defensa, han existido de manera histórica, diferentes estrategias para erradicar esta diversidad lingüística, en pos de la homologación de la lengua para facilitar los procesos educativos y de transmisión de información en el país.

Las consecuencias de la política son tales que las lenguas indígenas muchas veces se consideran hasta por sus propios hablantes como obstáculo para el progreso económico y la modernidad (cfr. Pardo 1996). Como consecuencia de una política lingüística poco coherente desde tiempos de la colonia hasta ahora, figuran la extinción de las lenguas indígenas como también su contrario, la vitalidad o "resistencia" (cfr. Aubague 1986; Mena Ledesma/Ruiz 1996:346) de los hablantes respecto a las lenguas amerindias habladas por ellos. (Schrader-Kinniffki, 2004, p.193)

En atención a la importancia de las lenguas originarias y de sus implicaciones en un estado cuya riqueza y diversidad cultural, representan las claves desde las que se pueden comprender

las características y particularidades de los pueblos oaxaqueños, consideramos importante generar una estrategia de comunicación interna que nos permitiera mostrar al interior y al exterior de nuestra comunidad, la importancia de contar dentro de nuestra comunidad universitaria, con diferentes hablantes de lenguas originarias, que formaban parte de diferentes áreas de La Salle Oaxaca. Estudiantes, docentes, personal administrativo y de servicios, formaron parte de este ejercicio para mostrar la riqueza transversal de las lenguas originarias, como elemento que distingue a nuestra comunidad y nos permitió generar una noción

Descripción

En este sentido, la educación como vía de formación institucional, juega un papel fundamental en el que, en sintonía con estas demandas, apuesta de manera global por prácticas educativas homologadas, con saberes estandarizados que permiten capacitar de manera efectiva a niños y jóvenes que se adscribirán de manera directa a un sistema económico y política brindado. Sin embargo, es urgente que se reflexione sobre las implicaciones de estas adecuaciones internacionales en donde la homologación tiende a anular las visiones particulares de cada comunidad, así como sus intereses y valores específicos.

Dicho de esta manera, el consenso particular de la acción de la educación requiere un análisis crítico de sus consecuencias así como de sus formas. Por un lado, resulta favorecedor que vía la transnacionalización de la educación se generen redes académicas que permitan propiciar la innovación, movilidad académica, desarrollo de proyectos en conjunto vía la cooperación, y demás, también es necesario que se piense en aquello que dentro de las comunidades, es necesario rescatar y validar a través de la educación formal y no formal; realizar un proceso de mediación en donde se establezcan los puntos de partida para la acción, la reflexión, la generación de productos y esquemas educativos específicos.

Por ello, uno de estos puntos de mediación que consideramos fundamental, es prestar atención a la importancia de las lenguas originarias dentro del contexto educativo de nuestra casa de estudios, como una vía que dignifique esta riqueza cultural y que la incluya dentro de la vida universitaria cotidiana como una vía para fomentar la identidad y la comunitariedad que el contexto oaxaqueño ha aportado a la misión educativa de La Salle.

De esta forma, consideramos que la axiología de la educación debe considerar el entorno en el que se encuentra inserto, para que, desde la atención y el cuidado de la interculturalidad, se generen espacios de diálogo multirreferenciales que permitan la construcción de discursos integradores que a través de mensajes en donde cada actor tenga espacio para compartir su voz, se pueda integrar una visión más humana de la sociedad, que tome como punto de partida los códigos que conforman la cosmovisión particular desde donde se articula la práctica educativa.

Una racionalidad comunicativa situada frente a las racionalidades estratégica e instrumental. A partir de ella se irá delineando una concepción de la publicidad en la que uso de la razón con los otros en condiciones de libertad, igualdad -simetría- y mediante la discusión permanente se entiende como su único modo de ejercicio posible y como condición de su subsistencia; al mismo tiempo que garantiza la apertura de lo público a cualquier persona y la problematización de ámbitos antes no susceptibles de cuestionamientos. (Sahuí, 2002, p.74)

Siendo entonces que los dones de la interculturalidad se nos dieron para construirlos en comunidad, vale la pena superar la noción que *dicta* cuáles *son* los valores, para fomentar vía la educación las habilidades discursivas y argumentales en el ámbito público. Así, asumidos como ciudadanos y ciudadanas, los actores sociales podrán participar de manera activa en la construcción pública de horizontes comunes; es decir, de valores, hacia los cuales dirigir la acción social. Este tema me parece fundamental, mucho más en este momento de la historia en el que nos encontramos en una reconfiguración de los valores tradicionales que habían movido las políticas públicas nacionales e internacionales. “Entonces la globalización ha destapado otra caja, sin proponérselo: una creciente búsqueda de valor, sentido y significado de la educación” (Moreno, 2006, p.119).

De acuerdo a estas ideas y nociones, la Coordinación de Comunicación Institucional integró una estrategia de comunicación interna cuyo objetivo fundamental fue promover la importancia y el valor de las lenguas originarias dentro de nuestra casa de estudios, a partir de sus hablantes. De tal forma que a través de esta estrategia de comunicación, pudiéramos posicionar a las lenguas originarias como una particularidad de nuestra obra educativa, en cuya presencia se pudieran encontrar de manera intrínseca las claves que hacen de La Salle Oaxaca, un espacio para el encuentro y la conformación de una identidad consciente de sus raíces así como de sus objetivos fundacionales: convertirse en espacio para la fe, la fraternidad y el servicio, con atención hacia los sectores más vulnerables de nuestras comunidades.

De esta forma la estrategia de comunicación estuvo dirigida en dos direcciones específicas.

- Hacia el interior de nuestra comunidad: para nutrir la importancia de las lenguas originarias y contribuir al empoderamiento de sus hablantes, a través de discursos que explicaban la experiencia lasallista en sus respectivas lenguas.
- Hacia el exterior de nuestra comunidad, para mostrar la diversidad y riqueza cultural de nuestra comunidad universitaria, mostrando las lenguas originarias como una fortaleza que nos permitía abonar al empoderamiento de sus hablantes y al reconocimiento de esta diversidad como parte fundamental de nuestra obra educativa, es decir, mostramos nuestras lenguas como una prioridad.

De esta forma, con la estrategia de comunicación planteada se buscó empoderar a los hablantes de las lenguas indígenas, así como contribuir al reconocimiento de la riqueza y el valor de las lenguas originarias respecto de todo lo que pueden aportar a la construcción de una visión intercultural.

Alternativa de intervención

La estrategia de comunicación diseñada fue activada durante el periodo septiembre-diciembre de 2016.

Lo primero que se realizó fue estructurar la estrategia de comunicación en cuanto a sus objetivos generales y específicos, al tiempo que se diseñó la estrategia de realización, emisión y evaluación.

Objetivos

En primer momento, determinamos como objetivo fundamental: contribuir al rescate y promoción de la diversidad lingüística del estado a través de sus hablantes; miembros de la comunidad universitaria entre los que encontraríamos estudiantes, docentes, personal administrativo y de servicios.

Como objetivos específicos, determinamos:

- Contribuir a la conformación identitaria de la Comunidad de la Universidad La Salle Oaxaca.
- Empoderar a los hablantes de lenguas indígenas dentro de nuestra comunidad.
- Generar en la comunidad universitaria una reflexión sobre la importancia de las lenguas originarias.
- Mostrar a la comunidad externa de la Universidad La Salle Oaxaca, la riqueza cultural que forma parte e integra esta obra educativa.

Mensaje

Dado que la intención fundamental estaba dirigida hacia la promoción de las lenguas indígenas a partir de sus hablantes, de tal forma que a través de ellas contribuyéramos a la conformación de la identidad de la Comunidad La Salle Oaxaca, decidimos que los mensajes tendrían que ser emitidos de manera directa por los hablantes de las lenguas indígenas que lográramos identificar. A través de videos cortos, en los que, en su lengua originaria nos compartirían lo que para cada uno de ellos representaba la experiencia lasallista.

Canales

Posterior al establecimiento de los objetivos de la estrategia de comunicación, determinamos que los medios digitales institucionales de nuestra Universidad, serían las plataformas a través de la cual compartiríamos los diferentes materiales que se generaran, en atención a la inmediatez, la facilidad para llegar a nuestros usuarios así como a público que no formara parte de nuestra Comunidad, tomando en cuenta que el material que se generaría iban a ser una serie de videos cortos.

Selección de participantes

La siguiente etapa fue la selección de los participantes. En todo momento buscamos que dentro de la estrategia de comunicación, el papel central fuera ocupado por los hablantes de las lenguas indígenas, por ello, buscábamos contar con su participación directa.

En primer momento iniciamos un pequeño censo para conocer a la población de hablantes de lenguas indígenas, sin embargo hasta ese momento no existía claridad sobre los integrantes de nuestra comunidad que hablaran alguna lengua indígena, por ello recurrimos a la búsqueda directa a través de responsables académicos, docentes y estudiantes, quienes nos compartieron nombres de las personas que sabían que hablaban o comprendían alguna lengua indígena.

Después de contar con una base de datos general, en donde pudimos ubicar a un aproximado de 13 hablantes de lenguas originarias comenzamos el proceso de acercamiento di-

recto, sin embargo, no todos aceptaron la propuesta de formar parte de la estrategia de comunicación, ya que algunos mencionaron que no se sentían seguros de participar en una dinámica así, por temor a no ser valorados, a ser vistos como miembros extraños dentro de la comunidad. Estas manifestaciones nos mostraron el cuidado con el que tendríamos que abordar la estrategia para garantizar que quienes participaran con nosotros, se sintieran cobijados y empoderados. De igual forma, durante el proceso del acercamiento personal, nos percatamos que contábamos con algunos otros hablantes posibles candidatos que incluso no habían compartido dentro de sus grupos que eran hablantes de alguna lengua indígena.

Después del acercamiento con los candidatos, concretamos la participación de ocho miembros de la comunidad. Lo cual nos muestra también, el contexto de la situación inicial, en la que los hablantes de estas lenguas originarias no se sentían completamente seguros para formar parte de esta estrategia por temor a no ser valorados.

Participantes

Los miembros de la comunidad que decidieron sumarse a nuestra estrategia, fueron los siguientes:

Serdel Sem Gachupín Velasco
Estudiante Negocios Internacionales
Lengua: Chinanteco

Elia Martínez Martínez
Estudiante Derecho
Lengua: Zapoteco del sur

Virginia Díaz Leyva
Estudiante Educación
Lengua: Mixe

Eduardo González Santiago
Estudiante Ingeniería de Software y Sistemas Computacionales
Lengua: Zapoteco de Valles Centrales

Perla Toledo Arias
Docente Licenciatura
Lengua: Zapoteco del Istmo

José Ángel Ruiz Ruiz
Docente Bachillerato
Lengua: Zapoteco del Istmo
Oscar de la Cruz Valdivieso
Responsable de Administración
Lengua: Zapoteco del Istmo

Fermín Suárez Ruiz
Auxiliar Administrativo
Lengua: Zapoteco

Luego que los participantes decidieron integrarse a la estrategia de comunicación planteada, les pedimos que a través de un video producido por la Coordinación de Comunicación Institucional respondieran a la pregunta, ¿qué significa e implicaba ser lasallista?, además les pedimos que nos compartieran alguna idea significativa relacionada con el interés de su licenciatura, área de docencia o laboral.

Todas las respuestas que los participantes nos compartieron se grabaron en sus lenguas originarias, lo que nos permitió cumplir con una función educativa, ya que además de mostrar la diversidad cultural, también tuvimos oportunidad de compartir la fonética particular de cada lengua así como de las variantes que tuvimos oportunidad de documentar como en el caso del Zapoteco.

Posterior a que grabamos los testimonios, trabajamos en la postproducción de los materiales en donde incluimos los subtítulos en español del mensaje que cada participante nos dio. Decidimos que fuera de esta forma, ya que usualmente los hablantes de una lengua indígena están acostumbrados a ser ellos quienes realicen el proceso de traducción para comprender los mensajes enviados en español. Al compartir estos mensajes en sus lenguas maternas, contribuimos a cambiar los esquemas tradicionales para colocar a la audiencia por algunos momentos, en el contexto de la traducción y de las implicaciones de estar frente a una lengua distinta a la materna.

Para cerrar la estrategia conformamos un video general con todos los participantes en donde cada uno en su lengua materna mencionó: “Lo unido permanece”, justo para remarcar nuestra identidad Lasallista y como una estrategia que nos permitió cerrar de manera contundente la estrategia, al mostrar, la síntesis y el sello de nuestra filosofía fundacional, a través de lenguas originarias de los pueblos oaxaqueños.

Una vez que contamos con los videos, procedimos a programar su publicación dentro de la página de Facebook institucional que en ese momento tenía una comunidad de nueve mil seguidores, a través de la cual cumplimos con los objetivos internos y externos de la estrategia de comunicación.

Resultados de intervención

En total se publicaron un total de diez videos. Éstos fueron programados de manera progresiva, durante los meses de septiembre a diciembre de 2016. A continuación se integran los enlaces en donde pueden consultarse los materiales publicados a través de la página oficial de Facebook de la Universidad La Salle Oaxaca:

Sem Gachupín: <https://www.facebook.com/lasalleoaxaca/videos/943787549081394/>

Elia Martínez <https://www.facebook.com/lasalleoaxaca/videos/946768472116635/>

Virginia Díaz: <https://www.facebook.com/lasalleoaxaca/videos/954871567972992/>

Perla Toledo: <https://www.facebook.com/lasalleoaxaca/videos/966869643439851/>

José Ángel Ruiz: <https://www.facebook.com/lasalleoaxaca/videos/981470025313146/>

Eduardo González: <https://www.facebook.com/lasalleoaxaca/videos/992831647510317/>

Oscar de la Cruz: <https://www.facebook.com/lasalleoaxaca/videos/1008606625932819/>

Fermín Suárez: <https://www.facebook.com/lasalleoaxaca/videos/1032266726900142/>

Cierre: <https://www.facebook.com/lasalleoaxaca/videos/1043290695797745/>

Impacto y alcance

Referente a las estadísticas que la plataforma nos arroja podemos concluir los siguientes resultados en cuanto al alcance de nuestra estrategia de comunicación:

Comunidad fan page: 9mil seguidores

Reproducciones: 25,100

Alcance : 87,994 usuarios

A partir del análisis de las reacciones y el impacto generado podemos concluir que el resultado fue favorable tanto al interior como al exterior de nuestra comunidad. A través de las publicaciones de los videos, los miembros de la comunidad pudieron identificar a los participantes y ubicarlos como compañeros, docentes o personal que administrativo con el que en algún momento habían tenido contacto y que a través de la estrategia de comunicación diseñada, ahora era promotor de la riqueza y el valor de su lengua materna. De esta forma, los materiales eran prácticamente esperados en cuanto a su publicación, ya que la comunidad quería conocer a qué otro miembro de la comunidad podía reconocer.

De manera externa, la estrategia nos ayudó a posicionar a la Universidad La Salle Oaxaca, como un espacio en donde las lenguas originarias y las raíces de los pueblos que conforman nuestro territorio se convierten en un eje fundamental de la misión y la identidad de la obra educativa. De manera textual se recibieron mensajes a través de la página en donde se valoraban los videos y se animaba a generar más materiales de esta naturaleza.

Sin embargo, uno de nuestros mayores logros lo obtuvimos con los participantes de la estrategia, al apoyar a su proceso de empoderamiento dentro de la comunidad universitaria ya que después de la publicación de sus videos eran identificados por sus lenguas originarias.

Además, algunas personas que en un primer acercamiento rechazaron la invitación a participar en esta estrategia por temor a un impacto negativo, se acercaron para revisar la posibilidad de integrarse a la siguiente fase de la campaña, luego de que fueron testigos de cómo al interior y el exterior de la comunidad, la muestra de la riqueza lingüística se había asociado a valores positivos, en donde los hablantes eran reconocidos como defensores de un aspecto fundamental para nuestros pueblos: sus lenguas.

Futuro de la intervención

En el marco del Año Internacional de las Lenguas Indígenas, se plantea replicar la campaña integrando a más participantes que nos permitan incluir otras lenguas originarias y variantes, para que, al interior y exterior de la comunidad, se reflexione sobre la diversidad cultural que aportan nuestros estudiantes, docentes así como personal administrativo y de servicios a la vida diaria de La Salle Oaxaca.

Además, hemos buscado mantener el uso de las lenguas originarias como elemento presente dentro de las actividades institucionales, por ejemplo, en el mes de abril, la celebración que realizamos en conmemoración del fundador, es nombrada “Lani”, palabra zapoteca utilizada en la región del Istmo, que significa la fiesta que se realiza en honor del

santo patrono de la Comunidad. Como una forma de mantener la presencia de las lenguas originarias, decidimos nombrar a uno de nuestros eventos institucionales más representativos con una palabra zapoteca que nos permita mantener presentes las raíces que identifican a nuestra comunidad en conjunto con la herencia Lasallista que vivimos cada día a fin de contar con un discurso institucional que a partir de ambas aportaciones, contribuya a la construcción de la identidad de la Universidad La Salle Oaxaca.

Actualmente en la Universidad existe un censo oficial que se realiza desde el proceso de admisión, para identificar a la comunidad hablante de alguna lengua indígena. Esta estrategia estaba en vías de concretarse en fechas cercanas a la realización de la campaña, por lo que, desde ese mismo año, se cuenta con una base institucional que congrega esta información lo que ahora facilita mucho más este proceso de identificación.

De igual forma, existen diferentes espacios académicos desde donde se aborda la riqueza y la importancia de las lenguas originarias para nuestra comunidad, uno de ellos, es el Día de la Lengua Materna, en donde la Licenciatura en Lenguas Modernas e Interculturalidad, organiza de manera anual, una serie de actividades para enfatizar esta fecha dentro de la comunidad universitaria.

Así, de manera gradual pero constate, buscamos contribuir para que, vía la comunicación institucional, podamos colaborar como obra educativa Lasallista a la conformación de una identidad basada en referentes específicos, que apuesten por el reconocimiento de las aportaciones que las comunidades de nuestro estado realizan a nuestra misión.

Referencias:

Ardonio, J. y Mialaret G. (1993). "La educación: ¿Concepto o noción, desde una ampliación de la complejidad?" en Antología para el seminario de Epistemología de la educación (pp. 64-72).

Castillo, M.. (2015). Sabiduría Indígena y Ética Social Cristiana. Oaxaca: Universidad de Johannes Gutenberg.

Hirsch, A. A. (1999). Una visión panorámica sobre las investigación de los valores nacionales en México. En México Valores Nacionales (pp. 9-33) México: GERNIKA.

Martina Schrader-Kniffki *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* Vol. 2, No. 1 (3), Políticas da Linguagem no Brasil (2004), pp. 193-217

Moreno, P. (2006). Escenarios para la educación en el contexto de la globalización y la postmodernidad. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>

Muñoz, L.. (2017). Principios razonables como alternativa al relativismo moral. En Aproximaciones a la diversidad (pp.19-39) . Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

La classe inversée (*flipped classroom*), une modalité pédagogique innovante pour soutenir les apprentissages des étudiants

Pascale Rigaud

L'exemple du cours de « chimie organique » de 1^{ère} année du cursus d'ingénieur en agriculture de l'Institut Polytechnique UniLaSalle

Résumé

Dans le cadre du déploiement de la classe inversée dans l'enseignement supérieur [Lebrun et al., 2016] UniLaSalle, école d'ingénieurs en Sciences de la vie et de la terre, a démarré cette expérience pédagogique il y a déjà 4 ans. L'augmentation des effectifs par promotion et un manque de motivation d'une partie des élèves ont convaincu la responsable du cours de chimie organique de 1^{ère} année de basculer son enseignement en classe inversée. Soutenue par la direction aux études et le directeur de spécialité, elle a développé une modalité originale, le contrat pédagogique, lui permettant de rester alignée avec le projet éducatif d'accompagnement des élèves. Signé en ligne pour ceux qui décident de suivre les 10 heures de cours à distance par le biais de vidéos et de différents supports posés sur la plateforme d'enseignement Claroline, ce contrat formalise l'engagement de l'étudiant. Chaque année, depuis 2014, de 28 à 30% des jeunes ont choisi cette nouvelle modalité d'apprentissage. Le principe est simple : pour chaque cours magistral à distance, le programme doit être acquis avant les travaux dirigés qui eux, restent obligatoires et en présentiel. Des tests pendant les séances de travaux dirigés permettent de vérifier si l'étudiant a bien appris son cours et acquis les notions essentielles. Si l'étudiant n'a pas atteint 50% de bonnes réponses au test proposé, le contrat entre lui et l'enseignant est rompu et il doit revenir immédiatement en cours magistral classique. Si l'étudiant prouve qu'il a acquis les notions prévues, il poursuit l'apprentissage en ligne et obtient des points bonus à la note de l'examen final. Tous les étudiants se retrouvent au cours magistral N°4 en présentiel. Ce temps collectif permet à l'enseignant de répondre à toutes leurs questions préalablement posées via un forum. Depuis 2014, les résultats obtenus à l'évaluation de fin de semestre montrent une réussite équivalente - 90% - entre les deux groupes d'étudiants. Pour ce cours de chimie organique, la classe inversée a répondu aux attentes et objectifs de tous les acteurs.

1. Justification et présentation de l'expérience

Les étudiants du 21^{ème} siècle, davantage connectés, plus nombreux et parfois moins attentifs en cours magistraux ont convaincu quelques enseignants de tenter l'expérience de la « classe inversée » pour développer leur prise de responsabilité et leur engagement, autant de compétences appréciées dans le monde professionnel. En devenant acteurs de leurs apprentissages, l'école a fait le pari de rendre les étudiants plus autonomes. l'enseignante engagée a été volontaire pour tenter cette expérience développée depuis 4 ans pour le cours de « chimie organique » en 1^{ère} année de la formation d'ingénieur en agriculture.

1.1 Les conditions de réussite de la Classe Inversée

Pour développer cette expérience, il est nécessaire :

- de prendre conscience des difficultés des étudiants dans leurs apprentissages « classiques »
- d'accepter de remettre en question ses pratiques et prendre le risque d'une nouvelle pratique pédagogique
- de préparer les étudiants à ce changement d'habitudes : prendre le temps d'expliquer les objectifs et les modalités pédagogiques
- de les accompagner (comme dans tout processus d'apprentissage)
- de savoir utiliser les nouvelles technologies (plateforme de type Claroline, enregistrement de vidéos, utilisation de podcasts, mise en place de forums ou blog, etc) et/ou d'être aidé par un responsable TICE (Techniques d'Informations et de Communication pour l'Enseignement).

1.2 L'exemple du cours de « chimie organique » en 1^{ère} année du cursus d'ingénieur en agriculture

L'objectif de ce cours est de permettre aux étudiants d'acquérir les règles de base de la chimie organique pour expliquer et/ou prévoir les transformations chimiques. **Ce cours comporte normalement:**

- 10h de Cours magistraux en présentiel, soit 5 cours de 2h
- 8h de Travaux Dirigés, soit 4 séances de 2h
-

Pour déployer la classe inversée, quelques étapes préalables ont été nécessaires et primordiales :

- 1) Présentation en amphithéâtre à tous les étudiants de l'objectif du module et des nouvelles modalités d'apprentissage proposées, en donnant à l'étudiant le choix suivant:
 - Soit de suivre les cours magistraux et les Travaux Dirigés dans les conditions classiques, c'est-à-dire d'être obligatoirement présent en cours.

ou

- **de s'auto former à distance avec les cours, vidéos et autres outils mis en ligne.**

Dans ce dernier cas, l'étudiant signe un « contrat pédagogique » avec l'enseignant, contrat qui l'engage à suivre tous les cours en ligne. Pour chaque cours magistral en ligne, le programme doit être acquis avant les travaux dirigés du cours correspondant ; ainsi le programme prévu dans le cours magistral N°1 doit être acquis avant les travaux dirigés N°1, etc ... jusqu'au cours magistral N°5.

Des points de contrôle pendant les séances de travaux dirigés permettent de vérifier si l'étudiant a bien appris son cours et acquis les notions essentielles et plusieurs situations peuvent se présenter :

- **Si l'étudiant n'a pas atteint 50% de bonnes réponses, le contrat entre lui et l'enseignant est rompu** et il doit revenir directement en cours magistral.
- Si l'étudiant prouve qu'il a acquis les notions prévues et réussit les tests intermédiaires, il poursuit l'apprentissage en ligne et **obtiendra des points bonus à la note de l'examen final.**

2) Deux particularités du dispositif méritent d'être soulignées

- **Tous les étudiants se retrouvent au cours magistral N°4** (ceux qui ont choisi le présentiel comme ceux qui ont signé le contrat) **pour une séance de « feed-back »** et revoir avec l'enseignant tous les points sensibles du cours. Au préalable, ils ont posé leurs questions via un forum.
- Les étudiants qui ont signé le contrat pédagogique peuvent à tout moment revenir en cours magistral s'ils en éprouvent le besoin et les étudiants qui ont fait le choix de rester en amphithéâtre pour suivre les cours ont accès aux documents et aux cours mis en ligne. **Attention : quel que soit le choix de l'étudiant, les travaux dirigés restent en présentiel et obligatoires pour tous.**

2. Résultats de l'expérience sur les processus d'apprentissage des étudiants

Depuis quatre ans, 28% des étudiants en moyenne ont fait le choix de suivre cette modalité de « classe inversée » et les résultats à l'examen final montrent qu'ils ont obtenu des résultats similaires (90% de réussite pour les deux groupes d'étudiants).

Avec ce dispositif, les étudiants :

- ont eu la possibilité de travailler à leur rythme (meilleure connaissance de soi), de s'organiser et de se responsabiliser,
- s'impliquent davantage et participent plus activement pendant les travaux dirigés,
- développent un nouveau genre de relations avec leurs enseignants associant plus d'interactivité, plus de questionnements sur des questions de fond.

Notons toutefois que cette modalité d'apprentissage ne convient pas aux étudiants trop « scolaires » car elle suppose une maturité que tous n'ont pas en début d'études. Il était donc risqué de la proposer dès la première année mais les résultats restent satisfaisants et nous encourageant à déployer « la classe inversée » plus tard dans le cursus (2^{ème} ou 3^{ème} année par exemple).

Pour les enseignants, l'investissement en amont est important pour préparer les cours en ligne ou vidéos nécessaires aux apprentissages mais ce temps investi est très vite rentabilisé. Les étudiants qui suivent les cours en amphithéâtre sont moins nombreux, donc plus attentifs et plus concentrés. Ainsi, dans tous les cas, le dispositif est profitable à tous les acteurs (enseignants et étudiants).

3. Liens entre cette innovation pédagogique et l'éducation lasallienne

Les étudiants qui font le choix de travailler à distance sont incités à partager leurs difficultés et à s'entraider avant de solliciter les enseignants. En ce sens, le principe « *ensemble et par association* » de l'éducation lasallienne est pleinement vécu pour la construction intellectuelle et humaine la plus optimale de chacun.

En conclusion, si l'ensemble du dispositif est encore récent et mérite d'être consolidé, le bilan est satisfaisant pour l'école comme pour les étudiants. A ce jour, une dynamique d'innovations pédagogiques est en cours de déploiement au sein de l'établissement et la collaboration avec la cellule TICE est essentielle, tout comme l'échange de pratiques entre enseignants.

UniLaSalle met toujours les étudiants au centre de ses préoccupations et toute innovation est analysée en profondeur pour mesurer sa pertinence. Ces nouvelles actions n'ont été rendues possibles qu'avec l'inscription de la pédagogie dans le plan stratégique de l'établissement.

Bibliographie

Rege-Colet, N., Romainville, M., (2006). "La pratique enseignante en mutation à l'université". Ed : De Boeck.

Lebrun M., Lecoq J., 2016, « Classes inversées – *Enseigner et apprendre à l'endroit* ». Ed : Canopé.

Brauer, M. (2013). "Enseigner à l'université : conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques". Ed : A. Colin

Aprendiendo juntos: la escuela comunitaria como agente de transformación social

María Elena Liñán Bandín

Nuestro Instituto nació en la frontera de una deshumanización:
un mundo juvenil alejado de la salvación,
sin posibilidades de alcanzar ni la realización humana, ni la cristiana.
Ser fieles a nuestro carisma significa hoy para nosotros
responder con creatividad a las nuevas formas de deshumanización,
a las nuevas pobrezas, a las llamadas que nos hace el mundo de los excluidos.
Hno. Álvaro Rodríguez Echeverría

Introducción

Esta práctica responde a la necesidad de ejercer el derecho a la educación de la comunidad que rodea la sede Cuernavaca, brindando asesorías en nivel básico y medio superior en sistema abierto; e impartiendo diversos cursos y talleres. Esta práctica que transforma a 80 estudiantes universitarios que se capacitan como maestros y comparten sus saberes, obteniendo horas/beca y créditos de formación integral; beneficia a más de 500 personas de la comunidad del Estado de Morelos, México. La Escuela Comunitaria responde a las urgencias educativas del Proyecto Perla en la democratización del conocimiento, dando acceso a personas de todas las edades, entre 10 y 82 años. Para el 2018, a 15 años de su creación, se han entregado más de 75 certificados de primaria, secundaria y preparatoria.

Descripción

La Universidad La Salle Cuernavaca A. C. es una institución de educación media superior y superior con una trayectoria de 27 años en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, en México. Cuenta con la escuela preparatoria con 770 alumnos y la universidad; con seis escuelas, y una matrícula de 875 alumnos entre las 13 licenciaturas, 13 posgrados y educación continua.

Trabajan 350 colaboradores, entre directivos, administrativos y docentes, quienes asumen la responsabilidad de hacer viva la misión y los valores institucionales.

La Escuela Comunitaria Aprendiendo Juntos comenzó como una práctica educativa hace 15 años, al identificar diversas necesidades sociales y académicas en algunos de sus colaboradores dedicados a actividades de intendencia. Había, además muchos jóvenes estudiantes de la universidad provenientes de diversos municipios del estado de Morelos y de otros estados circunvecinos, que podían cubrir sus horas de becarios dando clases a los colaboradores de intendencia interesados en terminar sus estudios básicos. Además, de esta forma, otros estudiantes podían cumplir con créditos formativos que son parte de la currícula de los programas universitarios

En otro sentido, la universidad había cambiado sus instalaciones a una colonia popular al norte de la ciudad de Cuernavaca, y tenía la necesidad de ir creando un sentido de identidad y pertenencia con la comunidad aledaña.

Ante estas necesidades, la universidad buscó generar algunas estrategias de apoyo, integrando la práctica del alumno-maestro, quien como un hermano mayor pudiera acompañar, compartiendo sus saberes, y así dar un apoyo a las personas de la comunidad cercana, capacitándose para ello como maestros y viviendo la experiencia del servicio.

Poco a poco se fue expandiendo el alcance de la Escuela Comunitaria, tanto en el número de estudiantes universitarios que participaban en esta práctica, como en la oferta académica de cursos y talleres impartidos por los alumnos-maestros, así como en el número de beneficiarios, provenientes de la comunidad vecina y con el paso de los años, provenientes de todo el estado de Morelos.

Con el objetivo de dar a conocer esta práctica transformadora, inspirada en los valores lasallistas, en el 2011 la Escuela Comunitaria Aprendiendo Juntos participó en el concurso al “Premio Luis Elizondo al Sentido Humano” que organiza una institución educativa de reconocido prestigio en nuestro país, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, obteniendo el premio en la categoría: “Humanitario para agrupaciones estudiantiles”.

En la Escuela Comunitaria los servicios se ofrecen de forma gratuita, haciendo consciencia en los beneficiarios que el costo va implicado en su esfuerzo y compromiso, para lograr la certificación oficial de los niveles de estudio, y/o para obtener su reconocimiento final en los cursos y talleres, al cumplir con el 80% de asistencia que se requiere; además de reafirmar valores intrínsecos que tienen que ver con su desarrollo como personas. Un beneficio adicional para los beneficiarios es que comparten los mismos espacios de clase y convivencia que los estudiantes universitarios, teniendo la oportunidad de vivir la experiencia del lasallismo en comunidad, como un metacurriculum.

Esta práctica, da respuesta a las “urgencias educativas” que define el Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano (PERLA) en cuanto a la democratización del conocimiento (Azmitia, 2006) y al recibir alumnos desde 10 años en adelante, sin límite de edad, se alinea a la propuesta de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, como “un proceso continuo de desarrollo y perfeccionamiento de la propia persona, orientado hacia la plena satisfacción personal, el ejercicio social activo y un protagonismo en la transformación de su entorno (Dávila, 2013, págs. 87-101).

Como institución de inspiración cristiana, la Universidad La Salle Cuernavaca asume su responsabilidad de adhesión y fidelidad al Evangelio, y a la Iglesia fundada por Jesucristo; promoviendo diferentes prácticas que den un testimonio vivo e institucional en beneficio de los más necesitados. La Escuela Comunitaria responde al objetivo de las “Scholas Occurrentes” (Bergoglio, 2018) como un llamado del Papa Francisco a los jóvenes estudiantes, para generar un cambio paradigmático en la educación a través de la integración de las comunidades educativas con foco en las de menores recursos mediante el compromiso de todos.

Esta práctica abona también a los Objetivos del Milenio de Desarrollo Sostenible, ahora dentro de la agenda 2030, aportando al logro del objetivo número uno al participar en poner fin a la pobreza en todas sus formas, ante el acceso limitado a la educación y a otros servicios básicos, la discriminación y la exclusión sociales; y del objetivo número cuatro, al colaborar en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (CEPAL, 2018).

Alternativa de intervención

Desde la Coordinación de Humanidades y Acción Social, a través del área de Proyectos Sociales, se generó la práctica de “convertir” en maestros a nuestros alumnos universitarios, con el propósito de ofrecer apoyo académico en diversos aspectos, a través de asesorías en alfabetización, primaria, secundaria y preparatoria abierta, así como impartir clases de inglés y dar herramientas de las TIC, a través de clases de computación.



Para lograr el objetivo de una educación formal para la población beneficiada en los diferentes niveles educativos se establecieron los vínculos y las gestiones con la Secretaría de Educación Pública, a través de las instancias oficiales correspondientes que certifican dichos estudios, para ser un centro reconocido oficialmente para los niveles de Educación Básica y Media Superior.

Posteriormente, buscando enriquecer esta práctica, se identificaron nuevas áreas de oportunidad, al implementar clases de náhuatl, por parte de alumnos-maestros provenientes de comunidades indígenas con un alto porcentaje de beca, y de talleres de manualidades de acuerdo a los saberes de los alumnos-maestros, mismos que se van modificando cada semestre. También se implementaron otros talleres en vinculación con la Secretaría de Salud, atendiendo necesidades de la población, en la prevención de enfermedades crónicas, y de diversos tipos de violencia; y con la Secretaría de Educación Pública, el taller de lenguaje de señas mexicano, que ofrece capacitación a personas y familiares con problema de sordera, así como a funcionarios de las instancias de gobierno que deben fungir como traductores en la atención a estas personas.

En este sentido, la Escuela Comunitaria como una práctica educativa transformadora, participa en las funciones sustantivas de la universidad, al comunicar el conocimiento mediante la docencia; en este caso, a través de los estudiantes universitarios que fungen como asesores y maestros; y en la extensión, al mantener la vinculación con diferentes instancias gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil, tanto para la impartición de algunos cursos y talleres que se ofrecen, como para la certificación de los estudios que así lo requieren.

El objetivo general que se planteó fue: “A partir del crecimiento del alumno/a, incidir en la transformación de la sociedad con dignidad, justicia y paz”; y como objetivo particular se

definió: “facilitar el acceso a la educación a aquellos jóvenes y adultos que por algún motivo no habían ejercido su derecho a la misma”.

El proceso de inserción de los alumnos-maestros a esta práctica se lleva a cabo por medio de diversas actividades, como el diseño de carteles que se publican en puntos clave de la universidad y de flyers en redes sociales en la fanpage del área, en los que se convoca a la comunidad estudiantil a una junta de información y capacitación, para que conozcan y se integren al equipo de la Escuela Comunitaria, ya que, con ello, obtienen horas beca y/o créditos de formación integral. En estas reuniones se capacita a los estudiantes-maestros en aspectos psicopedagógicos y de gestión en la organización de los cursos.

A los estudiantes-maestros interesados en participar en esta práctica, se les envía a su correo una liga que contiene la “Carta Compromiso”, en la cual se les solicitan sus datos de identificación, y a través de la cual expresan su compromiso para trabajar con responsabilidad, asistencia y puntualidad, así como para preparar las clases y asesorías que impartirán, y asistir a las juntas.

En el aspecto de la capacitación que se da a todos los alumnos-maestros se han definido dos estrategias, la primera ha sido solicitar a la Escuela de Psicología de la universidad que alguno de los docentes les imparta el curso “Planeación y herramientas psicopedagógicas”, y la segunda estrategia que se ha utilizado, ha sido pedirle a los estudiantes-maestros o estudiantes-asesores que ya han participado en semestres anteriores, que compartan su experiencia, con los aspectos positivos y las áreas de oportunidad que han vivido, planteando algunos de los problemas que enfrentaron y cómo los resolvieron. Esto ha ayudado, sobre todo, a darles seguridad a los nuevos estudiantes que participan en la práctica, para emprender la aventura de dar clases, a universitarios que pensaban que “sólo” venían a tomar clases.



En cuanto a los contenidos de los cursos sabatinos, se elaboran y adecuan cada semestre de acuerdo a las necesidades de los participantes de la comunidad, y los estudiantes que fungen como maestros participan en todos los aspectos pedagógicos, desde la revisión y actualización de programas, así como la elaboración de guías, etc.

Para los estudios que requieren reconocimiento oficial del gobierno mexicano, las asesorías se llevan a cabo utilizando los libros que proporciona la Secretaría de Educación Pública, a través de las instancias de los diferentes niveles educativos, y con base en los objetivos que ca-

da libro o módulo marca, ya que son las instancias oficiales las que evalúan, llevan registro del avance de los módulos de cada alumno y los certifican al término de cada nivel de estudios.

La evaluación de esta práctica transformadora se lleva a cabo mediante una “Carta Experiencia” que se aplica a los estudiantes-maestros, y que contiene un formulario en rubros como responsabilidad, asistencia, puntualidad, preparación de clase o asesoría, asistencia a juntas, relación con el grupo o con sus asesorados y las metas alcanzadas. Esta evaluación contiene también indicadores cuantitativos sobre qué tanto su participación en esta práctica les permitió ejercer su servicio y entrega a los más necesitados, contribuir al logro de una sociedad más ilustrada, justa y fraterna, vivir los valores lasallistas y reforzar su identidad y orgullo lasallista. Los indicadores cualitativos se enfocan hacia los motivos que le llevaron a participar en la Escuela Comunitaria, que expresen cómo es que contribuyó esta práctica a su formación personal y profesional y que anoten alguna experiencia que le gustaría destacar, así como que mencionen algunos aspectos a mejorar.



Resultados de la intervención

Como afirma Irina Bokova, Directora General de la UNESCO: “No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad, erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad, construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida, aspiraciones que constituyen aspectos fundamentales de nuestra humanidad común”; por lo que podemos considerar que esta práctica educativa transformadora, ha abonado de manera importante en la formación integral de los estudiantes universitarios que participan en ella, al permitirles vivir la experiencia de convertirse en maestros y aportar con ello a la mejora de la calidad de vida de los beneficiarios en diversos aspectos. Algunos de los resultados obtenidos han sido:

1. Formación integral de los alumnos

Esto se puede apreciar en los siguientes testimonios consignados en la “Carta Experiencia” que responden los alumnos-maestros al final del año escolar, a través de sus respuestas a la pregunta: ¿Cómo crees que contribuyó tu participación en esta práctica, a tu formación personal y profesional? Los alumnos universitarios comparten aquí sus vivencias y aprendizajes significativos:

“El impartir clases significó para mí una gran experiencia humanitaria y comunitaria. Es el tercer semestre consecutivo que formo parte de esta gran comunidad: una comunidad fuertemente unida por los principios que la definen y diferencian positivamente de los demás proyectos universitarios. Estoy muy agradecido con la oportunidad brindada, y muy contento por los resultados positivos que se han obtenido cada semestre”.

Alumno de 3° semestre de la licenciatura en Derecho.

“Desde la primera vez que entré a dar clases me gustó mucho, ya que parte de nuestra formación, además de la académica, es la espiritual; saber que hay gente que agradece nuestro tiempo, paciencia, escuchar historias de vida muy diferentes a las nuestras, sin duda me ha enseñado mucho, aprendo a valorar lo que tengo y a compartirlo con alguien que en verdad lo quiere y necesita”.

Alumna de 6°. semestre de la licenciatura en Mercadotecnia.

“Contribuyó mucho porque al trabajar con personas empecé a tener una conciencia de todo lo que se necesita para poder tener un ambiente de trabajo bueno, aunque en este caso es asesor- asesorado, pienso que aplicaría igual para otro tipo de trabajo; en mi formación personal también me sirve mucho porque aparte de que es una ayuda a la comunidad, también te da una nueva visión y aprendes cómo debes enseñarle algo a una persona”.

Alumna de 4° semestre en Ingeniería Industrial

“En mi formación personal me acercó mucho más a mi país y a mi gente, a entender sus necesidades y que a juntos creyéramos como personas al mismo tiempo que aprendíamos de una forma didáctica. Y del otro lado, no aprendí nada nuevo sobre mi carrera, pero ahora sé desarrollarme mejor con grupos de trabajo y generar un ambiente saludable, a base de respeto y acuerdos, y estoy seguro que esto es esencial en cualquier profesión”.

Alumno de 6° semestre de la licenciatura en Comercio y Negocios Internacionales.

“Aprendí otras formas de compartir aprendizajes y nuevas formas de pensar respecto a las opiniones de otras personas, así que al conocer esta diversidad de pensamiento me hace reformar mis ideas y estrategias didácticas para contribuir con mi conocimiento hacia los demás”.

Alumna de 2° semestre de la licenciatura en Psicología.

“Contribuyó de manera directa conmigo, me di cuenta de mis virtudes como persona y en lo que debo de trabajar para ser mejor, aprendí a ser responsable y llevar una planeación para que exista un buen desempeño de las clases, a ser tolerante y paciente con las personas; y a darme cuenta que cada persona es distinta y tiene un desarrollo intelectual diferente. Aprendí a ser comprensiva y buscar la manera de enseñar de acuerdo al intelecto de mi alumna, el cual era rápido, por lo que debí encontrar un ritmo igual que su capacidad de comprensión”.

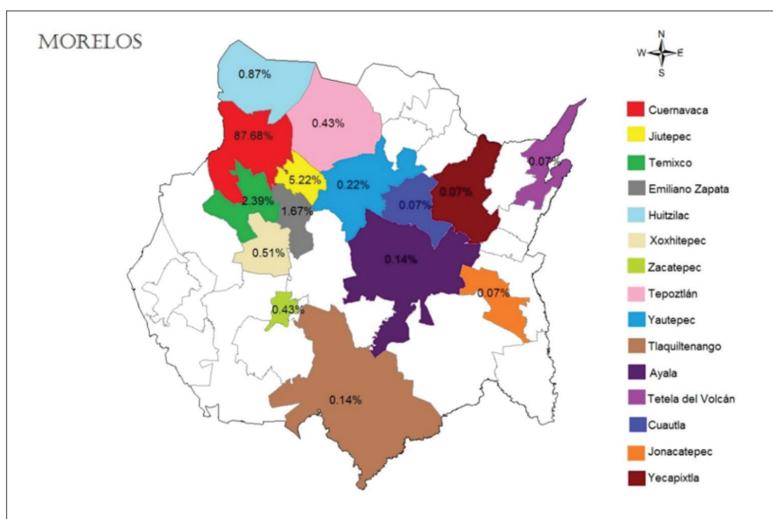
Alumna de 1° semestre de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

2. Número de alumnos-maestros y número de beneficiarios.

A través de la historia de esta práctica, a la fecha se han atendido a más de 5,000 personas, a través del servicio de más de 1,000 universitarios. De 2013 a la fecha se tiene un promedio anual de participantes de 80 alumnos-maestros y más de 500 beneficiarios.

3. Impacto a beneficiarios. Mapa de municipios.

Esta práctica inició de manera muy local, atendiendo a la comunidad vecina, sin embargo, al paso del tiempo fue trascendiendo geográficamente, a la fecha se han atendido personas de 15 de los 33 municipios del estado de Morelos.



4. Permanencia de alumnos que ya no necesitan cubrir horas/beca o créditos.

Otro de los resultados es que, si bien los alumnos universitarios participan en esta práctica con el objetivo de obtener horas beca y/o créditos de formación integral, hay quienes, al lograr el cumplimiento de estos, permanecen en la Escuela Comunitaria, incluso como egresados, adecuando sus agendas para seguir apoyando y nutriéndose de esta práctica transformadora.

5. Participación de alumnos de otras universidades.

Esta práctica ha trascendido los muros, pues, siendo generada como un medio de formación integral para nuestros alumnos, algunos estudiantes de otras universidades públicas se han acercado para participar como asesores de Educación Abierta, por el sólo hecho de apoyar, pues valoran también el ambiente del equipo y la convivencia con otra población estudiantil.

6. Participación de una beneficiaria para compartir sus saberes como maestra.

Los beneficiarios de la comunidad muestran su gratitud a la Universidad La Salle y su Escuela Comunitaria Aprendiendo Juntos, ofreciendo su participación como nuevos maestros al compartir sus saberes y habilidades con los otros beneficiarios dando clases de tejido, formando así una cadena de apoyo.

-
7. Vinculación con la Secretaría de Educación y la Secretaría de Salud del estado de Morelos. Debido a la trascendencia de esta práctica, se han elaborado convenios con la Secretaría de Educación Pública para la certificación de los niveles de Educación Básica y Media Superior, así como para la impartición del taller de Lenguaje de Señas Mexicano, y con la Secretaría de Salud, para la impartición de los Talleres de Prevención de la Violencia y Prevención de Enfermedades Crónicas.
 8. Entrega de certificados.
A la fecha, en este año 2018 se han entregado más de 75 certificados entre Primaria, secundaria y preparatoria en modalidad abierta.



9. Premio Luis Elizondo. ITESM
Como ya se mencionó, en 2011, la Escuela Comunitaria ganó el Premio Luis Elizondo que otorga el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey a nivel nacional, dentro de la categoría: “Humanitario para agrupaciones estudiantiles” (ITESM, 2018, pág. 18).
10. Mejora en la calidad de vida de la comunidad de San Cristóbal, circundante a la Universidad.

Aunque esta práctica transformadora se ha extendido a casi todo el Estado de Morelos, se continúa manteniendo un impacto más directo en nuestra comunidad cercana. Del total de beneficiarios de la Escuela Comunitaria, aproximadamente el 15% vive en la Colonia San Cristóbal, de los cuales, 17 han recibido su certificado de primaria, secundaria y/o preparatoria. Este es uno de los aspectos que han propiciado una identidad con los habitantes de la comunidad, quienes han externado el reconocimiento por el valioso apoyo que han recibido de la universidad, a través de esta práctica.

Futuro de la intervención

Teniendo en cuenta los resultados mencionados y la propuesta del Papa Francisco acerca de que: “El mundo, hoy día con el pacto educativo roto, se hace cada vez más exclusivo de unos y excluyente de otros”, nos hemos propuesto tres objetivos:

1. Impulsar esta práctica educativa transformadora como un modelo de intervención, con el objetivo de que pueda ser documentada y replicada. En este sentido resulta

importante buscar la vinculación interinstitucional con universidades de nuestro estado y de nuestro país para compartir y abundar en las prácticas educativas transformadoras en beneficio de nuestros conciudadanos.

2. Sistematizar esta experiencia con un objetivo de investigación en dos vertientes: Una, identificar indicadores de impacto en la formación integral de los alumnos-maestros participantes y otra, la definición de indicadores de impacto en los usuarios, beneficiarios de esta práctica.
3. Estar abiertos a compartir con educadores de todo el mundo este modelo y práctica transformadora.

Referencias

Azmitia, O. f. (2006). Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano PERLA. *Cuadernos MEL*. Roma, Italia.

Bergoglio, J. (13 de agosto de 2018). *Scholas Occurrentes*. Obtenido de <http://web.scholasoccurrentes.org/es/>

CEPAL, C. E. (13 de agosto de 2018). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.

Dávila, D. (2013). Aprendizaje a lo largo de la vida. Antecedentes y desafíos para la universidad de hoy. *Ciencia y Cultura*, 87-101.

ITESM, I. T. (13 de agosto de 2018). Ganadores del Premio Luis Elizondo. Monterrey, Nuevo León, México.

Gestión de proyectos colaborativos de Comunicación a través de plataformas digitales

Schroeder Estanislao Higareda Islas

Introducción

Las tecnologías de información y comunicación se han convertido en un recurso indispensable en el desarrollo de proyectos. Como herramientas, han logrado ayudar a mejorar el desempeño de los profesionistas; y hoy día ya son capaces de ejecutar una diversa cantidad de actividades gracias a las propias capacidades de las máquinas. No solamente son máquinas, sino software o incluso plataformas digitales. Al desarrollar esta dinámica, el enfoque es crear una experiencia complementaria a una materia relacionada a Administración de Proyectos, en la cual, utilizando el carácter digital conseguimos simular tres aspectos clave dentro del trabajo a distancia: a) Revisión en tiempo real durante el desarrollo de los proyectos, b) Capacidad de compartir y colaborar en diversos aspectos y a distancia c) Una apropiada retroalimentación por parte de los participantes (Fried, 2013). Ante las ventajas que se nos presentan con estas herramientas, la perspectiva de cambio que requerimos por la naturaleza digital que adquieren nuestras actividades económicas y la relativa facilidad con la que es posible abrir negocios en el ámbito digital, la práctica busca darle al alumno una introducción a las posibilidades antes mencionadas a través del desarrollo y gestión de un proyecto laboral, apoyado por estas plataformas.

Descripción de la problemática

Se denomina plataforma digital a todos aquellos espacios virtuales donde se realizan actividades con fines específicos mediante el uso de tecnologías de información. (Rogers, 2014). Existen diversos tipos, pero los que enfocan este proyecto son plataformas de gestión de proyectos, mismos que necesitan llevar a cabo.

La esencia de las plataformas radica en poder trabajar en ellas y tener la seguridad de que la información quedará guardada en una “nube” (Computing cloud) la cual te permitirá usarla en cualquier tipo de dispositivo y en cualquier lugar (Cohen, 2014). Este elemento es lo que hace la posibilidad de utilizar las plataformas como herramientas de trabajo un beneficio importante en el desarrollo de un negocio, especialmente en la categoría “freelance”.

Una parte esencial en el perfil de egreso de la Carrera de Comunicación es la adaptación que tienen para formar sus propios proyectos, lo cual hace que actividades del tipo “freelancer” sean parte de las opciones laborales. Se denomina Freelancer a “profesionistas que ofrecen sus servicios para tareas determinadas, que generalmente le abonan su retribución no en función del tiempo empleado sino del resultado obtenido, sin que las dos partes contraigan obligación de continuar la relación laboral más allá del encargo realizado”. De acuerdo a datos de la Encuestas Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) realizado por el INEGI en 2017, esta actividad ha tenido un gran crecimiento en el país con un total de casi 14 millones de trabajadores, de los cuales, 3.5 millones son profesionistas con una carre-

ra terminada. Varios de estos trabajadores han justificado llevar a cabo por la insatisfacción personal de sus trabajos formales o por necesidad al haber sido despedidos. En el estado de Guanajuato existen 136,200 profesionistas catalogados como trabajadores independientes o Freelancers. De esta cantidad, 107,169 constituye al servicio como actividad económica principal cuyos perfiles se encuentran diseñador, escritores, editores de estilo, copywriter (Publicidad), traductores, desarrolladores web y marketing digital, entre otras (INEGI, 2017). En el aspecto social, los freelancers buscan, una estructura de trabajo que facilite sus actividades para establecer un adecuado precepto en lo referente a su vida laboral. Entre estos elementos se encuentra el tiempo, el ambiente en el que se desempeñan, la satisfacción personal y la posibilidad de tener múltiples clientes.

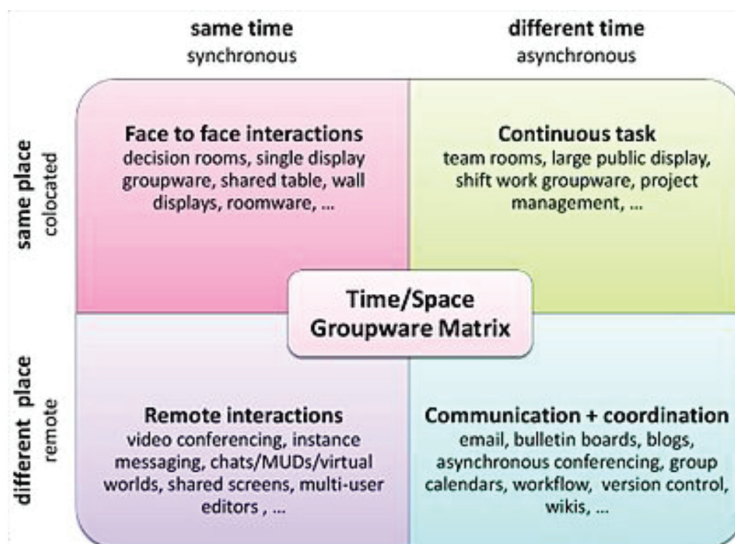
Ante esta posibilidad, los estudiantes de la carrera de Comunicación pueden ser beneficiados de conocer los esquemas de trabajo que pueden establecerse utilizando un software de gestión de proyectos para formar parte de esta dinámica de trabajo.

La inquietud de realizar esta práctica surge de la tendencia que existe para utilizar las Tecnologías de Información como opciones de trabajo fuera del ámbito organizacional para los estudiantes. El uso de TICs en la gestión de proyectos debe utilizarse para el desempeño laboral no solo de los estudiantes sino también de aquellos que tienen una actividad económica establecida. De acuerdo al sitio de contacto freelancer Nubelo (recientemente adquirida por Freelancer.com) en el 2014 el 44% de los freelancers de América Latina pertenece al grupo de edad entre los 26 y 35 años de edad. Este rango de edad es el que se encuentra más relacionado el término Millennial y por ende, el más involucrado en el uso de las Tecnologías de Información como parte de su cultura ya que se les considera "nativos digitales", la única generación para las cuales estas tecnologías no son algo a lo que han tenido que adaptarse" En el caso de México, la misma firma (Nubelo) encontró en 2015, que el 80% de los mexicanos dentro de ese rango preferirían tener su actividad laboral a través del trabajo independiente. También se ha mencionado que los Freelancer tienen una relación mucho más estrecha con PYMES, ya que sus contratos están mucho más relacionados con ellos, especialmente al momento de intentar desarrollar un negocio. Estos significan el 56% de los Pequeños empresarios hace uso de esta modalidad para generar ingresos y ahorrar costos. Esta demanda de trabajadores independientes requiere el desarrollo de una disciplina laboral basada en la adecuada gestión y comunicación de actividades, el cual es el objetivo principal de esta práctica.

En la actualidad, el uso de Tecnologías de Información para el desarrollo de nuestras actividades se ha tornado imperante. Las necesidades de desarrollarnos como profesionales no son la excepción y por ende es importante que se conozcan y se elaboren prácticas apoyadas por este tipo de herramientas ya que su conveniencia permite que la revisión sea en tiempo y real, consecuentemente, todos los involucrados en la misma plataforma tendrán la posibilidad de revisar los avances y actividades del resto del equipo.

La expectativa de esta práctica se inicia por la relación de la Matriz del Trabajo Colaborativo Asistido por Computadora (CSCW), elaborado por Robert Johanssen en el cual podemos observar la relación "Tiempo-Espacio" de las interacciones (Schmidt, 2001). La parte que compete a esta actividad dentro de la matriz se relaciona a dos cuadrantes: la "*sincrónica remota*" que busca desarrollar elementos de "interacción remota" para la cual se usará

una plataforma de comunicación (SLACK); y por otro lado la “asincrónica remota” que requiere elementos de comunicación y coordinación de esfuerzos a través de una plataforma de gestión de proyectos (Trello).



Si bien la Universidad proporciona una plataforma educativa efectiva para este tipo de actividades, tenemos que recordar que su objetivo es la enseñanza-aprendizaje, y con otras plataformas externas, podemos enfocarnos en el ámbito de desarrollo de disciplinas laborales. A su vez, los alumnos no tienen la capacidad de utilizar la plataforma una vez que dejan la Universidad, por lo que es necesario que conozcan otras opciones para realizar actividades en el ámbito externo, y es primordial conocer las más eficientes y económicas.

El objetivo de esta actividad dentro de la materia “*Administración Contemporánea*”, es desarrollar un proyecto relacionado a actividades propias de las Ciencias de la Comunicación desde la gestión de sus objetivos hasta la entrega final y evaluación del proyecto finalizado. Los alumnos tienen la oportunidad de elegir a los integrantes del equipo, así como la actividad económica que busquen desarrollar, misma que debía estar relacionada a actividades de las Ciencias de la Comunicación.

Basado en la técnica educativa, los alumnos tuvieron la posibilidad de trabajar un esquema establecido en ABP o Aprendizaje Basado en Proyectos para el estudiante mediante el uso de las TICs, y por ende se revisaron una importante cantidad de características importantes (Moursund, 2009):

- Generar competencia
- Mejorar las habilidades de investigación
- Mejorar la capacidad de síntesis
- Participación en proyecto
- Aprender el uso de plataformas digitales de apoyo
- Autoevaluación

-
- Desarrollo de un portafolio electrónico
 - Crear una academia en línea
 - Compromiso en un proyecto colaborativo

Alternativa de Intervención

La planeación de este proyecto requirió en principio establecer un esquema de trabajo relacionado a la administración de proyectos con lo cual se debían seguir dos fases esenciales: La fase mecánica que consiste en la planeación de los tres elementos clave del proyecto (Alcance, Tiempo y Presupuesto), así como la estructura del trabajo; posteriormente sería llevada a cabo la parte dinámica que es la ejecución y entrega. Las rúbricas a evaluar se basan en la estructuración del proyecto, cumpliendo con las especificaciones, la entrega en el tiempo solicitado en el cronograma y el evento de presentación del entregable final.

La parte teórica mostraba tanto las rúbricas como las metodologías de trabajo, mientras que la práctica sería la ejecución de estas metodologías a partir de entregas que se harían de manera digital a través de la plataforma de gestión de proyectos “Trello” y la herramienta de comunicación “Slack”. Esta plataforma de gestión de proyectos fue elegida por su sencillez y su accesibilidad. Durante el primer parcial, se realiza una sesión de entrenamiento para aprender a utilizar ambas herramientas, lo que permite la creación de los grupos de trabajo, conocer la interfaz y capacidades de las plataformas, así como aclaración de dudas respecto a las opciones de trabajo que tienen dentro de las mismas.

Los alumnos debían mantener las entregas de manera constante basada en la calendarización de sus actividades, a través de un Diagrama de Gantt que forma parte del diseño de actividades propias del proyecto. A través de un sistema de planeación basado en la realización de un PERT, ellos definen los tiempos de cada actividad, y con ello se les da cierta responsabilidad a cada uno de los integrantes en cuestión. Basado en los objetivos de la materia, gracias a esta plataforma los estudiantes podían:

- Conocer el avance y fechas límites de las respectivas actividades ya que envía un recordatorio a los involucrados.
- Dividir el trabajo a cada alumno, quien será el responsable del cumplimiento del mismo.
- Llevar un seguimiento gracias a la bitácora integrada la cual correspondía a las acciones de todos y cada uno de los integrantes.
- Se hace retroalimentación en tiempo real a través de la plataforma, lo cual permite que las revisiones sean rápidas y eficientes. Si es necesario, se realizan juntas extraordinarias para aclarar situaciones particulares que puedan surgir.

Con Slack, se realiza una simulación de junta de trabajo a distancia durante sesiones planeadas dentro del trabajo, en la cual los alumnos se ubican en un lugar externo al salón (siempre dentro de la universidad) y se conectan a internet para recibir retroalimentación de sus actividades de manera remota, haciendo sus correcciones a través de esta plataforma. Posteriormente, se utiliza para mantener contacto con el maestro para dudas y aclaraciones. En conjunto, ambas plataformas generan valor tanto en la gestión como en la comunicación en lo referente a la ejecución del proyecto, cubriendo con el objetivo general de esta práctica.

El proceso que se lleva a cabo en esta actividad se basa en el proceso administrativo básico (Munch, 2015):

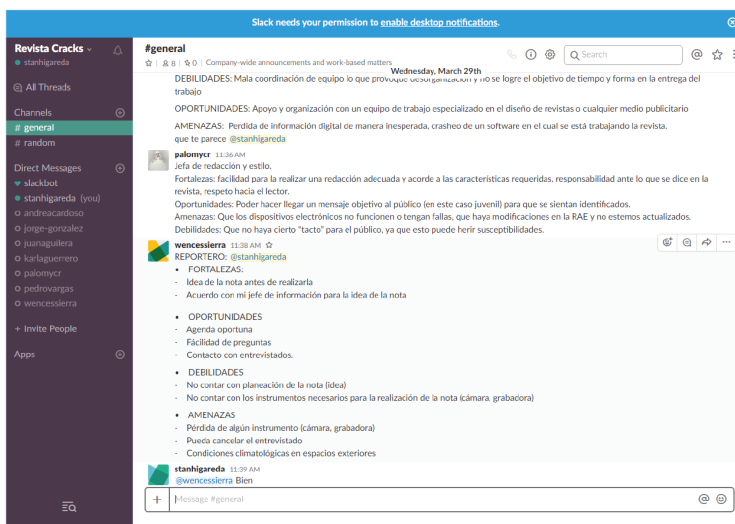
- Planeación: Se generan objetivos y cómo llegar a ellos
- Organización: Se hace una asignación de roles y actividades entre los alumnos
- Integración: Elegir esquemas de trabajo y recursos
- Dirección: Ejecución del plan de trabajo
- Control: Medición de los resultados.

Resultados de la Intervención

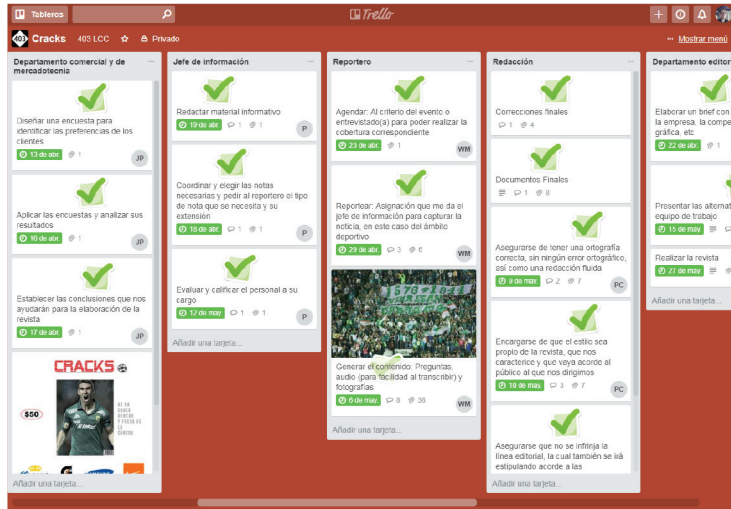
La práctica resultó un poco complicada en un inicio para los estudiantes ya que les era difícil utilizar una plataforma nueva aun cuando tenían la experiencia del uso de una similar en la plataforma educativa de la Universidad, pero conforme fue pasando el tiempo, muchos equipos hicieron uso adecuado de las herramientas tanto para control del desarrollo de su trabajo (Trello) como para comunicación de los mismos (Slack).

Se hizo una revisión continua de las entregas en horas fuera de horario de clases, en el cual se debían tener en tiempo y forma, todos los avances que eran solicitados basados en el plan de trabajo realizado al inicio del proyecto. De esta manera, se podía solicitar de manera inmediata los cambios necesarios para que el proyecto quedase entregado de manera adecuada para no retrasar el resto del proyecto.

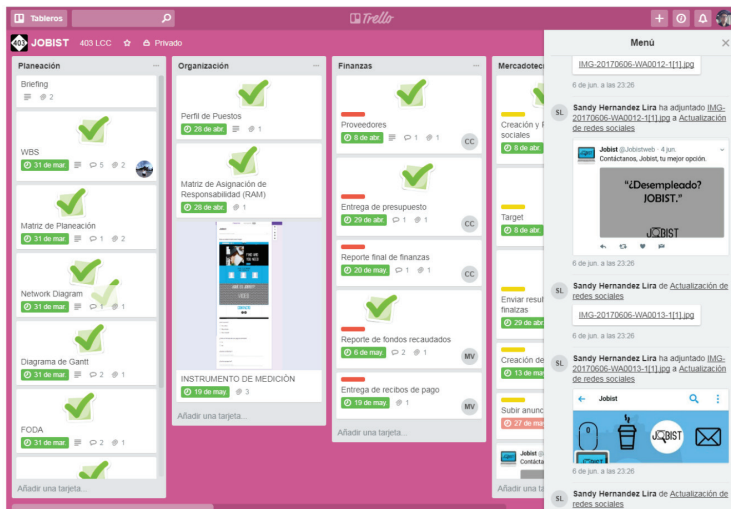
Dentro de las evidencias, podemos mostrar algunas conversaciones que se tuvieron durante el uso de la plataforma de comunicación SLACK que se utilizó durante la dinámica de simulación de junta remota. Gracias a esta herramienta se pudo hacer una muestra de cómo sería hacer una actividad laboral a distancia y tiempo real con las respectivas entregas de las actividades solicitadas. Cabe mencionar que estos documentos se integran a Trello para dar seguimiento.

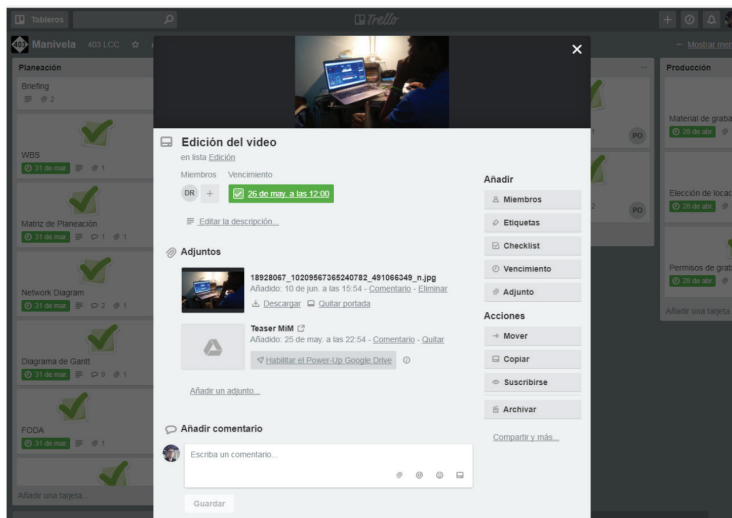


Las evidencias siguientes muestran a los equipos correspondientes junto con sus proyectos. Se puede ver la distribución de actividades, los roles que siguen cada uno de los integrantes de los equipos de trabajo, y las revisiones por parte del maestro.



En la siguiente imagen podemos ver en el lado derecho la bitácora que tiene la plataforma, la cual nos permite dar un seguimiento de todo lo que se ha realizado en la página de proyecto, desde la creación de nuevas zonas de trabajo, hasta el “upload” de las evidencias y sus correspondientes comentarios.





El uso de esta plataforma permitió a los alumnos llevar un seguimiento adecuado de los proyectos, ya que todo el trabajo generado estaba en un lugar común tanto para los involucrados como para el maestro. Gracias a esto, se pudo generar un interés general respecto a los alcances que puede tener este tipo de herramientas de gestión de proyectos.

Pertinencia: Como ya se explicó anteriormente en la introducción, el ámbito laboral actual requiere que los profesionistas estén por lo menos familiarizados con la estructura de trabajo a través de TICs y el trabajo colaborativo a distancia. Mientras estas herramientas nos permitan mejorar nuestro estilo de trabajo, estaremos aprovechando la tecnología como una aliada antes que una desventaja.

Los estudiantes tuvieron la posibilidad de conocer activamente estas herramientas lo cual abre opciones para que puedan conocer otras similares que aunque generan un costo por su uso, pueden incluir mejores opciones para desempeñar sus actividades de manera profesional.

El estudiante tiene la posibilidad de utilizar una herramienta que facilitará su desempeño en actividades relacionadas a administración de proyectos. El uso de estas herramientas permite adecuar sus procesos y estilos de trabajo de manera que cumpla con las características principales de la administración que son el uso de los recursos para el cumplimiento de objetivos de manera eficiente y eficaz. Ambos rasgos son identificados gracias al seguimiento de los proyectos (eficiente) y al cumplimiento de los objetivos del mismo (eficacia). Todo esto reflejado más particularmente en la capacidad de poner todos estos elementos al alcance de todos los involucrados, y el adecuado seguimiento al desarrollo de los tiempos especificados en los planes de trabajo.

Esta actividad ha sido implementada en los dos últimos periodos de la materia Administración Contemporánea de la carrera de Ciencias de la Comunicación que se lleva en el cuarto semestre del programa.

Futuro de la intervención

Dentro de las necesidades esenciales actuales, el recurso de las Tecnologías de Información y Comunicación se ha marcado como parte esencial del desarrollo de los negocios. El uso de estas plataformas constituye ya no una ventaja sino una necesidad por el inminente crecimiento de las opciones laborales. Tener un control sobre nuestras actividades, así como una adecuada organización de la información, hace que estas prácticas sean compartidas para que su uso sea planteado dentro de la rutina laboral no solo de los freelancers sino también a empresas formales.

En una instancia futura, sería ideal poder realizar este tipo de actividades totalmente en línea, haciendo la simulación en un periodo mucho más pertinente a las necesidades actuales. Que todo el proceso del proyecto se lleve a cabo a distancia y que el cumplimiento del mismo sea parte de las rúbricas de evaluación.

Si bien no es posible replicar en su totalidad toda esta práctica a todos los docentes por la naturaleza de sus materias, sí se puede hacer una invitación a que conozcan las diversas opciones que existen dentro de las instancias de las TICs para desarrollar mejores prácticas y preparar a los alumnos para desenvolverse adecuadamente en un ámbito digital que ya nos ha alcanzado, y en algunos casos, nos ha rebasado.

Considero que compartir esta necesidad de crear una cultura basada en las TICs me ofrece como docente la posibilidad de fomentar esta filosofía. Considerar las herramientas digitales no como un aspecto laboral que nos ponga en desventaja, sino como parte fundamental de nuestro desempeño como profesionistas. El reconocer la necesidad de gestionar nuestras actividades profesionales de una manera práctica, eficaz y sobretodo, que permita la evolución de nuestra propia área de experiencia, nos facilitará reconocer el rumbo que debemos tener para seguir siendo competitivos en nuestras propias disciplinas.

Agradezco a las autoridades de la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia de la Universidad de La Salle Bajío las facilidades otorgadas para el adecuado desarrollo de esta actividad.

Referencias

Cohen Karen, D. (2015). *Tecnologías de información en los negocios* (5a. ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Diamandis, P., & Kotler, S. (2016). *Bold*. New York: Simon & Schuster.

Fried, Jason. (2013). *Remote*. USA: Crown Business.

Galeana, L. (2006). *Aprendizaje basado en proyectos*. CEUPROMED

(INEGI), I. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. (2017). Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Retrieved from <http://www.inegi.org.mx/default.aspx>

Moursund, D. (2009). *Project Based Learning using information technology*. India: Viva Books Private Limited.

Münch, Lourdes “Fundamentos de Admistración” Trillas. 2017

Rogers, David. (2016). *The Digital Transformation Playbook*. EUA: Columbia Business School.

Schmidt, K. (2011). The Concept of ‘Work’ in CSCW. *Computer Supported Cooperative Work* (CSCW), 20(4-5), pp.341-401.

The impact of a common good model of the firm on prosocial business decision-making of students: An experimental investigation

Luisito Abueg
Gerardo Largoza
Mariel Monica Sauler¹
Benito Teehankee²

Abstract

Due to the involvement of graduates from prominent business schools in high profile corporate scandals since the turn of the century, there has been a clamor from various quarters, including business scholars and the United Nations, for a fundamental rethinking of business education curricula. A core component of business education is instruction in the economics of the firm, which depicts the firm's pursuit of maximum profit given the cost of its various inputs, including labor. Empirical research in the last two decades has shown the tendency of students who are exposed to self-interest models of economics to develop self-oriented, less socially cooperative and more greed-tolerant attitudes. This stream of research, combined with the concerns about recurrent involvement of business-educated leaders in high-profile scandals led Abueg, Sauler and Teehankee (2014) to develop a common good model of the firm. This model incorporates the provision of living wages to employees of the firm and those of its suppliers, a departure from the standard model of the firm, while pursuing conventional profit goals.

This paper investigates the effect of exposure to the common good model of the firm on students' decisions given a social ethical dilemma confronted by business leaders and the resulting sense of well-being after the decision. Undergraduates who have recently started taking a basic economics course are experimentally exposed to the standard model of the firm, the common good model of the firm, and a neutral description of economic history. Prosocial behavior is measured using the number of employees retained given a business dilemma. The results confirmed a positive impact of the common good model on employee retention. Higher employee retention decision, in turn, tended to result in higher sense of well-being for the participants.

1. Introduction

1.1. Background

In 2007, as the global financial crisis unfolded, the United Nations coordinated an international task force of deans, presidents and representatives of leading business schools and academic institutions in developing the Principles for Responsible Management Education (2013) or PRME. The purpose was to engage business schools globally in educating students in the principles of sustainability and social responsibility. UN Secretary-General Ban Ki-moon re-

marked that “the Principles for Responsible Management Education have the capacity to take the case for universal values and business into classrooms on every continent.”

De La Salle University joined PRME in 2009 and thereby committed to creating “educational frameworks ... that enable effective learning experiences for responsible leadership” and engaging “conceptual and empirical research in that advances understanding about the role, dynamics and impact of corporations in the creation of sustainable social, environmental and economic value” (Principles for Responsible Management Education, 2013). In line with these principles, Abueg, Sauler and Teehankee (2014a, 2014b) developed a multi-stakeholder model of the firm (hereafter simply referred to as the Common Good Model) which considers benefits for employees, suppliers, and customers, in addition to the traditional consideration of profits for the business owner.

Various scholars have reported the tendency of economics education, especially through frameworks and standard models of the firm premised on rational self-interest, to negatively affect students’ social attitudes (Frank, Gilovich & Regan, 1993; Wang, Malhotra, & Murnighan, 2011; Rubinstein, 2011). A number of prominent management scholars have called for reforms in how students are educated in the field of business and economics. Ghoshal (2005) argued that the constant exposure of business students to purely self-interest models have seriously negative impacts on the outlook of students and their subsequent ability to make sound business decisions. He admonished management educators for over-emphasizing in the curriculum the concerns of shareholders over those of stakeholders (Rubin & Dierdorff, 2013).

1.2 Related Literature

Frank, Gilovich and Regan (1993) initiated the stream of research looking into the influence of economics education on social attitudes. The authors conducted a quasi-experiment to determine whether exposure to standard economics instruction on self-interest models tends to inhibit social cooperation. They conducted honesty surveys, during the first week of classes and again in the last week of the term, among students in two microeconomics classes and a control group of students in an astronomy class. Include in the survey was an ethical dilemma posed to the students who were asked to take the role of a business owner who had received a delivery of 10 computers from a supplier but billed for only 9. The question was whether the owner should inform the supplier of the error. The results showed a higher proportion of less honest responses at the end of the term compared to the start of the term for the two microeconomics classes (41.7% and 34.8%) versus the control group astronomy class (23.3%). The authors interpreted the results as supporting their hypothesis that self-interest models in economics tend to encourage less socially desirable attitudes among students. It should be noted that the students were not randomly assigned to the classes and, therefore, the possibility of self-selection among the economics students could not be ruled out.

Other researchers have found similar negative impacts of standard economic models of the firm on student social attitudes. Rubinstein (2011) runs a similar experiment to assess students’ views on profit maximization, based on the premise that economic students tend to develop self-interested tendencies. The study finds that students of economics did in-

deed tend to focus on profit maximization, as compared with business students.

Wang, Malhotra, & Murnighan (2011) also found that an economics education tends to develop attitudes towards greed, even after controlling for the possible effects of self-selection.

1.3 Problem and hypotheses

The present study experimentally investigated whether exposure to the Common Good Model of the firm positively influences the prosocial attitudes of students when making business-related decisions as compared to exposure to the Standard Model of the firm. It also investigated the influence of such prosocial decisions on students' sense of well-being as argued by Van Der Linden (2011), who drew a link between altruism toward others and personal utility.

Specifically, the study addressed the following research questions and hypotheses:

Does exposure to the Common Good Model positively influence the prosocial decision-making of students as compared to exposure to the Standard Model of the firm?

- Hypotheses 1: Students exposed to the Common Good Model will tend to make more prosocial business decisions.
- Hypotheses 2: Students exposed to the Standard Model will tend to make less prosocial business decisions.
- Does prosocial decision-making lead to a higher sense of well-being among students? Does this relationship vary across the experimental conditions?
- Hypothesis 3: Students who make more prosocial decisions will tend to have a higher sense of well-being.
- Hypothesis 4: Students who make more prosocial decisions will tend to have a higher sense of well-being across the experimental decisions.

2. Methodology

2.1 Design

The study utilized a basic randomized design comparing two treatments and a control described by Shadish & Cook (2001). Adapting their research design notation with R indicating randomization, Xg indicating exposure to the Common Good Model, Xs indicating exposure to the Standard Model, C indicating the Control group (exposed to a History narrative), and O indicating outcome measures, the design may be depicted as follows:

$$\begin{aligned} R &\rightarrow Xg \rightarrow O \\ R &\rightarrow Xs \rightarrow O \\ R &\rightarrow C \rightarrow O \end{aligned}$$

The experimental treatments used in the study were text readings on the Common Good Model, the Standard Model and a History of Economics text for the Control. The outcome measure for prosocial decision-making is the number of employees a student respondent decided to retain by recording a number, out of a total of 196, on a brief questionnaire after exposure to the experimental conditions. Subsequently, we examined levels of happi-

ness reported immediately after the decision to retain or release employees. This is to test the hypothesis that one's utility is influenced by the welfare of others as well. We elicit data on happiness by administering a single question: "Now that you have made your decision, would you say you are (a) very happy, (b) moderately happy, or (c) not so happy?", which follows the format and scale used in the US General Social Survey.

2.2 Procedure

The experiment was conducted involving 191 students enrolled in Introduction to Microeconomics, the course where business and economics students are first exposed to the standard theory of the firm, in De La Salle University.

In the experiment, the students were randomly assigned one of three treatments: (1) the Standard Model, (2) the Common Good Model, and (3) the Control. A treatment check was also conducted prior to the experiment to ensure that the students' proper comprehension of the texts given to them. The treatment check was conducted in a class of 39 students, all enrolled in Introduction to Macroeconomics, which implies that these students had taken Introduction to Microeconomics and have, therefore, been exposed to the standard model. The results of the treatment check show that students encountered difficulties in fully understanding the conditions for profit maximization using marginal analysis. The expositions in the treatments were then simplified for the actual experiment.

2.3 Data Analysis

To address the first research problem, one-way analysis of variance was performed to compare the mean employee retention decisions of the students under the three experimental conditions. Tukey's range test was used to test Hypotheses 1 and 2 and identify significant mean differences between the control and treatment groups. This test corrects for the family-wise error rate which tends to increase the probability of Type I errors during multiple t-tests (Tukey, 1949).

The second research problem was analyzed in two ways. The nonparametric Spearman rho rank correlation coefficient was used to test Hypothesis 3 of a positive correlation between employee retention and sense of well-being (happiness). This was used because the self-reported level of happiness was only an ordinal scale with three levels.

Hypothesis 4 was addressed by first transforming employee retention into a new binary variable, Retention Level, which is equal to 1 if the student retained 170 (the median retention) or more employees. The variable was coded 0, otherwise. This binary variable was used as a factor in a 2-way analysis of variance to test for interaction with experimental group in terms effects on well-being. The absence of an interaction effect would support Hypothesis 4.

3. Results

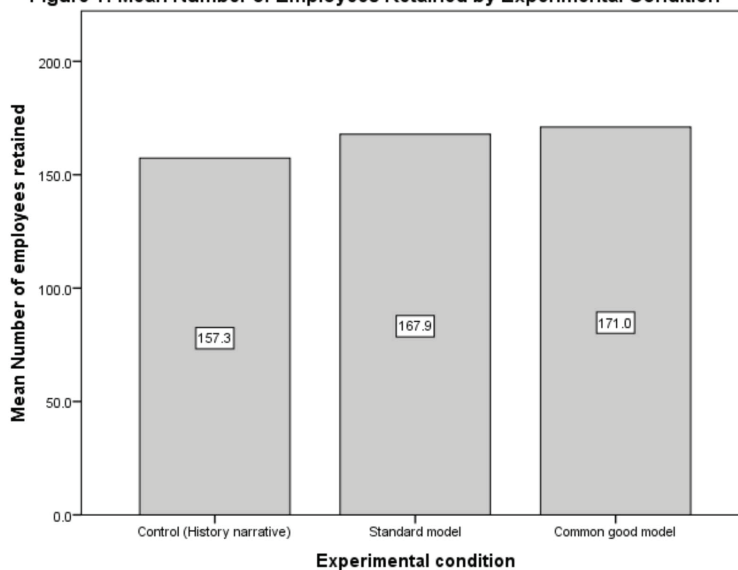
Did exposure to the Common Good Model positively influence the prosocial decision-making of students as compared to exposure to the Standard Model of the firm? Table 1 reports the descriptive statistics for number of employees retained per experimental group and overall. Fig. 1 charts the average number of employees retained per group. Across the three

groups, the average number of employees retained was high, at least 77% of the total available workforce.

Table 1. Descriptive Statistics on No. of Employees Retained

	N	Mean	Std. Dev.	Std. Err.
Standard Model	63	167.87	28.9346	3.6454
Common Good model	61	171.00	30.5461	3.9110
Control (History)	65	157.32	35.5459	4.4089
Total	189	165.25	32.2304	2.3444

Figure 1: Mean Number of Employees Retained by Experimental Condition



The analysis of variance on the group means (Table 2) yielded significance, $F(2,186) = 3.221$, $p = .042$. The Tukey range test (Table 3) indicated that the difference in the mean number of employees retained under the Common Good Model vs. the Control Group (13.7 employees) was significant ($p = .044$). Hypothesis 1 was, thus, supported. Students exposed to the Common Good Model did tend to retain more employees, indicating higher prosocial behavior vs. the Control.

The mean number of employees retained under the Standard Model did not emerge in the hypothesized direction based on past literature, being 10.5 employees higher than Control. Thus, Hypothesis 2 was not supported. There was no evidence that exposure to the Standard Model influenced the students to terminate more employees than the Control group. (Note: The Tukey range test also did not indicate statistical significance for this mean difference ($p = .149$))

Table 2. Analysis of Variance on No. of employees retained

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Between Groups	6538.338	2	3269.169	3.221	.042
Within Groups	188755.655	186	1014.815		
Total	195293.992	188			

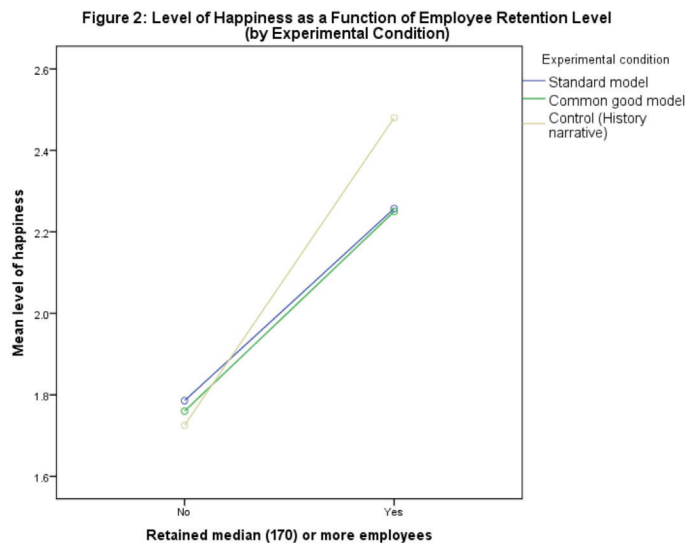
Table 3. Multiple Comparisons on Number of Employees Retained using Tukey's Range Test

(I) Experimental condition	(J) Experimental condition	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Interval Lower Bound	Confidence Upper Bound
Control (History narrative)	Standard model	-10.5482	5.6321	.149	-23.855	2.758
	Common good model	-13.6831*	5.6788	.044	-27.100	-.266

*The mean difference is significant at the 0.05 level.

Did prosocial decision-making (in terms of higher employee retention) lead to a higher sense of well-being among students? The computed Spearman rho was significant, $r = .322$, $0 < .001$. Hypothesis 3 was, thus, strongly supported.

Did the positive relationship between prosocial behavior and well-being hold irrespective of experimental group? Fig. 2 compares the average happiness per treatment group of those who retained fewer than 170 employees (the sample median) against those who retained 170 or more. The mean diagram indicates that the mean level of happiness was higher for those students who retained more employees and this was true for all three experimental conditions.



Two-way analysis of variance applied to Hypothesis 4 revealed that while Retention

Level is a highly significant factor, $F(1,183) = 46.43$, $p < .001$ (mirroring the Spearman rho result), the interaction between Retention Level and Treatment did not reach significance, $F(4,183) = .786$, $p = .536$. Hypothesis 4 is, thus, supported. The positive effect of employee retention on well-being holds with equal force for all experimental conditions.

In summary, students exposed to the Common Good Model tend to retain more employees. Students who retain more employees, tend to be happier, irrespective of treatment condition.

4. Discussion

Why would the average rates of retention be higher for those exposed to the Common Good, rather than economic history (Control)? While it is possible that the effect is merely an artifact of teaching, or the lack of comprehension of participants resulting in random or “safe” responses, we do not believe this is the explanation for our findings. The participants were all presented with material to read rather than a lecture to listen to, which dealt with possible teacher effects, and the material was simplified significantly following an early pilot (original drafts available upon request).

Instead, we believe that explicit instruction in the Common Good Model more clearly triggered latent prosocial tendencies in participants, than exposure to an account of economic history. In particular, describing a firm in terms of its human constituents may have primed their natural inclination to behave in a way that preserves not just one’s own utility, but the utility of others as well. The evidence of this natural and elevated inclination toward prosocial behavior is that even those participants in the control group, whose average was significantly lower than both treatment groups, chose to retain over three-fourths of their employees. The priming effect may be inferred from the significantly higher levels of prosocial behavior in the Common Good Model that used the more overtly pro-social terms; e.g., “employees” instead of “workers” etc., although this effect is not a statistically significant result when compared to the Standard Model, whose material used human, but not overtly prosocial terms; e.g., “workers”, “capitalists”, etc.

This interpretation is further supported by the findings on happiness. Our findings support research that altruism toward others is linked to one’s own utility (Van Der Linden, 2011) and that this tendency is related to a desire for mutual relationships from a very young age (Carey, 2014).

Our findings provide a platform upon which the question “can we form more prosocial business students?” may be examined more systematically. Our evidence that a sample of first-year students exhibits high levels of prosocial behavior when faced with a hypothetical situation points to future experiments. Specifically,

1. An exact replication this time administered to senior business students, to test the hypothesis that as students go through the business or economics curriculum, they may have their prosocial tendencies suppressed or worse, “leached” from them;
2. An experiment based on longer teaching contact time (while still preventing participants in each treatment group from communicating with each other), to test the robustness of the teaching effect;
3. An economic experiment in which participants are incentivized with actual mone-

tary payoffs for their decisions. If these are designed to mimic the decision to retain or release employees, they would further test the robustness of a participant's prosocial tendencies.

A drawback of the experiment is the issue of incentives, which begs the question of being unbiased (in estimates) and the randomization of the process. In the rendition of the experiments, the students were only instructed to attend an additional meeting, and no demographics or information were obtained from them. Since this is considered as a classroom activity, student attendance was not even monitored. It is indeed very likely that none of the classes have had perfect attendance. It is only by virtue of student's willingness that they have participated in such activity. This is to avoid the self-selection bias in the sample. Otherwise, students would generally participate because they will get something in return, but not because of what the experiment would like to answer: whether the additional information on the common good model would change the (hypothetical) setting of how do businesses decide on decisions, pertaining on labor employment and welfare.

5. Conclusions

Designing and implementing a randomized controlled trial in which first-year participants are exposed to our Common Good Model, the Standard Model of a Firm, and control has yielded experimental evidence of high levels of prosocial tendencies in general. Interestingly, we have confirmed a positive effect of exposure to the Common Good Model on prosocial behavior. This indicates much educational potential for forming more prosocial behavior among business students. Finally, we garnered evidence that these prosocial tendencies have provided higher levels of satisfaction for those who practiced them. They suggest a "reserve" of prosocial behavior among first-year university students that may be preserved and developed, but also more carefully theorized about and experimentally tested.

References

Abueg, L., Sauler, M.M. and Teehankee, B. (2014). Towards a Common Good Model of the Firm. *DLSU Business and Economics Review* 24, 1, 1-12.

Abueg, L., Sauler, M. & Teehankee, B. (2014b). Toward a common good model of the firm with suppliers, labor and consumers. *DLSU Research Congress*, March 7, 2014.

Brosig, J., Heinrich, T., Riechmann, T., Schob, R. and Weimann, J. (n.d.) Laying Off or Not? The Influence of Framing and Economics Education. Unpublished manuscript.

Carey, B. (2014). Stanford psychologists show that altruism is not simply innate. Stanford Report. Dec 2014

Frank, R., Gilovich, T., and Regan, D. (1993). Does Studying Economics Inhibit Cooperation? *Journal of Economic Perspectives*, 7, 2, 159-171.

Ford, M. (2013). What is priming? A psychological look at priming and consumer behavior. <http://blog.motivemetrics.com/What-is-Priming-A-Psychological-Look-at-Priming-Consumer-Behavior>. Retrieved 14 Feb 2016

Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning and Education*, 4(1), 75-91.

Rubin, R. S. & Dierdorff, E. C. (2013). Building a better MBA: From a decade of critique toward a decennium of creation. *Academy of Management Learning and Education*, 12(1), 1125-141

Rubinstein, A. (2006). A Sceptic's Comment on the Study of Economics. *The Economic Journal*, 116, March, C1-C9.

Shadish, W. R. & Cook, T.D. (2001). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Tukey, John (1949). Comparing individual means in the analysis of variance. *Biometrics*, 5(2), 99-114.

Wang, L., Malhotra, D. & Murnighan, J. K. (2011). Economics education and greed. *Academy of Management Learning and Education*, 10(4). 643-660.

Van Der Linden, S. (2011). The helper's high: Why it feels good to give. Odewire.com <http://scholar.princeton.edu/sites/default/files/slinden/files/helpershigh.pdf>. Retrieved 14 Feb 2016

El uso de la plataforma educativa Moodle como herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad La Salle Victoria.

José Guillermo Marreros Vázquez
David Serafin García

Introducción

En la actualidad la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son consideradas un requisito fundamental que las instituciones de educación superior deben cubrir para brindar a los profesores y estudiantes las condiciones y herramientas necesarias que permitan reducir con éxito la brecha digital y lograr el acceso a la sociedad de la información.

Entendiendo como sociedad de la información a la evolución que se ha venido dando al pasar de una sociedad postindustrial, que se caracteriza por estar conectada y por brindar conectividad a los individuos, por lo que el análisis de ciertos indicadores de conectividad – como el número de usuarios que poseen una computadora, que están conectados a Internet o que disponen de acceso a telefonía móvil permiten caracterizar a las sociedades que participan cultural, empresarial, social y políticamente en la sociedad global de la información (Cassillas, Martinell, Carvajal & Valencia, 2016)

Lo cierto es que para poder desenvolverse adecuadamente en esta nueva sociedad emergente, los profesores como pieza clave de la innovación educativa deben ser capaces de adaptarse a diferentes situaciones y al mismo contar con una serie de saberes digitales que les permita hacer frente a este nuevo paradigma de producir y acceder al conocimiento.

Como resultado de recientes investigaciones en torno al uso de TIC como herramienta de apoyo en la formación de los universitarios, se ha podido definir un conjunto de saberes digitales que consideran por un lado tendencias globales en materia de TIC; y por otro la posibilidad de ser aplicados a un contexto local acorde a las necesidades específicas de alguna disciplina.

Para el proceso de elaboración de los saberes digitales se utilizaron referentes internacionales tales como: UNESCO (2008), OCDE (2010-2012), ISTE(2012) y ECDL(2007) y en la agrupación de coincidencias en cuatro grandes grupos, que a su vez contienen dimensiones a las que se dominaron saberes digitales. (Véase Tabla 1)

Tabla 1 Coincidencia entre Marcos de Referencia

Dimensiones	Saberes digitales informáticos	OCDE	UNESCO	ECDL	ISTE NETS
Administración de dispositivos	Hardware		x	x	
	Administración de impresora		x	x	
	Administración de redes		x	x	
Administración de archivos	Sistema operativo		x	x	
	Unidades antivirus			x	
	Administración de archivos		x	x	

Software especializado	Software de tutoría		x		
	Software educativo		x		
	Selección de aplicaciones tecnológicas especializadas		x		
Contenido de texto	Uso del procesador de texto	x	x	x	
	Creación de documentos	x	x	x	
	Formato de documentos		x	x	
	Objetos		x	x	
	Preparar salida	x		x	
Contenido de texto enriquecido	Usar la aplicación, diseñar presentaciones, textos, gráficas, objetos y preparar salidas	x	x	x	
Contenido de datos	Usar hojas de cálculo			x	
	Administración de celdas, de hojas de cálculo, formulas y funciones, dar formato, graficas y preparar salidas			x	
Medios y multimedia	Reproducción y producción de medios				
	Integración de productos multimedia				
Comunicación	Tecnologías para la comunicación				
	TIC en la vida cotidiana	x	x	x	
Socialización y colaboración	Administración de correo electrónico		x	x	
Ciudadanía digital	Netiqueta, cuidado de presencal digital, publicación responsable de contenidos, prácticas digitales legales	x	x		x
Literacidad digital	Pensamiento crítico, búsquedas efectivas y valoración de la información, extracción de información relevante, su análisis, síntesis y valoración.	x	x		x
	Internet, uso del buscador, usar la web, salidas	x	x	x	x

Fuente: Ramírez & Casillas, (2015)

Tomando como referencia el marco de referencia anterior es posible resumir las competencias en el uso de las TIC en únicamente 10 saberes digitales genéricos para el profesor universitario:

1. Saber usar dispositivos
2. Saber administrar archivos
3. Saber usar programas y sistemas de información especializados
4. Saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido

5. Saber crear y manipular conjuntos de datos
6. Saber crear y manipular medios y multimedia
7. Saber comunicarse en entornos digitales
8. Saber socializar y colaborar en entornos digitales
9. Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital
10. Literacidad digital

Para el caso del presente trabajo, se destacan los esfuerzos realizados en la Universidad La Salle Victoria desde el 2017 para la formación de los profesores en el saber número siete relacionado a comunicarse en entornos digitales, el cual se define como aquellas “Competencias del profesor orientadas a la difusión de información tales como blogs y microblogs; interacción social en redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram; presencia en web, como indicar “me gusta”, hacer comentarios en servidores de medios o blogs, marcado social; y al trabajo grupal mediado por web, plataformas de colaboración como google docs o entornos virtuales de aprendizaje como Moodle (Ramírez & Casillas, 2015), lo cual ha permitido la creación de cursos como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se imparten en los programas educativos presenciales.

Descripción de la Problemática

Actualmente, la Universidad La Salle Victoria cuenta con 269 profesores de los cuales 28 son de tiempo completo y 241 de horario libre, los cuales imparten asignaturas en los 20 programas educativos de nivel licenciatura de acuerdo a la (Véase Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de los profesores de la Universidad La Salle Victoria

Áreas de conocimiento	Número de profesores
Económico administrativo	40
Ciencias sociales	54
Diseño y arte	49
Ciencias de la salud	101
Ingenierías	25
Total	269

Fuente: Desarrollo académico y servicios educativos.

Es importante destacar, que los profesores además de impartir clases, laboran en empresas relacionadas con su entorno profesional, facilitando la enseñanza teórico-práctica que ofrece la Universidad y permitiéndoles estar actualizados tanto en las nuevas tendencias como de las necesidades reales de las empresas.

La Coordinación de Desarrollo Académico y Servicios Educativos desde su creación en 2016 tuvo como objetivo, facilitar el desarrollo de las habilidades pedagógicas, técnicas y de mejora continua mediante apoyos didácticos y tecnológicos que el Modelo Educativo Lasallista demanda para garantizar que se ofrezca un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante.

Sin embargo, aprovechar las nuevas tecnologías aplicadas a la educación no ha sido un reto fácil para los profesores y directivos; por lo que se busca mejorar constantemente la experiencia de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes iniciando en 2016 con los siguientes servicios tecnológicos:

- Aplicaciones académicas, de productividad, de información y de comunicación.
- Cuentas de correo institucional para estudiantes y profesores de Gmail, que ofrecen diversos servicios de productividad y colaboración en línea como Google Drive y Classroom.
- Navegación móvil para acceder a diversos sitios en Internet tales como: el portal de estudiantes desde donde puede recibir información de interés académico y financiero para un mejor acompañamiento.
- Acceso a la biblioteca digital con una gran cantidad de artículos y recursos científicos en distintas disciplinas de estudio.
- Comunicación a través de las principales redes sociales como Facebook, Twitter, YouTube y Flickr.

Sin embargo, dichos servicios no han logrado todavía una correcta adopción de las TIC por parte de los profesores que les permita su incorporación directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje ; además de que la Universidad no contaba con el dato acerca del número de cursos, profesores y estudiantes que utilizaban algunos servicios, con el fin de darles el seguimiento y evaluación correspondiente.

Alternativa de Intervención

De acuerdo al Programa de Desarrollo Institucional 2015-2018 de la Universidad La Salle Victoria se estableció como eje principal la Formación Profesional, en donde la meta 1.3 buscó impulsar la profesionalización docente a través de los siguientes programas prioritarios:

- 1.3.1 Capacitación, evaluación y actualización profesor
- 1.3.2 Profesionalización profesor presencial y en línea

Con el objetivo de establecer estrategias de capacitación pedagógica para los profesores investigadores de tiempo completo, de medio tiempo y por asignatura, así como fomentar su participación tanto presencial como en línea que les permita consolidar su profesionalización, la Universidad ofreció los siguientes programas de capacitación docente:

Diplomado de Habilidades Docentes y Formación Humana

Ofertado por la Coordinación de Desarrollo Académico y Servicios Educativos, surge de la necesidad de ofrecer capacitación y actualización a los profesores que sin tener una formación pedagógica cuentan con la vocación para impartir clase; este diplomado tiene un valor curricular de 140 horas y consta de 7 módulos donde se incorporaran temas relacionados con habilidades docentes, formación humano- cristiana lasallista, teorías del aprendizaje, planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, estrategias didácticas, evaluación de los aprendizajes y el manejo de las tecnologías de la información y comunicación, con la finalidad de que el profesor reflexione sobre su práctica en función del modelo educativo lasallista.

En la Tabla 3 se muestra el número de profesores que participaron en el periodo comprendido de 2016–2018.

Tabla 3. Participantes del Diplomado de Habilidades Profesores y Formación Humana

Periodo	Módulo	Número de participantes
Semestre agosto-diciembre 2016	1. Habilidades profesores	33
Semestre enero-junio 2017	1. Habilidades profesores	17
	3. Teorías del aprendizaje	32
	4. Planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje	31
Semestre agosto-diciembre 2017	1. Habilidades profesores	36
	3 Teorías de aprendizaje	26
	4. Planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje	15
	5. Estrategias didácticas	44
	6. Evaluación de los aprendizajes	38
	7. Tecnologías de la información en la educación	70
De agosto 2016 a diciembre 2017	Diplomado de habilidades profesores y formación humana terminado	16
De enero a marzo 2018	1. Habilidades profesores	19
	3. Teorías del aprendizaje	12
	5. Estrategias didácticas	12
	7. Tecnologías de la información en la educación	9

Fuente: Autoestudio FIMPES: Reporte de Capacidad (2018)

Curso de Manejo de plataforma Moodle

Ofertado por la Coordinación de Desarrollo Académico y Servicios Educativos, este curso de capacitación docente tiene un valor curricular de 40 horas y se alinea como parte de los saberes digitales que demanda el contexto actual para el profesor de Educación Superior, ya que le permite la construcción de entornos virtuales mediante la plataforma de cursos Moodle que es un sistema tecnológico para gestionar la enseñanza-aprendizaje a través de Internet.

En la Tabla 4 se muestra el número de profesores que participaron en el periodo 2017.
Tabla 4. Participantes del Curso de Manejo de plataforma Moodle

Periodo	Módulo	Número de participantes
Semestre enero-junio 2017	Manejo de plataforma Moodle	32

Fuente: Autoestudio FIMPES: Reporte de Capacidad (2018)

Como parte de los módulos del curso, se incluyeron temas relacionados con aspectos generales de la plataforma para conocer su filosofía, la estructura y organización, el acceso al campus virtual, la configuración general de los cursos, así como el procedimiento para la creación y subida de recursos didácticos multimedia y actividades de aprendizaje tanto de tipo individual como colaborativo, para finalmente realizar la matriculación de estudiantes, generación de reportes, respaldos y reinicio de los cursos.

Es importante mencionar, que antes de la realización del curso mencionado, se solicitó por parte de la rectoría a la Coordinación de Desarrollo Académico y Servicios Educativos la creación del espacio en internet denominado “Campus Virtual” que reuniría a profesores y estudiantes de la Universidad La Salle Victoria para el intercambio de conocimientos y experiencias motivadoras de aprendizaje, mediante una serie de herramientas de comunicación y colaboración web, sin la necesidad de compartir un mismo tiempo y lugar determinado.

Entre algunas de las ventajas del Campus Virtual se destacan:

- Esta basado en las modernas teorías del aprendizaje: Constructismo Social y Conectivismo.
- Permite establecer distintos roles de los usuarios dentro del sistema
- (invitados, estudiantes, profesores, supervisores, creadores de cursos, administradores, etc.)
- El diseño de la plataforma es responsivo, lo que permite adaptarse a diferentes tamaños de pantallas (computadoras, tablets y dispositivos móviles)
- Se dispone de un app gratuita para acceder a los cursos de forma rápida y sencilla.
- Contiene alrededor de 8 tipos de actividades de aprendizaje (5 para trabajo colaborativo y 3 para trabajo individual) donde algunas de ellas se dirigen hacia el modelo por competencias.
- Permite la utilización de rúbricas para la evaluación de las actividades. Incluye herramientas de foros de discusión (estilo Facebook), mensajes y en tiempo real (Salas de chat y aulas de conferencia web).
- Permite al profesor y estudiante trabajar las actividades del curso desde cualquier lugar y en cualquier momento (24 horas/7 días), siempre y cuando cuenten con una conexión a internet.
- Es posible colocar diferentes recursos didácticos multimedia tales como documentos, pdf, sitios web, videos y contenido SCORM)
- Incluye elementos de gamificación para motivar el aprendizaje de los
- estudiantes denominados “insignias” o “badges”.

Para el diseño de los cursos es posible ajustarlos por temas, semanas o en pestañas, este ultimo es el que ha sido seleccionado por la Universidad para formar la estructura base que utilizarán todos los profesores, la cual se compone de las siguientes secciones:

1. Mapa de Navegación
2. Información de la Asignatura
3. Área de Comunicación
4. Datos el Profesor
5. Unidad 1
6. Unidad 2
7. Unidad 3
8. Evaluación

Finalmente, para una mejor planificación de los cursos se utilizó una guía instruccional que es revisada previamente con la información que contendrá cada sección, se eligen como mínimo 3 unidades de la asignatura que el profesor imparte de forma presencial; además en cada unidad se colocan una serie de actividades de tipo individual y colaborativo; así como una serie de recursos didácticos de aprendizaje entre los que destacan documentos digitales, presentaciones electrónicas, libros en pdf, sitios web, video en YouTube, libros animados, entre otros.

Así mismo, la incorporación de dicha plataforma tecnológica ha permitido la utilización de la estrategia de aprendizaje conocida como “aula invertida”, que permite al estudiante apropiarse de la información necesaria antes de cada sesión de clase y poder reducir el tiempo de exposición de información por parte del profesor con el fin de aprovecharlo en la retroalimentación de trabajos, revisión de proyectos o resolver dudas.

De acuerdo con (Coufal, 2014) el aula invertida o modelo invertido de aprendizaje, pretende invertir los momentos y roles de la enseñanza tradicional, donde la cátedra, habitualmente impartida por el profesor, pueda ser atendida en horas extra-clase por el estudiante mediante herramientas multimedia; de manera que las actividades de práctica, usualmente asignadas para el hogar, puedan ser ejecutadas en el aula a través de métodos interactivos de trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas y realización de proyectos.

Resultados de la Intervención

Como parte de los esfuerzos realizados en la capacitación de los profesores en los programas de Diplomado de Habilidades Profesores y Formación Humana y curso de Manejo de plataforma Moodle realizados desde 2016 a la fecha, el Campus Virtual de la Universidad La Salle Victoria (<http://lasallevictoria.edu.mx/plataforma/>) cuenta con un total de 108 cursos desarrollados en distintas áreas de conocimiento como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los programas presenciales (Véase Tabla 5), donde participaron activamente en su desarrollo 93 profesores (Véase Tabla 6), para beneficiar a una población total de 392 estudiantes.

Tabla 5. Número de cursos desarrollados por área de conocimiento (2017-2018)

Áreas de conocimiento	Número de cursos		
	2017	2018	Total
Económico Adimistrativo	13	1	14
Ciencias sociales	18	4	22
Diseño y arte	5	4	9
Ciencias de la salud	21	1	22
Ingenierías	11	7	18
Desarrollo académico	6	0	6
Formativas	7	0	7
Investigación	3	1	4
Lengua extranjera	5	1	6
		Total	93

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Número de profesores capacitados por año (2017-2018)

Período	Número de profesores
Semestre enero-junio 2017	74
Semestre enero-octubre 2018	19
Total	93

Fuente: Elaboración propia.

Futuro de la intervención

La gran variedad de plataformas educativas ya sea de tipo gratuitas o de pago que existen, permiten al profesor diseñar escenarios en internet o virtuales para poder complementar el trabajo que se realiza en el aula de clases presencial con recursos digitales y actividades extra clase que el estudiante puede realizar desde cualquier dispositivo y en cualquier lugar.

Entre las principales plataformas educativas gratuitas que son utilizadas por los profesores con fines didácticos se destaca Moodle, la cual además de fomentar el uso de TIC, permite a sus usuarios desarrollar habilidades para la comunicación y colaboración las cuales son esenciales para el óptimo desenvolvimiento del nuevo ciudadano digital.

Por lo anterior, se pretende continuar con la creación de nuevos cursos en el Campus Virtual como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje en los programas educativos presenciales y seguir propiciando el uso de la estrategia de aula invertida en los profesores y estudiantes de nuestra Universidad.

Así mismo y de acuerdo al nuevo Plan de Desarrollo Institucional 2019-2021 se pretende dar atención a los siguientes programas prioritarios:

- 1.1.2 Educación Virtual
- 1.3.2 Profesionalización docente presencial y en línea
- 6.2.2 Servicios en Línea
- 6.2.3 Infraestructura y recursos tecnológicos acorde a las necesidades académicas.

Todo ello permitirá, generar las condiciones en la Universidad La Salle Victoria para ofertar en un futuro programas de nivel licenciatura y posgrado en las modalidades no escolarizadas y mixtas.

Referencias

- Autoestudio FIMPES: Reporte de Capacidad (2018) Universidad La Salle Victoria. Documento de Análisis.
- Casillas M., Martinell A., Carvajal M. & Valencia K. (2016) La Integración de México a la Sociedad de la Información. En Carvajal E., Derecho y TIC. Vertientes Actuales (pp 1-31) Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas. México D.F
- Coufal K. (2014) Flipped learning instructional model: perceptions of video delivery to support engagement in eighth grade math (Tesis doctoral). Recuperado de ProQuest, UMI Dissertations Publishing (UMI3634205)
- ECDL (2007) European Computer Driveng Licence /Internacional Computer Driving Licence. Syllabus Versión 5.0. Extraído el 17 de Julio de 2018 desde: <http://ecdll.org/about-ecdll>
- ISTE (2012) International Society for Technology in Education Standards. Extraído el 17 de Julio de 2018 desde: <https://www.iste.org/standards/standards>
- OCDE (2010) Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Instituto de Tecnologías Educativas, París (Traducción al español). Extraído el 17 de julio de 2018 desde: http://guayama.inter.edu/wordpress/?wpfb_dl=140
- Plan de Desarrollo Institucional 2015-2018. (2015) Universidad La Salle Victoria. Extraído el 11 de octubre de 2018 desde: <http://www.lasallevictoria.edu.mx/wp-content/uploads/2018/01/PDI-2015-2018-Difusio%CC%8In.pdf>
- UNESCO (2008). Estándares de competencia en TIC para profesores. Londres. Extraído el 17 de julio de 2018 desde: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

Experiencias de Aprendizaje Situado con alumnos (as) de la Licenciatura en Educación de La Universidad De La Salle Bajío

Efraín Muñoz Mercado

Introducción

En las siguientes páginas que conforman este texto se encuentra contenida de manera general la experiencia del uso de la metodología de aprendizaje situado como estrategia didáctica en la Licenciatura en Educación.

Lo anterior por iniciativa de un grupo de docentes apoyados por la coordinación del programa (2013)

En este documento se describe de manera particular el último proyecto denominado “Análisis participativo de la realidad de los trabajadores de los Centros de Experimentación Agropecuaria de la Universidad De La Salle Bajío”.

La información presentada se encuentra organizada en 5 apartados: a) Desarrollo de la práctica; en el que se detalla de forma narrativa el origen y evolución de los proyectos realizados por ya 5 generaciones, así como las etapas seguidas en el último de ellos realizado en el semestre Agosto – Diciembre del 2016 b) resultados de la práctica: en donde se enlistan los impactos en el proceso de aprendizaje a nivel académico y personal de las alumnas participantes en dicho proyecto c) reflexiones de la buena práctica: en donde se descubre el valor de la metodología de aprendizaje situado como estrategia didáctica política e intersubjetiva que contribuye en la formación profesionalizante de los (as) alumnos (as) en cuanto a su perfil de egreso pero también su valor como estrategia en la formación de ciudadanía y por último d) las consideraciones finales, donde se recogen los aprendizajes más personales de la planeación, gestión y evaluación de los proyectos con la intención de que sirva esta experiencia docente universitaria como punto de partida para las reflexiones y acciones de otros docentes en pro de la vida académica y el bienestar social de nuestra comunidad.

Descripción de la problemática

Fundamentalmente se pueden distinguir dos problemáticas descubiertas que dieron origen a la promoción de la realización de prácticas basadas en la metodología del aprendizaje situado, la primera la inquietud de los (as) alumnos (as) a partir de quinto semestre de la Licenciatura en Educación por involucrarse de manera más directa con diferentes contextos de la sociedad en los cuales su profesión encuentra sentido y razón de ser, así mismo la necesidad de atender diferentes tipos de realidades del contexto próximo en donde se descubren poblaciones con ciertos rasgos de vulnerabilidad mismos que desde el estilo educativo lasallista son compromiso y motor de nuestra institución, en el caso particular del proyecto reportado en esta ocasión la existencia de jornaleros migrantes del estado de Guerrero que como parte de la temporada de cosecha o “pisca” se habían acercado a la Universidad solicitando oportunidad de trabajo, situación que captó la atención de los académicos de la institución.

Alternativa de intervención

La práctica que se llevó a cabo en este semestre encuentra su origen y motivación en el periodo intersemestral diciembre 2013 – enero 2014 en el que los docentes Eduardo Vázquez Vela y Efraín Muñoz Mercado ambos de la Escuela de Educación y Desarrollo Humano y quienes impartirían las materias de Seminario de Educación para la Paz y Evaluación del Currículum respectivamente, inquietos por los comentarios de los grupos de la Licenciatura en Educación respecto a su poca inserción en proyectos que les mostraran el contexto real al que se enfrentarían en lo laboral, decidieron en conjunto generar el acercamiento de las alumnas y alumnos a contextos educativos reales principalmente no formarles relacionados con la atención a grupos vulnerables y la promoción de una cultura de paz y respeto por los derechos humanos, para ello invitaron en ese semestre a la Maestra Marisol Pérez Servín quien como titular de la materia de Gestión de Proyectos Educativos complementaba la propuesta y en siguientes años al Licenciado Gustavo Pérez Tarango. Es así como se tenía desde la materia de Seminario de Educación para la Paz el marco teórico desde el cual se podría entender el contexto y su problemática, la materia de evaluación del currículum que aportaba la metodología para el análisis del contexto a la luz de los principios de la Educación, la materia de Gestión de Proyectos Educativos que encuadraba la metodología que permitiera al grupo el hacer operativas todas aquellas propuestas de atención derivadas del análisis de la realidad y la materia de Diseño de Instrumentos de Evaluación que complementaba los aspectos metodológicos para la recuperación de información al elaborar los diagnósticos. Con todo lo anteriormente mencionado, además se buscó que las alumnas y alumnos integraran una visión holística de las habilidades que estaban adquiriendo a lo largo de su formación profesional, rompiendo con ello la fragmentación y linealidad de los procesos tradicionales e industrializados para responder más a una realidad compleja.

Es así como a lo largo de cinco generaciones se ha colaborado con diferentes instituciones al hacer uso de la metodología de proyectos y el aprendizaje situado de acuerdo a la información contenida en la siguiente tabla:

Tabla 1: Listado de Instituciones y población atendida con la metodología de proyectos en la Licenciatura en Educación 2013-2016

Año	Institución	Población atendida
Feb – Jun 2013	Nenémi	Población Indígena residente temporal en la ciudad de León Guajuato.
Feb - Jun 2014	Casa del Migrante de Irapuato	Población trans-migrante originaria del sur de américa.
Feb - Jun 2015	SEBAJ	Trabajo con distintas poblaciones de adultos

Feb - Jun 2016	Primaria “Vicente González del Castillo” Casa del Migrante de Lagos de Moreno AUGE DIF “La Casa de los Abuelos”	Niños en polígonos de pobreza Población trans-migrante del sur de américa. Mujeres en el polígono de las joyas. Personas de la tercera edad
Ago - Dic 2016	Centros de Experimentación Agropecuaria de la Universidad De La Salle Bajío	Personal de mantenimiento y jornaleros de tiempo completo.

Fuente: Elaboración propia, 2016

Es en la última generación en que se centra el interés del proyecto específico presentado en esta experiencia, aunque sería injusto desconocer el camino recorrido para llegar hasta él.

La motivación en particular de este último proyecto fue detonada por la inquietud de una maestra de la Escuela de Agronomía quién comentó la situación en la que se encontraban los Jornaleros Indígenas Migrantes provenientes de Guerrero que llegan al Estado a trabajar, sin embargo al iniciar la indagación previa, se percibió que el periodo en que arriban a la ciudad no correspondía con el periodo académico, por lo que se decidió iniciar el proyecto atendiendo a los propios jornaleros del personal de la Universidad y buscando atender las necesidades de los Jornaleros Indígenas a través de otras instancias en la misma Universidad.

La planeación para llevar a cabo este proyecto se realizó en un primer momento en las reuniones establecidas por la Escuela de Educación y Desarrollo Humano para este fin, mas dichas reuniones permitieron perfilar el proyecto solamente por lo que los docentes involucrados posteriormente, en este caso Gricelda Medina y Efraín Muñoz, dedicaron tiempo para generar las etapas que englobarían el proyecto quedando para el semestre Agosto Diciembre las siguientes: 1. Observación y sensibilización ante las necesidades y situación del otro 2. Análisis participativo de la realidad 3. Establecimiento de las necesidades, recursos y expectativas de la población atendida 4. Recuperación de los aprendizajes obtenidos, evaluación del impacto y definición de retos siguientes, todas ellas plasmadas en el formato “Ficha Técnica, Proyecto Integrador”.

Cada una de las etapas contenía actividades a realizar, así como los productos esperados de las mismas tal como se muestra a continuación.

Tabla 2: Etapas, actividades y productos del proyecto con jornaleros de los Centros de Experimentación Agropecuaria de la Universidad De La Salle Bajío.

Etapas	Actividad	Producto
1. Observación y sensibilización ante las necesidades y situación del otro	Visita al Centro de Experimentación Agropecuaria de la Universidad De La Salle Bajío y entrevista con la Responsable del mismo.	Reporte de observación utilizando la plataforma educativa Moodle con la herramienta WIKI.

2. Análisis participativo de la realidad	Taller de análisis participativo de la realidad	Instrumento para recuperar la información, diseñado utilizando la plataforma educativa Moodle. Planificación de las técnicas para la recuperación de la información sobre las dimensiones personal, familiar, laboral y comunitaria. Reporte del taller y análisis de la información obtenida.
3. Establecimiento de las necesidades, recursos y expectativas de la población atendida	Elaboración del reporte integrado del análisis participativo del contexto en sesiones de asamblea en el AULA.	Reporte del Análisis Participativo. Marco Teórico Marco Referencial Análisis de la Información Árbol del Problema Árbol de las soluciones Propuestas de proyectos educativos para atender a la población.
4. Recuperación de los aprendizajes obtenidos, evaluación del impacto y definición de retos siguientes	Sistematización de la experiencia vivida, los aprendizajes recuperados y el análisis a profundidad del proceso seguido.	Informe de sistematización y Presentación de Power Point para la comunicación de los aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia, 2016

Cada una de las actividades fueron acompañadas por los docentes involucrados tanto en las sesiones de clase como en aquellas que se realizaron en las instalaciones de los centros de experimentación agropecuaria, esto con la intención de en un primer momento trabajar un proceso de retroalimentación constante sobre los conocimientos, conductas y actitudes que las alumnas iban poniendo en práctica; además se llevaron a cabo sesiones tipo asamblea para que las mismas alumnas pudieran analizar los aspectos que deberían de fortalecer en su desempeño dentro de la práctica, el proceso estuvo guiado por el uso de rúbricas tanto holísticas como analíticas (Frade Rubio, 2012), es importante mencionar que los instrumentos de evaluación utilizados no fueron diseñados expresamente para esta ocasión, sino que han sido recuperados de los procesos anteriores de la implementación de los proyectos y construidos por el grupo de docentes que desde un inicio han participado en los proyectos.

Resultados de la intervención

Como resultados de la práctica se puede hablar de los obtenidos en dos dimensiones 1) Dimensión Académica; relacionada con el cumplimiento del objetivo de las materias y del proyecto 2) Dimensión Intersubjetiva: relacionada con la sensibilidad de las alumnas ante realidades distintas/similares a las que viven y la construcción del significado en los aprendizajes logrados en lo académico gracias a la movilizaciones de emociones e intereses en las mismas producto del encuentro con la realidad.

En cuanto a la primera de las dimensiones se cuenta con los documentos desarrollados por las alumnas a lo largo del proceso como evidencia entre los que se encuentran:

- Reporte de observación utilizando la plataforma educativa Moodle con la herramienta WIKI.
- Instrumento para recuperar la información, diseñado utilizando la plataforma educativa Moodle.
- Planificación de las técnicas para la recuperación de la información sobre las dimensiones personal, familiar, laboral y comunitaria.
- Reporte del taller y análisis de la información obtenida.
- Reporte del Análisis Participativo.
 - Marco Teórico
 - Marco Referencial
 - Análisis de la Información
 - Árbol del Problema
 - Árbol de las soluciones
 - Propuestas de proyectos educativos para atender a la población.
- Informe de sistematización y Presentación de Power Point para la comunicación de los aprendizajes.

Mismos que dan cuenta de los conocimientos y habilidades desarrolladas, en cuanto a la segunda dimensión. Se cuenta con la redacción individual de la experiencia formativa de acuerdo a los criterios establecidos para la revista de la Escuela de Educación y Desarrollo Humano documento que busca poner de manifiesto los significados construidos por cada una de las alumnas y detonados por la participación en el proyecto del semestre en su fase uno, pudiendo decir que se percibe que el grupo ha entrado en un proceso confrontativo que ha cuestionado su forma de comprender el mundo dejando de manifiesto la clara relación entre lo que se conoce y lo que se cree, se siente y se piensa, sobre lo que se es, elementos que les han permitido ser conscientes de su situacionalidad, ante la que han generado aprendizajes al poner en juego las subjetividades.

Se considera que la práctica realizada refleja los quehaceres académicos encaminados a la generación de aprendizajes situados pueda servir como pretexto para detonar procesos reflexivos desde la academia docente en miras a la construcción de experiencias cada vez más cercanas entre el mundo escolar, el profesional y comunitario, así mismo se considera que la práctica posee pertinencia al lanzar a las alumnas a la detección y generación de soluciones en contextos reales, siguiendo procesos no lineales sino más bien en una danza continua entre la teoría y la práctica, en un proceso espiral de aprendizaje, el despertar del pensamiento crítico, la significatividad del aprendizaje y el impacto directo reconocido incluso por exalumnas, detectado esto tanto en espacios informales como formales de diálogo, para su formación profesional, sumando con ello al logro del objetivo general de su programa, la formación de profesionistas críticos que diseñan, implementa y evalúan proyectos educativos con un enfoque humanista, todo ello desde una postura activa ante el entorno y su propio proceso de construcción de aprendizajes. Convirtiendo con ello los proyectos en verdaderas experiencias educativas entendidas como prácticas en las

que participan los alumnos en forma de actividades propositivas y auténticas, situaciones que los conducen a un crecimiento continuo, gracias a la interacción entre las condiciones objetivas o sociales e internas o personales, es decir entre el entorno físico y social con las necesidades, intereses, experiencias y conocimientos previos del alumnos (Díaz Barriga Arceo, 2006)

Futuro de la intervención

Uno de los resultados de los procesos dialógicos docentes derivados de la generación de estas prácticas y los procesos de revisión de las propuesta curriculares de la licenciatura ha sido la reforma de la Licenciatura en Educación con base en una lógica que posibilite que los (as) alumnos (as) desde los primeros semestres vivan este tipo de experiencias, pues se ha comprobado su alto valor formativo integrando las dimensiones académicas y personales.

Referencias

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

Frade Rubio, L. (2012). *Elaboración de rúbricas. Metacognición y aprendizaje* (2a edición ed.). (C. Educativa, Ed.) México.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2a Edición ed.). México: Siglo XXI.

Hernández Avendaño, J. L., & Díaz Rosales, M. A. (2012). *Aprendizaje Situado. Transformar la realidad educando*. México.

Hernández, J. L. (2013). México y su realidad. Analicemos para actuar. México: Paulinas.

Jara, O. (1994). Para sistematizar experiencias. San José, Colombia: Alforja.

Contribuciones del programa de formación en el modelo de docencia a la práctica docente universitaria

Teresa Gómez Tress
Gustavo Pérez Tarango

Introducción

La presente investigación surge de la necesidad de evaluar el Programa de Formación en el Modelo de Docencia (PFMD), que es una estrategia formativa para profesores de los niveles de secundaria, preparatoria y licenciatura, que se ha implementado en la Universidad De La Salle Bajío los últimos quince años, cuyo objetivo es “ofrecer al profesor un panorama general acerca del Modelo de Docencia y sus fundamentos, así como los elementos mínimos tanto pedagógicos como didácticos, para realizar su labor docente de manera eficiente y congruente con el Modelo de Docencia” (UDLSB, 2016: 11), enfatizando principalmente las temáticas Pedagógica y de Filosofía Institucional. El Programa está organizado en cuatro áreas (Espíritu y Estilo Lasallistas; Planeación del proceso aprendizaje-enseñanza (A-E); Proceso A-E y Evaluación del Aprendizaje) y dos niveles, uno Básico y otro de Actualización Permanente. Aproximadamente el 50% de la población docente ha concluido los módulos del Nivel Básico y reconociendo la formación docente como un proceso complejo y multifactorial, consideramos necesario evaluar los logros obtenidos. El objetivo de esta investigación es identificar evidencia de la contribución del PFMD en la Práctica Docente en aula para generar recomendaciones que permitan desarrollar nuevas estrategias de formación, evaluación y acompañamiento a los maestros de la Universidad De La Salle Bajío.

Los resultados obtenidos hasta ahora responden a las siguientes preguntas de investigación: 1. ¿Qué tipo de contribución describen los docentes participantes al término de los cursos de nivel básico recibidos?; 2. ¿Cómo se puede evidenciar la contribución del PFMD en la Práctica Docente a partir de la percepción del maestro participante?; y 3. ¿Qué relación tiene la evidencia obtenida con el objetivo del Nivel Básico del Programa? Estas preguntas se vincularon con la revisión del estado actual del conocimiento sobre la problemática a atender.

Marco teórico referencial

Se contrastaron algunas experiencias de evaluación de programas de formación de profesores, en organismos e instituciones educativas, básicamente de nivel Medio Superior y Superior, a nivel nacional e internacional. Se retomaron seis experiencias a nivel internacional, todas ellas en el contexto iberoamericano y tres a nivel nacional. Se revisaron también dos Modelos de evaluación de programas de formación, el de Kirkpatrick (1994) que fue desarrollado en el ámbito de la capacitación laboral, y el de Guskey (2002), que retoma el modelo de Kirkpatrick para proponer un modelo de evaluación para las experiencias formativas en el ámbito de la formación de profesores. A continuación, se sintetizan los fundamentos teóricos que orientan el desarrollo de esta investigación:

Los esfuerzos de formación tienen diversos niveles de complejidad y alcance. Unos se enmarcan en la estrategia de cursos independientes y de corta duración, más vinculados al concepto de capacitación (Herskovic y cols., 2012; Sáenz-Lozada, Cárdenas-Muñoz, y Rojas-Soto, 2010). En este grupo se ubica nuestro Programa en su Nivel Básico. Hay otras, que plantean esfuerzos formativos articulados de amplio alcance, asociados al concepto de formación y profesionalización (Correa, 2013; Fernández, D. M., 2013; Sal, M. y Rosas, M., 2010; Triviño, Sirhan, Moore y Montero, 2015; Medina, J., Jarauta, B., B. y Urquizu, S., C., 2005). Por último, los que se ubican en los programas de Maestría, que tienden a fortalecerse como vía de profesionalización del docente (García, 2015 y Nava-Gómez, G.N. y Reynoso-Jaime 2015).

Muy pocos de los esfuerzos de formación reportados en estos estudios evalúan su contribución en las prácticas de los profesores, no solamente en el nivel de la reacción, relacionada con el agrado sino en el nivel de aprendizaje y transferencia a la práctica, implicando a los destinatarios, que son los estudiantes finalmente. En el caso de este estudio se pretende lograr la evaluación del PFMD en todos los niveles mencionados.

Se puede observar que en general, es alta la apreciación sobre el valor de los esfuerzos de capacitación, reconociendo en ella beneficios como: conceptualizar mejor su práctica (dar nombre a lo que hacen) y tomar consciencia de quién es el estudiante, así como de los momentos y recursos didácticos, sin embargo, aún está ausente la evidencia sobre la transferencia.

Se identificaron también diversos modelos para evaluar las experiencias de formación docente, entre los que se encuentra el propuesto por Kirkpatrick (1994), que establece cuatro niveles de evaluación de las acciones formativas:

1. Reacción: Efecto que tiene la acción formativa sobre los participantes y sus opiniones, su objetivo es evaluar el nivel de satisfacción de los usuarios con el PFMD.
2. Aprendizaje: Cambios internos en la capacidad personal, en este nivel se busca obtener evidencias e información que permitan saber si el docente identifica si se ha producido un aprendizaje y si éste podría ser transferido a las acciones cotidianas de la práctica.
3. Transferencia del aprendizaje/ Utilización: Identifica los cambios que se han producido en el desempeño del docente después de un programa formativo.
4. Impacto/ Aprendizaje de los estudiantes: Cambios, transformaciones y mejoras reflejados en la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje a partir de la práctica del docente que participó en una experiencia formativa.

Guskey (2002) retoma el modelo de Kirkpatrick en el contexto escolar agregando la dimensión de Organización, que refiere las condiciones de factibilidad que la institución brinda para que el docente transfiera lo aprendido en su experiencia formativa. El propósito de los esfuerzos formativos encaminados al desarrollo educativo implica transformar las prácticas de los profesores en el aula, el cambio en sus expectativas, actitudes y creencias, y el cambio en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El mismo autor señala que muchos de los programas de formación destinados al desarrollo profesional del profesor, están diseñados para lograr la aceptación, el compromiso y el entusiasmo de los maestros y ad-

ministradores de la escuela más que para la real transformación de sus prácticas. Si bien es cierto que el cambio de la práctica docente tiene muchas fuentes y es complejo saber cómo es que ocurre, los estudios revelan que los maestros que tienen una percepción positiva de su labor y que “reconocen tener una influencia en sus estudiantes, logran cambios en el aprendizaje de los mismos (Guskey, 2002, p. 385)”.

Metodología

Se utilizó el enfoque mixto y un modelo secuencial (fase cuantitativa y cualitativa). Para efectos de la presente ponencia, el reporte parcial de investigación retoma los resultados de la fase cuantitativa y los resultados del grupo focal de la fase cualitativa. La población a investigar en la primera fase, se conformó por 183 maestros de Licenciatura, de distintos programas académicos, participando en 13 módulos del Nivel Básico del PFMD ofertados en el periodo de Invierno 2016-2017, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. Se construyó un cuestionario con 19 ítems, 16 de respuesta cerrada y 3 de respuesta abierta, que derivaron una serie de comentarios que posteriormente se clasificaron para dar origen a las Categorías de investigación.

Se utilizó una escala Likert de cuatro niveles: 4. Totalmente de acuerdo; 3. De acuerdo; 2. En desacuerdo; 1. Totalmente en desacuerdo. Los reactivos exploran la percepción de la satisfacción sobre el curso, la experiencia significativa de aprendizaje, el sentido de pertenencia, el desempeño del facilitador y la detección de necesidades de formación, permitiendo la exploración de los niveles 1 y 2 de Kirkpatrick (1994). En la presente ponencia se referirán los resultados de los reactivos de las primeras tres dimensiones utilizando como técnica de análisis de datos la estadística descriptiva basada en frecuencias y medidas de tendencia central y de dispersión.

Resultados

En cuanto a los resultados de la primera dimensión: la percepción de satisfacción sobre el curso recibido del Nivel Básico del PFMD, se observa un promedio de 3.85 y una DE=0.14. La segunda explora la percepción de la experiencia significativa de aprendizaje derivada de los cursos, donde se alcanzó un promedio de 3.86 y una DE = 0.13. La tercera explora la percepción sobre el sentido de pertenencia derivada de los cursos, misma que alcanzó un promedio de 3.82 y una DE = 0.14. Se manifiestan apreciaciones altas, favorables y homogéneas en cada una de las dimensiones y sus reactivos correspondientes, esto permite afirmar que, desde la apreciación de los maestros, lo aprendido en los módulos promueve el mejoramiento de su práctica, colabora en el sentido de pertenencia a la comunidad y refuerza la identidad del docente universitario lasallista.

El Instrumento incluye ítems donde los docentes expresan sus comentarios relacionados con la contribución de la experiencia formativa en su práctica docente. El nivel de percepción de la satisfacción (Kirkpatrick, 1994) reportado por los docentes sobre el PFMD, si bien es muy favorable, no brinda evidencia de la naturaleza de la contribución de la formación en la práctica, pero los comentarios vertidos en las preguntas abiertas sí permitieron una categorización de las contribuciones del PFMD a la práctica docente. En este sentido, a partir del marco teórico y clasificando todos los comentarios de los ítems de respuesta

abierta, con apoyo de ATLAS.ti, se realizó el análisis de la información, generándose 5 categorías sobre la contribución del Programa a la mejora de la práctica docente. A continuación se describen cada una de ellas.

1. La contribución conceptual. Permite al docente, clarificar conceptualmente su práctica para mejorar su comprensión de la enseñanza universitaria.
2. La contribución práctico-instrumental. Permite al docente, transferir sus conocimientos a la práctica para modificar y mejorar la interacción educativa con el estudiante.
3. La contribución personal-contextual. Permite al docente, reconocer en la experiencia formativa elementos que le aportan en la dimensión personal para el ejercicio docente en su contexto específico. Por ejemplo, la reflexión de sus creencias, actitudes y valores.
4. La contribución a la identidad del docente universitario. Se define como el ejercicio reflexivo de la tarea sustantiva de la docencia, orientada a la autonomía intelectual y ética para el desarrollo social. En este sentido el docente universitario, enriquece el plano meramente disciplinar y se asume como docente en un plano formativo reconfigurando su saber pedagógico.
- 5) La contribución respecto a la identidad institucional. El ejercicio reflexivo de la tarea sustantiva de la docencia, orientada a la autonomía intelectual y moral que se inspira en los componentes de la filosofía institucional, generando un sentido de pertenencia. Posteriormente, se realizó un análisis que permitió el cruce de la siguiente información: el objetivo general del PFMD en su Nivel Básico, el objetivo de cada área del Programa, los comentarios que aportan evidencia de la mejora de la práctica al tener la experiencia formativa.

Este análisis y sus elementos se presentan en las siguientes tablas, considerando cada una de las áreas que conforman el Programa.

Tabla 1. Área 1. Formación en el Espíritu y Estilo Lasallistas

En la siguiente tabla se evidencia que los módulos que pertenecen a esta área contribuyen con la práctica docente desde todas las categorías, especialmente la Conceptual y la Institucional, ofreciendo al profesor un panorama general acerca del Modelo de Docencia y sus fundamentos.

<p>Área 1. Formación en el Espíritu y Estilo Lasallista</p> <p>Objetivo. Reconocer las características del Estilo Educativo Lasallista, para orientar la labor docente en función de la filosofía y el contexto institucional.</p> <p>Módulos: Inducción, Espíritu y Estilo Lasallistas, Fines de la Educación y Relación Maestro-Alumno.</p>	<p>Conceptual</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clarificación del estilo lasallista: elementos. 2. Reflexión sobre la labor docente: congruencia. 3. Comprensión del proyecto educativo lasallista: su origen, trascendencia, fundamentos y lógica asociativa.
	<p>Práctico-instrumental</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inspiración-aspiración: "contribuye en su totalidad, (...) [para] ser un docente con espíritu y compromiso lasallista, sin dejar de lado mi meta de ayudar a mis alumnos a ser y convivir". "La información recibida me ayudará para ser portavoz con otros maestros e incluso con mis alumnos, además de poder implementarlo en mis clases."
	<p>Personal-contextual</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intencionalidad personal: ayudar a los alumnos a ser y a convivir. 2. Pertenencia: sentirse apoyado por una Comunidad.
	<p>Identidad docente universitaria</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión sobre el significado de educar, no solo como un acto que implica contenidos, sino como formación integral. 2. Autoreconocimiento como docentes universitarios, a la par de su profesión de origen.
	<p>Identidad Institucional</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento de las características del Estilo Educativo Lasallista: mencionan elementos clave de la filosofía institucional y del quehacer de un maestro lasallista.

Tabla 2. Área 2. Planeación del Proceso Aprendizaje-Enseñanza

Con los elementos que se describen en la siguiente tabla, se logra evidenciar que el objetivo del área y la experiencia formativa contribuye con la práctica docente desde todas las categorías, especialmente la Conceptual, la Práctico-Instrumental y la Docencia Universitaria, pues identifica elementos para diseñar una propuesta de planeación didáctica desde su rol de mediador en el aprendizaje.

<p>Área 2. Planeación del Proceso Aprendizaje-Enseñanza</p> <p>Objetivo: Diseñar una propuesta de planeación didáctica, considerando la centralidad de los objetivos de aprendizaje y su función como mediador en el proceso de aprender.</p> <p>Módulos: Diseño de Objetivos de Aprendizaje y Planeación del Proceso Aprendizaje-Enseñanza.</p>	Conceptual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia de su identidad docente: reconocen su fortaleza en su campo profesional, pero con mucho por aprender respecto a la docencia. 2. Identificación del valor de la mediación. 3. Reconocimiento del esfuerzo de formación docente que hace la Universidad.
	Práctico-instrumental	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento de la planeación como “una herramienta básica y necesaria para trabajar”, pues les permite “ser más claros y específicos en el planteamiento de la planeación del curso y su evaluación, englobando tanto la parte académica como la formación y el estilo lasallista y constituye una guía para el docente y el alumno”.
	Personal-contextual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manifestación del gran valor del encuentro. 2. Aprecio por la posibilidad de escuchar a sus pares de otros campos de conocimiento o nivel educativo.
	Identidad docente universitaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprecio por la posibilidad de “analizar el trabajo como profesor y (...) las áreas de oportunidad de su Escuela o Facultad. 2. Expresión del participante como docente, no sólo como profesionistas.
	Identidad Institucional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evidencia de que visualizan que la Planeación como un proceso que articula elementos didácticos en función a un modelo educativo, pero también a las diferentes tareas sustantivas e instancias de la universidad.

Tabla 3. Área 3. Proceso Aprendizaje-Enseñanza

<p>Área 3. Proceso Aprendizaje-Enseñanza</p> <p>Objetivo: Distinguir estrategias que facilitan el aprendizaje, congruentes con el momento didáctico de su planeación, para reforzar su tarea mediadora en el aprendizaje.</p> <p>Módulos: Métodos Facilitadores del proceso Aprendizaje-Enseñanza I.</p>	Conceptual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pertinencia por la repercusión de la formación en la “praxis educativa”. 2. Posibilidad de identificar las estrategias básicas en el trabajo con los alumnos.
	Práctico-instrumental	<ol style="list-style-type: none"> 1. Énfasis en el valor del saber hacer: “es un excelente curso para saber cómo damos la clase, si estamos siendo coherentes y si no, mejorar e implementar otros métodos”. 2. Perciben el curso totalmente práctico pero también reflexivo.
	Personal-contextual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manifestación del gran valor del encuentro. 2. Aprecio por la posibilidad de escuchar a sus pares de otros campos de conocimiento o nivel educativo.
	Identidad docente universitaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Detonante importante de todos aquellos profesionistas que tienen la oportunidad de ser docentes. estrategias que facilitan el aprendizaje.
	Identidad Institucional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ubicación de los principios teóricos y metodológicos del hacer con el modelo educativo.

Con estos elementos, se evidencia que el área cumple con su objetivo y contribuye con la práctica docente desde todas las categorías, especialmente la Conceptual y la Práctico-Instrumental, pues le permiten al maestro distinguir estrategias que facilitan el aprendizaje.

Tabla 4. Área 4. Evaluación del Aprendizaje

En la siguiente tabla se evidencia que se cumple el objetivo del área y contribuye con la práctica docente desde todas las categorías, especialmente la Conceptual y la Práctico-Instrumental, pues logra identificar los elementos que integran el proceso de evaluación del aprendizaje. Una vez realizado este análisis se dio paso a la fase cualitativa, donde recuperamos el discurso de viva voz de 12 docentes de diversas unidades académicas, correspondientes a las distintas áreas de conocimiento de la Universidad. Los resultados del grupo focal fueron organizados considerando las mismas categorías así como las áreas del PFMD, pero se suma un componente más que es el nivel del modelo de evaluación de programas de formación (Kirkpatrick, 1994 y Guskey, 2002) pues se explora la forma en que el docente lo aplica en su práctica. En el discurso de los docentes se pudieron observar todos los rasgos de cada una de las categorías y compartimos algunos de ellos, así como la respectiva evidencia en el discurso de los docentes.

<p>Área 4. Evaluación del Aprendizaje</p> <p>Objetivo: Identificar los elementos que integran el proceso de evaluación del aprendizaje para integrarlos en su práctica docente.</p> <p>Módulos: Métodos Facilitadores del proceso Aprendizaje-Enseñanza I.</p>	<p>Conceptual</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento de la experiencia formativa como fuente de los brindó conocimientos sobre el proceso de evaluación.
	<p>Práctico-instrumental</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Importancia de la evaluación y las posibles situaciones que pueden vivirse al respecto en la práctica. 2. Reconocimiento de las herramientas de evaluación de los aprendizajes como elemento de reflexión sobre el desarrollo de la práctica misma.
	<p>Personal-contextual</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprecio por la posibilidad de escuchar a sus pares de otros campos de conocimiento o nivel educativo.
	<p>Identidad docente universitaria</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Asunción del maestro como agentes que proponen la experiencia didáctica, de forma dinámica, y por ende, evaluadores de la misma. 2. Reconocimiento de la forma en que se les van "abriendo posibilidades" que antes no tenían.
	<p>Identidad Institucional</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de su práctica como un ejercicio común, no es solitario. 2. Reconocimiento de la necesidad de acuerdos y referentes que permitan dar consistencia a la práctica ante la diversidad de estilos.

Categoría I: Contribución Conceptual

Algunos de los rasgos de esta categoría como son la reflexión sobre la práctica educativa, la consideración de ésta como "puesta en acción" derivada de una reflexión previa o la capacidad de reconocerse como un sujeto social que más que un transmisor y difusor, es un investigador y creador, pueden ser observado en el siguiente caso:

"(...) te ayuda mucho a comprender a los muchachos y no sólo en el sentido de la relación maestro-alumno, aprendizaje, calificación y respuesta del aprendizaje en la parte técnica, sino al aprender a conocerlos y hacer tus propias estrategias dependiendo del tipo de alumno que te toca." (Docente 4/FI).

El discurso del docente se ubica en el nivel de Aprendizaje (Kirkpatrick, 1994 y Guskey, 2002) porque el docente aprecia haber realizado cambios en sus prácticas docentes a partir de los esfuerzos de capacitación, lo cual se puede evidenciar cuando menciona: "aprender a

conocerlos y hacer tus propias estrategias dependiendo del tipo de alumno que te toca.” En este sentido, el discurso del docente se relaciona con las siguientes áreas del PFMD:

- a) Espíritu y Estilo Lasallistas, porque reconoce importante el conocimiento y comprensión del estudiante como persona en una relación, que primero es humana y por ello de aprendizaje: “(...) te ayuda mucho a comprender a los muchachos (...) aprender a conocerlos.”

Esto se asocia a las características de estilo educativo lasallistas, así como a su papel en tanto ministro, colaborador y miembro de una comunidad de aprendizaje, para orientar su función docente en el contexto institucional y del ideario filosófico de la UDLSB.

- b) Proceso Aprendizaje-enseñanza, porque retoma la relación maestro-alumno como una relación humana en un contexto educativo, haciendo referencia al aprendizaje, la calificación y la respuesta del aprendizaje en la parte técnica, implicando la planeación centrada en el estudiante, “incluyendo estrategias dependiendo del tipo de alumno que te toca.”

Categoría 2: Contribución Práctico-Instrumental

Algunos de los rasgos de esta categoría como el identificar las habilidades que ha desarrollado o mejorado; el desplegar acciones antes, durante y después de la situación didáctica; y el tomar decisiones en la práctica docente, pueden ser observados en el siguiente caso:

“(...) somos profesionistas, no somos docentes, y creo que haber tomado el curso me ayudó un poquito más en eso que conocemos como las tablas de como pararte enfrente de los alumnos, como tener un poquito más de confianza en el sentido de que, los conocimientos que tenemos nosotros como profesionistas, guiados por algunas técnicas y algunos tips que realmente nos dan dentro de los cursos y sobre todo la experiencia de compartir las situaciones con otros maestros de diversas carreras en la resolución de algunos problemas, nos ayuda a tener un poquito más de formación y resolución de problemas inmediatos dentro del aula. (...) el tener que realizar una primera sesión de evaluación general del grupo para saber qué estrategias tienes que hacer, con qué tipo de gente estás trabajando o qué nivel de participación, de conocimientos, de adaptación, para poder marcar bien tus estrategias de cómo vas a trabajar con ellos, como va a ser mejor para tener un aprendizaje (...)”. (Docente 47FI).

El discurso del docente se ubica en el nivel de Aprendizaje porque el docente aprecia haber realizado cambios en sus prácticas docentes a partir de los esfuerzos de capacitación, lo cual se puede evidenciar cuando menciona: “somos profesionistas, no somos docentes, y creo que haber tomado el curso me ayudó un poquito más en eso que conocemos como las tablas de como pararte enfrente de los alumnos.”

En este sentido, el discurso del docente se relaciona con las siguientes áreas del PFMD:

- a) Proceso Aprendizaje-Enseñanza porque distingue el valor de las estrategias que facilitan el aprendizaje, donde reconoce la importancia de sus pares, para reforzar su tarea mediadora en el aprendizaje, lo cual queda evidenciado cuando dice: “tener un poquito más de confianza en el sentido de que, los conocimientos que tenemos nosotros como profesionistas, guiados por algunas técnicas (...) y sobre todo la experiencia

de compartir las situaciones con otros maestros de diversas carreras en la resolución de algunos problemas, nos ayuda a tener un poquito más de formación y resolución de problemas inmediatos dentro del aula”.

- b) Evaluación del aprendizaje porque explicita el valor de la evaluación diagnóstica para orientar la práctica docente: “el tener que realizar una primera sesión de evaluación general del grupo para saber qué estrategias tienes que hacer, con qué tipo de gente estás trabajando o qué nivel de participación, de conocimientos, de adaptación, para poder marcar bien tus estrategias de cómo vas a trabajar con ellos, como va a ser mejor para tener un aprendizaje”.

Categoría 3: Contribución Personal Contextual

Uno de los rasgos de esta categoría como la capacidad del docente para reconocer su capacidad personal, puede ser observado en el siguiente caso:

“sí, cumple con una parte de lo básico porque sí nos ayuda a crecer como docentes (...) ya sé que tengo un control del grupo, sé que puedo manejar un grupo. Ya si me llaman de arquitectura me voy a arquitectura o donde me llamen ya voy porque ya no me da miedo llegar a un grupo porque ya lo hice y ya tengo ciertas bases para hacerlo.” (Docente 3/FI).

El discurso del docente se ubica en el nivel de Aprendizaje (porque el docente aprecia haber realizado cambios en sus prácticas docentes a partir de los esfuerzos de capacitación, lo cual se puede evidenciar cuando menciona: “sí nos ayuda a crecer como docentes (...) ya sé que tengo un control del grupo, sé que puedo manejar un grupo”.

En este sentido, el discurso del docente se relaciona con el área de Espíritu y Estilo Lallistas, pues hace referencia claramente a la relación maestro-alumno, tema que se aborda específicamente en esa área desde los fundamentos filosóficos de nuestra institución. Es evidente que el docente ha logrado sentirse más seguro y de esta forma puede establecer un vínculo con el estudiante de facilitador del aprendizaje, como el mismo modelo de Docencia lo señala (UDLSB, 2017:37):

“Ya si me llaman de arquitectura me voy a arquitectura o donde me llamen ya voy porque ya no me da miedo llegar a un grupo porque ya lo hice y ya tengo ciertas bases para hacerlo”.

Categoría 4: Contribución en la Identidad del docente universitario

Uno de los rasgos de esta categoría como es la importancia de la formación disciplinar y pedagógica permanente como facilitador del proceso aprendizaje-enseñanza, puede ser observado en el siguiente caso:

“(...) lo que me han dejado estos cursos, (...) es estructura, empiezo a familiarizarme con términos, ¿sí?, qué es una planeación, qué es un método, qué es... son muchas cosas, y me ha servido muchísimo, ¿sí?, y siento que he mejorado mucho como profesor, al grado de que me estoy inclinando más por estudiar... tengo una maestría en arquitectura de paisaje que

hice en la Ibero, y tengo ganas de estudiar otra, pero no de arquitectura, quiero estudiar una maestría en pedagogía, ¿sí? Y cada vez siento que soy más profesor que arquitecto, me entusiasma mucho.” (Docente 5/F2).

El discurso del docente se ubica en el nivel de Aprendizaje porque explicita su identidad como maestro y reconoce haber realizado cambios en sus prácticas a partir de los esfuerzos de capacitación, lo cual se puede evidenciar cuando menciona: “(...) lo que me han dejado estos cursos, (...) es estructura, empiezo a familiarizarme con términos, ¿sí?, qué es una planeación, qué es un método, qué es... son muchas cosas, y me ha servido muchísimo, ¿sí?, y siento que he mejorado mucho como profesor (...)”. En este sentido, el discurso del docente se relaciona con el área de Planeación del proceso Aprendizaje-Enseñanza, pues identifica que una habilidad que está desarrollando se asocia con la planeación didáctica y la necesidad de considerar las estrategias pertinentes, lo cual puede observarse en la cita anterior.

Categoría 5: Contribución Identidad Institucional

Uno de los rasgos de esta categoría como es la importancia de la formación disciplinar y pedagógica permanente como el orientarse a la Misión de la Universidad, puede ser observado en el siguiente caso:

“(...) yo vengo de información completamente diferente, más enfocada a escuelas públicas (...) la diferencia es total (...) cuando empecé a tomar los cursos, en especial el de estilo lasallista, a mí me transformó honestamente, o sea, le empecé a agarrar un cariño muy especial a la escuela, a la idea de San Juan Bautista de la Salle y todo lo que conlleva esa parte. Entonces definitivamente que el impacto que empecé a tener, no solamente en las clases de aquí en este semestre, si no las otras, sí tuvo un cambio de... de mejor, y siento que esa es la parte que a mí me tocó muy profundamente, que se reflejó obviamente en los alumnos, en la relación que tienen con ellos.” (Docente 1/F2).

El discurso del docente se ubica en el nivel de Aprendizaje (Kirkpatrick, 1994 y Guskey, 2002) porque reconoce haber realizado cambios en sus prácticas a partir de los esfuerzos de capacitación, lo cual se puede evidenciar cuando menciona: “a mí me transformó honestamente, o sea, le empecé a agarrar un cariño muy especial a la escuela, a la idea de San Juan Bautista de la Salle y todo lo que conlleva esa parte” y comienza a tocar el nivel de Transferencia del Aprendizaje (Kirkpatrick, 1994 y Guskey, 2002) porque reconoce los efectos de la capacitación reflejada en sus estudiantes.

Conclusiones

En el trayecto de la investigación se identifica evidencia de que la experiencia formativa del Nivel Básico contribuye con la práctica del docente en cinco categorías: conceptual, práctico-instrumental, personal-contextual, identidad del docente universitario e institucional. Esto es muy relevante porque retomando la centralidad de la persona en nuestro modelo educativo, se puede dar cuenta de que la formación docente es congruente con los planteamientos asociados al concepto de maestro lasallista, que considera todas las características de la persona, su ser y su hacer.

Las orientaciones que proporcionan los cursos fortalecen el estilo educativo lasallista porque los maestros incorporan en su lenguaje la vivencia como docentes de esta institución. Dependiendo del objetivo del área a la que pertenecen los módulos, se observa que los comentarios se concentran en ciertas categorías. En el caso de los que pertenecen al área de Espíritu y Estilo Lasallistas la tendencia es hacia una contribución de la identidad institucional y conceptual; los módulos que forman parte del área de Planeación del Proceso Aprendizaje-Enseñanza, tienden a enfatizar la conceptual, la identidad del docente universitario y la práctico-instrumental; en el área de Proceso Aprendizaje-Enseñanza, pesa significativamente la contribución conceptual y práctico-instrumental; por último, en el área de Evaluación del Aprendizaje la tendencia se dirige a la contribución conceptual y práctico-instrumental.

Recordando que el objetivo del Nivel Básico del PFMD es ofrecer al profesor un panorama general acerca del Modelo de Docencia y sus fundamentos, así como los elementos mínimos tanto pedagógicos como didácticos, para realizar su labor docente de manera eficiente y congruente con el Modelo de Docencia, es por ello que su carácter es obligatorio para todos los maestros que se incorporan a la Universidad, podemos concluir que, el objetivo se logra y como se corrobora en el discurso de los docentes, el alcance de la contribución es predominantemente del nivel de Aprendizaje, es decir, que el maestro percibe haber realizado cambios en sus prácticas docentes a partir de los esfuerzos de capacitación, es decir, se produjo la transferencia del conocimiento. Las estrategias de investigación que actualmente desarrolla el equipo pretenden escalar la evaluación del PFMD a los niveles de Utilización e Impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Los aportes de esta investigación al lasallismo pueden ser amplias. De manera inmediata consideramos que en el marco del 300 aniversario de la entrada de nuestro Santo Fundador a la vida eterna, es preciso revalorar la herencia pedagógica Lasallista y en este sentido, que la formación docente no debe ser reducida a la capacitación, sino fortalecida por el acompañamiento y la evaluación integral para promover el encuentro, creando comunidades de aprendizaje, que aseguren la viabilidad y vitalidad de la misión educativa, apuntaladas desde la identidad como docentes universitarios Lasalianos.

Referencias Bibliográficas

Correa, S. L. (2013). Evaluación de un Programa de Capacitación Profesional de una Institución de Educación Superior de Puerto Rico. Nova Southeastern University. Recuperado el 3 de octubre del 2016, de <https://goo.gl/QbPb3T>

García, A. (2015). La maestría: una opción de formación docente para Educación Media Superior y Superior en México. *Revista Praxis Educativa*, Vol.19, N°1, 2 y 3. Universidad Nacional de la Pampa. Recuperado el 3 de octubre del 2016, de <https://goo.gl/NemWae>

Guskey, R. T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-391. Recuperado el 10 de octubre del 2016, de <https://goo.gl/8NTifE>

Herskovic, P., Miranda, T., Cortés, E., Delucchi, A., Gómez, P., Jiusán, A., Maida, A., Mendoza, L., Millán-Klusse, T. y Puxant, M. (2012) ¿Green haber cambiado los docentes un año después de un curso de docencia clínica? *Scielo, Barcelona. Educ. méd. vol.15 no.3* Recuperado el 10 de octubre del 2016, de <https://goo.gl/UMwvnR>

Kirkpatrick, Donald L (2004). *Evaluating Training Programs: the Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers (1994). Recuperado el 15 de noviembre del 2016, de <https://goo.gl/X2Z5tE>

Medina, J., Jarauta, B., Urquizu, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 2005, Vol. 23, n.º 1, págs. 205-238 Universidad de Barcelona. Recuperado el 15 de noviembre del 2016, de <https://goo.gl/N2KdRZ>

Nava-Gómez, G.N. y Reynoso-Jaime, Jenaro (2015). Conceptualización y reflexión sobre la práctica educativa en un programa de formación continua para docentes de educación media superior en México. Recuperado el 15 de noviembre del 2016, de <https://goo.gl/4idc64>

Sáenz-Lozada, M., Cárdenas-Muñoz, M. y Rojas-Soto, E. Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud. *Rev. Salud pública*. 12 (3): 425-433, 2010. Escuela de Educación Médica. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 15 de noviembre del 2016, de <https://goo.gl/xzgx9U>

Sal, M. y Rosas, M. (2010) *El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en Lima Metropolitana, 2008-II*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú. Recuperado el 4 de noviembre del 2016, de <https://goo.gl/nWoHoR>

Triviño, X., Sirhan, M., Moore, P., Montero, L. (2011) Impacto de un programa de formación en docencia en una Escuela de Medicina. *Rev Med Chile* 2011; 139: 1508-1515. Escuela de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 4 de noviembre del 2016, de <https://goo.gl/i2uhW2>

Cualificación de maestras de infantes –que no acceden a la educación superior– a través de talleres de formación continua

Martha Cecilia Bohorquez Eusse

Introducción

Uno de los enfoques en los que se especializa la carrera de Educación en la Universidad La Salle Bolivia es la Educación Inicial y desde él se atienden las necesidades de las formadoras de infantes.

Las maestras que atienden a los pequeños en los centros infantiles municipales y escuelas del sistema de educación regular en la ciudad de La Paz, en general, no cuentan con título de Licenciatura; algunas de ellas tienen un título técnico en educación parvularia y otras solo el título de bachiller. Los bajos salarios que reciben, les impide acceder a la formación profesional universitaria.

Ante la necesidad de cualificar a las maestras de infantes, grupo poblacional que en general son madres cabezas de hogar, se propone la oferta de talleres gratuitos de formación continua, en conocimientos psicoevolutivos de los infantes, estrategias didácticas para peques, el aprendizaje en los infantes, escalas de maduración, elaboración de material didáctico físico y digital, entre otros.

Las maestras asisten a los talleres y demuestran las evidencias del manejo de conocimientos y su aplicación en la capacitación recibida, de esta manera se les entrega los certificados.

Esta dinámica de formación docente ha sido muy bien recibida por las participantes y agradecen a la Universidad La Salle, que les permita el acceso al conocimiento de manera gratuita.

Descripción de la problemática

Uno de los factores que incide en la calidad educativa es la permanente formación docente que permite a los maestros su actualización constante, de ahí que la carrera de Educación se haya propuesto identificar las necesidades del contexto social paceño en cuanto a la oferta que en educación infantil había, contactando a las instituciones que brindan los servicios educativos a la primera infancia.

Entre estas instituciones se encontraba el programa de los Centros Municipales para el Desarrollo Infantil (CMDI) de la ciudad de La Paz dependientes del gobierno Municipal, que ofrecen el servicio de atención y cuidado integral a niñas y niños mayores de 6 meses y menores de 4 años, a través de la política municipal de desarrollo y atención a la primera infancia.

Al indagar quienes están al frente de sus aulas, se pudo constatar que las maestras que atienden a los niños en los centros infantiles municipales y escuelas del sistema de educación regular, en general, no cuentan con título de Licenciatura, algunas de ellas, tienen un título técnico en educación parvularia y otras sólo el título de bachiller. La escala de salarios que reciben las maestras está por el salario mínimo que es aproximadamente tres-

cientos dólares, sin ningún beneficio social como lo es aguinaldo, bono por antigüedad, vacaciones, seguro médico; entre otros.

Los bajos niveles de formación académica que tienen las maestras se debe en gran parte a sus limitaciones económicas, lo que les impide el acceso a la Educación Superior. Ante esta situación se propuso e implementó talleres de formación continua gratuitos desde la gestión 2013 hasta la fecha.

Si a esta limitación económica le sumamos que una gran mayoría las maestras son madres cabeza de hogar, que tienen que mantener a uno o dos hijos mínimo, u otros más en muchos casos y además pagan alquiler por su vivienda, no puede esperarse que vengan a la universidad, aunque lo deseen, donde la mensualidad es de cien dólares para la carrera de Educación.

En la ciudad de La Paz, existen 62 centros municipales para el desarrollo infantil CMDI, ubicados en barrios periféricos de La Paz, donde la población es de bajos recursos. En total, son alrededor de cuatrocientas maestras las que trabajan con la infancia perteneciente a esta población vulnerable.

Las maestras que atienden en los centros al no contar con formación académica profesional, recurren a realizar su labor de manera empírica en muchos casos, casi que replicando el modelo con el que educaron a sus hijos. Desde esta perspectiva, pareciera que se repite la función de la casa en los centros y en cuanto a la estimulación y desarrollo cognitivo, físico y social, muy poco se logra en los infantes.

Los padres y madres que envían a estos niños a los centros, lo hacen porque desde su hogar no pueden atenderlos y en muchos casos, aún ni darles alimentación. Las madres de los pequeños trabajan como empleadas domésticas y los padres, si es que los hay, como albañiles, vendedores ambulantes y choferes del transporte público.

La mensualidad que deben pagar los padres o tutores al mes para que sus hijos sean atendidos en los CMDI, es de diez dólares y esto implica que reciban alimentación y atención desde las 8:00 am hasta las 16:00 horas.

Alternativa de intervención

Ante la necesidad de cualificar a las maestras que atienden a la primera infancia en la ciudad de La Paz, en el entendido de que “*La primera infancia se define como un período que va del nacimiento a los ocho años de edad, y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos*”, (UNESCO, 2018); se vio como alternativa de intervención frente a la limitación económica que tienen estas maestras para profesionalizarse, el ofrecer un conjunto de talleres a este grupo poblacional de maestras, brindándoles de manera gratuita la formación continua, en distintos tópicos en los que requerían capacitación para atender a los pequeños.

La oferta de talleres se viene desarrollando desde 2013. Inicialmente se comenzó de una manera tímida. La convocatoria era más interna y los temas más cotidianos, con el pasar de los años y a petición de las mismas participantes los talleres se volvieron más especializados en función a sus necesidades como maestras para el mejoramiento en su ejercicio docente con los infantes.

Estos talleres de formación continua están en consonancia con una de las líneas de investigación que tiene la carrera: La educación inicial familiar comunitaria y la asistencia de las maestras a los talleres contribuye a tener mayor claridad en el contexto donde se desarrolla la investigación.



Fuente: Elaboración propia

Las temáticas de los talleres han versado sobre temas como: Estimulación visual y auditiva en niños de 0 a 2 años, Estrategias lúdicas para el desarrollo integral de los peques, Cerebro y aprendizaje en niños, Madurez escolar con enfoque neuropsicopedagógico, atención integral a la educación inicial, Apps para peques, la felicidad de ser padres, inteligencias múltiples en los peques, el cuento como herramienta para potenciar el desarrollo personal y colectivo y el juego como herramienta fundamental para el aprendizaje en instituciones educativas dinámicas, entre otros, en este último año.

Asimismo, a partir de la **evaluación** que hacen las participantes al final del taller, tienen la opción de proponer otras temáticas de su interés, logrando que se materialicen talleres en relación a:

-Área de Educación especial: Atención inclusiva a las niñas y niños con autismo, identificación de las dificultades de aprendizaje, escritura en Braille y Lengua de señas, terapias para dificultades del lenguaje, inserción laboral de personas con discapacidad.

-Enfoque en Tecnología educativa: Mapas mentales y conceptuales, Los blogs educativos, La Web Quest, Aprendizaje de lenguas originarias oficiales a través de herramientas web, Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento TAC.

En cuanto a la **población** que se beneficia por la asistencia a los talleres, ésta fluctúa entre 100 a 150 personas por taller, teniendo mayor acogida los talleres específicos a la educación inicial y no así las demás temáticas.

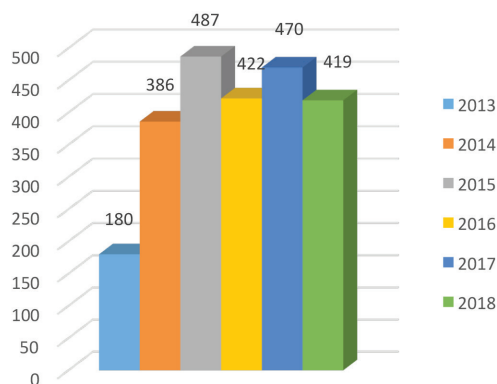
Los talleres se realizan **sin costo alguno**, esto gracias al compromiso de los docentes la-sallistas que con su espíritu solidario y viendo la importancia de la formación para esta población cuidadora de la infancia, han dictado los talleres sin cobrar honorarios por esta labor.

En cuanto a la **convocatoria** a los talleres, en una primera etapa era directa con los CMDI y las autoridades de esta institución hacían de manera abierta la invitación a sus maestras. Con el correr del tiempo, la convocatoria se hace directamente en las **redes sociales** como facebook y las personas interesadas hacen su inscripción on line, mediante el what's App.

Resultados de la intervención

La oferta de talleres gratuitos ofrecidos por la carrera de Educación, ha permitido que se *cualifiquen un gran número de maestras de infantes*. En promedio, la participación en los talleres durante estos cinco años ha sido de 2.364 asistentes. Además, si se suman las actividades que se han desprendido de la reflexión en estos talleres, como los congresos internacionales realizados en Complejidad y educación transdisciplinaria, Pedagogía Crítica, Neuropsicopedagogía, Pedagogía Intercultural, Educación Inicial y Educación Inclusiva; cuyo promedio de asistencia es de alrededor de 400 asistentes por congreso, el efecto multiplicador en el impacto que la carrera de Educación tiene sobre la percepción de la población paceña, es muy importante.

Gráfico No. 2 Promedio de participantes por año en los talleres de formación continua



Fuente: Elaboración propia

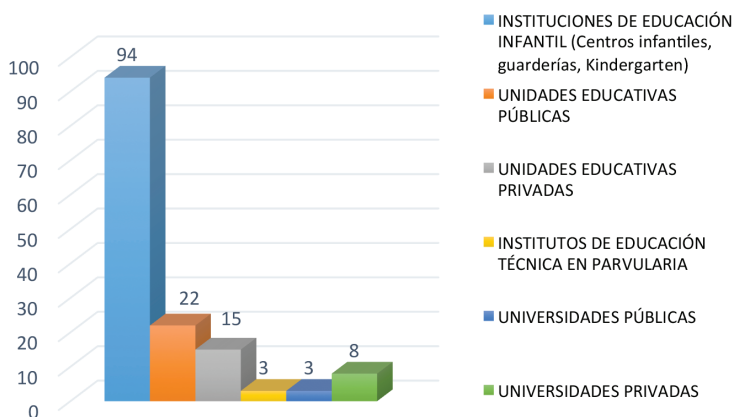
La carrera ha ido fortaleciendo esta dinámica de los talleres, tanto en su **forma** como en los **contenidos**.

En un inicio bastaba asistir al taller para adjudicarse el **certificado**, al final de la jornada. Después se ha visto la conveniencia de tener las evidencias de lo aprendido y su puesta en práctica, por esto al momento de inscribirse dejan sus datos para que después de un período prudente de acuerdo a la demanda de tiempo que les signifique poner en práctica lo aprendido, puedan enviar los trabajos que certifiquen la competencia adquirida y se les ha-

ce la devolución del trabajo acompañada del certificado digital, las últimas versiones están diseñados con código QR.

Además de los CMDI, **otras instituciones** de atención a la infancia como guarderías, jardines infantiles, kindergarten y escuelas públicas; se han beneficiado con los talleres. Asimismo, han asistido estudiantes de formación técnica parvularia que son tres instituciones las que ofrecen el programa, en la ciudad de La Paz. En el último año han participado estudiantes de la Universidad Estatal (Umsa de La Paz y UPEA de El Alto) y de las Escuelas Normales de Maestros en los talleres que se ofrecen.

Gráfico No. 2 Instituciones beneficiadas Gestión 2018



Fuente: Elaboración propia

La Universidad y en particular la carrera de Educación se ha **posicionado** en el contexto paceño con la oferta de los talleres gratuitos y su difusión en las redes sociales, en las que maestras parvularias muestran las expresiones de apoyo y de agradecimiento a nuestra institución.

Maestras asistentes al Taller Madurez Escolar. Noviembre de 2013



Maestras asistentes al Taller Estimulación Visual y auditiva. Junio de 2018



Fuente: Fotografías

Futuro de la intervención

Se espera continuar en la formación de maestras de infantes, porque de esta manera se contribuye a elevar la calidad de la educación a la primera infancia. Estamos convencidos que la actualización constante de las maestras mejora su quehacer docente y que hay que continuar en la mística pedagógica de nuestro fundador “Que la escuela marche bien”.

Se sueña que, con la ayuda de la cooperación internacional y el gobierno municipal, se logre que las maestras de los CMDI alcancen la profesionalización cursando la Licenciatura de Educación, en el enfoque de la Educación Inicial.

Se asumirá la gestión de una red de maestras parvularias “*Construyendo sueños*” para continuar apoyando la formación de las maestras de infantes.

Referencias

UNESCO. (2018). La atención y educación de la primera infancia. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>

Lessons Learned in the Design of Digital Games for Learning

Raymund Sison

Introduction

Digital games for education and training seem to have the potential to support learning and teaching processes, if the increasing number of meta-analytic reviews are to be believed (see e.g., Connolly et al., 2012; Wouters, et al., 2013; Clark, Tanner-Smith & Killingsworth, 2014). This is good news, especially in countries where there is a severe lack of quality teachers and teacher resources, for this means that learners can, through educational games, receive additional opportunities to understand concepts and practice skills in particular domains.

Would John Baptist De La Salle endorse the use of digital games for learning? I believe he would. First of all, his schools certainly used the educational technologies of his time, i.e., pen and paper. Second, and more importantly, he sought to reduce the disadvantages of poor schoolchildren by teaching them the “3 R’s” -- reading, (w)riting, and ‘rithmetic – in other words, fundamental skills, in the vernacular. One can view digital literacy as one of today’s important “R’s”, and digital games can be viewed as a language that today’s youth, and therefore tomorrow’s leaders, speak. Therefore, it is not inconceivable that De La Salle would use digital games, were he alive today, not only because they are effective in teaching today’s “R’s”, but also because digital literacy in general and “digital game literacy” -- if I may call it that -- in particular, will certainly be an important ability in the future.

The science or art of designing learning games that are effective—i.e., that can lead to statistically significant learner performance improvement—is, however, still in its youth. Though we are seeing a growing number of books that offer advice on the design and development of games for learning (e.g., Dickey, 2015; Macklin & Sharp, 2016; Warren and Jones, 2017), there is still much to learn, as this paper will show. This paper describes some of the lessons that I have learned in the design of games for learning.

Description of the Problematic Situation

My journey in this area began when, several years ago, while taking a break from an outreach activity at a small public elementary school (which shall remain anonymous) near the Laguna Campus of De La Salle University, I visited a grade-4 mathematics classroom, where I discovered that many of the pupils still had difficulty performing two-digit subtraction. Interviews with the grade-4 mathematics teacher and some of the teachers in grades 1-3 revealed that a myriad factors contribute to the problem, including inadequacies in pre-service and in-service training of the teachers, lack of resources (including human resources) for teaching and learning, and the multi-faceted evil of poverty.

As a social scientist as well as a computer scientist, I knew that it would be easier and cheaper to develop technologies to enhance learning and teaching, than to tackle head-on the problems listed above. This does not mean that technologies can replace teachers in the classroom or at home; what it means is that, while there still are not enough skilled teachers in the classroom or at home, technologies can provide an *interim* solution. This is consistent, I believe, with how De La Salle would view digital games: as a tool for teaching and learning, both for the teacher, and for the learner.

The question is: how does one design a digital game for learning that can lead to statistically significant performance improvement? The next sections discuss the lessons that I have learned so far.

Intervention

Methodology is important. Through the years, software methodologists have come to realize the appropriateness of iterative and incremental software development methodologies to today's needs. However, generic approaches to iterative and incremental software development are not enough. When designing games to effectively promote learning, I have learned that the design methodology must be driven by learning outcomes (LO).

Outcomes have become a major element of transnational education and qualification frameworks (e.g., Bologna Process, Washington Accord, Seoul Accord, AUN-QA) and of entire national education frameworks (e.g., Malaysia, Hong Kong). There are several approaches to outcome-based teaching and learning (OBTL), one of which is Biggs' constructive alignment (Biggs and Tang, 2011), which requires that teaching/learning activities and assessment tasks be aligned with intended learning outcomes. Following this, I and my team have developed a methodology for the design of learning games that is anchored on LOs (Sison et al., 2018). Such an outcome-based methodology not only enables the designer to focus on learning, but it can also speed up the design process, because less time will be spent on directionless imagination, which, though important in creative thinking, could also be time consuming.

The first step in our outcome-based methodology is to determine the LOs that the players of the game are supposed to achieve. Based on these, the designers could then identify a possible genre for the game, and craft a game premise within which the LOs could be realized in an exciting manner. After this, the game designer could pick one LO, and design for it a game mechanic that will enable the player to learn the LO. I call this mechanic an "LO mechanic." Other non-LO mechanics will, of course, have to be designed. For example, movement mechanics have to be designed for a player's character to be able to traverse the game space. There are also other game elements aside from mechanics that have to be thought of, such as non-player characters (e.g., enemies), game objects (e.g., a sword), and the world within which the premise and LO mechanic are set. The LO mechanic so designed should then be playtested, evaluated, and revised as necessary. The same procedure would be repeated for all the other LOs until all have been designed a mechanic for. After each new LO mechanic is integrated into the growing game, playtesting and evaluation could be done. Further details of the outcome-based methodology are discussed in (Sison et al., 2018).

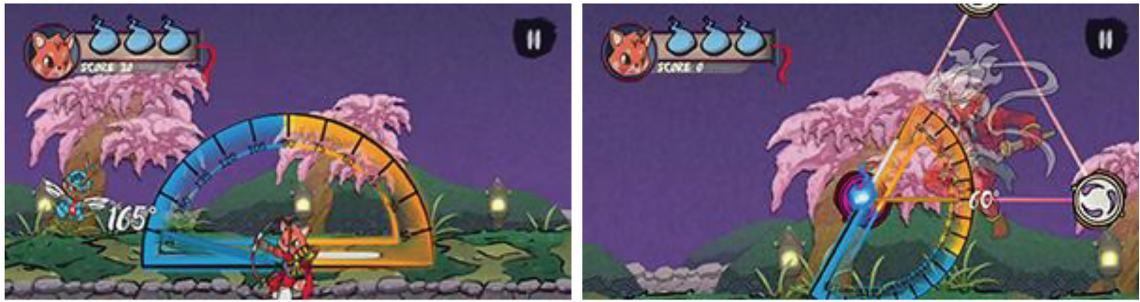
To illustrate how learning outcomes could drive the design of a learning game, I discuss our learning game, *A Samurai Fable* (Madrigal, et al., 2018), which is a digital game for Android devices built using the Unity Engine. It aims to promote conceptual understanding of grade 4-level geometry, particularly angles and triangles. Specifically it aims to help its players achieve the following LOs:

- Draw different angles
- Measure triangle sides and angles
- Identify triangles according to sides and angles

These correspond to learning competencies 47-49 of the Department of Education's Curriculum Guide for K-12 Mathematics.

A Samurai Fable is game of the auto-runner genre, whose premise revolves around a red panda samurai, who is tasked to save what was once a prosperous land overtaken by the Yōkai—spirit monsters that bring sorrow to the lives of the peaceful animals in the land. The table below shows how the LOs above translate to mechanics in the game.

Learning Outcome	Concept	LO Mechanic
Draw angles using a protractor	An angle is the space measured between two intersecting lines at the point where the two lines meet.	The red panda projects an aura (protractor) which he/she uses to aim spirit arrows at enemies flying above by drawing an angle (see Figure 1a).
Measure the sides of a triangle using a ruler	Measurement is recording size, amount, or degree of an object using an instrument marked in standard units.	The red panda calls down a spirit sword (ruler) to stand next to a side of the triangular protective barrier of the enemy. By slashing the side n times, where n is the length of the side, the side is destroyed (see Figure 2).
Measure the angles of a triangle using a protractor	Measurement is recording size, amount, or degree of an object using an instrument marked in standard units.	Shares the same mechanic as that for drawing angles LO (see Figure 1b), but this time, the mechanic is used to measure the angles of a triangular protective barrier of the enemy in order to destroy the nodes of the triangle (see Figure 1b).
Identify triangles according to sides	A triangle with all 3 congruent sides is equilateral. A triangle with at least 2 congruent, equal is isosceles. A triangle with no congruent sides is scalene.	When the triangular protective barrier of an enemy has been destroyed using the sword mechanic, the player can destroy the enemy itself by choosing the card that corresponds to the class of triangle the barrier was (see Figure 3a).
Identify triangles according to angles	A triangle is obtuse if any of the angles are greater than 90 degrees. A triangle is right if it possess a right angle of 90 degrees. A triangle is acute if all 3 of its angles are less than 90 degrees. A triangle is equilateral if all 3 of its angles are congruent.	When the triangular protective barrier of an enemy has been destroyed using the arrow mechanic, the player can destroy the enemy itself by choosing the card that corresponds to the class of triangle the barrier was (see Figure 3b).



Further details about the design of A Samurai Fable could be found in (Madrigal, et al., 2018).

Results of the Intervention

To determine whether the game could help improve learner performance, a pre-test post-test quasi-experimental design was used. 30 grade-5 students from the public elementary school introduced earlier were chosen, with the help of their adviser, to participate. These students had similar grades in their mathematics subject, which were neither in the top nor bottom quartiles. 15 students were randomly assigned to the experimental group, and the remaining 15, to the control group. After administering a 15-item pre-test to both groups, each member of the experimental group played the game on an Android tablet for 1.5 hours after class, and then took a 15-item post-test. The control group did not play the game, but took the post-test the next day.

The average difference between the post-test and pre-test scores of the experimental group was 2 points, while that for the control group was -1. A Wilcoxon signed-rank test shows that the 2-point average increase in the experimental group's test scores was statistically significant at $\alpha = 0.05$ (two-tailed, $W_{\text{critical}} = 25$, $W=19$, $W < W_{\text{critical}}$; satisfies $W \leq W_{\text{critical}}$, reject H_0).

Anchoring the design of the game on learning outcomes might help ensure that learning takes place. However, it is still important that the game entertains; otherwise, it ceases to be a game. The game was therefore also evaluated using a variant of Sweetser et al.'s (2017) GameFlow model, which identifies eight elements of player enjoyment. The average of the GameFlow-based evaluation scores for A Samurai Fable given by three educational game designers was 4.04, which denotes "well done" in the model. The highest scoring element or criterion was Player Concentration, which could be due to the tight integration of the game elements with the LO mechanics. The lowest scoring criterion was Clear Goals, because the introduction apparently did not provide enough background and motivation, and there were no in-game cutscenes that furthered the narrative.

The story, however, doesn't end here. We also conducted the same quasi-experiment, but with 30 grade-5 students of the De La Salle University Integrated School of as participants. The result was that there was no significant difference at $\alpha = 0.05$.

There could be at least a couple of reasons for this. First, the participants from DLSU-IS did not have that much a problem with angles and triangles as the participants from the public elementary school, as evidenced by their median pre-test scores (DLSU-IS participants: 10; Public school participants: 5).

Second, we could not find an extended period after class hours for the DLSU-IS students to play the game. (The students at DLSU-IS have a very full daily schedule, unlike the students at the public school, who only have six hours of classes daily.) Thus, the DLSU-IS students were only able to play the game for around 30 minutes per play session.

Future of the Intervention

Among the lessons I have learned in the design of digital games for learning is that methodology is important. With a new team, I am using the outcome-based methodology described above to design and develop games for the learning of multiplication and division of numbers of more than 2 digits. However, I have increased user involvement throughout the development process, e.g., through classroom immersion of the development team, the inclusion of teachers in the team, and frequent playtests by representatives of the target audience.

Second, there can be no one-size-fits-all learning game. Different groups of learners will require a different game intervention. This makes an outcome-based design methodology all the more important because it can speed up the development process. However, there is a need to fine-tune the methodology to consider the players' level of knowledge of a learning outcome.

Third, shorter games might be more useful in various contexts (e.g., classroom activities, practice after class, practice at home). So far, the games we have developed using the

outcome-based methodology, such as A Samurai Fable, take at least 20 minutes to play. We are now experimenting with games that can be played in 5 minutes.

Gaming has been called a language of the future (Duke, 1974). Given that gaming is one of the languages that Generation Z speaks more fluently than all previous generations, it behooves us, as Lasallian educators, to learn to speak this language more effectively.

References

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire: McGraw-Hill Education.

Connolly, T., Boyle, E., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59: 661-686.

Clark, D., Tanner-Smith, E., & Killingsworth, S. (2014). *Digital games, design and learning: a systematic review and meta-analysis*. Menlo Park, CA: SRI International.

Dickey, M. (2015). *Aesthetics and design for game-based learning*. New York: Routledge.

Duke, R. (1974). *Gaming: the future's language*. New York: SAGE Publications.

Fullerton, T. (2014). *Game design workshop: a playcentric approach to creating innovative games*. Boca Raton, Florida: Taylor & Francis.

Girard, C., Ecalte, J., and Magnan, A. (2013). Serious games as new educational tools: how effective are they? A meta-analysis of recent studies. *Journal of Computer-Assisted Learning*. doi: 10.1111/j.1365-2729.2012.00489.x

Macklin, C. & Sharp, J. (2016). *Games, design and play: a detailed approach to iterative game design*. Boston: Addison-Wesley.

Madrigal, L., Romblon, N., Si, M., Dimaunahan, R., & Sison, R. (2018). Design of a Game-Based Intelligent Learning Environment for Elementary Geometry. *Proceedings of the 26th International Conference on Computers in Education*.

Mayer, A. (2016). *Making games better: the art and process of game design and development*. Level Up Design.

Sison, R., Espulgar, C., Madrigal, L., Obedoza, J., Romblon, N., Sace, J., & Si, M. (2018). Toward an Outcome-Based Methodology for Developing Game-Based Learning Environments. *Proceedings of the 26th International Conference on Computers in Education*.

Sweetser, P., Johnson, D., Wyeth, P., Anwar A., Meng, Y., & Ozdowska, A. (2017). GameFlow in different game genres and platforms. *Comput. Entertain.* 15, 3, Article 1 (February 2017).

Warren, S. & Jones, G. (2017). *Learning games: the science and art of development*. Cham, Switzerland: Springer International.

Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H., & van der Spek, E. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1037/a0031311

Young, M., Slota, S., Cutter, A., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B., Simeoni, Z., Tran, M., & Yukhymenko, M. (2012). Our princess is safe in the another castle: a review of trends in serious gaming for education. *Review of Educational Research*, 82. doi: 10.1037/a0031311

Club de estudios sociales

Aporte a la innovación de la enseñanza de las ciencias sociales escolares

Gildardo Cortés González
Sebastián Borbón De Narváez

Introducción

La experiencia que se ha construido de manera colectiva en el proyecto del Club de Estudios Sociales del Liceo Hermano Miguel La Salle (Lhemi) en la ciudad de Bogotá D.C., se ha constituido en su tiempo de existencia, como un ejercicio de innovación escolar en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales escolares, fortaleciendo y apoyando los procesos investigativos y formativos de la institución educativa, los cuales van de la mano con las perspectivas y orientaciones del Proyecto Educativo Lasallista, que busca vincular a la comunidad educativa con las realidades sociales e históricas del país y las realidades de los estudiantes.

Es necesario mencionar que el Club de Estudios Sociales responde a las motivaciones de estudiantes y profesores de manera autónoma y colectiva con el valioso apoyo de la institución, y por ende, busca responder a tres líneas de trabajo (Construcción social del espacio, Construcción de la memoria histórica y Geopolítica-Geoconomía) y a un eje de investigación social; todos los postulados que aquí se plantean han sido llevados a la práctica por medio de experiencias significativas y exitosas que se han alcanzado en diferentes frentes como salidas de campo, eventos académicos locales, distritales y nacionales, y hasta la publicación de textos escritos, como el libro Liceo Hermano Miguel La Salle: 50 años, Miles de voces (2017), que recopila un recorrido histórico del colegio desde su fundación, pasando por la actualidad y dando paso a la proyección social, académica y educativa del Liceo.

Al finalizar esta ponencia, se presentan algunos de los alcances que se han logrado en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en la formación personal del estudiantado y en el fortalecimiento de la misión y el carisma lasallista.

1. La construcción del Club de Estudios Sociales

Antes de hablar de los inicios, es importante mencionar que a nivel general, los estudiantes del Liceo Hermano Miguel La Salle han sentido y sienten un gusto particular por las humanidades y en especial, por las Ciencias Sociales. Esto se ha evidenciado a partir de actividades institucionales como el *día de la Interculturalidad*, la conformación del Gobierno Estudiantil y la participación de eventos académicos externos, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Club de Estudios Sociales nace en 2015 como idea de los docentes Gildardo Cortés González y Sebastián Borbón de Narváez del Área de Ciencias Sociales, quienes al ver el interés de los estudiantes por la disciplina y los esfuerzos que realizaron los docentes en años anteriores por generar un gusto y cariño por la asignatura, vieron la necesidad de buscar un espacio distinto al aula para discutir y profundizar problemáticas contemporáneas y del contexto local.

Con el aval de los Hermanos a cargo del Lhemi, los docentes involucrados realizaron una convocatoria abierta a los estudiantes de grado 8°, 9° y 10° de bachillerato y lograron conformar un grupo de 16 estudiantes interesados por el Club. Es importante mencionar que la participación desde ese entonces no tiene nota valorativa ni hace parte del plan de estudios del Área, el único requisito es el gusto por las Ciencias Sociales; el gusto por leer, argumentar y deliberar.

Re-pensando las ciencias sociales escolares

Los estudiantes, junto con los docentes animadores del Club, hacen uso del espacio extracurricular de los días martes de 3:00 p.m. a 5:00 p.m. en las instalaciones del Liceo para abrir el debate y la deliberación argumentada sobre temáticas propias del área y que responden a las innovaciones científicas, teóricas e investigativas, fruto de la discusión actual en diversos contextos. Para dicha tarea se han planteado tres líneas de trabajo investigativo y un eje transversal de investigación social. Los tres ejes son:

Construcción social del espacio

Es en el espacio en donde sucede toda la vida y solamente puede ser transformado por las acciones, interacciones y reacciones del ser humano. Se coincide con el geógrafo Milton Santos (2000) al comprender que el espacio y el territorio no son dados y estáticos, sino que gozan de transformaciones en su relación entre el individuo y la sociedad; la dinámica socioterritorial está ligada a cambios propios del espacio y del subespacio en escalas locales, regionales y globales de forma constante y responden a sistemas de interacción histórica. Las diversas disciplinas que han ingresado a realizar estudios rigurosos sobre el espacio, el lugar, el territorio, las territorialidades, movilidad y estudios sobre urbanidad(es) han diversificado las visiones, teorías y discusiones sobre el tema, tanto así que ramas que hasta hace poco se encontraban al margen para comprender las dinámicas espaciales, hoy se presentan como aristas determinantes para investigar sobre la temática.

Estas nuevas aperturas disciplinares proponen innovadores enfoques para, desde allí, poder comprender las realidades del sistema-mundo, los sistemas de migración nacional e internacional, el valor de uso y valor de cambio del suelo, los esquemas de fluctuación del suelo en escalas financieras, las relaciones del hombre con su entorno natural y antrópico, acercamientos a los centros y las periferias, entre otros. El club de Estudios Sociales busca complejizar estas afirmaciones científicas y problematizarlas en el contexto cercano a partir de la educación ambiental, la propiedad de la tierra, el cambio climático y propuestas de soberanía territorial y eco-producción sostenible, entre muchos otros.

La línea también busca que los estudiantes adquieran una mirada distinta de la relación espacio-sociedad en la cual el punto central de la experiencia espacial son los escenarios y las prácticas cotidianas de las personas (Lindón, 2006). Al lograrlo, se consideran como actores principales de la geografía gracias al reconocimiento que le otorgan al sentido de lugar construyendo así un discurso crítico, reflexivo y propositivo referente a las dinámicas sociales que ocurren en su contexto cercano (casa, colegio, barrio, ciudad).

Construcción de la memoria histórica

Colombia es un país que ha vivido toda su historia en medio de la violencia entre unos y otros, y que desde hace aproximadamente 60 años estamos viviendo una temporalidad,

que como país y como academia hemos decidido denominar “Conflicto armado colombiano”, tanto por no contar con fechas o hitos históricos determinados para hablar de un inicio de este cruel devenir, como por los alcances y dolores que ha ocasionado.

Uno de los conceptos que se encuentran en la vanguardia investigativa en las Ciencias Sociales son los trabajos sobre identidad y memoria y su posibilidad de la construcción de sentidos de pertenencia y coerciones sociales en torno a los relatos y las posibilidades de acción de grupos sociales silenciados históricamente. La investigadora Argentina, Elizabeth Jelin (2001), al intentar conceptualizar la memoria, propone que esta puede ser abordada desde dos puntos; el primero de ellos es como herramienta metodológica y la segunda como categoría social, pero siempre en la controversia entre memoria individual y colectiva.

En este contexto, la memoria personal y colectiva busca nuevos enfoques de construcción y elaboración de narraciones, representaciones y experiencias históricas para formar una memoria contra hegemónica que hoy se hace necesaria en el contexto de construcción paz, reparación, reconciliación y no repetición del conflicto armado y social en el país. Esta línea de trabajo investigativo se enfoca en la recuperación de la historia reciente de Colombia, en el estudio sobre el conflicto armado y en el papel de la mujer como agente social en las transformaciones históricas, para desde allí ser capaces de analizar, reconstruir y proponer frente a las realidades y las necesidades nacionales.

Geopolítica -Goeconomía

La cantidad de teorías, posturas, tendencias y escuelas en busca de una explicación del mundo y de su funcionamiento son desbordadas, en ocasiones se complementan y en otras se distancian y pareciera que en ocasiones coexisten aún las disputas ideológicas y políticas de la Guerra Fría. Sin embargo, se pueden identificar algunas características propias de los modelos económicos y políticos imperantes en un alto porcentaje del globo, lo que Immanuel Wallerstein (1998) denominaría el Sistema-mundo capitalista; una de ellas son las relaciones de dominación y de interrelación entre las naciones, los continentes y las regiones a nivel mundial y es en este proceso, donde los estudios sobre el espacio y los territorios ganan una importancia vital para sostener el sistema capitalista. Es claro que no todas las zonas del mundo poseen el mismo valor, no solamente económico, sino que abarca desde términos productivos hasta militares.

El sentido de lo humano pierde valor en la caracterización de las prioridades del mundo actual y de las políticas de los gobernantes, las riquezas cada vez más se concentran en pocas manos y los índices de pobreza y exclusión se dispara, tanto así que organizaciones multinacionales alertan sobre el daño ambiental y las catástrofes demográficas que se viven. Es necesario comprender desde una lectura crítica los procesos de dominación espacial, económica y política de unos grupos humanos sobre otros, las dinámicas de los conflictos globales y regionales y la lucha continua por el control de recursos y zonas geoestratégicas del planeta.

Eje transversal de investigación social

El ejercicio investigativo en las Ciencias Sociales es un elemento que ha tomado mucha fuerza, y más cuando intentamos comenzar a construir epistemologías y ontologías

que nos ayuden a indagar y reconocer las realidades que nos interpelan a diario para poder avanzar en la construcción de discursos, prácticas y recursos que apunten a la transformación de las injusticias y la desigualdad. Es finalmente la investigación social un elemento de irrupción en la escuela y de enunciación para los estudiantes.

Es por ello, que para el Club de Estudios Sociales se convierte en un imperativo categórico que los estudiantes aprendan a hacer investigación social, que comprendan los momentos, las técnicas y las posibilidades investigativas, especialmente de investigación cualitativa por la naturaleza del Club. Es por ello que se plantea el conocimiento de las vanguardias en técnicas de investigación en Ciencias Sociales y el manejo de las mismas; los procesos de reflexión y análisis de la información; los procesos de escritura y producción de textos escritos en ponencias académicas y artículos de divulgación científica. Aunque es necesario reconocer el papel del docente como investigador en el campo educativo, también se busca generar una cultura de la indagación en la escuela, donde todos y cada uno hace parte de procesos de reflexión sobre las dinámicas propias de los centros educativos, pero al mismo tiempo, de las realidades que nos rodean (Brubacher *et al*, 2000, pp. 61-62) y que, a final de cuentas, se configuran como nuestras cotidianidades.

Nuestra experiencia educativa e investigativa

Antes de presentar algunos de los alcances del Club de Estudios Sociales, es necesario recalcar que la totalidad de las ideas emprendidas han sido posibles gracias al incondicional apoyo de la institución y de los Hermanos de las escuelas cristianas, espaldarazo que ha motivado a continuar las acciones por amor, por convicción y estando ceñidos a la vocación del maestro lasallista y la vivencia de sus virtudes. Son estos sentimientos y certezas los que nos han llevado, maestros y estudiantes, a realizar diversas prácticas educativas para alcanzar nuestros objetivos, pasando por salidas de campo y galerías de la memoria, alcanzado la publicación de disertaciones académicas y de un libro y llegando a crear alianzas con instituciones, organismos y organizaciones cercanas a nuestro enfoque de trabajo.

50 años, miles de voces. La experiencia de escribir un libro

De las actividades que ha realizado el Club, la de mayor trabajo, dedicación y reconocimiento ha sido el apoyo realizado al Área de Ciencias Sociales en la reconstrucción histórica del Liceo recopilada en el texto *Liceo Hermano Miguel: 50 años, miles de voces* en el que a lo largo de cinco capítulos, los autores con el esfuerzo incondicional y decidido de las directivas, buscaron demostrar cómo el Lhemi se ha consolidado como referente educativo, por ser una experiencia significativa en la formación de niños, niñas y jóvenes de la ciudad de Bogotá en manos de los Hermanos de las Escuelas cristianas.

Este trabajo colaborativo nació de la rigurosidad investigativa de los docentes y los integrantes del Club, quienes con la aplicación de técnicas de investigación como entrevistas semiestructuradas, diálogos formales e informales, revisión documental de archivos, actas, anuarios, suplementos históricos, álbumes fotográficos y documentos oficiales de la obra educativa. Así, se logró resaltar las grandes labores realizadas por hermanos, docentes, estudiantes, padres de familia, exalumnos, personal administrativo

y de servicios generales en beneficio de una obra educativa que ha buscado mantener y hacer de los principios de La Salle, una escuela de salvación (Liceo Hermano Miguel La Salle, 2017).

Para lograr lo anterior, gran parte de las sesiones del Club durante 2017, fueron destinadas para la enseñanza y aplicabilidad de las técnicas mencionadas, el análisis de la información recopilada, además del proceso de escritura y redacción.

La salida de campo. Lugar de acción, de enunciación y desaprehensión.

Uno de las principales prácticas de formación que asume el Club es la salida de campo como una actividad propia de las Ciencias Sociales, en donde se puede reflexionar desde la teoría y la práctica de los contenidos y los saberes propios de las disciplinas de las humanidades en terreno. Durante el tiempo de funcionamiento de este proyecto se han realizado varias y variadas salidas de campo, donde se entrelazan los saberes de las tres línea de investigación, se llevan a cabo métodos y técnicas de investigación y generan una doble vía de aprendizaje con los conceptos y los autores de referencia que se leen en las clases magistrales y expositivas. Los saberes teóricos que se han indagado y consultado en libros, contenidos multimedia o a partir de la deliberación continua en el aula, son aplicados en la salida de campo, lo que ocasiona una reflexión teórico-práctica, la cual se ve complementada con las inquietudes, dudas y preguntas que aparecen de los procesos de observación (Umaña,2004).

De esta manera, la salida de campo brinda la posibilidad de hacer una problematización de las Ciencias Sociales en su conjunto en la misma práctica pedagógica, ya que son problematizados elementos relacionados con el espacio, el ser humano, los recursos, la vida en comunidad y las dinámicas políticas y económicas de la sociedad. La articulación de saberes, conceptos y vivencias que posibilita este tipo de actividades, amplía la visión y el conocimiento social del estudiante y comprende con mayor precisión lo dialogado en otros contextos.

El Club de Estudios Sociales ha realizado salidas de campo al barrio (San Miguel), a la ciudad (Bogotá D.C.) y a la región (Altiplano Cundiboyacense), cada salida con preparación conceptual previa para el diálogo de saberes y actividades posteriores que realicen una aprehensión del conocimiento alcanzado a otros elementos de su vida cotidiana.

Construyendo saber, tejiendo historias

Uno de los principales resultados de la Salida de campo:“Experimentando el altiplanicie”(Cordillera oriental colombiana), fue la construcción colectiva de la galería fotográfica:“*Construyendo saber, tejiendo historias*”, la cual se consolidó como un espacio dedicado transmitir la construcción de la memoria colectiva de los estudiantes del Club de historia en la salida de campo, realizada entre el 13 y 14 de julio de 2018 y cuya ruta de desarrolló en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá en Colombia. A través del foto reportaje realizado en el recorrido, se recrean en una instalación colectiva los momentos más significativos para el grupo, así como los conocimientos sobre los estudios geográficos,económicos,sociales, culturales y políticos construidos durante esta actividad, conceptos que se encuentran en la galería y realizados por los estudiantes integrantes

del Club de historia. Este producto se comparte con la comunidad educativa del Lhemi el 17 de septiembre de 2018, fecha en la que contamos con la asistencia de más de 500 integrantes de la familia Liceísta.

Así las cosas, “Construyendo saber, tejiendo historias”, se convierte entonces, en un vehículo para el aprendizaje, una herramienta para perpetuar la memoria y un espacio de socialización de la experiencia a la comunidad educativa y académica.

Lectura, escritura y palabra: La participación en eventos académicos

La participación que aquí referenciamos, hace parte de los eventos académicos a los que han asistido los estudiantes del Lhemi fuera de la institución, donde el protagonismo de ellos y ellas se ha acercado al debate nacional en los escenarios de pos acuerdo y en la construcción del posconflicto en el país. La ponencia académica es uno de ellos, donde es necesario fortalecer los procesos de indagación, colocar técnicas de investigación y hacer análisis de la información, unido con la oratoria desarrollada por los estudiantes para defender y argumentar sus posiciones. Este tipo de acciones se han llevado a cabo en otros colegios y en universidades, con temas como la memoria histórica, la democracia, el fortalecimiento del liderazgo juvenil y el papel de la mujer en la historia.

Complementado lo anterior, También se ha participado de manera activa en universidades de la capital colombiana en el Modelo de Naciones Unidas (SIMONU) y en competencias de saberes disciplinares de las Ciencias Sociales, alcanzando excelentes resultados y representando de la mejor manera al Liceo y la formación Lasa lista.

Volver la mirada; el Club de Estudios Sociales en el Foro Educativo Nacional 2017

Para el año 2017, el Liceo Hermano Miguel La Salle, tuvo la posibilidad de ser el anfitrión del Foro Educativo Nacional del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Aprovechando esta posibilidad, el Club de Estudios Sociales generó una alianza con la institución más importante de reconstrucción de la historia reciente del país, el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), con el fin de compartir la exposición fotográfica: “*Volver la mirada: Voces plurales y diversas en muros de expresión*”.

El CNMH, es la institución encargada de buscar la verdad en los hechos históricos desarrollados en Colombia, con el fin de contribuir a la construcción de justicia, reparación y no repetición del conflicto armado colombiano; en esta alianza, se brindó la posibilidad de formación investigativa y narrativa para los estudiantes del Club al mismo tiempo que se generaba un diálogo de saberes y compartir de experiencias con relación a la construcción de la memoria histórica y social del país en las últimas décadas. Así nos referencian en “Educación para la paz: Escuelas, comunidades y territorios” (2017), memorias del evento:

“Volver la Mirada’ es una muestra fotográfica que representa y narra los matices del por qué los niños y las niñas van a la guerra, sus experiencias en ella, lo que les deja, el futuro y sus acciones de resistencia. Esta exposición interpela a la indiferencia y le propone al visitante reflexionar a partir de las historias, de los rostros, de las voces de miles de niños y niñas que han perdido su infancia o su vida a causa de la guerra.(...) Los estudiantes del Club de Historia del Liceo Hermano Miguel de La Salle tuvieron a cargo la realización de los recorridos guiados de la exposición.” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pp. 46-47)

El hecho de la participación del Club de Estudios Sociales en un evento organizado y convocado por el Ministerio de Educación Nacional, apoyar y tejer alianzas con el Centro Nacional de Memoria Histórica y compartir nuestra experiencia investigativa y formativa con docentes, estudiantes e investigadores a nivel nacional, demuestra que el trabajo realizado por los integrantes del proyecto, ha alcanzado en su corto tiempo de existencia, experiencias que fortalecen y nos posicionan en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales como una experiencia sobresaliente.

Hacia una praxis educativa de las Ciencias Sociales escolares

En estos cuatro años de existencia del Club de Estudios Sociales se ha pensado y soñado con modificar las prácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, las formas de relación de los estudiantes con el conocimiento y los saberes propios de las disciplinas que nos convocan y, aportar a la reflexión sobre lo pedagógico, lo curricular y lo práctico. Al caminar estos senderos de creación colectiva e institucional, las afectaciones se han consolidado tanto en lo individual y lo colectivo, como en lo institucional y formativo, al estilo de La Salle.

Las reflexiones suscitadas al interior del Club han dado cabida a la formulación de acciones y prácticas pedagógicas variadas, diversas y oportunas, tanto para los contextos de los estudiantes, como para el acercamiento al aprendizaje y el amor por las Ciencias Sociales; así, el pensar en la enseñanza de contenidos y la formación de competencias en los estudiantes fuera del aula ha ocasionado una ruptura en la cotidianidad y la funcionalidad de metodologías exitosas en el aula regular. El estar con estudiantes gustosos, estudiosos y amantes de las Ciencias Sociales implica una continua planeación y reformulación, siempre teniendo presente la participación y el protagonismo juvenil en la articulación de la teoría con la práctica. Es en muchas ocasiones, la iniciativa y la fortaleza de los jóvenes liceístas la que vincula y motiva el saber académico con el análisis y la confrontación con la realidad y la cotidianidad.

Estos jóvenes y estas señoritas han sido tocados por el Club de Estudios Sociales del Lhemi y fruto de ello, la mayoría de los integrantes, al finalizar los estudios de básica media, ingresan a facultades de humanidades de diversas universidades a continuar con sus estudios en saberes adjuntos a lo que estudiamos en el Club. Podríamos afirmar que el proyecto fortalece desde la escuela básica la formación de profesionales e investigadores sociales, que mucho tienen por pensar y hacer por el país, en sus diversos contextos.

Añadiendo a lo anterior, los aportes que se ha realizado también incluyen elementos que han sido brindados al Liceo Hermano Miguel La Salle, tanto en la representación y el mantener y buen nombre del Colegio a nivel distrital y nacional, elemento motivador para los integrantes; la elaboración de la historia oficial del Liceo en el año 2017 en el marco de sus 50 años, ya mencionados anteriormente y que aportan al fortalecimiento de la identidad lasallista y el carácter investigativo de los docentes y de la comunidad educativa. Finalmente, la reflexión e innovación sobre las prácticas pedagógicas, tanto en espacios extracurriculares y formales.

Los caminos y las posibilidades que se presentan en este proyecto pasan por la formulación de nuevas experiencias, la apertura de un Club para niños, las alianzas y el diálogo

de saberes con otros y otras, apoyar la formación de nuevos clubes en los centros educativos de La Salle en Bogotá y seguir aportando a la consolidación de formas de pensar la educación en Ciencias Sociales en el país..

Referencias

- Brubacher, J. et al. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. España: Gedisa
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI editores
- Liceo Hermano Miguel La Salle. (2017). *Liceo Hermano Miguel La Salle. 50 años, miles de voces*. Bogotá: Colección Pizarra Lhemi Nol
- Lindón, A. (2006). *Geografías de la vida cotidiana*. En Daniel Hiernaux- Nicolás (coord.). *Tratado de geografía humana*. México: Anthropos. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Educación para la paz: Escuelas, comunidades y territorios*. Bogotá D.C.: Colombia Aprende. Tomado de: <https://bit.ly/2AdzzjQ>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Madrid: Ariel
- Umaña, G. (2004). *Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la Geografía*. *Revista Folios*, 20, 105-120
- Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores

La Salle Community Tech Serve: A School, Community, and Industry Collaboration to Promote Innovative Practice, Social Justice and Equity

Braden Bonner
Michael O'Toole
Peter Sigmund
Robert Johnson

Abstract La Salle College High School's Community Tech Serve Program combines alternative student-centered practices within the School and collaborations with both non profit community agencies and for-profit institutions to encourage significant learning which promotes a commitment of the school towards new forms of poverty, cultivates a blend of curricular and non-curricular learning, and improves relations between the school and the regional socio-cultural environment.

Students from La Salle participate in experiential collaborative training with technology experts from the School faculty and industry partners. The students train in a broad range of digital technologies within an industry-certified curriculum and achieve industry certifications. Certified students work in teams to analyze, develop, and implement school-based solutions to a wide range of technology problems, from server maintenance to device access to training other students.

As participants in Community Tech Serve and in collaboration with LaSalle faculty, student volunteers solicit projects from local educational and community organizations which have limited resources and implement solutions to transform local educational experiences. La Salle students typically install technology equipment and train members of the community agencies so that they can better serve their students and families. For-profit corporations partner with La Salle in both the training of students and in providing equipment gratuitously for community benefit.

Since the program's inception, La Salle students and faculty have worked with more than three dozen community partners, ranging from inner city Catholic elementary schools to community agencies which serve the needs of the most culturally and economically challenged citizens of the Philadelphia area.

Introduction

Main Aspects of the Transforming Educational Practice

The La Salle Community Tech Serve Program is part of a larger student technology program at La Salle. All students from a broad range of abilities and backgrounds are introduced to relevant, appropriate and ethical uses of technology through an Introductory Information Science and Technology Course during their first year at the school. Primary instruction for the course is student-centered and experiential with students using their own laptop devices. Instruction includes uses of standard desktop applications, effective internet search strategies, and project-based assignments using collaborative hardware and software, including 3-D visualization devices.

At the same time, students at La Salle are introduced to La Salle's wide-reaching and voluntary community service program to schools and agencies in the greater Philadelphia, PA (USA) area. Through an all-class retreat program and through direct service, students encounter and participate in the Lasallian philosophy of serving those in need. A structured program initiates students into direct service and develops their skills in communication, organization and empathy through increasingly challenging opportunities locally, regionally, nationally and internationally.

During their first year at the school, students are eligible to apply for positions within La Salle's Lab Manager Program. The program operates by leveraging the skills of students who work alongside Information Technology

professionals, developing a corresponding humanistic skill set, albeit through the use of digital tools. The application process includes written statements of intent and a broad interview process with both IT professionals

and student lab manager leaders. Students need to demonstrate basic technology knowledge, personal and problem-solving skills during the interviews. The program aims broadly to attract the most motivated students and encompasses a range of traditional academic abilities

The uses of technology are many and varied at the school, aiming to present a wide variety of educational problems, from quick assessments to research tasks to facilitating communication and record-keeping. Students at the school have the opportunity to select IT courses across a broad curriculum. The majority of the courses exist within La Salle's Microsoft IT Academy, an industry-approved curriculum wherein students are able to achieve academic credits and earn industry credentials. The program has grown from collaborations between La Salle and Microsoft Corporation begun in 1997.

La Salle has developed a robust community outreach program through its Office of Lasallian Mission and Ministry. The program is entirely voluntary yet enrolls nearly 90% of students at the school. Introduced to all students in their first year, the program develops opportunities in one-on-one service with the homeless, the elderly, and younger students living at or near the U. S. defined poverty levels. La Salle works with more than three dozen partner agencies to develop service opportunities that both address human needs and directly impact the financial well-being of such agencies.

Many community agencies communicate with La Salle about their specific needs; at the same time, La Salle teachers and students bring suggestions for defining and meeting service needs to the Office of Lasallian Mission and Ministry.

Through its IT Department, La Salle students who enter the Student Lab Managers Program develop skills in collaboration with both La Salle IT Professionals and professional visiting lecturers both at La Salle and online.

Description of the Problematic Situation

Context and Rationale

La Salle College High School has long been a recognized and established school of excellence in the Philadelphia area, educating working and middle-class Philadelphians with the values, skills and tools needed to succeed in "the times in which they live."

At the same time, the greater Philadelphia region has witnessed substantial shifts in demographics and educational opportunity. The City of Philadelphia itself, the original home for La Salle, has developed outstanding institutions of education even as large pocket soft the area, including a large number of urban neighborhoods, struggle with the demands of life in the twenty-first century. According to the Pew Charitable Trusts.

In 2018, the key gauges of Philadelphia's overall well-being fall into a clear-cut pattern, more than at other times in the city's recent history: The economic indicators are mostly positive, the social measures considerably less so.

The same Pew Study further notes:

Even with more jobs and lower unemployment, the poverty rate stood at nearly 26 percent, and Philadelphia retained its title as the poorest of US 10 most

populous cities. Nearly half of the city's 400,000 poor residents were living in deep poverty. For one adult with two children, that meant an income of less than \$10,000, which is 50 percent of the federal poverty threshold.

(Pew 2018, "The State of the City")

At the heart of such poverty lies the changing nature of the job market. A key US industrial city during the twentieth century, Philadelphia now houses block after block of abandoned factories and warehouses. Jobs in the emerging economy are much different:

In 1970, when Philadelphia's poverty rate was more than 10 points lower than it was in 2016, industrial production and other blue-collar occupations made up the largest share of the city's jobs. By 2016, the number

of Philadelphians working in such jobs had fallen by more than half. In 2016 dollars, median annual earnings for male Philadelphians over age 16 were

\$48,460 in 1970 compared with \$36,210 now, while earnings for women increased from \$26,420 to \$31,505.

(Pew, 2018 "The Changing Nature of Work")

In line with its historic mission to provide "a human and Christian education," La Salle attracts "young men of varied backgrounds" throughout the Philadelphia region in search of an education to prepare [them] to become whole complete persons who will acquire the learning and the human skills which will enable them to live with dignity so as, in the famous words of (De La Salle's) *Conduct of Schools*, "to be able to do anything." (Rummery, 2018)

It is widely accepted that the needs of students in the twenty-first century have undergone substantial re-definition, owing in large part to the rapid rise of digital technologies but also due to the increasingly diverse and global nature of communities of the present (Reimers and Chung, 2016). Communication, collaboration, critical thinking and character are usually identified as key components of such a skill set within these emerging digital workplaces, making the educational problem two-fold: first, to prepare young men for a future world of work using the tools of technology, to be sure, but also to prepare them to "learn to learn," incorporating multiple problem sets and challenges into their day-to-day education.

Intervention Alternatives

Intentions, Strategies, Procedures and Resources

To respond to the need of both its own students and students in community agencies in the Philadelphia area, La Salle has developed inter-related educational programs across both the digital technologies and through several social justice out programs. Through these programs, La Salle has been able to train its own students in an experiential setting that begins in the classroom and the lab and then goes beyond these conventional locations to both the corporate world and the larger community. Students work side by side with local professionals and online with national experts in digital technologies to enhance their own skill sets in solving complex problems. In addition, through an internal internship program, they learn necessary life- and work- related skills for defining, analyzing, and implementing solutions to educational and community issues. Intentions

Within the conventional liberal arts and sciences curriculum, La Salle has incorporated an evolving core requirement that has evolved from a standard computer applications course to one which integrates changes in digital technologies within its center. Beyond the core technology curriculum, La Salle has developed a distinctive set of opportunities that meld the classroom and the workplace: the Microsoft IT Academy. The program offers advanced and diverse opportunities for students to develop practical marketable skills in the application of digital technologies. And beyond the certifications of the Academy itself, students work hand in hand with both LaSalle IT professionals and working IT professionals to enrich their educational experience. Thus, the classical arts and science curriculum becomes a framework for a twenty-first century embodiment of St. La Salle's "human education." Upon—and even before graduation—La Salle students gain distinctive employment advantages.

Coupled with these personal employment advantages, the student IT managers program has also joined forces with the School's robust community out reach and service program. The three dozen or more community service agencies that offer direct service to those in need have partnered with La Salle in defining opportunities for student responses to the problems of poverty in the Philadelphia area. Students and teachers, their ability to maintain viability through tutoring services, craft-related fund-raising and through the unique contributions of a signature program, Community Tech Serve.

The year-round Community Tech Serve (CTS) program for skilled student volunteers provides technology services at various educational institutions in the Philadelphia area. Typically, participating students install Smart Boards, set-up computer labs, and configure networks. Previous projects have included La Salle Academy, De La Salle in Towne (PA), Young Scholars Charter School, West Philadelphia Catholic High School, St. Ignatius School, the Gesu School as well as Bishop Loughlin Memorial High School in Brooklyn, New York and St. Michael's Indian School in Arizona.

This program leverages two distinctive views of community service through the common bond of student leadership. The program relies on the core twenty-first century educational skills of collaboration, communication, critical thinking and character within the Lasallian ethos. It provides a solution to the educational dilemma of how to extend classroom and lab learning beyond the classroom to make an impact on the students

from the Lasallian school involved and, further, to make an impact on the education of students in the impoverished areas of Philadelphia. The program also leverages resources from the for-profit world, seeking assistance for the schools in economically challenged areas from the same corporate partners who work with La Salle College High School.

On Tuesday, February 2, 2017 ten members of La Salle College High School's Lab Manager Program completed the second phase of a two-part project of revamping the technology at Visitation BVM School in the Kensington neighborhood of Philadelphia. La Salle students delivered and installed thirty computer workstations into the Visitation student computer lab.

The desktops were donated as part of a partnership between La Salle and Ascensus and will enable the students at Visitation to migrate from their current computer lab environment, comprised of a variety of desktop systems to one unified environment. The laptops were re-imaged and tested prior to delivery as part of La Salle's Community Tech Serve program.

La Salle's relationship with Visitation spans nearly a decade of collaborative partnership initiatives including a weekly after school tutoring program every Tuesday during the school year, Freshmen Branch-out Day, Urban Immersion Summer Service program, as well as the broader embrace of the entire La Salle community from the Christian Brothers to our Facilities team, all supporting the incredible work the faculty and staff perform each day for the children of Kensington. (La Salle Community Tech Serve,2017)

Results of the Intervention

Main Significant Learning and Positive Accomplishments

The Community Tech Serve Program has yielded multiple benefits to both La Salle students and community partners. La Salle students of multiple talents and abilities have leveraged their talents through this distinctive educational program, learning skills that have made it possible for them to move into similar positions at both the undergraduate and professional levels. An early graduate of the lab manager program. James Edelen, for example, has rapidly ascended into positions of analytic and technical complexity and is currently a Principal Lead Program Manager at Microsoft.

Corporation. Another graduate of the program, co-author Braden Bonner, was recently named Director of Information Systems and Technology at La Salle College High School.

Beyond career and technical achievements, the La Salle students who have participated in the Community Tech Serve Program report high rates of satisfaction through their community service interactions. Taking the lead on communication and problem analysis with the local community agencies, they approach their Tech Serve projects with the same enthusiasm as they approach complex network implementation issues on the school campus.

For the community agencies, such as Visitation School and Face to Face German town,another partner agency, the results are both educational and financial. The ability to leverage skilled collaborators such as La Salle on a pro bono basis has leveraged the limited funds upon which urban parochial schools must depend. The further ability to attract a joint funding partner, such as Ascensus Corporation, to provide the equipment

which was then prepared by La Salle students, enables administrators and teachers in such a challenging environment as Philadelphia's Kensington area to enhance and transform the educational possibilities for students in this 145 year old parish school. Schools such as Visitation, even with a modest tuition, face stiff competition for students in this neighborhood where publicly funded charter schools siphon off many students. For community organizations such as Face to Face Germantown, a service organization of multiple offerings, also located in an 19th century Philadelphia parish center, the ability to expand services for both pre-school children and adults seeking initial employment has resulted from La Salle's similar Tech Serve efforts.

In a city where poverty is high, employment prospects are challenging, and the quality of life is always uncertain, the ability of faith-based, specifically Roman Catholic parish and school centers to survive has become vital during a time period when social service spending by governments has slowed or declined. Students from Visitation School have gone on to become students at La Salle College High School and similar high-functioning college preparatory schools.

For the future, projects such as Tech Serve will seek to push beyond the installation of computer networks at local schools and agencies to assist with the initiation of student lab manager programs at the partner agencies. The Community Service Program of the La Salle Office of Mission and Ministry provides a strong and broad working base of partner agencies in the Philadelphia area. While the current thrust of most of the school's community service focuses on continuing to serve many of the basic needs of these partner agencies, a number of schools and adult education within the agencies have expressed a need for greater involvement from La Salle. At the same time, La Salle will seek to leverage its corporate connections to seek new sources of funding for such needs.

In 2005, the LaSalle Community Tech Serve received a Leading Edge Award from the National Association of Secondary Schools as a model of community-school partnerships. That award and informal and professional communication throughout the Philadelphia area have brought La Salle a high degree of recognition among its peers. Such recognition has resulted in increased collaboration with both the for-profit and non-profit world. Regional peers in secondary education, both religious and non-sectarian, consult with and visit La Salle to learn its secrets. In a spirit of wisdom and generosity, La Salle has been gracious in sharing its knowledge and spirit.

References

La Salle College High School. (2017, February). La Salle's community tech serve program and ascensus donate new computer lab to visitation bvm school. Retrieved from <https://www.lschs.org/student-life/technology/experiential-learning>.

Office of Catholic Education, Archdiocese of Philadelphia. (n.d.). At visi, we are proud of the facts. Retrieved from <http://school.visitationbvm.org/visitation-the-facts-tell-our-story/>

Pew Charitable Trusts. Philadelphia (2018, January). The changing nature of work. Retrieved from <http://www.pewtrusts.org/en/research-and-analysis/articles/2018/01/08/a-key-driver-of-poverty-in-philadelphia-the-changing-nature-of-work>

Pew Charitable Trust. Philadelphia. (2018, April). The state of the city. Retrieved from <http://www.pewtrusts.org/en/research-and-analysis/reports/2018/04/philadelphia-2018-the-state-of-the-city>

Reimers, Fernando M. and Chung, Connie K. (2016). Teaching and learning for the twenty-first century: Educational goals, policies, and curricula from six nations. Cambridge: Harvard Education Press.

Rummery FSC, Gerard. (2016). *Lasallian Spirituality*. Retrieved from http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2012/02/lasallian_spirit_en.pdf.

Identifying Data

Ensuring that no young person goes unnoticed within our school

Richard Sellers

Summary

St Joseph's Institution International School identified that the increasing world wide trend of young people suffering from mental health issues was reflected in its own student population. In order to discover the main issues its student body faced and in order to support its students effectively, it developed a wellbeing survey that students take every two weeks. This data has led to students receiving appropriate and timely interventions, in some cases the information gained has ensured that students who were unknown to have suicide ideation have now been recognized and have been supported appropriately. The data collected has also highlighted trending issues and concerns which can now be addressed through an evolving pastoral program met hat meets students needs. The long -termaimi store-design the pastoral structure so that it can support its students effectively whilst reducing the number of mental heal this sues within the student community.

Selected Theme:

1. Dynamics of the educational institution in today's context

Ensuring that no young person goes unnoticed within our school

Introduction

To ensure that none of our young people within St Joseph's Institution International goes unnoticed, we introduced a fortnightly survey in order to collect data on our student's personal well being. Issues and concerns can be tracked, monitored and the appropriate interventions applied by the Pastoral team. The long termaimis for the Pastoral team to identify student issues and track trends so that we can be proactive in supporting our students, and influence our pastoral program mein order to address and reduce the problems and concerns that arise within our adolescent community.

Description

Being a teenager in the modern world is a stressful period of time. UNICEF estimate that one in five adolescents will experience a mental disorder each year and this can lead to depression and self-harm. Contributing factors to poor mental health in young people include; psychological and physical changes in the body, peer pressure, social media, home life and academic pressures. As head of Pastoral Care at SJI-International it was clear to met hat there was an increasing demand from students to see Heads of Grade, Counsellors, School nurse and our Educational Psychologist due to mental health issues.

Although the world recognises the importance of mental health in young people

there is very little data collected. As a school we do not hold no data on student well being and although the pastoral support team meets fortnightly to discuss individual student cases to ensure that the appropriate interventions are being made, we are reliant on teacher / tutor referrals, peer referrals, parental referrals or self-referrals to identify the students with needs. This meant that students were potentially missed and we had no data to help us identify the issues that students faced.

The increase in student referrals related to anxiety, depression, self-harm and suicide ideation at the school is in line with worldwide trends. Although it is worth noting that the 'Kiasu' (competitive) nature of Singapore is also a contributing factor. As a pastoral team we wanted to ensure that we could be more effective in identifying students with needs and potential mental health problems. We also knew that we needed a pastoral program that was fit for purpose in order to support students with common needs and educate students on relevant topic areas.

Intervention Alternatives

The Pastoral team at SJI-International comprises of the following:

- Vice Principal Pastoral
- Head of Senior School
- Educational Psychologist
- School Counsellor
- Six heads of Grade (Grade 7 to Grade 12)
- School nurse

The team met to create a well being survey that would help the team measure individual student wellbeing and in turn provide data that would highlight patterns and themes within different cohorts. Once finalised a Google Form was used so that it could be sent to students via their school email address. The survey was adapted and changed over time and took into account the suggestions of students taking the pilot survey. The final question on the survey 'Do you need to speak to someone urgently about how you are feeling' was introduced in order to highlight any students that needed immediate support. The survey was initially piloted with one tutor group from each of the grades in 7 to 10 and two tutor groups in grades 11 and 12. This was later extended to the whole of Grade 10 so that we could see how this might effect the way data was collected by our IT systems, and measure the impact it had on the pastoral team dealing with the number of increased concerns. The survey was issued on a Friday morning during registration providing Heads of Grade time to allocate individual students to the appropriate member of staff, and to address any significant issues that were highlighted by students (in particular question 15).

The spreadsheet that collated the data was designed by our school IT coach and was modified over a period of time after several meetings with the pastoral team and after a number of surveys had been taken by students. The modified spreadsheet enabled the pastoral team to be more effective in dealing with student con-

cerns and spotting patterns in the data. An example of the spreadsheet (edited to maintain student confidentiality) below demonstrates how we can track data over a period of time. The full spreadsheet allows the team to track the following:

- Each individual students score for each question over a 9 month period
- Colour coded alerts of are as of concern from the previous and most recent survey
- Answers to the most recent multiple choice questions/figures on the number of hours slept
- Students urname is highlighted if they failed to take the survey
- Student forename highlighted if they answer 'yes' to question 15 and require to speak to somebody immediately due to the way they are feeling(an email is also instantly sent to Head of Grade in forming them that the child needs to speak to someone)
- The average score of the most recent survey and the previous survey along with the 'change' between the two, which is colour coded in order to see if average well being is improving or declining.

A further spreadsheet was developed in order to track those students who answered yes to question 15. This enabled the team to see all students in this category along with their latest survey results, the team can then add comments,add the names of the members of staff involved along with not ingif the matter was resolved, on going or if an urgent intervention is in place.

Results of the Interventions

The most immediate and significant result of this intervention is that we have been able to highlight several students who we did not know were suffering from significant mental health issues. In two cases we were able to identify two students with suicide ideation, consequently safety plans and appropriate support and care was put in place. We have also been able to track all students by analysing the data, spotting trends and or significant changes

The results are enabling the pastoral team to create a proactive programme that can address areas of concern based on data generated from our own student body. It is also helping inform our Well being curriculum team on areas that it needs to focus on for students in Grades 7 to 10.

Future Interventions

The data collected from the survey has highlighted the need to develop our pastoral programme, and look at ways we can change and develop our school programmes so that we can start to address the mental health issues our young people face. There is a desire from our teaching staff to build more positive relationships with our students and be able to have the time required to have the opportunity to work with students, so that issues and concerns can bead dressed.

Short Term – The pastoral team are able to use current and regular data to monitor, track and intervene with individual students, ensuring they receive the most appropriate support.

Medium Term – Pastoral time with tutors and Enrichment programmes are being modified to ensure that they are relevant to the students within our community and tackle the prevalent issues that are arising within different grades/gender or the relevant cohorts. Educate our wider community on the mental health issues our students face and how we can all help to address these problems.

Long Term – Look at the structure of the Pastoral team to ensure that it can meet the demands of student need in the context of a modern world within a Singaporean culture.

Student engagement in the blended learning environment of the senior high school-ABM Strand

Randy L. Palestina

Introduction

The challenge of developing the 21st century learners is the focus of the K to 12 Curriculum where information technology could not be separated. Many schools nowadays are eyeing on the possibility of designing the curriculum in a more attuned fashion so that delivery of instruction would meet both the challenge of social complexities and learning styles. The advent of the blended learning instruction answers the greatest challenge of bringing the classroom into a modern spectrum. Blended learning is a current trend in education in which the delivery of instruction moves away from the traditional set up of teaching and learning where in the teacher is facing the students in the class pouring all the significant information of the lesson's content. In a blended learning environment, the teachers act as facilitators of learning where in content of the course work is given to the learners through different means of educational technology like online or learning management system. A coursework pertains to the set of requirements that are aligned with the content and performance standards set by the department of education to develop the 21st century skills among the learners. As emphasized by Strauss (2015) blended learning is one of the central features of modern school reforms which personalize education, cuts operational cost while producing a more productive learner. In this manner, learners are developed to become responsible with their own learning. One of the indicators of becoming a productive learner in the blended learning environment is manifested by student's engagement. Student's engagement construct as presented by Li and Wang (2012) can be measured in terms of the time the students spend on learning, the substantial completion of requirements, eagerness to work on the course requirements, and even the attendance to classes. Student's engagement with the lesson's content provides significant benefits among the learners. For instance, when the students are engaged they tend to manifest timely submission, better test results, and high level of motivation. Thus, one of the benefits of the blended learning environment is the development of student's engagement.

There has been a spate of interest to determine the significance of blended learning in the teaching and learning process. There was so much attempt to measure the effectiveness of blended learning using different variables and indicators in a classroom environment and these were done for almost two decades already through the different researches conducted. For instance, Kenney and Newcombe (2011) claimed that blended approach can improve student learning. They compared the average score of the students in the blended and non-blended section, and reported that there is slightly higher average score in the blended section. Similarly, Carpenter (2015) conducted a study in a middle school with 344 seventh grade regular education mathematics students divided into two groups to determine if the blended or traditional instructional models facilitated improved student achievement. Using an ANCOVA test, he concluded that there is a significant difference in the achievement scores of the students in the blended learning environment compared to the traditional classroom. Likewise, using the Mann-Whitney U test, he reported that the

mean rank of the blended learning is significantly higher than the mean rank of the traditional classroom which he claimed as a result of the student's effective engagement. Both the studies mentioned proved the significance of blended learning in the development of student's engagement.

Additionally, Briggs (2014) conducted a study to address the problem of ineffective on-line instruction in secondary mathematics. Using an experimental design, he compared the pre-test/post- test scores of the sample and control groups and found no significant difference between the mean growth scores of the two groups using the Mann-Whitney U test. Also, he compared the overall student achievement between the groups and found no significant difference using the ANCOVA. However, a significant difference was found when he examined the level of engagement of the students on the provided variables. Using the blended learning, he asserted that students' engagement is better in the experimental group compared to the control group. Findings of Briggs (2014) is almost identical with Kazu and Demirkol (2014) who conducted a study to compare he achievement level so students using blended learning environment and traditional learning environment using an experiment and control group design. They concluded that average final test grades of the experiment group had been found to be more successful than the control group.

Moreover, Hein (2014) conducted a study among sixth grade students in Mathematics. She measured the level of engagement of the students in the study. The findings of this research seemed to be related to the findings of Almasaeid (2014) who identified the impact of teaching science using blended learning strategy in the development of the achievement of grade 9 students using experiment group and control group design. He reported that there is a positive impact in achievement skills and attitudes of students when blended learning strategy. He further concluded that using blended learning the students' skills in communication, receiving information, and interaction were improved. Other indicators for blended learning were identified by Barnes-Jones (2014) who investigated the relationship of learning styles on the academic achievement of at-risk high school students and found out that when there is alignment between the learning environment, instructor type, and the learning style, students achieve at a higher level than with no alignment. She reported that the level of achievement is possible with the use of blended learning environment and this achievement level is the result of the positive engagement of the learners. In addition, Poon (2012) identified that learning experience and engagement are indicators significantly affecting blended learning. In the study, blended learning successfully improve students' experiences and enhance their engagement.

Finally, Tseng and Walsh (2016) conducted a study to compare and assess students' experiences in a blended and a traditional course, as well as their level of learning motivation, level of learning outcomes and skills and learning achievement in an undergraduate English literacy course using the face to face format and a hybrid/blended environment. Findings of the study revealed that in the blended course students reported significantly higher overall learning motivation compared to the traditional course. Comparing the results, however, with the study of Halverson (2016) the theoretical gap in learner engagement in the blended settings was closely looked at. A unique factor structure of online and face to face indicators of learner engagement is clearly demonstrated in the results

of the study. Social presence as studied by Wu (2017) is considered as one of the main factors influencing student engagement in the blended learning environment and familiarity to it significantly predicts student engagement in the blended and full on line courses. Delialioğlu (2011) investigated the effects of blended learning in the student's engagement in a computer network course through the implementation of lecture-based environment during the first eight weeks of the semester and a problem-based blended learning environment during the next eight weeks. He found out that active learning and total time on task indicators of student engagement was significantly higher in the problem-based part of the course.

Earlier studies clearly pointed out that blended learning environment significantly influences student engagement. To verify all the findings of the research more work is urgently needed. This research tries to validate the findings by looking at the effect of blended learning in a senior high school. Although the different researches proved the significant effect of blended learning environment in developing student's engagement, this research would clarify if the use of the combinations of two blended learning models would yield the same result.

The purpose of this study was to find out if blended learning environment would help to develop engagement among the students, identify effective learning activities and strategies, and propose learning module based on sound pedagogical practices. Through this engagement, the students' motivation and academic achievement are hypothesized to increase. It is hoped that through this action research, the number of students failing in the accounting course would be lessened while the number of well-motivated and engaged students increased.

The action research shall find answers to the following research questions:

1. Is there a significant difference in the engagement of the students when blended learning environment is provided to them?
2. What are the different learning activities and teaching strategies that help to increase the students' engagement?

I. Theoretical frame work

The blended learning theory guided this action research. The different models of blended learning proposed by Staker and Horn (2012) was used as basis of the blended learning implemented in this action research. A combination of the flex and self-blended model was used as it is deemed to be the best model fitted to the classroom set up in the Philippines particularly in De La Salle Lipa. A flex model is one of the four kinds of hybrid type of blended learning. In this model, learners are provided with both the on line instruction and face-to-face interaction. The learners are grouped according to their ability. One group may receive longer time for face to face instruction while other groups are provided with shorter time. As to the on line learning modalities, the different groups were provided with the same requirements and the duration of the accomplishments depend already on the nature of the group. In addition, the self-blended model is another type of hybrid blended learning. In this type, the learners were given two options for both online requirements and the face to face requirements. One online course is provided and another full face to

face requirements based on a structured schedule. Learners were provided with structured face to face meeting while online instructions were provided to supplement and reinforce the learning. The online instructions and requirements were facilitated through the Learning Management System (LMS) using Canvas which DLSL is currently subscribing.

In addition, the frame work of an action research used in this study is the "Action Research Spiral" a model proposed by Kemmis and Mc Taggart(2000). In this frame work, necessary plan must be made to address the identified problem. The implementation of the plan prompted the researcher to do necessary observations and actions. These observations and actions became the basis for the reflections which necessitated the improvement of the plan. The process continued like a spiral until new observable improvement took place. Importantly, the framework for the action research spiral of Kemmis and Mc-Taggart (2000) provides four essential moments that guided the researcher in this study. These moments include: (1) Plan, (2) Action, (3) Observation, and (4) Reflection. The plan moment implies working out on ways that might provide improvements or impact on the research question. The action moment and the observation moment largely go together because the moment that implementation of the plan took place, observations were made. Observations in the case of this action research were evidenced by the data gathered which were analyzed in the context of the implementation of the plan in the experimental group. The reflection moment focuses on carefully thinking and analyzing the result of the implementation and the data gathered which is needed to evaluate whether or not the research question was answered.

II. Methodology

This action research used the mixed method (quantitative and qualitative research design). Quantitative design was used for the survey questionnaire while qualitative design was implemented through observation and interview among the participants using the Focus Group Discussion (FGD). The locus of control of this study is the two accounting classes handled by the researcher. Action research was done after the administration of the questionnaire. Implementation of the treatment using the blended learning environment provided the courses of action for this research to me a sure the effect of the treatment to student's engagement. The respondents are the group of students from classes taking Fundament also Accounting and Business Management in the ABM Strand during the second semester of AY2017-2018 specifically during the 4th quarter. Since the researcher handled two sections of students, only 80 participants from the two classes were used in this study. Thus, total enumeration was used in determining the respondents.

There were two types of data used in this action research. The quantitative data were taken from the results of the survey questionnaires that determines the students' level of appreciation on the use of the blended learning environment using the Web-based Learning Evaluation Instrument (WEBLEI) by Changand Fisher(2003) which was proposed by Larsen (2012) to be the most effective measure of determining student's engagement on blended learning. The questionnaire is compose off our sub-scales which include; access, interaction, response, and results. Each of the scales has eight statements which the respondents need to rate using a Likert Scale(Almost Always, Often, Sometimes, Seldom,

Almost Never). The data gathered from the questionnaire we reconverted to numerical values of 5 for Almost Always, 4 for Often, 3 for Sometimes, 2 for Seldom, and 1 for Almost Never. Descriptive statistics to find the mean, standard deviation, and the test were computed using the SPSS. This study compared the mean difference of the pretest and post-test results to answer the first research question. The pretest results were used to determine the current perception of the students as regards implementation of the classroom activities and requirements during the 3rd quarter. Then, post test results were taken from administering the same questionnaires after the implementation of the blended learning during the 4th quarter. Likewise, the post test results were used for running the t-test to determine the effectiveness of the use of the blended learning environment in the development of the students' engagement. The computed mean and standard deviations were used to compare the engagement levels of the students in the four phases of the implementation of the blended learning using the combination of the flex and self-blended model. These conddata were qualitative data which were taken from the FGD. Random sampling was used to determine the students who participated in the FGD. A total of 16 students from two classes were randomly selected using the fishbowl technique. During the selection process, each research participant was assigned a specific number. Numbers were written in slips of papers. Similar to a lottery, slips of paper with numbers were drawn to determine the 16 students who participated in the FGD.

III. **Results and discussion**

Guided by the two essential research questions, this study provides the following results:

RQ #1. Is there a significant difference in the engagement of the students when blended learning environment is provided for them?

The implementation of the learning module following the combination of the flex and self-blended model was used as the treatment to find out if the students' engagement would increase. Table 1 shows the t-test results on the pretest and post test, using the WEBLEI Questionnaire.

The t-test results of the sub scale for Access suggest that there is a significant difference between the pretest and post test result (MD=-1.03563, SD=0.64212) conditions; $t(79)=-14.426, p=.000$. The sub scale for Interaction also shows a significant difference between the pretest and post test result (MD=-0.92325, SD=.64957) conditions; $t(79)=-12.713, p=.000$. The sub scale for Response also shows significant difference between the pretest and post test result (MD=-0.55250, SD=0.62860) conditions; $t(79)=-7.861, p=.000$. The sub scale for Results also shows significant difference between the pretest and post test result (MD=-0.73588, SD=0.67569) conditions; $t(79)=-9.741, p=.000$. The results of this study suggest that the provided blended learning environment using the combination of the flex and self-blended learning environment increases the students' level of engagement as opposed to the traditional classroom environment. All of the four sub scales proved that students' engagement in the blended learning environment is significantly better than the full face to face learning environment.

The following are the findings of the study using the four sub scales of the WEBLEI based on the students' perception:

1. On Access

The students cited that accessibility of the materials aided them in learning the lessons. The students affirmed that the materials are readily available and accessible to the minthe blended learning environment. During face-to-face instruction, the students pointed out that handout sand materials useful to them are also provided to aid them in understanding the content of the lesson. This is manifested in the lesson as one of the students mentioned:

“Because of the materials provided on line, I am able to accomplish the requirements. My engagement with these materials help me to understand the lesson. During face to face, the teacher supplied more. The blended learning environment provided me options when and how to learn at my *own pace*.”

The activities provided in the module aimed to sustain the engagement of the students and enabled them to accomplish the requirements. Although there were times that the students felt they were pressured due to the time constraints for the submission of the requirements. As expressed by the student:

“We are given the chance to improve our requirements. Our teacher gives different materials to compare the accuracy of our accomplishments. There are times that I felt I am pressured due to the time limit provided by the teacher. But nevertheless, I am still able to accomplish the task.”

2. On Interaction

The students felt that blended learning environment provided them a great deal of chance to interact with their classmates and the teacher asynchronously. They felt more convenient to express their thoughts and to ask questions online. Collaboration became easily possible for them using the different on line platform like the Inbox in Canvas, google forms, google docs, and google sheets. These were manifested in the students’ experiences as mentioned by the students.

“Mostly, we use social media through messenger to interact with one another. We use the inbox messaging in Canvas to communicate with our classmates. When we are engaged during collaboration, we are able to develop social skills. And, we develop a good network of friends in the class. We feel the benefit that when we have deeper engagement, we benefit from a larger network to understand better the lesson.”

3. On Response

The students favored the blended learning environment as opposed to traditional classroom set up in terms of developing sense of satisfaction with their achievement. The blended learning environment helped them to easily work together to accomplish the requirements in their accounting class. As mentioned by the students:

“It is easier for us to communicate with one another. Like those announcements posted in Canvas, it can easily be accessed by the students so it will also be easier to collaborate among the member so the group. The use of google docs provided useasier platform for group activities even if we are not together in the same place. We do requirements,we become engage with it, we do it real time. These experiences made me become satisfied with my *learning*.”

4. On Results

The on line requirements became most helpful to students to prepare them for the face-to face tasks, to enable them to understand the context of the lessons, to collaborate with one another, and provide them the chance to explore some other materials to understand the lesson. These were expressed by the students when they mentioned that:

“In my case, the objectives of the online requirements being provided helped me to understand what to expect in the lesson. I read these objectives and I am able to know what to do. It helped me to relate the application of the requirements to the practical world.”

RQ#2. What are the learning activities and teaching strategies that help to increase the students' engagement?

Base on the plan and the implemented course of action that addresses the identified concerns, the table that follows presents learning activities/strategies and the learning delivery that helped to increase engagement of the students.

The different modules covering the entire topic of the second semester being used in the study. The learning competencies are taken from the prescribed learning competencies by the Dep Ed for the course Fundamentals of Accountancy and Business Management 1. The learning activities/strategies are the learner centered activities that were used in the implementation and the learning delivery. It can be seen in the table that majority of the activities/strategies are delivered to students online. These activities are part of the online module provided to students to ensure that they will continuously engage in the lesson. Moreover, the choice used by the researcher in determining what strategies and activities need to be done face to face and what activities should be given online was based on elements of the blended learning as presented by Staker and Horn(2012).

IV.

Conclusion and recommendations

This study found out that there is a significant difference in the level of engagement of the students in the blended learning environment using the flex and self-blended model. Using the four sub scales in the WEBLEI Questionnaire, the students perceived that blended learning environment is more beneficial to the minterms of learning the content, collaboration among the members of the class, expectations of learning, and preparation of oneself for the requirements. The students manifested positive attitude towards blended learning as opposed to the full face-to-face learning environment. They feel more satisfied and confident about their learning if they are provided with the learning materials online that they can access anytime they need. These online materials provided them substantial support to enhance their understanding thus leading to successful completion of requirements. The findings of this research support the study of Li and Wang (2012) who found that engagement can be measured in terms of the time the students spend on learning, the substantial completion of requirements, eagerness to work on the course requirements, and even the attendance to classes.

In addition, the study supports the findings of Kenney and Newcombe (2011), that blended learning significantly develop student's engagement as evidenced by increase in the student's performance as opposed to the face to face learning environment. The stu-

dents felt satisfied about their learning and accomplishments of task (Tseng & Walsh, 2016). Likewise, the sufficient time allocated to the students for online learning and the online program provided to them contribute to the development of the students' engagement as suggested by Poon (2012) in his study. Moreover, the findings of Wu (2017) that social presence influence the engagement of the students in the blended learning was also observed in this study. The study of Halverson (2016) which identifies the gap in the learner engagement in the online and face to face learning environment manifested in the findings of this study. Finally, this research found out that the use of the combination of the blended learning model, the flex and self-blended, proved the effectiveness in developing student's engagement. This is probably due to the use of the different learner-centered activities and strategies that motivated the students.

V. Based on the findings, it is recommended that the extent of effectiveness on the use of learner- centered activities be measured and strategies in the blended learning environment be conducted. The need to continue the documentations of curricular innovation, specifically in the area of using blended learning be done to encourage consultations and discussions among the teachers in using blended learning to come up with lessons based on sound pedagogical practices. Since the study is conducted in the private school with a subscription to the learning management system, it is suggested to conduct the same study in a public school without a subscription to the learning management system, thus, use online platform already available to the students. Through this study, it would measure if the findings would provide the same results. Moreover, the study may be conducted in a larger number of participants to find out if the same level of engagement would be observed.

References

- Almasaeid, T. F. (2014). THE EFFECT OF USING BLENDED LEARNING STRATEGY ON ACHIEVEMENT AND ATTITUDES IN TEACHING SCIENCE AMONG 9TH GRADE STUDENTS. *European Scientific Journal*, 10 (31) Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1652452544?accountid=28547>
- Barnes-Jones, T. (2014). The contribution of learning styles to achievement of at risk students in a blended learning environment (Order No. 3668818). Available from Pro Quest Dissertations & Theses A&I; Pro Quest Dissertations & Theses Global. (1648414681). Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/1648414681?accountid=28547>
- Bowman, Richard F., Jr. (2007). How can students be motivated: A misplaced question? *The Clearing House*, 81(2), 81-86. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/196856760?accountid=28547>

Briggs, K.C. (2014). Blended learning vs. face-to-face instruction: A quantitative evaluation of student achievement in algebra I (Order No. 3665460). Available from Pro Quest Dissertations & Theses A&I; Pro Quest Dissertations & Theses Global. (1640913684). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1640913684?accountid=28547>

Carpenter, A.K. (2015). Blended learning and traditional instructional models in a middle school: A causal comparative study (Order No. 3728989).

Available from Pro Quest Dissertations & Theses A&I; Pro Quest Dissertations & Theses Global. (1746623312). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1746623312?accountid=28547>

Chang, V., & Fisher, D. (2003). The validation and application of a new learning environment instrument for online learning in higher education. In Larsen Teacher and student perspective on a blended learning intensive English program writing course. Retrieved from <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3382&context=etd>

Deci, E., R. Koestner, and R. Ryan. 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation.

Psychological Bulletin 125 (6): 627-68.

Delialioğlu, Ö. (2011). Student Engagement in Blended Learning Environments with Lecture-Based and Problem-Based Instructional Approaches.

Educational Technology & Society, 15 (3), 310-322.

Elo, S. & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.

doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x. Retrieved from <https://student.cc.uoc.gr/upload-Files/192-407/CONTENT%20ANALYSIS.pdf>

Halverson, L.R. (2016). *Conceptualizing blended learning engagement* (Order No. 10179196). Available from Pro Quest Dissertations & Theses A&I; Pro Quest Dissertations & Theses Global. (1849546905). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1849546905?accountid=28547>

Hein, J. O. (2014). A comparison of a blended learning environment and a traditional learning environment. Are student achievement and student interest affected? (Order No. 3602484). Available from Pro Quest Dissertations & Theses A&I; Pro Quest Dissertations & Theses Global. (1468689409). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1468689409?accountid=28547>

Kazu, I., & Demirkol, M. (2014). Effect of blended learning environment model in high school students' academic achievement. *The Turkish Journal of Educational Technology*, 13, 1.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. 10, 271-329.

Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.4759&rep=rep1&type=pdf>

Kenney, J. & Newcombe, E. (2011). Adopting a blended learning approach: challenges encountered and lessons learned in an action research study.

West chest University of Pennsylvania. Retrieved from files.eric.ed.gov/fulltext/EJ918218.pdf.

Larsen,L.(2012).Teacher and student perspectives on blended learning intensive english program writing course. *Iowa State University. Graduate Theses and Dissertation. 12375* Retrieved from <http://lib.dr.iastate.edu/etd/12375> Communications in Computer and Information Science, vol 302. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-31398-1_1

Poon,J.(2012).Use of blended learning to enhance the student learning experience andengagement in property education.*PropertyManagement, 30(2), 129-156.* doi:<http://dx.doi.org/10.1108/02637471211213398>

Staker, H. & Horn, M. (2012). Classifying blended learning. Innosight Institute. Retrieved from <https://www.christenseninstitute.org/wpcontent/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>

Strauss,V.(2015).Blended learning: the great new thing or the great new hype? The Washington Post. Retrieved from <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2015/06/21/blended-learning-the-great-new-thing-or-the-great-new-hype/>.

Tseng, H., & Walsh, Eamonn Joseph,,Jr. (2016). BLENDED VERSUS TRADITIONAL COURSE DELIVERY: Comparing students' motivation, learning outcomes, and preferences. *Quarterly Review of Distance Education,17(1),43-52,56.* Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1794526239?accountid=28547>

Formación para la ciudadanía y escuela. Correlación entre los elementos del Hecho Educativo y las manifestaciones de la Formación Ciudadana en alumnos de preparatoria

Carlos Manuel Castañeda Casas

Introducción

México, convulsionado por la violencia y la corrupción, demanda mexicanos dispuestos a construir ciudadanía y hacer prevalecer una cultura de la participación y la corresponsabilidad. ¿Qué escuela, con qué elementos tanto en su currículum formal como en las actividades cocurriculares será el detonante de una vida social más participativa y corresponsable?, ¿qué escuela, gestionada bajo qué criterios será la que dé cumplimiento a esta necesidad social? Investigar la forma en que los elementos del Hecho Educativo coadyuvan en la formación para la ciudadanía da respuesta a estas y otras preguntas, desde la convicción de que es la escuela, laboratorio de la vida social, el mejor lugar para modelar, reflexionar y enseñar las competencias ciudadanas.

La pregunta central es ¿de qué manera los elementos del Hecho Educativo de la Escuela Lasallista logran la formación para la ciudadanía en los alumnos del último grado de dos preparatorias de instituciones lasallistas de la ciudad de Monterrey, N.L.? Las preguntas secundarias: ¿cuál es el estado actual de la Formación Ciudadana de los alumnos?, ¿cuál es la relación que existe entre los elementos del Hecho Educativo y la Formación Ciudadana? Se plantean dos hipótesis: (a) Los estudiantes manifiestan su Formación Ciudadana de manera significativa y (b) existe relación entre los elementos del Hecho Educativo y la Formación Ciudadana de los alumnos.

Marco teórico-referencial

El acto de educar nunca es un acto apolítico. Todo lo que sucede en la escuela tiene una intencionalidad claramente establecida para formar un tipo específico de hombre y de sociedad (Azcona, 2006; Moore, 1980). En una práctica educativa seria y estructurada, los elementos que guían el proceder educativo, así como aquellos que brindan recomendaciones para una enseñanza eficaz, están alineados tanto a una forma de entender el mundo como a un rol específico del ser humano en el mismo. Dichos elementos constituyen el Hecho Educativo, los cuales se estudian a continuación.

La gestión y el liderazgo escolar

Es el conjunto de medidas, acciones y decisiones que se implementan con la finalidad de que la escuela cumpla con su responsabilidad social. En el modelo democrático de la gestión escolar, el poder y la toma de decisiones se comparten entre todos los miembros de la institución y por tanto existen ciertas estructuras que permiten escuchar y tomar en cuenta las voces de todos los miembros (Castro, 2006; Pérez Galván y De la Concepción Ochoa, 2017).

Las tendencias en América Latina y el Caribe en torno a la gestión escolar indican que debe estar caracterizada, entre otros, por la flexibilidad, la innovación, la comunicación y el liderazgo (Namo de Mello, 1998). Para Ahumada Figueroa (2009), la innovación en la gestión escolar hace referencia a los cambios en las prácticas cotidianas de trabajo que realiza el director o el equipo directivo con el propósito de mejorar su funcionamiento. De acuerdo con Bello y Bolaños (2002), en la gestión escolar es fundamental una adecuada comunicación que permita compartir una visión para el centro, evidenciar las altas expectativas que se tienen de las personas, coadyuvar en la rendición de cuentas y en la creación de redes al interior de la escuela. La flexibilidad tiene que ver con la adecuación a la realidad. También afirman que el factor humano es vital para el fortalecimiento de los centros educativos y el liderazgo del equipo directivo es primordial para que el centro se desarrolle, impulsando la capacitación de los docentes, el trabajo en equipo, el intercambio de información con otros centros educativos y la creación de condiciones para que los padres participen en la vida del centro. Debe también impulsar la implementación de un proyecto para el centro educativo, debe interactuar con la comunidad escolar y local, promoviendo una política de puertas abiertas; debe garantizar que los alumnos cursen adecuadamente el currículum que les corresponde y debe administrar adecuadamente los recursos humanos, materiales y financieros. Señalan también que la organización se sustenta en un conjunto de liderazgos que tienen la capacidad de poner en marcha la institución educativa. Diagnosticar y dar seguimiento al *ethos* oculto es otra de sus responsabilidades, ya que el conjunto de normas y valores que son implícitamente pero eficazmente enseñados y de las que no se acostumbra hablar en las declaraciones de fines y objetivos, muestran las actitudes éticas, valores y patrones de conducta que se están promoviendo en la vida cotidiana (Vallaes, s/f b).

El proyecto educativo

El Proyecto Educativo (PE) es un instrumento que expresa la forma particular en que cada escuela se propone lograr los propósitos educativos. Permite organizar el quehacer de las escuelas a través del trabajo colegiado de los profesores; está orientado a resolver los problemas que la institución enfrenta y garantizar que los alumnos adquieran conocimientos y desarrollen las habilidades, destrezas y actitudes que constituyen los propósitos educativos (Gobierno del Estado de Nuevo León, 2002). La elaboración del PE es un ejercicio de autonomía profesional para los miembros de una institución educativa ya que ellos son quienes definen la mejor forma para lograr los propósitos educativos. Su elaboración, implementación y evaluación beneficia a cada uno de los miembros de la comunidad educativa de una manera específica. Por tanto, el PE es una herramienta que asegura la dirección de la práctica educativa y la sinergia entre los actores en la escuela.

En virtud de que un elemento fundamental del PE es garantizar la implementación del *currículum*, es importante que este instrumento tenga en cuenta, tanto las disposiciones del Estado Mexicano en materia de educación para la ciudadanía, como la forma en que se da cumplimiento a los programas de estudio que tienen por finalidad la formación cívica y ciudadana, y contemple el tratamiento transversal que asegure el logro de los objetivos.

Las actividades cocurriculares son aquellas diseñadas específicamente para contribuir

con el perfil de egreso del estudiante desde un ámbito externo al plan de estudios oficial. Aquellas que contribuyen en la formación de valores cívicos están llamadas a ocupar un lugar especial en el PE. Las investigaciones han demostrado que estas actividades amplían las oportunidades educativas de los estudiantes, incrementan su compromiso cívico, desarrollan sus habilidades prácticas, brindan oportunidades de liderazgo, incentivan la comunicación intercultural, fomentan el desarrollo personal, mejoran las habilidades académicas, incrementan el compromiso y el éxito de los estudiantes y desarrollan un deseo sincero de servir (King & Anderson, 2004; Hazeur & Institute for Higher Education, 2008; Samuelson *et al.*, 2013).

La gestión del aula

La gestión del aula es el conjunto planificado de procedimientos y rutinas que garantizan el éxito de los objetivos formativos y aseguran un plan de acción para el salón de clase. Hace referencia al conjunto de provisiones y procedimientos que es necesario preparar con la finalidad de establecer y mantener un ambiente en el cual la instrucción y el aprendizaje sean posibles. Más que la disciplina, el énfasis hoy está en la proactividad del gestor y el desarrollo de habilidades necesarias para la vida cotidiana del estudiante, muchas de ellas relacionadas con el autocontrol y el cumplimiento de responsabilidades (Rawlings, Bolton & Notar, 2017).

Para Rawlings *et al.* (2017) en la gestión del aula tiene primordial importancia las rutinas por su impacto directo en el desarrollo social, emocional y cognitivo de los estudiantes, lo que garantiza su aprendizaje en un ambiente conocido y seguro.

En la escuela activa, la gestión del aula está caracterizada por la proactividad del gestor, el desarrollo de habilidades necesarias para la vida cotidiana del estudiante, el trabajo en equipo caracterizado por la capacidad de autogestión y el logro de consensos entre personas que piensan diferente; el aseguramiento de la participación; el desarrollo del pensamiento crítico; la construcción de acuerdos; la argumentación dialógica; la comprensión de lo ajeno; el desarrollo de actitudes solidarias y de corresponsabilidad del bien común. En la formación para la ciudadanía, lo que sucede al interior del aula es muy significativo, puesto que las actitudes predominantes en ese conglomerado social son pauta de acción para la persona (Vallaes, 2003; SEP 2017a, Gómez-Serrudo, 2008; Pasque *et al.*, 2009).

De entre todos los elementos significativos de la gestión del aula, el más relevante es el desempeño docente. El maestro debe contar con la capacidad de adaptar el currículo al contexto y a las necesidades de sus estudiantes, saberse facilitador, sobretodo de contextos de búsqueda; promover experiencias significativas que involucren las emociones, la curiosidad, la comunicación, la expresión creativa, el diálogo crítico y la capacidad de escucha de sus alumnos (Vallaes, s/f a). Por otro lado, su función docente debe caracterizarse por generar ambientes de aprendizaje incluyentes (SEP, 2017b). Debe planear intervenciones educativas que contribuyan en la construcción de espacios de reflexión y transformación social, con capacidad liberadora que, incentivando diálogos horizontales, propicie que los estudiantes tomen conciencia de sus condicionamientos y prejuicios, y desarrollen actitudes como la imparcialidad, el trato justo, la amplitud de espíritu, la reflexión constante, el escepticismo prudente y la curiosidad; actitudes que el docente muestra con su ejemplo y

modela con su forma de proceder (Méndez, 2008; Pérez Galván y De la Concepción Ochoa, 2017).

Otro de los elementos significativos en la gestión del aula son las prácticas pedagógicas y didácticas que, en una escuela que tiene por finalidad formar para la ciudadanía, se deben caracterizar por la construcción de una comunidad de aprendizaje solidaria y afectiva. Recursos metodológicos como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje situado, el Aprendizaje-Servicio y el aprendizaje basado en proyectos sociales cumplen con esta finalidad. Así, en el aula se enfrentan circunstancias auténticas y los alumnos entienden que la creatividad no tiene nada que ver con la adaptación al mundo, que el éxito está en la transformación y no en el ajuste y que el único mundo habitable es uno que se haya inventado en comunidad (SEP, 2017a; Pérez Galván y De la Concepción Ochoa, 2017; Vallaey, s/f a).

La formación para la ciudadanía.

Es el entrenamiento y ejercicio de las capacidades intelectivas y argumentativas que permiten y posibilitan la convivencia democrática, así como la formación cívica y ética que le da sustento (Ariza, 2007). Implica el desarrollo de las competencias ciudadanas que permiten a la persona participar activamente en su comunidad. Estas competencias son “el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Henaó-Escovar et al., 2008, p. 857). La revisión de la literatura ha permitido identificar 10 manifestaciones de la Formación Ciudadana. Cinco hacen referencia a situaciones concretas con las que se manifiesta la identidad de ciudadano: (a) la participación activa, (b) la aceptación y capacidad de trabajo con quien es y piensa diferente, (c) la vivencia de los valores de la democracia y de las competencias ciudadanas, (d) la capacidad de liderar equipos que busquen el bien común y el apoyo a los más desfavorecidos y (e) la capacidad de tomar decisiones en perspectiva del bien común. Otras cinco hacen referencia a actitudes y criterio de acción: (a) la comprensión del ser humano como sujeto de derechos y de obligaciones, (b) el desarrollo del pensamiento crítico, (c) el sentido de identidad y corresponsabilidad con la sociedad, (d) el conocimiento y comprensión de los problemas sociales, así como el compromiso con su solución, y (e) la promoción y el fortalecimiento de la cultura de la legalidad.

En el tema de la Formación Ciudadana y su práctica en la escuela, Ariza (2007) enfatiza que debe ser un aprendizaje derivado del ejercicio cotidiano de la ciudadanía misma, que de lejos desborda la práctica del voto y el espacio preparatorio para que los estudiantes asuman una condición futura de ciudadanía. Una escuela no educa en la democracia por más que dé cursos de cívica o de urbanidad. Uno aprende a ser democrático en familias democráticas, en escuelas democráticas y con medios de comunicación democráticos (Ariza, 2007).

Uno de los rasgos más característicos de la cultura ciudadana es la Responsabilidad Social (RS) que es la responsabilidad de una organización por los impactos de sus decisiones y actividades en la sociedad y el medio ambiente (Vallaey, 2008). Llevando esta reflexión al mundo de la educación, Vallaey (2013) identifica los impactos de una ins-

titución educativa: los organizacionales, como aspectos laborales, ambientales, hábitos de vida cotidiana en el campus, entre otros; los educativos, como los procesos de enseñanza aprendizaje y la construcción curricular destinada a formar determinado perfil de egreso; los impactos cognitivos, esto es todo lo relacionado con las orientaciones epistemológicas y deontológicas, los enfoques teóricos y las líneas de investigación, así como los procesos de producción y difusión del saber; y los impactos sociales, que es todo lo relacionado con los vínculos de la Universidad con actores externos y su participación en el desarrollo de su comunidad.

Metodología

El estudio tiene un enfoque cuantitativo con diseño no experimental de corte transversal. La investigación plantea dos tipos de diseño cuantitativo: transeccional descriptivo y transeccional correlacional (Hernández Sampieri et al., 2010).

El Universo es el alumnado, profesorado y cuerpo directivo del último grado de Bachillerato del Colegio Regiomontano Contry y del Instituto Regiomontano Cumbres, de la ciudad de Monterrey, N.L., en el ciclo escolar 2017-2018. La información se colectó por medio de cuatro encuestas elaboradas con un escalamiento tipo Likert. Su validez y confiabilidad se determinó por la validez de contenido, por el juicio de expertos y por la aplicación de una prueba piloto para cada uno de los instrumentos, a partir de la cual se obtuvo un índice Alpha de Cronbach de .895, .947, .877 y .925 para cada uno de los instrumentos.

Con la finalidad de realizar el diagnóstico y, posteriormente, identificar la relación de cada elemento del Hecho Educativo con las manifestaciones de la formación ciudadana se realizaron dos tipos de análisis: (a) Análisis de medidas de tendencia central, de las cuales se realizó la prueba Anderson-Darling para la certidumbre de los datos, y (b) La respuesta más frecuente y distribución de las respuestas. Para identificar la correlación existente entre cada elemento del Hecho Educativo con las manifestaciones de la Formación Ciudadana se procedió a identificar el índice de correlación de Pearson y el p-Valor.

Resultados

Los resultados del diagnóstico, confirmados con el índice Anderson-Darling, permiten aceptar la primera hipótesis: los estudiantes del último grado de preparatoria manifiestan su Formación Ciudadana de manera significativa. La tabla I muestra el comparativo de la distribución de frecuencias para cada manifestación de la Formación Ciudadana.

Los resultados obtenidos permiten rechazar una hipótesis nula y afirmar que el proyecto educativo influye positivamente en que los alumnos tengan una comprensión del ser humano como sujetos de derechos y obligaciones. La estadística no permitió rechazar otra hipótesis nula en el caso de maestros y alumnos, con lo que se confirma la falta de correlación entre los elementos del Hecho Educativo y las manifestaciones de la Formación Ciudadana.

Conclusiones

Los elementos del Hecho Educativo sí contribuyen en la Formación Ciudadana de los alumnos del último grado de preparatoria. La ausencia de correlaciones que permitirían

predecir patrones (Guillen et al., 2014) se puede explicar porque dichos elementos no propician la Formación Ciudadana de manera intencional y sistemática, ya por carecer de un enfoque educativo cuyo propósito es formar para la ciudadanía, ya porque no fomentan intencionalmente cada una de las manifestaciones de la Formación Ciudadana o por otros supuestos que es necesario seguir profundizando. Esto genera cinco desafíos.

La Formación Ciudadana como enfoque educativo.

La institución educativa ha sido, es y seguirá siendo un detonador del desarrollo social. No es el único, se podría discutir si es el más importante, pero es, sin duda, el más adecuado para promover una cultura de equidad, justicia y desarrollo, esto por su capacidad de transformar ideas y acciones en actitudes y hábitos. Para lograrlo, la escuela está llamada a superar diversos obstáculos. Uno de ellos, ya lo apunta Silva (2017), es superar el riesgo de convertir la vida en temas y en lecciones al punto de dejarla vacía y sin sentido.

Primer desafío. La institución educativa está llamada a explicitar su compromiso con la Formación Ciudadana, estableciendo una propuesta educativa que incluya ese enfoque. Se explicitará, también, el marco teórico que la sustenta, su visión a mediano y largo plazo, el tipo de persona y de sociedad que pretende formar, así como las estrategias para lograrlo. Precisaré la forma en que la gestión escolar, el proyecto educativo y la gestión del aula colaborarán con dicho propósito.

Gestión escolar y liderazgo

Esta investigación pone de manifiesto la importancia que tiene la intencionalidad de la Formación Ciudadana por parte de la gestión escolar. La investigación de Villalta (2014) confirma que, en la medida en que las metas institucionales están centradas en el aprendizaje y hay reglas claras de funcionamiento para los integrantes de la comunidad educativa, los esfuerzos educativos de la escuela serán eficaces. Sin embargo, en sus grupos focales, identifica que los estudiantes mantienen dudas sobre la forma en que las normas serán cumplidas por toda la comunidad escolar y si las autoridades educativas realmente les consultarán las decisiones que se deben tomar en temas en los que ellos son los primeros afectados.

Segundo desafío. La gestión escolar, actuando de manera congruente con el enfoque educativo de Formación Ciudadana, está llamada a impulsar el diálogo, el consenso, la toma de decisiones colegiada, el trabajo en equipo y, en general, la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, promoviendo así que prevalezca un ambiente escolar democrático. Por las estructuras, procesos y organización que propone a la institución educativa, la gestión escolar es el primer elemento didáctico del enfoque educativo de la Formación Ciudadana. Así mismo, el liderazgo escolar está llamado a aprovechar los sistemas que buscan la calidad educativa, con los que se garantiza que la Formación Ciudadana sea el enfoque educativo que guía la acción de la escuela, se revisan las metas y estrategias con que se logran esos propósitos, se acompaña el establecimiento de proce-

sos para el aprendizaje organizacional y la mejora continua, se revisa que los procesos de comunicación estén alineados con el propósito institucional y, en general, se garantiza que el tema de la Formación Ciudadana y RS sea atendido integralmente.

A participar se aprende participando.

Hay un acuerdo sobre la necesidad de una educación que promueva las virtudes y habilidades necesarias para que los jóvenes sean miembros responsables y activos de la sociedad democrática a la que pertenecen (Reparaz, Arbués, Naval & Ugarte, 2015). Los estudios sobre las competencias claves para la vida social y cívica subrayan la importancia del enfoque activo, participativo y corresponsable de la Formación Ciudadana (Reparaz et al., 2015).

Tercer desafío. Solo participando se logra “una práctica constante, un hacer que precede y moldea un ser parte de la sociedad” (Giulia Ingellis y Leone, 2016, p. 444). La escuela está llamada a desarrollar el hábito de la participación que brinde a los alumnos las herramientas necesarias que les permitan experimentar la capacidad de aportar cambios significativos en proyectos sociales y constatar la forma en que es posible romper el *estatus quo* teniendo, inclusive, la capacidad de intervenir en la acción política. Esto implica que la escuela empodere a los alumnos y fortalezca su autoeficacia en proyectos encaminados al logro del bien común. De manera particular los elementos del Hecho Educativo deberán prever situaciones en que los alumnos puedan tomar decisiones que contribuyan con el bien común. Las prácticas pedagógicas y didácticas en el aula son elementos significativos para el logro de los propósitos de la Formación Ciudadana.

Pensamiento crítico y fundamentalismos cognitivos.

En sus apuntes sobre fundamentalismo cognitivo, Bula et al. (2017) afirman que el fundamentalismo se entiende como un fenómeno político social que emerge del sentimiento de inseguridad de personas con creencias tradicionales. En lugar de encontrarse con el mundo, e interactuando con él, transformarlo y transformarse, los fundamentalistas buscan que el mundo encaje con lo que sienten y piensan. Desde el punto de vista cognitivo, fundamentalista es aquel que hace esfuerzos cognitivos especiales para preservar creencias privilegiadas que, de lo contrario, no resultarían consistentes con su experiencia o con otras creencias. El conocimiento, comprensión y capacidad de trabajo con quien es y piensa diferente, sumado a los esfuerzos en la formación del pensamiento crítico, formarán personas con la habilidad necesaria para no caer en fundamentalismos cognitivos.

Cuarto desafío. La escuela está llamada a cuidar de manera especial la formación del pensamiento crítico pues este es elemento esencial para que la persona se sitúe en su sociedad y pueda transformar lo que causa inequidad o afecta al bien común. Está llamada a aprovechar todas las oportunidades que le brinda el currículo para que sus alumnos vean, con mirada crítica, libertad de espíritu y de presiones ideológicas, esa realidad y conozcan a profundidad los principales problemas sociales y sus causas. Está llamada a impulsar la participación en proyectos sociales que contribuyan con el bien común, así como a hacer alianzas con otras organizaciones de la sociedad civil para lograrlo. En su

formación al pensamiento crítico, la escuela está llamada a prevenir el fundamentalismo cognitivo y la mala interpretación de los conceptos que sustentan la Formación Ciudadana y la RS.

Una escuela transformadora de la realidad social

Los jóvenes son activos, deseosos de participar y, en determinadas ocasiones se observa en ellos un fuerte compromiso, pero ¿están formados para propiciar la transformación social? La institución educativa está llamada a atender los cuatro desafíos ya mencionados con la finalidad de lograr el quinto desafío: que los resultados formativos garanticen una intervención social transformadora, lo que situaría la acción de la escuela en el escenario A de la figura 2.

Por la forma en que intervienen los elementos del Hecho Educativo para propiciar la Formación Ciudadana, la escuela puede ser transformadora, conservadora, reaccionaria o fallida. Las instituciones educativas participantes en la investigación se sitúan en el lugar marcado con el número uno en la figura 2. Los alumnos reconocen tener las manifestaciones de la Formación Ciudadana, pero al no existir correlación entre los elementos del Hecho Educativo y esa formación, la acción transformadora de la escuela queda en entredicho. La escuela que se sitúa en el escenario B puede ser llamada conservadora. Sus elementos del Hecho Educativo están bien estructurados y puede evidenciar resultados educativos, pero no en la Formación Ciudadana. El contacto con la realidad es superficial o meramente académico, los elementos del Hecho Educativo no incentivan la conformación de equipos que trabajen por el bien común y la capacidad de participación en la escuela es nula o con objetivos poco significativos. Conocen poco de los problemas sociales. Por esta forma de actuación, esta escuela estará formando alumnos cómodos con el *estatus quo*. El escenario C es un riesgo para la sociedad, ya que sin una intervención adecuada en los elementos del Hecho Educativo se animan actitudes contestatarias que pueden gestar problemas difíciles de controlar. En el escenario D están las escuelas sin metas educativas ni proyecto.

Quinto desafío. Planificar e implementar proyectos educativos eficaces en la transformación social, en el que los elementos del Hecho Educativo guarden sintonía para lograrla.,

Constituir esta escuela transformadora de la realidad social es una responsabilidad lasallista. En un análisis de los escritos fundacionales (Castañeda-Casas, C.; Bolaños-Hernández, A. & Huerta-Pérez, P., 2016), se pone en evidencia que el trabajo escolar estará impregnado del enfoque lasallista en la medida en que se evidencian diversos criterios referentes a la organización de la escuela, a la persona del maestro y a las conductas esperadas en los alumnos. La formación recibida debe motivar a los alumnos a adquirir rasgos de solidaridad, generosidad y caridad con los necesitados. Esto ha venido sucediendo a lo largo de los años, y que hoy sea un distintivo de la educación lasallista, además de guardar fidelidad al carisma fundacional, es respuesta a la sociedad que demanda ciudadanos comprometidos y corresponsables del bien común

Referencias

Ahumada-Figueroa, L., Galdames-Poblete, S., González-Torres, A., & Herrera-Caballero, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de auto-evaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile. *Universitas Psychologica*, 8(2), 353-369. Recuperado de la base de datos Fuente Académica.

Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, (27), 150-163. Recuperado de la base de datos Fuente Académica.

Azcona, L. (2006). El Proyecto Educativo Institucional en la Enseñanza General Básica: las ideas filosóficas que lo sustentan. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, 8(8), 141-154. Recuperado de la base de datos Fuente Académica.

Bello M. y Bolaños F. (Eds) (2002) *1er Seminario Internacional Investigación para una mejor educación*. Perú: Facultad de Educación-Universidad Peruana Cayetano Heredia. Recuperado de http://www.upch.edu.pe/faedu/images/publicaciones/publicaciones/Escuelas_que_aprenden.pdf

Bula Caraballo, G.U., Belalcázar Cubillos, L.P., Cobos Torres, K., Moreno Galvis, J.A. & Toloza Solano, M.A. (2017) Apuntes sobre fundamentalismo cognitivo. *Fundamentalismos, nacionalismo, populismos*. *Revista de la Universidad de La Salle* 73, 141-155. Bogotá, Colombia.

Gobierno del Estado de Nuevo León (2002). *Manual del Proyecto Escolar, Educación Primaria*. Monterrey, N.L., México: Secretaría de Educación.

Gómez-Serrudo, N. (2008). La vida cotidiana y el juego en la formación ciudadana de los niños. *Universitas Humanistica*, (66), 179-198. Recuperado de la base de datos EBSCO.

Guillen, A., Badii M.H. & Acuña Zepeda M.S. (2014) Aplicación de Correlación en la Investigación. *International Journal of Good Conscience* 9(2)18-23. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v9-n2/A3.9\(2\)18-23.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n2/A3.9(2)18-23.pdf)

Hazeur, C., & Institute for Higher Education, P. (2008). Purposeful Co-Curricular Activities Designed to Increase Engagement: A Practice Brief Based on BEAMS Project Outcomes. *LUMINA Foundation for Education*. Recuperado de la base de datos EBSCO.

Henaó-Escovar, J., Ocampo-Talero, A., Robledo-Gómez, Á., & Lozano-Ardila, M. (2008). Los grupos juveniles universitarios y la formación ciudadana. *Universitas Psychologica*, 7(3), 853-867. Recuperado de la base de datos EBSCO.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. Mc. GrawHill: Chile

King, J. M., & Anderson, D. M. (2004). A Practitioner's Guide to a Learning-Centered Co-Curricular Activities Program. *College Student Affairs Journal*, 24(1), 91-100.

Méndez, P. (2008). Los caminos de la docencia: reflexiones sobre las posibilidades de una enseñanza democrática. *Publicación del CIFYH*, (5), 643-660. Recuperado de la base de datos Fuente Académica.

Moore, T. (1980) *Introducción a la teoría de la educación*. Alianza. Madrid. 1ª. Edición en inglés 1974. Tr. Miguel A. Quintanilla.

Namo de Mello, G. (1998) *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Pasque, P. A., Bowman, N. A., Small, J. L., & Lewis, R. (2009). Student-Created Curricular and Co-Curricular Pathways toward Participation in a Diverse Democracy. *Multicultural Perspectives*, 11(2), 80-89.

Pérez Galván, L. M., & De La Concepción Ochoa Cervantes, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 22(72), 179-207

Rawlings Lester, R., Bolton Allanson, P., & Notar, C. E. (2017). Routines are the foundation of classroom management. *Education*, 137(4), 398-412.

Reparaz Abaitua, C., Arbués Radigales, E., Naval Durán, C., & Ugarte Artal, C. (2015). El índice cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista Española De Pedagogía*, 73(260), 23-51.

Samuelson, B. L., Smith, R., Stevenson, E., & Ryan, C. (2013). A Case Study of Youth Participatory Evaluation in Co-Curricular Service Learning. *Journal Of The Scholarship Of Teaching And Learning*, 13(3), 63-81.

SEP (2017a) *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf el 1 de julio de 2017.

Silva Rivera, J. (2017) Rescatar el sujeto moral para constituirlo como ciudadano por medio del discurso ético. *Fundamentalismos, nacionalismos, populismos*. *Revista de la Universidad de La Salle* (73), pp. 71-79. Bogotá, Colombia

Vallaey's François (2003) Orientaciones para la enseñanza de la ética, el capital social y el desarrollo en las universidades latinoamericanas. *Revista Venezolana de Gerencia*, Año 8, No. 21. Recuperado de <https://upedu.academia.edu/FrançoisVallaey's>

Vallaey's François (2008) Responsabilidad social Universitaria: una nueva filosofía de gestión Ética e Inteligente para las Universidades, *El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria*. Educación superior y sociedad, Nueva Época, Año 13, Número 2. Recuperado de <https://upedu.academia.edu/FrançoisVallaey's>

Vallaey's François (2013). Virtud, Justicia, sostenibilidad: una ética en 3 dimensiones para la responsabilidad social de las organizaciones. *I Congreso Internacional de Responsabilidad Social. Memoria*. Recuperado de <https://upedu.academia.edu/FrançoisVallaey's>

Vallaey's François (s/f a) El aprendizaje basado en proyectos sociales. Recuperado de <https://upedu.academia.edu/FrançoisVallaey's>

Vallaey's François (s/f b) El Ethos oculto de la Universidad. Recuperado de <https://upedu.academia.edu/FrançoisVallaey's>

Villalta Paucar, M. A. (2014). Organización escolar y trabajo de enseñanza en aula de establecimientos de alto desempeño educativo. *Universitas Psychologica*, 13(1), 1-26.

FormArte como lasallista. El arte como herramienta en la formación integral del joven lasallista

Adolfo S. Ling

Introducción

San Juan Bautista de La Salle se mostraba preocupado por la formación de valores de los niños y jóvenes, por ello, el Arte juega un papel muy importante hoy en día en nuestras instituciones.

La visión de las Artes como currícula debe ir más allá de cubrir contenidos, debe cubrir todo lo que le concierne al ser humano, y lo que le concierne al ser humano es: ser, para lo cual necesita expresarse.

En el caso específico de los jóvenes de secundaria, que atraviesan por cambios físicos y psicológicos trascendentales para su vida, presenta la oportunidad de catarsis que necesitan para canalizar sus pensamientos y lo que llegan a sentir cada día. A través del arte, tienen la oportunidad de obtener herramientas para su vida estudiantil, adquiriendo y desarrollando sus habilidades de hablar frente a público, trabajo en equipo, escucha colectiva; y desarrollar un sentido de pertenencia. Así mismo, les permite estar en contacto con su sensibilidad y teniendo la habilidad de reconocer sus emociones y regularlas.

Descripción de la Problemática

Contexto Institucional.

A mi llegada como maestro para el ciclo 2016-2017 percibo a través de la noción de los jóvenes que las clases de Artes son sólo una materia más, les deja un sabor de insatisfacción. Al mismo tiempo, los alumnos mostraban apatía por la Cultura, así como poco interés por procurarla.

Detecté una limitante de la Institución al momento de la oferta de talleres paraescolares, los cuales eran sólo deportivos. Se requería ofrecer talleres extraescolares culturales, que permitieran una experiencia vivencial de las artes, tanto para alumnos como para maestros. Me acerqué con los Hermanos directores de ese ciclo escolar para plantearles la necesidad de abrir talleres culturales que permitieran una experiencia vivencial cercana y formativa a través de las artes. Aspecto en el que se buscó incidir.

Breve explicación de las dinámicas presentes

Al tomar un servidor la responsabilidad de las materias de Música y Teatro se toma la decisión de cubrir más allá de lo básico del programa de estudio, con el fin de brindar a los jóvenes una mejor comprensión de las artes y de sus capacidades para expresarse con ellas.

Personas afectadas y en qué estaban afectadas

En principio, todos los alumnos del turno matutino se procuró el acercamiento a las artes a través del trabajo en clase, se abrieron talleres culturales que permitieran una experiencia vivencial cercana y formativa a través de las artes, los cuales fueron: Coro y Teatro.

Otra forma con la que se dio el acercamiento de los jóvenes a la cultura, fue con la implementación de las “Visitas Culturales” que consisten en hacer un reporte sobre un evento cultural, incluyendo una entrevista a cualquiera de los artistas involucrados en el evento y así conocer el Arte desde la perspectiva del artista.

Se realizó una visita guiada para los alumnos de primer grado al Centro Cultural Universitario de la UNAM, en la que conocieron la mayoría de los recintos de este centro, y conocieron historia de los mismos. Pudieron ver ensayar a la OFUNAM.

Lugar donde se presentaba dicho aspecto.

En los salones 23, 24 y 25, ubicados dentro de las instalaciones del Colegio.

Temporalidad.

Desde inicios del ciclo escolar 2016 – 2017 a la actualidad.

Alternativa de intervención

Objetivos.

Que los jóvenes tengan un acercamiento vivencial de las artes.

Que la Institución cubra el derecho de los jóvenes de tener acceso a la cultura.

Que los jóvenes adquieran las herramientas necesarias para complementar su formación integral conscientes de ellas y aprendiendo a usarlas a voluntad.

Metodologías.

El proyecto se divide en cuatro etapas, de las cuales las primeras tres son curriculares y la tercera es la trabajada en grupos extraescolares.

I. Dentro del salón de clases:

El trabajo en el aula desde el ciclo 2016-2017 busco cumplir con los propósitos generales del programa de estudio 2011. Los cuales mencionan que los alumnos al término del ciclo escolar deben:

Apreciar las cualidades estéticas de diversas manifestaciones y representaciones del cuerpo humano por medio de los lenguajes artísticos para comprender su significado cultural y valorar su importancia dentro de las artes.

Explorar la dimensión estética de las imágenes, las cualidades del sonido y el uso del cuerpo y la voz, estructura dramática y creación teatral, para enriquecer las concepciones personales y sociales que se tienen del arte.

Conocer los procesos de creación artística de diseñadores, artesanos y en general de los miembros creativos de la comunidad.

Distinguir diferentes profesiones e instituciones que se desarrollan en diferentes entornos culturales relacionadas con la creación, investigación, conservación y difusión de las artes.

Para lograr que los alumnos obtuvieran mejores herramientas sobre las tres artes que ofertaba la escuela se programaron las materias de la siguiente forma: Primer grado cursa Música; Segundo grado cursa Teatro; y Tercer grado cursa Danza. Cada materia es la base del siguiente año. Con esto ayudamos a que el tercer objetivo del proyecto sea posible.

Las artes son disciplinas que requieren un aprendizaje vivencial, es decir, haciéndolo y no hablando de él. Con el fin de facilitar el aprendizaje vivencial de la música en los jóvenes,

como ya se hacía en Teatro y Danza, se hizo una adecuación al salón 24, retirando 40 pupitres que tenía para facilitar las dinámicas de movimiento con música en vivo y acompañados por el piano.

II. Fuera del Aula.

Los alumnos deben asistir una vez por periodo a un evento cultural, de preferencia acompañados por su familia ya que un fenómeno cultural acompañado sabe mejor; De esta manera, los alumnos inician su acercamiento al Teatro, Conciertos, Ballet, Exposiciones y cualquier evento de índole cultural que les llamara la atención.

Con este tipo de actividades no sólo aprenden sobre el quehacer artístico y conocen a los artistas, sino que también trabajan uno de los propósitos del plan de estudios de la SEP: “Que los alumnos distingan diferentes profesiones e instituciones que se desarrollan en diversos entornos culturales relacionadas con la creación, investigación, conservación y difusión de las artes.”

Se hace una retroalimentación a los jóvenes sobre lo que ellos experimentan a partir de la visita cultural y sobre la importancia de procurar el arte en la vida.

III. El Arte llega al Colegio.

Se creó “ExpressArte”, una jornada de trabajo en la institución en la que Artistas especializados en diferentes ramas de trabajo dentro de las bellas artes compartieron su labor con los jóvenes.

Los Artistas invitados ofrecieron un taller con una actividad sobre el quehacer de su especialidad tales como: Artes Plásticas, Clown, Bachata, Doblaje de Voz y Dibujo; cada uno con una duración de 3 hrs y el alumado podía escoger dos de los talleres.

Dentro del marco de la jornada “ExpressArte”, se invitó a dos coros para hacer un concierto didáctico para los jóvenes. Asistieron el Coro de Educadores de la Facultad de Música y el Ensamble Coral Voce in Tempore.

IV. Grupos extraescolares.

Los jóvenes que buscan aprender más de lo que conocen en el aula asisten a los talleres extraescolares donde se trabaja de forma práctica, y los contenidos son más avanzados.

Se trabajan dentro de las instalaciones del Colegio y se han llevado a cabo en distintos momentos después del horario escolar, bajo el siguiente esquema:

- Ciclo escolar 2016-2017 (Coro y Teatro) – 6 horas divididas en dos días. Uno entre semana y en sábados.
- Ciclo escolar 2017-2018 (Coro y Teatro) – 6 horas divididas en dos días entre semana.
- Ciclo escolar 2018-2019 (Guitarra y Teatro) – 4 horas divididas en dos días entre semana.

La población de los talleres siempre ha variado. En general el taller de Teatro se ha mantenido con 15 alumnos y el Coro con un promedio de 8 jóvenes. Por indicación de Dirección General el taller de Coro cambió a Guitarra.

Los jóvenes que asisten se entusiasman al conocer las artes de una forma distinta y más aún, de reconocer las habilidades que ya han ido desarrollando en las clases y poder utilizarlas a voluntad y explotarlas lo mejor posible.

A grandes rasgos, las actividades que se hicieron con los jóvenes en cada uno de los grupos desde el ciclo 2016-2017 a la actualidad son:

Coro:

Cantar en las misas escolares logrando contagiar a la comunidad para que participe de manera activa en los cantos eucarísticos.

Participar en una muestra con el grupo de danza de preparatoria durante la feria de Ciencias en la que el el Colegio fue sede.

Ser anfitriones en los conciertos didácticos con los que se contó como invitados al Coro de Educadores de la Facultad de Música de la UNAM y el Ensamble Coral Voce in Tempore.

Teatro:

Presentar las pastorelas de los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018 a toda la comunidad de alumnos y maestros.

Presentación de obras de cierre de ciclo escolar, una compilación de microteatro en el ciclo escolar 2016-2017.

Presentación de “El Médico a palos” de Moliere al término del segundo ciclo escolar 2017-2018.

Contenidos

La práctica ha sido muy importante y es parte de hacer vivencial el proceso de aprendizaje artístico. Se trabajaron con los tres ejes temáticos que presentaba el plan:

La Apreciación que favorece el desarrollo de habilidades perceptuales: auditivas, visuales, táctiles y kinestésicas. Brinda elementos para reconocer las creaciones artísticas y cualquier propiedad de los lenguajes artísticos.

La Expresión que pone de manifiesto ideas y sentimientos por medio de los lenguajes artísticos que se concretan en creaciones específicas.

La Contextualización, logrando que el alumno conozca la influencia que tienen los diferentes momentos históricos y sociales en las manifestaciones artísticas.

Se procuró que los alumnos hicieran suyos los elementos básicos de las diferentes artes para entender y valorar la cultura, así como para apreciar su patrimonio cultural y construir su pensamiento artístico.

Recursos

Los recursos utilizados para lograr este cambio e impacto en los jóvenes han sido los espacios y facilidades de uso de ellos con los que cuenta la institución. Lo que permite a los jóvenes tener experiencias más vivas en el acercamiento al arte.

Otro tipo de recursos que se han ocupado son proporcionados por los jóvenes, ayudando a detonar su misma creatividad, por ejemplo, construir una sala con tan sólo sillas y tela. Todo lo que implica escenografía y utilería en el caso del grupo de Teatro los jóvenes han aprendido una de las enseñanzas más grandes que las artes escénicas pueden brindarnos: resolver.

Evaluación

Ciclo 2016 -2017

Las actividades hechas dentro de las aulas en la clase de música, teatro y danza lograron que los jóvenes se interesaran por las artes y tuvieran expectativas reales sobre las herramientas que adquirirían el año siguiente.

Procuramos que los jóvenes tomaran las evaluaciones como parte de la vivencia constructiva de acercamiento al arte. En el caso de las aulas se hicieron partiendo de la conscientización de los logros y habilidades demostradas durante los ejercicios, lo que fortalece la autoevaluación y la confianza en uno mismo.

Las autoevaluaciones son guiadas por los maestros, que son los que han visto las habilidades de los jóvenes y ayudan a que se haga consciencia de ellas. Las coevaluaciones son importantes también, sobretodo para fortalecer los lazos de fraternidad en los jóvenes.

La retroalimentación de los maestros que guiamos a los alumnos en el camino artístico es importante. Permite que los alumnos vean los aciertos y las cosas que pueden mejorar. Hacerlas de manera asertiva permite que sean conscientes del proceso en el que se encuentran.

Se procuraron hacer “exámenes” de forma vivencial a través de los proyectos y montajes prácticos de canciones, obras pequeñas y coreografías.

Las actividades extraescolares mostraron una forma de evaluar muy interesante. Los jóvenes participantes hicieron la evaluación de manera colaborativa, es decir, fueron conscientes de sus áreas de mejora al evaluar su trabajo desde la percepción del público que los observó en sus diferentes presentaciones. Este tipo de conciencia tanto en el coro como en el grupo de teatro permitió que los alumnos se entusiasmaran por mejorar en sus habilidades.

Ciclo 2017-2018

Sin duda alguna, fue un favorecedor avance modificar el espacio del salón 24, ya que entusiasmo a los jóvenes al acercarse de un modo distinto a lo “usual y rutinario” a la música. Ese cambio también ayudó en la autoevaluación ya que los jóvenes eran conscientes de más logros alcanzados a través de la música.

En cuanto a las materias de Teatro y Danza los montajes escénicos fueron aumentando el grado de complejidad, ya que los alumnos tenían las bases del año anterior, es decir, con la materia que cursaron en el ciclo 2016-2017 obtuvieron las herramientas y cimientos necesarios para la materia siguiente.

Se continuó con las visitas culturales, aumentando su importancia dentro de la evaluación continua de los períodos lo que ayudó a que los jóvenes se interesaran más en cumplir con ellas.

Los grupos extraescolares dieron resultados más grandes que el año pasado. El grupo de Coro obtuvo las retroalimentaciones de los maestros y padres de familia de los mismos miembros, ya que se presentaban continuamente acompañando las misas del Colegio. Al cierre de ciclo como parte de la jornada “ExpressArte” motivó mucho a los jóvenes compartir escenario con el Coro de Educadores Musicales de la Facultad de Música de la UNAM. Los comentarios de los padres de familia al ser positivos por el trabajo de los alumnos les ayudó a fortalecer su confianza como grupo.

Negociaciones internas

Las negociaciones más trascendentales hasta el momento han sido:

Pláticas con los Hermanos Moisés Matamoros y Martín Lujano; directivos de la Institución durante los ciclos anteriores

Negociación con los Hermanos para hacer los cambios necesarios en el salón 24 de música y retirar las bancas del mismo.

La Negociación con los hermanos y la directora de los coros que nos visitaron en la Institución Ana Patricia Carbajal, reconocida como una de las mejores directoras vocales de Latinoamérica.

La negociación para poder visitar el CCU, ya que al ser nivel secundaria, se llevó a cabo una excepción porque sólo se aceptan bachilleratos y universidades en las visitas guiadas.

Resultados de la intervención

Principales logros alcanzados

El proceso de las visitas culturales que se implementan con la organización de las materias causa un impacto en los alumnos y también en las familias.

Durante el ciclo 2016-2017 causó gran impacto la visita guiada y no sólo a los alumnos, también a los maestros que nos llegaron a acompañar fue la visita guiada al Centro Cultural Universitario. A partir de ese acercamiento procuraron visitar el Centro Cultural Universitario más seguido e incrementó el interés del alumnado en diversos eventos culturales haciéndose extensivo a su entorno familiar.

El desarrollo de las habilidades artísticas en los jóvenes así como el manejo de tecnicismos dentro del “argot” de cada arte. Lo que les facilitó la comprensión de cada materia y el acercamiento a ellos mismos a través del descubrimiento de dichas habilidades.

El sembrar el gusto por eventos culturales y procurarlos lo más posible, así como la pasión y el amor por la música, el teatro y la danza.

Dos jóvenes miembros del grupo extraescolar de Teatro descubrieron que la vida del actor es una vocación y han decidido dedicarse a ella. Una alumna ingresó al CEDART Diego Rivera para poder tener mejores bases y posteriormente estudiar actuación. Otro de los jóvenes logró entrar en una compañía teatral independiente y trabaja actualmente haciendo teatro.

Aprendizajes significativos construidos

Durante los ciclos 2016-2017 y 2017-2018 se lograron los aprendizajes esperados del plan educativo de la SEP. A continuación se mencionan los más relevantes, al término del ciclo escolar, los alumnos fueron capaces de:

Danza:

Identificar la relación del movimiento y el espacio en diversos diseños grupales.

Crear secuencias de movimiento aplicando las acciones exploradas, con música de su preferencia e interés.

Identifica las características socioculturales y artísticas de los bailes populares.

Interpreta libremente un baile popular.

Diseña secuencias creativas al realizar movimientos (pasos y secuencias) propios de un baile popular.

Música:

Incorporar la técnica vocal para identificar las posibilidades expresivas de la voz y el canto.

Reconocer auditivamente el plano armónico en música de distintos géneros.

Interpretar canciones a dos voces y en canon.

Distinguir las diferentes secciones de instrumentos que conforman diversas agrupaciones instrumentales.

Identificar la influencia de las épocas históricas en los géneros, los estilos y los gustos musicales de las personas.

Teatro:

Utilizar el cuerpo, el gesto, la voz y el habla en la creación de personajes.

Reconocer emociones y reacciones que se generan en una situación teatral.

Reconocer los elementos del proceso que conlleva un montaje teatral y las formas en que el público participa en él

Desempeñar algunos roles de actuación, dirección o producción en una representación teatral colectiva.

Es importante señalar que con lo realizado estuvimos adelantados en la forma de trabajo en las materias. Es decir, lo que propone actualmente el plan de estudios 2016 con la Reforma Educativa nosotros ya lo habíamos implementado desde el ciclo escolar 2016-2017 al pedir a los jóvenes trabajar directamente sobre montajes de canciones, obras teatrales y coreografías con el fin de hacer la clase vivencial.

Futuro de la Intervención.

Impacto a corto y largo plazo.

Algunas de las metas a corto plazo son:

Que los jóvenes que actualmente se encuentran en tercero de secundaria, salgan con las herramientas que les pueden brindar la música, el teatro y la danza dentro de las esferas de desarrollo: motricidad, lenguajes y sobretodo la socioemocional.

Que logren tener un acercamiento vivencial a las artes y desarrollen un gusto consciente por cualquiera de las tres.

Que descubran que no siempre se nace con la habilidad para dedicarse al arte, sino que se puede desarrollar a través de su práctica constante.

Fomentar un gusto por eventos culturales y acrecentar el acervo cultural de los alumnos y de la Institución.

Las metas a largo plazo son:

Que la Institución sea sede de un encuentro cultural a nivel Distrital.

Crear un Coro de Docentes para permear en los jóvenes el gusto por la música coral, y mejorar el trabajo colaborativo en la plantilla docente.

Que la Institución tenga un proyecto de creación de orquesta a través del desarrollo de clases de instrumento y posteriormente de conjuntos instrumentales.

Creación de una coordinación o departamento que regule las actividades artísticas escolares y extraescolares.

Grado de Consolidación.

Todas estas metas estarán cumplidas en su totalidad en un tiempo estimado de 6 años desde su implementación en el ciclo 2016-21017.

Estrategias para su mejora.

Negociar el apoyo por parte de los directivos para la creación de eventos culturales e invitaciones de artistas a la Institución.

Mostrar el trabajo hecho a través de Feria de Culturas a toda la comunidad educativa.

Continúa retroalimentación con los jóvenes sobre lo que han hecho y qué quieren lograr continuamente

Lasallian Leadership in the Secondary School Context

Peter Houlihan

Introduction

All of us in the worldwide Lasallian education community recognise our Holy Founder, St John Baptist de La Salle was a true leader. A man of extraordinary vision, courage and resilience, with the desire and ability to inspire and support, de La Salle modelled exemplary leadership attributes. Research and analysis of his work and the manner in which he was able to lead, direct and shape the development of a revolutionary new system of schooling provides salient lessons for 21st century school leaders. This paper is designed to inform educators and leaders in Lasallian schools on how school leadership can be exercised using the following as the key influence / drivers:

the Five Core Principles of Lasallian Education

the Twelve Virtues of a Teacher / Leader in Lasallian schools making links with the Founder's writings on how schools should be run with contemporary works on school leadership

- The Heroic Vow 1691
- Vows of 6th June 1694
- The recall from Parmenie
- how to apply the Founder's messages to today's school leadership challenges
- use the Founder's works as the basis for leadership lessons in learning and teaching, student wellbeing, community, education in faith and leadership and management in today's school setting

As we unpack the work of St John Baptist de La Salle and the principles he applied to his leadership, we can identify and apply his key themes and messages to underpin contemporary leadership practice for today's schools.

Theoretical framework:

The appropriate leadership style of St. John Baptist de la Salle is Servant Leadership described by Robert Greenleaf and Larry Spears. (Mann, 2017) De La Salle's leadership is characterised by his vision, listening, and community building. (LeBlanc, 2013) These features of his leadership are central, intrinsic and crucial to the success of 21st century school leaders. Like all of us in schools today, de La Salle's leadership faced many challenges. He succeeded with the Brothers in fulfilling his vision of a community of teachers dedicated to the education of the poor. De La Salle's leadership is relevant to modern day education and the current corporate governance under which so many of our school operate.

The Founder's alignment to a vision is a key theme explored and applied to today's school context. De La Salle certainly had goals and vision, which he eventually passed on to his disciples and which inspired himself and others to commit themselves to the education of the poor. This vision is what kept De La Salle and the Brothers he served striving to

develop excellent schools and kept them going forward in spite of crushing obstacles from powerful political and ecclesiastical forces.

While the pressures and obstacles may differ in contemporary times, those of us in school leadership positions often find ourselves looking to the Founder's example, experience and message for guidance and inspiration. In our attempts to tackle the modern day challenges of school leadership, it is remarkable how often de La Salle's work of 300 years ago provides at least a strategy and often a solution.

The selected theme for this research presentation is

1. Dynamics of the educational institution in today's context: "Take care that the school always runs well so that the community observes the Rule." (SJBS Letter to Brother Robert, 1709, C57,12)

In keeping with this theme, the paper emphasises the contemporary unifying Lasallian goal of educational leaders working together on the association for the mission as outlined in the recent General Chapter documentation. The following material and information provide a guideline for Lasallian leadership in a contemporary secondary school setting.

Methodology: the type of research description, population and information gathering techniques

The primary method has been to research the principles and practices of St John Baptist de La Salle the man and leader, then to apply these invaluable and exemplary lessons to the staff and students of today's De La Salle College, Malvern, Australia. In completing six weeks' study over three years at the Buttimer Institute for Lasallian Studies at St Mary's College, Moraga and Manhattan College in New York City, I undertook a Research Practicum. Under the guidance and Br George van Grieken, I developed and refined my topic of *Lasallian Leadership* to narrow it down to researching the leadership practices of the Founder in his time and attempting to identify links and lessons for contemporary school leadership. I developed my resources and theories over the three years of the Buttimer studies, culminating in a 30-minute presentation at the conclusion of my third year. My key focus was to identify and explore themes which make Lasallian schools unique, with emphasis on characteristics such as being schools for young people and schools which are relational. (Lauraire,2004)

St Mary's, Moraga's library has a Lasallian Resource Centre, which provided a variety of Lasallian articles, texts and references. While not comprehensive, the range of materials available there on leadership was enough to inspire me to look further and develop my own research and resources, as the choice of literature available on educational leadership *in a Lasallian context* is not extensive.

The key driver has been to retain and promote the Catholic and Lasallian identity and ethos of our school among the myriad conflicting demands of 21st century education. The Five Core Principles of Lasallian Education and the Twelve Virtues of a Leader in Lasallian schools have been studied in detail and explored with the explicit aim of providing formation for our staff and student leaders. The Five Core Principles and the Twelve Virtues in particular have been analysed and given a contemporary application to guiding and informing the beliefs, principles and practices of both staff and student leaders.

Making links with the Founder's writings and current journals such as the USA publica-

tion *De La Salle Today* have also been instructive in developing a clear and practical working model of Lasallian educational leadership for the 21st century.

Through reading, research, discussion and discernment, workshops and seminars the Lasallian literature has become a reference point for planning, policies, programs, enrolment, recruitment, staff-student relationships and co-curricular activities.

Results: interpreting the main results following the local context and theory.

In a demanding and challenging contemporary context for educational leaders, the *Five Core Principles of Lasallian Education* have been a tremendously valuable source of guidance for all aspects of our school's administration and policy-making. In a clearly defined goal of maintaining and enhancing our school's Lasallian identity the Principles have been analysed and given a high degree of significance and influence in the community landscape.

My research and presentations found that the Five Core Principles resonated very strongly with staff, students and especially prospective parents. In the busy-ness of the 21st century, the Core Principles are found to provide an anchor, a sense of purpose, something to identify with and guide us, regardless of our role in the school. There is a "presence" and influence inherent in the Principles that all in a Lasallian community can relate to and understand.

In looking at the detailed explanations of the Principles we decided they would resonate more with our community and be easier to memorise and refer to if we simplified them to one or two words. After two years of using and promoting the Principles in their abbreviated form, all in our community now recognise them as our guiding principles, summarising and exemplifying what and who we stand for as a Catholic, Lasallian community and informing our leaders' policies and decision-making. As such, the following adjustments were made:

Faith in the Presence of God became simply *Faith* Concern for the Poor and Social Justice – *Justice* Respect for all Persons – *Respect*

An Inclusive Community – *Inclusiveness*

A Quality Education – *Quality Education*

In simplifying the Principles and the explanatory text associated with them, we found the five became clear, unambiguous "pillars" for what we stand for as a Lasallian institution, as Lasallian leaders with the responsibility of ensuring a legacy for our College's future staff, students and families. A senior art student produced the graphic below for publication and publicity within our community.

The *12 Virtues of a Lasallian Leader* has also been a valuable tool in the formation and professional development of our school leaders. The list of qualities inherent in a Lasallian leader and what we should be displaying as evidence of good leadership were recognised in the research as valuable and useful guidelines. Senior student leaders and teachers in Executive and middle-management positions reported the simplicity and meaning within the Virtues as informative, educational and of significant substance in distinguishing Lasallian leadership from regular school leadership. Very familiar to all Lasallians, the twin spirits of *faith* and *zeal* (Crawford, 2008) are also woven through the language and message of the 12 Virtues, adding to the relevance and usefulness. The 12 Virtues, displayed below are best read in conjunction with the Twelve Virtues of a Lasallian Teacher, where a range of similar themes is explored. (Mistades, 2005):

Close reading and analysis of seminal Lasallian texts such as *The Work is Yours*, *St John Baptist de La Salle: The Formative Years*, *Meditations in the Time of Retreat*, *The Conduct of the Christian Schools*, *The Rules of Christian Civility and Decorum*, along with a variety of more contemporary Lasallian journal articles provided tremendous clarity and inspiration for developing our own Lasallian leadership principles.

There are three historical incidents that indicate the Founder's strong personal leadership. The "heroic vow" of 21st November 1691, de La Salle taking vows with 12 Brothers on 6th June 1694 and his decision to obey the letter of the "Principal Brothers" sent to Parmenie. These all provide lessons and examples for those in current leadership positions at contemporary Lasallian schools. The evidence in these incidents where de La Salle demonstrates the courage of his convictions, his humility in seeking advice at times of crisis and his selfless dedication to the cause represent leadership lessons of great significance for Lasallian educators.

Conclusions

The research reveals a rich vein of guidelines and leadership principles which can easily be applied to Lasallian schools of the 21st century. In keeping with the theme of *Dynamics of the educational institution in today's context*: "Take care that the school always runs well..." my findings and recommendations on Lasallian leadership demonstrate how strategic and meaningful interaction between people, setting high expectations and celebrating traditions and rituals can capture and maintain the vitality of the Lasallian institution.

From the research and subsequent deliberations and planning there emerges a set or pattern of long-established Lasallian traditions, behaviours and principles which continue to provide sound advice and guidelines for the leadership of our schools. There are five metaphors for Lasallian Leadership in the 21st century, (Mann, 2017) where we are called to be:

Ambassadors – to act as God's ambassadors, to be the ambassador or link between our students and their families, to the staff, each faculty and indeed ambassadors of hope for the whole community.

Good Shepherds – pursuing and encouraging a fullness of life for all – especially the lost, forgotten, and vulnerable – is our mission, assisting with inclusiveness and accepting diversity.

Angels among them - The work that we do, de La Salle suggests, is the work of *angels*. The work we do, whatever our role in schools, to assure accessibility, excellence, and sustainability and in our outreach to those who are poor economically, educationally, affectively, and spiritually.

Above: Students and staff of De La Salle College Malvern at work with Sri Lankan students from Diyagala Boystown, Ragama, Colombo

Architects of tomorrow – we are called to lead the laying a new foundation for the Lasallian network of the future

Good and Faithful Stewards - schools of quality made possible because of the work Lasallian leaders and educators do as a matter of course

The research into Lasallian leadership, especially through the Buttimer Research Pract-

icum has been an outstanding opportunity for genuine professional learning across all spheres of our Lasallian charism. With clearly visible practical application to the leadership roles of all in our school, the process has provided an invaluable source of broadened knowledge and depth of understanding around the critical issues that ensure St John Baptist de La Salle's fundamental themes remain at the core of all our operations.

A number of significant and central outcomes, critical to Lasallian leadership have come out of the work of establishing principles for those entrusted with leadership roles in our schools. The research, analysis, discussion and presentations have reinforced my view of our responsibility to each and every student in a Lasallian school. School leaders must continue to develop our network's living heritage, ingrained in our founding – but of critical importance – continuously adapt to be responsive to today's realities. Our obligation to the young men and women entrusted to our care is to provide a holistic education for life in contemporary society, an education which is engaging, rigorous and inspiring. This is shared in an environment where the inherent dignity of each child is recognised and he/she feels valued, safe, encouraged and there's always someone who believes in him/her.

Inspired by Christian maxims and Gospel values, Lasallian schools create opportunities to live this practically for service, leadership and the betterment of others.

The nature of our student – teacher relationships in a Lasallian school is pivotal and provides a point of difference. De La Salle the man invariably viewed learning as a relational process. (Salm, 1989) Teachers must be aware of and committed to their obligations as a role model and demonstrate commitment, competence and passion to the students before delivering content. The Lasallian student's classroom is characterised by warmth, humour, interaction and rigour. Contemporary and relevant wellbeing structures, guidelines and processes create a society of solidarity and fraternity – brothers and sisters to one another. As effective and visionary Lasallian leaders we can continue to build on this rich tradition in our schools. We educate for a life filled with promise – providing challenge, extension and support, where each pupil is encouraged to identify, develop and use his skills. Through this partnership we cultivate viable pathways for all.

Building on the Founder's insistence on the provision of a human and Christian education, the Lasallian mission extends well beyond the formal academic work. As a Catholic school in the 21st century we must ensure students' faith experience keeps up with the complexity of their lives - keep it contemporary, challenging, engaging and relevant.

Strong, effective and visionary leadership is required at all levels of the Lasallian school and all must be very clear about their roles, obligations and accountabilities. To assist what de La Salle referred to as "Order with purpose" in schools (De La Salle, J.B. 1996) there must exist an interdependence, an attitude of all being in it together for unity of purpose. Common and shared expectations – collective responsibility - reduce tension for both students and staff. (LeBlanc, 2013)

The holistic education at De La Salle is part of a bigger picture around character, citizenship, respect, decorum and civility – respect for self and others, for the school, owning and upholding our agreed expectations and standards to establish a sense of belonging to our community.

Given the importance we attach to high expectations and rigour in a Lasallian education school leaders must take the appropriate steps to ensure firmness does not degener-

ate into harshness and gentleness not degenerate into weakness. This is achieved in the Lasallian school through:

- personalised knowledge,
- an ability to listen and to discern character;
- closeness which makes possible transparency and tenderness;
- witness which convinces and attracts;

The research answers the key question of what does “being Lasallian” really mean in the 21st century?” The following themes outline some of the central aspects of a Lasallian school and leaders must be not only aware of these but actively pursue policies, practices and protocols to promote these traditional approaches.

- Lasallian education occurs in context of community
- Lasallian reality is born from need. School leaders must have the ability to see the need and summon courage to respond to it
- Being willing to spend ourselves for a cause
- Being willing to take a risk
- Faith, Service and Community are central to all we do.

The research also drew remarkable parallels between the leadership of de La Salle and what is accepted as quality leadership in business and education circles in the 21st century. The Founder can be seen to have exercised and emphasised vision. Other key leadership principles identified in de La Salle’s career include seizing opportunities, inspiring staff, being innovative, compassionate and consultative. (Almonte, N.G. 2004) He sets us an example as a modern day servant- leader, insisting on the Brothers’ participation in decision making and preparing them to take full responsibility for direction and success of the Institute. (LeBlanc, 2013)

The three key historical events mentioned in this paper each provide a salutary lesson of exemplary leadership by de La Salle, which with analytical thought, can be used in many of our contemporary school situations. With the “heroic vow” of 21st November 1691, discouraged by the apparent collapse of his work, the Founder accepted the challenge to dedicate himself to his work and invited Gabriel Drolin and Nicolas Vuyart to make the vow with him. The Founder proposed that the three of them bind themselves by vow to establish the Society, no matter what it might cost them, and even if all the others should abandon it. (Salm, 1989)

De La Salle taking his vows with 12 Brothers on 6th June 1694 represents an extraordinary act of association, a key theme of Lasallian education, which remains valid today. Together with twelve Brothers chosen by him, the Founder takes vows of obedience, association and stability in the Society. (Aroz, Poutet & Pungier, 1980) The letter to Parmenie from the “principal Brothers” reminded de La Salle that in the name of the same vows as he had pronounced on 6th June 1694 he was now being called back to reassume the leadership. (Salm, 1996) He obeyed, but his significant leadership once he returned was to free the Brothers from the priestly superiors that had been imposed on them. All of us in leadership positions in Lasallian schools can learn from these examples – be faithful to your promises, empower your leaders and encourage and support their dedication to the cause.

Bibliography

Almonte, N.G. (2004) *De La Salle the CEO: The Corporate Leadership Principles of St John Baptist de La Salle*, Pages Media Art Company, Manila

Aroz, L. fsc., Poutet, Y. fsc. , Pungier, J. fsc (1980) *Beginnings: De La Salle and his Brothers*. Saint Mary's Press, Winona, Minnesota

Blain, J. B. (2000). *The life of John Baptist de La Salle, founder of the Institute of the Brothers of the Christian Schools. A biography in three books. Book one*. Translated by Richard Arnandez.

Brown, A. D. (2000). *The six dimensions of leadership*. Random House Business.

Crawford, J. M. (2008). *Extending Lasallian charism: Its texts and lived contexts for the spirituality of teachers*. Boston College.

De La Salle, J. B. (1994). *Meditations by John Baptist de La Salle*. (R. Arnandez & A.Loes, Trans. & A. Loes & F. Huether, Ed.). Landover, MD: Lasallian Publications.

De La Salle, J. B. (1996). *The Conduct of the Christian Schools*. Translated by F. de La Fontainerie and Richard Arnandez, fsc, Edited with notes by William Mann, fsc reprinted 2007, Lasallian Publications

Everett, E. (1996). Introduction. In J. B. de La Salle, *The Conduct of the Christian Schools by John Baptist de La Salle* (F. de La Fontainerie & R. Arnandez, Trans. & W.Mann, Ed.) (pp 20-42). Landover, MD: Lasallian Publications.

Johnston, J. fsc (2012). *Lasallian mission today and tomorrow*. *AXIS: Journal of Lasallian Higher Education*, 3(2).

Lauraire, L. fsc (2004) *Conduct of Schools: An overall plan of human and Christian education*, MEL Bulletin 12, Brothers of the Christian Schools, Rome, Italy

Le Blanc, Alphonse, (2013) *The Leadership Journey of St John Baptist de La Salle*, *Digital Journal of Lasallian Research* (7) 2013: 11-26

Mann, W. (1991). *The Lasallian School: Where Teachers Assist Parents in the Education and Formation of Children*. Narragansett, RI: Brothers of the Christian Schools.

Mann, William. (2017) "Lasallian Educational Leadership in the Twenty-First Century." *AXIS: Journal of Lasallian Higher Education* 8, no. 2 (Institute for Lasallian Studies at Saint Mary's University of Minnesota).

Mistades, V. (2005). *St. La Salle's Twelve Virtues of a Good Teacher: Reflections of 21st Century Lasallian Educators*.

Muñoz, A.L. fsc (2014) *Building a common program: Lasallian educational challenges in the 21st century*, *Digital Journal of Lasallian Research*: (9) 2014: 87-94

Nsiah, J., & Walker, K. (2013). *The servant: Leadership role of Catholic high school principals*. Springer Science & Business Media.

Poutet, Y. (1997). *The Origins and Characteristics of Lasallian Pedagogy* (J. Watson, F.Allman, C. Clark, & J. Walch, Trans.). Manila, Philippines: De La Salle University Press.

Salm, L. fsc (1989) *John Baptist de La Salle, The Formative Years*, Lasallian Publications, Romeoville, Illinois

Salm, L. fsc (1996) *The Work is Yours: The Life of St John Baptist de La Salle*, Sec-

Modelo de gestión autosustentable de la acción social

Escuela Preparatoria, Universidad La Salle Cancún, A.C.

Jorge Humberto Azcorra Esquivel

Si ponemos fecha a un sueño, lo convertimos en meta.
Si dividimos en pasos una meta, lo convertimos en un plan.
Y si a un Plan le ponemos Acciones concretas lo hacemos realidad.
Anónimo

I. Introducción

Con el tiempo aceptamos que es importante soñar. Soñar que el mundo y nosotros mismos podemos ser diferentes, soñar que vivir en la justicia, la paz, el amor, la fraternidad y lo humano no solo debemos creer que es posible, sino necesario; y hoy una cuestión de supervivencia. ¡Soñar que las utopías pueden hacerse realidad!

Ser docente y trabajar con adolescentes es un gran reto, pero de igual manera es tener la oportunidad de compartir tiempo y espacio con las nuevas generaciones que son capaces de aprender y enseñar, de comprometerse libremente con responsabilidad y respeto, en proyectos que les permitan un mejor desempeño, así como crecer, desarrollarse y probar de que están hechos; es encontrarse con embajadores de muchas familias bondadosas, comunidades comprometidas en la educación y formación de sus hijos para la vida, porque están convencidas que la educación es necesaria para ser civilizados y esto de igual manera es un gran privilegio.

Lograr que los alumnos de 5° y 6° semestre perciban el servicio como una forma de vida, es sentir la cálida satisfacción de tocar un sueño.

II. Descripción de la problemática

Cancún es cabecera del Municipio de Benito Juárez del estado de Quintana Roo, México y se encuentra ubicado en los 21° 09' 41'' N y los 86° 49' 29'' W, con una altitud de que va de 1 a 8 msnm, debido a que presenta una pendiente que crece de este a oeste paralela a toda la ciudad. ⁽¹⁾

Tiene una extensión de 1 664 Km², un 3.27% del área total del estado de Quintana Roo, la superficie presenta una suave inclinación de oeste a este.

Presenta un relieve plano y suelo altamente poroso y permeable formado principalmente por carbonatos de calcio y de magnesio, los cuales impiden la presencia de escurrimientos superficiales y favorecen la formación de cenotes, importantes hoy para el turismo, vocación de nuestro Estado. Destaca en su zona costera caribeña el Sistema lagunar Nichupté donde se encuentra enclavada la Zona Hotelera.

Cancún está situado en la costa oriental del continente, recibe la influencia de las corrientes marinas cálidas, principalmente de la Corriente del Golfo de México, su clima es

cálido subhúmedo con lluvias en verano e invierno, Aw en la clasificación de Koopen y La temperatura media anual es de 28°C en verano y 21°C en invierno con una precipitación de entre 1000 y 1300 mm. Predominan los vientos del este y sureste y durante el verano la zona se ve afectada por tormentas y ciclones tropicales y en invierno los nortes. ⁽²⁾

Su flora está compuesta por selva mediana subperennifolia cuyo tamaño oscila entre 15 y 20 metros de altura con una gran diversidad de especies en donde destacan el zapote donde se extrajo el chicle en el siglo pasado y maderas preciosas como el cedro y la caoba y de la zona costera los manglares por supuesto. En cuanto a su fauna, se tiene una gran diversidad de mamíferos como el jaguar especie protegida por la *NOM-059-SE-MARNAT-2010*, reptiles y aves y por supuesto especies marinas como el tiburón ballena atractivo turístico de la isla de Holbox. ⁽³⁾

La población de Cancún se estimó en 743, 626 habitantes de acuerdo con los datos de la encuesta intercensal de 2015 y el Censo de Población y Vivienda del 2010 reporta de 661, 176 de los cuales corresponde 334, 945, esto es 50.66% a hombres y 334, 945, 49.34% a mujeres con una edad mediana de 25 años; el idioma oficial es el español, pero se hablan diferentes idiomas, lenguas y dialectos con sus respectivos acentos, hecho por el cual es considerada una de las ciudades más multiculturales del mundo. El Estado contribuye con el 1.34 % del Producto Interno Bruto Nacional, ocupando el lugar número 24. Sus principales actividades están relacionadas en primer término con la prestación de servicios turísticos por sus playas, arrecifes y cenotes; así, repercute en el 91 % del PIB Estatal, seguido por las actividades secundarias con el 7.3 % del PIB Estatal y en último lugar las actividades primarias con el 1.7%. ⁽⁴⁾

La Escuela Preparatoria de la Universidad La Salle Cancún, fue fundada en agosto de 1988 y hoy ocupa un lugar importante en la ciudad de Cancún y en el Estado de Quintana Roo. Está ubicada en la Carretera Cancún – Tulum lote 1, Mza. 1, Sm. 299, C.P. 77565. Cuenta con una población promedio de 550 alumnos de los cuales alrededor de 170 deben realizar actividades de Acción Social. ⁽⁵⁾

La Acción Social ha sido para la escuela Preparatoria de la Universidad La Salle Cancún, una asignatura extracurricular dirigida exclusivamente para el tercer año de Bachillerato, 5° y 6° semestres; y cada alumno deberá cubrir 60 horas de servicio social comunitario por semestre, esto significa administrar alrededor cerca de 20 000 horas de trabajo en cada ciclo escolar, dependiendo del número de alumnos de cada generación. Esto al parecer complicaba las cosas, sin embargo, se presenta la oportunidad no sólo distribuir adecuadamente las horas sino salir al encuentro de los menos afortunados, colaborando con la sociedad civil organizada de la ciudad de Cancún y huir por supuesto del asistencialismo.

Había nuevos retos que enfrentar, primero considerar que Cancún es una sociedad joven en busca de su propia identidad, ciudad turística que presenta satisfactores y muchos distractores a jóvenes y adultos; jornadas laborales demandantes para los padres; lugar donde el tener prevalece al ser, donde las familias cuyas raíces se encuentran muchas veces muy lejana; así mismo, encontramos con un porcentaje considerablemente alto de familias desintegradas con todo cuanto esto implica; en fin, una ciudad donde la conciencia y el sentido común no encuentran todavía su sitio, y donde la vida comuni-

taria está todavía en construcción. Por otro lado, en nuestros estudiantes se percibía un conocimiento vago sobre la importancia del servicio como valor para construir y cuidar el bien común y mucho menos solidarizarse con los menos afortunados en clave del Evangelio. Había entonces mucho que hacer, primero vencer la apatía y por supuesto la sombra del asistencialismo que todo lo resuelve con dádivas materiales que muchas veces acallan la conciencia, e impide el encuentro con el otro, con el semejante, con el que necesita de nosotros, de nuestro tiempo, para compartir lo nuestro, lo humano y porque no, lo trascendente y lo divino.

III. Alternativa de la intervención.

Bajo éstas circunstancias se requería un modelo de Acción Social autosustentable, participativo, consciente, sustentado por los valores lasallistas iluminados por el Evangelio y con el cual los chicos de la Escuela Preparatoria no sólo se identificarán, sino que hicieran suyo el proyecto; más aún, que al paso del tiempo sean capaces de reproducirlo, contagiarlo, transmitirlo y enseñarlo a las nuevas generaciones, buscando que éstas tomen la estafeta del servicio en ésta carrera de relevos con el objetivo de llegar a ser más humanos y más divinos, dejando huella a través del servicio.

Así que, era necesario organizarse:

Al organizar la gestión de la acción social en el Departamento con la participación directa de los estudiantes, surge necesariamente un organigrama.

Hagamos camino de identidad y dejemos huella (logo y frase).

Con la generación 2009 – 2012 realizamos un concurso de logos y de frases significativas para la Acción Social y los ganadores han estado desde entonces con nosotros:

Elaborar nuestra Misión, Visión y Objetivos.

Había que dejar claro Misión, Visión y Objetivos, así los chicos podrán identificarse con los valores de fe, fraternidad y servicio, propios de La Salle. Motivarlos, convencerlos, impulsarlos, acompañarlos esos eran nuestros retos inmediatos, además de formarlos enfrentando en más de una ocasión la apatía, el poco compromiso efectivo y hasta la indiferencia. He aquí nuestra Misión, Visión y objetivos.

Misión: Ofrecer al alumno de la Escuela Preparatoria de la Universidad La Salle Cancún espacios y estrategias de aprendizaje encaminados a desarrollar y consolidar su Dimensión Humana con un gran sentido Comunitario y de Trascendencia.

Visión. Impulsar en cada actividad realizada por los menos afortunados la conciencia de trascendencia a través de la vivencia de los valores lasallistas de fe, fraternidad, servicio, justicia y paz, participando con ello en la construcción de la tan anhelada civilización del amor.

Objetivos: Crear espacios de aprendizaje para el desarrollo de la dimensión humana, comunitaria y trascendente del educando; coadyuvando en el conocimiento de la realidad social de su entorno e impulsándolo a solidarizarse consciente, libre y de manera responsable desde los valores lasallistas, con los menos afortunados.

1. Distribuir las 60 horas de Acción Social por alumno, por semestre.

2. Hacer convenios con la sociedad organizada de Cancún.

Visitar y hacer convenios de colaboración y servicio con asociaciones civiles, organismos no gubernamentales para que los estudiantes cubran sus 40 horas, fue otro de nuestras metas alcanzadas y hoy trabajamos con ASTRA, AITANA, CRIT, MÉDICOS DE LA RISA, COMUNIDADES MAYAS (SAN LORENZO, AGUA AZUL, JUÁREZ, MARTINIANO), JARDIN DE NIÑOS PLAYA DEL CARMEN, ESCUELA PRIMARIA LA SALLE 239, PLANETARIO KA' YOC DE CANCUN con un CLUB DE LA CIENCIA, integrados por dos grupos de casa ECOLOGÍA Y PLANETARIO, Y Trabajando con proyectos sencillos como las tardes de Astronomía y un vivero, sin olvidar a las iguanas, organismos protegidos por la NOM 059 y de presencia significativa ya en nuestro campus. Cabe señalar que el convenio con las asociaciones implica cursos de inducción y capacitación para nuestros chicos, además de conocimiento de la dinámica de cada organización para cumplir de manera eficiente los compromisos adquiridos y por supuesto lo más importante, el encuentro con nuestros hermanos lo menos afortunados.

Construir nuestros Principios

Surge la idea e inmediatamente se diseña una encuesta y he aquí los resultados:

Ve el rostro de Dios a los que sirvas y que la humildad sea tu principio fundamental.

Realiza tu Acción Social poniendo en práctica siempre el amor a Dios y el amor al prójimo.

Observa y promueve los valores lasallistas de fe, fraternidad, servicio, justicia y paz en cualquier actividad que te asignen, luchando siempre contra las desigualdades de cualquier índole. Sé inclusivo.

Da siempre lo mejor de ti sin esperar nada a cambio y respeta la integridad física, moral y espiritual de las personas con las que te relaciones.

Sé puntual en los compromisos y actividades que te sean asignadas, es tu carta de presentación.

Cambia tu tiempo por sonrisas y tu esfuerzo por alegrías y busca trabajar siempre en comunidad, sólo así se logran imposibles.

Convierte tus palabras en acciones y que la Caridad sea tu fortaleza.

El compromiso libre y responsable hace la diferencia. Crea siempre un ambiente agradable en tu entorno.

Ten siempre la iniciativa para encaminar tus acciones en la ayuda a las personas, a la sociedad y al medio ambiente, con creatividad, innovación, ejerciendo un liderazgo comunitario.

Nunca olvides que debes ser portador de verdad, bondad, unidad, libertad y responsabilidad, compromiso solidario, espíritu de servicio, fe, comunicación, caridad, honestidad, trabajo en equipo y sobre todo alegría. Con mucho esto es compartir lo tuyo, lo nuestro: ¡lo HUMANO!

Diseñemos un carnet para registrar y llevar el control de las horas realizadas por el estudiante, en el que se incluya el reglamento de Acción Social.

Implementemos una Feria de Asociaciones al inicio del curso.

Al inicio de cada Ciclo Escolar en las primeras se realiza la Feria de Asociaciones, en ella se le explica a la nueva generación la dinámica de la Acción Social y su importancia, se presenta la Misión, La Visión y los Objetivos, al igual que cada una de las Asociaciones en espacios de participación considerados y en ella los chicos eligen la asociación en la que deseen prestar su servicio.

Hagamos Proyectos generacionales

Trabajo con las Comunidades Mayas San Lorenzo, Juárez, Agua Azul y creación de 3 Bibliotecas comunitarias.

Surge con la Generación 2008-2011 se construye la primera biblioteca pública en la comunidad de San Lorenzo y para su implementación se adquirieron 6 mesas, 36 sillas, 10 anaqueles y un escritorio y casi 1000 libros para los niños de primaria, secundaria y preparatoria, con un total de 19 800.00 pesos invertidos.

Hoy se han puesto en manos de la comunidad dos bibliotecas más, una en Juárez y otra en Agua Azul, participando tres generaciones de la escuela Preparatoria: Generación 2008-2011, 2009-2012 y 2010-2013, con un total de 570 estudiantes.

Caravana Navideña en las comunidades mayas.

Cada año desde la Generación 2009-2012 se ha realizado una jornada llamada Caravana Navideña en las comunidades mayas de San Lorenzo, Agua Azul, Juárez y Martiniano, los chicos presentan una pastorela, cantamos villancicos y pedimos posada con los peregrinos y con la Comunidad en una jornada que va de las 7:00 a las 18:00 horas, llegando a 280 niños aproximadamente y en una sana convivencia que hace recordar el nacimiento de Jesús se rompen piñatas y se les entregan juguetes reunidos por la escuela Preparatoria

Festival Día del Niño en el Jardín de Niños La Salle Playa del Carmen.

Con la Generación 2009-2012 se inicia el Festival del Día del Niño para el Jardín de Niños La Salle Playa del Carmen y en una sana convivencia con nuestros hermanos menores, así nos ven ellos, se presenta una divertida obra de teatro, se rompen piñatas y se entrega juguetes a un promedio de 120 niños en una jornada que va de 8:00 a 14:00 horas y con la participación de 60 estudiantes que van en representación de toda la Generación, en ésta salida al igual que en la Caravana Navideña la Universidad La Salle Cancún otorga el transporte.

Voluntariado Lasallista en la Escuela Primaria La Salle 239.

Con la Generación 2012-2015 se inaugura el Voluntariado preuniversitario Lasallista en la Escuela Primaria La Salle 239. Espacio de encuentro de generaciones. Ésta actividad no ha dado la oportunidad de impartir el taller de Voluntarios a los participantes.

Un Lazo por la Vida para solidarizarse con la población organizada, lo hemos hecho con Aitana y sus niños que padecen cáncer. Se realiza en la explanada del campus de la Universidad La Salle con la participación no sólo de la generación en turno sino con maestros, colaboradores, y los chicos del segundo año de preparatoria, aportando lo que se quiera económicamente para entregarle a la Asociación elegida, un buen momento para elevar la

conciencia, ser solidarios. Así es como se van involucrando en la Acción Social.

En el siguiente esquema se muestra el logro más acabado en el posicionamiento y dinámica de la Acción Social en nuestra Escuela Preparatoria, un modelo Cristo céntrico, comunitario y participativo, iluminado por el Evangelio y los valores lasallistas que ha hecho suyo la coordinación General de cada Generación adquiriendo libremente y sin imposición alguna, asumiendo el deber comprometido de pasar la estafeta a los compañeros de la Generación siguiente, dándole continuidad a la obra haciendo realidad el “No te marches sin dejar huella”.

El esquema señala que cada generación debe percibirse como una comunidad alegre y agradecida donde sea posible compartir fraternalmente la fe, y que iluminada por el Evangelio y movida por el Espíritu Santo, confronte su realidad para comprenderla con el método ver, juzgar y actuar y busque los medios necesarios y convenientes para transformarla y fomentar la cultura de la vida, en torno a Cristo resucitado el Señor, por lo cual es importante apostar a la oración, la lectura asidua de la Palabra y a la Fracción del pan, actuando a través del servicio a los menos afortunados, más allá de las aulas a través de convenios de trabajo y servicio con la sociedad organizada de la cual también se aprende y creando así un ambiente propicio para la formación de futuros dirigentes y servidores que sean respetuosos, serviciales, confiables, bondadosos, alegres y agradecidos, hombres y mujeres de su tiempo que apuesten por lo humano.

Así, al grito: “Todos somos MOJULA” se ha trabajado para que los chicos que conforman éste grupo sean quienes motiven y marquen camino para su propia Generación.

Así, desde la experiencia MOJULA hemos realizados retiros espirituales, campamentos, réplica del Encuentro MOJULA y cada dos semanas, los viernes de MOJULA cuyo objetivo es convivir fraternalmente en los descansos en una sana diversión.

Nuestro deber: formarnos y capacitarnos para el servicio

En éste rubro hemos implementado tres mini talleres para los estudiantes a lo largo del Ciclo escolar: Taller I. Lo humano de la Acción Social; Taller II. Lo Lasallista y Trascendente de la Acción Social (Encontrarse con los menos afortunados, con los pobres es encontrarse con Jesús el Señor); y Taller III. Liderazgo comunitario para un mundo más fraterno, humano, justo, y pacífico.

Con lo planteado se hizo necesario un Plan de Acción que cuente con los 5 rubros de la administración: Planeación y Organización, Operación, Supervisión (Acompañamiento), Formación y/o Capacitación y por supuesto la Evaluación; además de la Vinculación que nos ha permitido ir más allá de nuestros muros y compartir lo que propiamente somos como comunidad educativa lasallista.

I. Resultados de la intervención

Hemos aprendido que en la Acción Social existen momentos con procesos individuales de aprendizaje intensos de asimilación e interiorización, de nueva información que se desarrolla en el contexto social y cultural en donde se conoce, comprende, aplica, analiza, sintetiza y valora, en donde se eleva la conciencia del individuo viendo las condiciones

de sufrimiento, postración y aún de muerte de quienes sirve, esto indudablemente nos humaniza. De igual manera se tiene la oportunidad de desarrollar las competencias sociales y comunitarias aprendiendo a conocer, a hacer, a convivir y por supuesto a ser, además de aprender a comunicarse, a escuchar y dialogar; por último, la Acción Social nos ha permitido trabajar en la transversalidad, “atravesar el curriculum”, desde una dimensión procedimental, actitudinal y aún axiológica, enriqueciendo a las nuevas generaciones con la participación activa y comprometida de academias como Formación y Pastoral y las propias autoridades.

II. Futuro de la intervención

El futuro de la intervención son las nuevas generaciones. Habrá que preparar sus corazones como el campesino prepara la tierra para la siembra; y eso nos corresponde a nosotros los maestros, porque será el Señor Jesús quien siembre la semilla, Él es el

Sembrador. Por otro lado, siempre habrá mucho por hacer y mucho por compartir, pues la realidad histórica de los menos afortunados, esto es, la pobreza, las enfermedades, la falta de oportunidades, la agresión a su dignidad de hijos de Dios y por supuesto la educación, el trabajo digno, la promoción humana y un largo etcétera nos debe impeler a los lasallistas y a las personas de buena voluntad a trabajar por un mundo más civilizado, más justo y más pacífico y por supuesto menos pobre.

La Acción Social desde la educación en competencias es un espacio de aprendizaje y formación humana intensa y se puede soñar desde ahí en la construcción de un futuro digno para todos los hombres incluyendo a nuestros hermanos menos afortunados, dignificando su vida, pisoteada muchas veces por ese capitalismo voraz, neoliberal y criminal, contaminante y corruptor y que apoyado en el consumismo pisotea la dignidad humana, regido por el principio: “el fin justifica los medios” anula muchas veces la dignidad de la persona humana y la utiliza. Requerimos comunidades más humanas, más justas y más pacíficas; tal debería ser el compromiso de los adultos con las actuales y nuevas generaciones de jóvenes. En la Acción social decimos que “no hay que marcharse sin dejar huella” y que mejor huella que la del servicio en clave del Jesús el Señor.

Referencias bibliográficas.

- www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/QROO_ANUARIO_PDF.pdf
- www.albertohg12.blogspot.com/2011/05/clasificacion-de-los-climas-koppen.html
- www.ecured.cu/Canc%C3%BAn
- www.cij.gob.mx/ebco2013/pdf/9950SD1.pdf
- cancun.gob.mx/gobierno-municipal/files/2017/03/GACETA_23_Feb_2017_14_Ext.pdf
- lasallecancun.edu.mx/old/nuestra-institucion/historia/
- Azcorra, E.J.H. (2011) Importancia de la Acción Social, en: <https://es.slideshare.net/lalo-0129/importancia-de-la-accin-social>

Organización, concientización y trascendencia Resignificación curricular y respuestas plurales en un territorio vulnerabilizado

H. Alejandro Bruni

Introducción

El conjunto interdependiente de proyectos que animamos hace más de 15 años y que hoy llamamos Centro Educativo La Salle Malvinas Argentinas, tiene por finalidad suscitar propuestas y procesos políticos, educativos y evangelizadores, que atiendan a distintos actores de una población que ha sido vulnerabilizada, en busca de generar conciencia crítica, empoderamiento, humanización, organización comunitaria, transformación de la realidad y evangelización.

Desde sus inicios, este proyecto educativo tuvo un título, una bandera, una consigna, una utopía: que las personas puedan tener una vida más digna y que la vida del barrio crezca, sea mejor, se transforme. En definitiva, *“que juntos podamos crear una tierra sin males”*. Es desde ese espíritu que quisimos que las esperanzas de cada uno y de cada una pudieran encontrar caminos para encarnarse y encontrar lugar de visibilidad en el tiempo presente y en esta tierra. Colaborar en la subjetivación de nuevas humanidades y transformar la cultura estaba en nuestro horizonte y era parte de lo que entendíamos como tarea. En definitiva, apostamos desde ese entonces por la transformación, la comunitariedad, la mística y la educación al servicio de todo aquello.

Hoy, con el paso del tiempo y las readecuaciones necesarias a toda propuesta, quienes formamos parte de este proyecto trabajamos diariamente para resignificar y dignificar esos primeros sueños, esos primeros deseos. Lo hacemos desde aquí y en este momento histórico, con nuestras posibilidades y con nuestras limitaciones. Pero decididos a desnaturalizar nuestra tarea, a problematizar las prácticas que sostenemos y que puedan resultar vacías o deshumanizantes para potenciar las humanizadoras, las posibilitadoras de gestos, acciones y aprendizajes que alienten una vida más digna y plena.

Después de años de caminos comunitariamente transitados, podemos volver a expresar que el nuestro es un Proyecto Político, Pedagógico y Pastoral en clave de Educación Popular.

Desglosaré muy brevemente esa afirmación. Posiblemente sean obviedades para muchos, pero para nosotros hoy tiene el valor de que son definiciones a las que arribamos juntos. Son las palabras que comunitariamente supimos construir.

Creemos que es un *proyecto educativo* histórico, situado en un tiempo y en un territorio determinado. El mismo lo construimos y va cambiando a medida que transcurre la vida de los pueblos y la reflexión de la comunidad educativa. El proyecto que tenemos entre manos, pero que nos excede, busca la mejora de la calidad de vida de las personas, la transformación hacia una mayor justicia social, la igualdad de oportunidades para poder elegir y la emancipación colectiva a través de este proyecto educativo animado por personas que buscan una mirada crítica de la realidad. Y esa realidad es leída e interpretada fundamentalmente desde la situación vital de los sectores populares vulnerabilizados.

Es *político* porque en toda práctica educativa, como la nuestra, hay intencionalidades. Se quiere lograr algo. Y esa intencionalidad y ese rumbo, no son neutrales. No son azarosas. Dependen de nuestras decisiones, más o menos conscientes. Nosotros que somos sujetos políticos, sujetos de derechos, ciudadanos que pertenecemos a un Estado al que le competan responsabilidades, buscamos la construcción del poder que cuestione, denuncie, se pronuncie y organice a partir de la problematización de situaciones cotidianas, concretas y vigentes. Esto implica tomar una posición en el discurso y en la práctica que sea coherente con la mirada crítica que construimos: hacer una opción política por determinados intereses, por determinadas formas de vida, por determinados grupos sociales.

Es *pedagógico* porque entendemos que la transformación social es posible desde el saber y desde la construcción comunitaria de conocimientos. Como educadores y profesionales de la educación nuestra esencia es enseñar y aprender desde la diversidad, entendida como una riqueza que deviene de las múltiples experiencias e historias de vida. Esto nos implica buscar ser docentes comprometidos, responsables, creativos y flexibles. Ser educadores que comparten experiencias con los demás sujetos sociales, entendiéndonos como parte del mismo sistema que genera las injusticias y desigualdades en contra de las cuales luchamos. Por lo tanto consideramos la escuela como un lugar donde es necesario crear cultura contrahegemónica, crear un espacio de encuentro amoroso, de alegría y descubrimiento.

Y lo *pastoral* del proyecto educativo es el desafío de la imitación de Jesús y la construcción de comunidades plenas. Para eso, somos los educadores los que buscamos darle sentido de fe a nuestras prácticas y queremos iniciar a otros en su vivencia de fe. Así, tratamos de mirar críticamente el mundo desde los aportes de las ciencias y encontrar allí mismo la “Buena Noticia” hoy: para celebrar la vida, para desafiarnos, para interrogarnos, para invitarnos a cambiar, para crecer en generosidad y compasión. En definitiva, para contemplar el Misterio de Dios hecho tiempo, hecho historia, hecho carne, hecho opciones, hecho amor en Jesucristo. Es lo que llamamos una evangelización de la cultura y una inculturación del Evangelio.

Decimos que es en clave de *Educación Popular*, porque está inserto en un barrio y una ciudad que han sido empobrecidos. Nos esforzamos por hacernos conscientes de los sistemas que someten a las personas y a los grupos sociales con los que dialogamos. Ante esto nos indignamos y buscamos la transformación vital y social desde una experiencia comunitaria que habilite la construcción de alternativas educativas en pos de modos y espacios donde sea posible el cambio hacia una vida cada vez más digna y justa. Y, consecuentemente, no es un proyecto solitario sino que forma parte de una red de redes e instituciones que buscan crecer, expandirse, encontrar compañeros de camino, que invitan y convocan a otros que también trabajan a favor de la inclusión e igualdad de oportunidades para los más relegados de nuestra sociedad.

Descripción de la problemática

La experiencia que brevemente desarrollamos está situada en la Ciudad de Malvinas Argentinas, que no hay que confundir con las Islas de la recordada y absurda guerra con Gran Bretaña en 1982. Se encuentra ubicada a 12 km. al Noreste de la ciudad Córdoba, capital de la segunda provincia con mayor relevancia económica y demográfica de la República

Argentina. La procedencia rural de la población y los escasos medios y oportunidades de subsistencia, han generado en Malvinas una comunidad periférica, con numerosas familias viviendo en situación de pobreza, con sus necesidades básicas insatisfechas.

Esta situación se torna más compleja en la Tercera Sección de la localidad, de ocupación más reciente. En esta sección se ha dado un crecimiento poblacional muy acelerado y en ascenso, pero que no ha sido proporcional con las condiciones materiales existentes.

Aquí, como en tantos otros barrios periféricos de las grandes urbes de nuestra América Latina, la expectativa esperable de niñas, niños y adolescentes es la de la supervivencia y la del sentido común y heredado con su *slogan* que pregona “*sálvese quien pueda*”. Estructuralmente, pareciera que tanto el protagonismo individual como colectivo, quedan reducidos al consumo de las sobras y de los desechos: lo que sobra de la economía de mercado, lo que sobra de la política, lo que sobra de las sustancias... De esta manera, un alto porcentaje de adolescentes están desescolarizados y las respuestas educativas brindadas parecen quedar lejos de las necesidades de los jóvenes y sus familias. Como es de esperar, los muchachos se ven ante la necesidad de salir a trabajar, no encontrar nada estable y a empezar a rondar espacios de calle que los hacen exponerse a situaciones de mucha conflictividad familiar, violencia, robos y adicciones. Y, en el caso de las mujeres, crecer y convivir en un ambiente de machismo exacerbado y el mandato social de cuidar la casa, los hijos ajenos (a sus hermanitos) y luego a los propios, en condiciones de extrema vulnerabilidad.

Fue en este territorio, con los agravantes de la crisis del año 2001, que el Distrito lasallano de Argentina – Paraguay decidió abrir una Comunidad con el

proyecto de ser formadora de jóvenes con inquietudes sobre la vida de los Hermanos. Lo que llamamos Postulantado. Y a su vez, se le encomendó la tarea de dar comienzo al proceso de inserción de una nueva obra educativa del Distrito. A esta obra se la llamó Escuela Héctor Valdivielso y a su grupo de educadores se le otorgó un mandato fundacional con tres especificaciones preferenciales:

“Acompañar desde procesos educativos y pastorales, el crecimiento, consolidación, organización de estos sectores empobrecidos de Malvinas Argentinas y alrededores, en búsqueda de mayor promoción humana y cristiana”.

“Ofrecer una propuesta educativa y pastoral que sea novedosa en la línea de la Educación popular y la evangelización de la cultura, que sea significativa para estos niños y sus familias”.

“Brindar espacios de formación pedagógica, pastoral, humana y cristiana a los futuros religiosos de la congregación (postulantes), a maestros y maestras de la escuela, y de las obras lasallanas, y a todos aquellos estudiantes y docentes de otras obras y centros de estudio”.

Alternativa de intervención

“Con mi mamá, mi papá y mis hermanos la luchamos” “Lo único que recibía antes eran golpes e insultos”

“Demasiados años sufrí. ¿No te parece que es hora de ser feliz?” “Yo quiero trabajar para mi sustento, no quiero llorar y pedir”

“Yo quiero seguir estudiando, pero no sé dónde ni cómo” “Soy cartonera a mucha honra”
“Nos fuimos una semana a las sierras en carpa por primera vez”

¿De dónde salen estas frases y otras que hemos utilizado en estos años de inserción?

Todos los años entre diciembre y febrero, las maestras y profesores de la escuela junto a otros actores del Centro Educativo, tenemos la costumbre de visitar a familias del barrio para conocerlas más, para saber cómo están, para charlar sobre los aprendizajes de los niños y jóvenes, para tomar mates... y más.

En esas visitas vamos anotando “frases” que nos llaman la atención y que vemos que nos dicen algo a la escuela, sobre la escuela, sobre el barrio, sobre los chicos y chicas, sobre la ciudad, sobre las cosas que nos preocupan y también sobre las que nos alegran.

Cada año antes de empezar las clases y las distintas propuestas educativas, nos juntamos y miramos todas esas “frases”, que son las voces de muchas familias. Las agrupamos, las pensamos, las reflexionamos, las miramos más allá de lo que dicen a primera vista

De estas expresiones que hablan de la realidad, surge una central que nos ayuda a guiar todo lo que hacemos y proponemos durante el año. Y también surgen ejes de trabajo y prioridades, que son los caminos por donde queremos avanzar como Centro Educativo junto a los chicos, familias, vecinos y otras instituciones de Malvinas Argentinas y barrios aledaños.

Es así como las voces de las personas, los ejes prioritarios y la frase central conforman una unidad que llamamos Complejo Temático. A la propuesta curricular propuesta por la Provincia de Córdoba, que reúne todos los contenidos escolares que deben enseñarse y aprenderse, la hacemos dialogar con el Complejo Temático. Así, los contenidos y saberes, son resignificados, contextualizados. De esta forma –creemos– la escuela enseña más y mejor, porque enseñamos lo que todos los chicos tienen que aprender en las escuelas pero partiendo de sus realidades, intereses, gustos y preocupaciones. Es en ese momento, cuando la escuela se encuentra con la cultura, con las familias y con la realidad del entorno; es decir con la vida misma.

Todos estos criterios e intencionalidades han confluído en al menos tres ejes que atraviesan, conducen y unifican nuestra práctica educativa:

Una *organización comunitaria* que no niega la individualidad sino que la recrea desde la inclusión de las potencialidades propias.

Una *concienciación en la praxis* para formar sujetos críticos que reflexionan mientras hacen e intervienen sobre el mundo.

Y un *sentido de trascendencia y de alteridad* para contemplar que toda acción, todo proyecto, toda actividad nos lleva, más que a un fin concreto y finito, a la construcción de nuevas miradas que incluyen, que potencian y que generan mayores posibilidades de una vida digna vivida junto a otros.

Desde el Complejo Temático no se planifica únicamente la forma de abordar los contenidos escolares. La disposición de los espacios y los tiempos, el ejercicio de la autoridad, la dinámica convivencial, los ritos institucionales, la interacción con las familias y vecinos, por citar algunos, son revisados y resignificados desde la lectura que la comunidad de educadores hace sobre el Complejo Temático. Menciono algunos dispositivos y mediaciones generadas:

Elección de delegados estudiantiles y asambleas de alumnos desde los 6 años en adelante;
Construcción participativa del código de convivencia junto a estudiantes y familias;
Trayectos educativos diferenciados acordes a las distintas necesidades de los estudiantes;
Ruptura del aula tradicional a partir de proyectos articulados entre los docentes de las materias convencionales y los espacios artísticos permitiendo el reagrupamiento de los estudiantes en talleres de aprendizaje creativo y popular;

Instalación de pequeñas bibliotecas populares en casas de familias del barrio;

Salidas educativas para ampliar el universo cultural de la gente del barrio;

Intervenciones lúdicas y artísticas en espacios públicos del barrio junto a los jóvenes y los vecinos;

Talleres de deporte, de danza, de radio, de revista y de alfabetización dado por los mismos adolescentes del barrio para permitir el acceso gratuito a más bienes culturales y cambiar la mirada que hay sobre los jóvenes como individuos peligrosos;

Propuestas de Educación Superior y Formación Profesional para jóvenes y adultos;

Problematización y recreación de dinámicas institucionales desde la perspectiva de género;

Propuestas de formación pastoral, catequística y sacramental descentralizadas del templo para incidir fuertemente en los territorios más periféricos;

Inserción y participación en movimientos sociales, en Colectivos y espacios de debate y toma de decisiones sobre políticas públicas;

Creación de espacios de microcréditos para la mejora de las viviendas más vulnerables;

Participación en Consejos de Niñez y Adolescencia.

Futuro de la intervención

Ahora bien, ¿cómo llevamos adelante una propuesta educativa para que pueda plasmar estas opciones y se proyecte en el tiempo? La clave está en la consolidación de la comunidad de educadores que sale al encuentro del vecindario, lo convoca y lo incluye fehacientemente haciéndolo real protagonista de un proyecto educativo.

Todo lo antedicho es sostenido y alentado por algunas convicciones y prácticas que muchas veces se explicitan y tantas otras no; pero que, igualmente, se hacen presente como cultura institucional. A continuación -y ya para finalizar- menciono algunas de esas fuerzas que creemos están a la base de nuestro Proyecto Educativo y que, tal vez, se constituyan como algunos de los faros que nos orientan.

La voluntad de crecimiento para ser y saberse protagonistas del tiempo en el que estamos, responsables del cambio hacia situaciones y acciones dignificantes de la vida. Porque, como nos recuerda una cita del Horizonte Pedagógico Pastoral de la Asociación Educacionista Argentina, “en nuestra escuela aprendemos para transformar”.

El pensarnos como una obra educativa que prioriza la formación. De los estudiantes y destinatarios, sí. Pero también de los distintos educadores que la habitan. Nos formamos juntos y con otros, desde nuestras experiencias, en los espacios áulicos y fuera de ellos.

Esta formación en conjunto recrea, resignifica y le da cuerpo a este proyecto que nos involucra y al mismo tiempo nos trasciende. Y en el corazón de esta formación está la vida de las niñas, niños y jóvenes, de las familias y vecinos. Formarnos, y hacerlo juntos, nos permite pensar, reflexionar, compartir y desafiarnos a crecer en nuestro ser educadores.

El concebimos como una obra educativa que parte de las realidades vitales del contexto. Y ese contexto es de pobreza, de opresión, de silencios, de no miradas, de ausencias... Y, al mismo tiempo, un contexto con sus luchas, sus reivindicaciones, sus sueños, sus potencialidades y sus alegrías.

Educamos porque creemos en sus posibilidades y generamos espacios para acompañar y promover los procesos de organización y transformación de esta sociedad empobrecida. Es por eso que al planificar, realizar y evaluar la escuela y todas sus acciones, sus voces y cosmovisiones están incluidas.

El desafío siempre latente de consolidarnos como una Comunidad de grupos y comunidades que educan, que enseñan y que aprenden. Quienes transitamos la vida del Centro Educativo queremos constituirnos como educadores capaces de mediar procesos comunitarios y educativos de enseñanza y de aprendizaje. A su vez, quienes abrazamos la fe en Jesucristo, nos reconocemos parte de una comunidad que co-participa de la obra de Dios en la construcción de un Reino de Justicia y Misericordia, donde nadie queda afuera.

El reconocernos como una obra educativa que es conducida y animada de manera comunitaria y colegiada. Este proyecto educativo es, sin dudas, una construcción conscientemente conjunta. Cada uno, desde su encargo y su lugar, desde sus experiencias y aportes, construye este proyecto. Hoy nos toca habitarlo a los que somos parte en este momento histórico, en este hoy y en este espacio, pero siendo memoriosos y recuperando la mejor tradición de quienes nos antecedieron. Y, aunque se lea extraño, pensando en quienes se sumarán en el futuro, en el porvenir.

Ojalá que este texto y estas reflexiones, que de alguna manera son siempre inconclusas, alienten a más educadoras y educadores a seguir cultivando una educación realmente dinamizadora de los procesos vitales de tantas niñas, niños, adolescentes y jóvenes que nos esperan en los puntos más diversos de nuestra querida América Latina.

El lasallismo: más que una pedagogía. Una aproximación desde cinco comunidades educativas del Distrito Lasallista de Bogotá

Luis Evelio Castillo Pulido

Introducción

Son variadas las inquietudes relacionadas con la identidad, actualidad y pertinencia de la propuesta educativa lasallista y sobre la forma como ésta puede dar respuesta a las necesidades educativas en los diferentes contextos y territorios; otra inquietud hace referencia a la necesidad de incorporar en los proyectos educativos los nuevos desarrollos y herramientas educativas con el fin de cualificar la formación integral que dé respuesta a los nuevos contextos nacionales caracterizados por el postconflicto y la construcción de la cultura de paz.

Por lo anterior, pareciera ser que la propuesta educativa lasallista resulta insuficiente porque no da cuenta de algunas problemáticas e interrogantes como:

¿Cuál es la identidad de la propuesta educativa lasallista? ¿Cuáles son los componentes teóricos que fundamentan la propuesta? ¿Qué relación y coherencia existe entre los elementos de la propuesta y el proyecto Educativo Institucional de cada uno de los colegios lasallistas? ¿De qué manera se da respuesta a las necesidades y problemáticas del territorio en el cual se insertan las instituciones lasallistas? ¿Cuáles son los aspectos necesarios para la actualización y consolidación de la Propuesta Educativa Lasallista a partir del Horizonte Educativo Pastoral del Distrito Lasallista de Bogotá y de los elementos constitutivos de la educación lasallista?

Marco teórico referencial

Cuatro son los referentes constitutivos del marco teórico referencial: misión compartida, opción por los pobres, pertinencia y práctica lasallista.

La Misión Compartida, en el contexto lasallista surge de la fe, como un encargo de Dios, un regalo del Espíritu Santo, que el hombre acepta o rechaza dentro del ámbito de la educación cristiana. Es una evidencia de la misión, del compromiso del creyente con la evangelización y promoción del Reino de Dios.

En ella colaboran hermanos y seculares, profesores, estudiantes, padres de familia, asociados, colaboradores “aportando, no sólo habilidades, también nuestras identidades” (CELAS, ARLEP, p 3). Así la misión compartida puede entenderse como un signo de los tiempos, una gracia, una acción del Espíritu, una llamada de Dios, un nuevo capítulo en la historia del Instituto, “una etapa irresistible e irreversible de nuestra historia” (Misión compartida Celas, Arlep España, p 10).

La Misión Compartida tiene varias características. La primera es “compartir” el camino de evangelización en asociación, e identidad con la obra lasallista, es decir, la educación para los más pobres. La segunda es “escuchar más que dirigir”, centrarse en la persona y no en la tarea, acompañarla y trabajar en asociación. La tercera es “crear lazos” (dejarnos “domesticar” los unos por los otros); lo cual exige tiempo y paciencia,” La cuarta es la “comu-

nión profunda en la fe” donde laicos y religiosos desde distintas formas de vida adelantan la obra y constituyen una familia religiosa. (Documentos del capítulo II del distrito Arlep).

Opción por los pobres. La opción por los pobres es uno de los fundamentos del quehacer formativo de la comunidad lasallista, lo ha sido desde que nació como un instituto para el servicio de los más pobres, es más, podría decirse que ésta fue la motivación de San Juan Bautista de La Salle para dar origen a lo que hoy conocemos como lasallismo, así lo veremos en la siguiente cita:

“San Juan Bautista De La Salle impresionado por la realidad de su tiempo, se dejó guiar por el Espíritu de tal manera que un compromiso lo llevaba a otro y así respondió creativamente a las necesidades de los más pobres. (...) Dar respuesta a las necesidades educativas de los niños y jóvenes más pobres”.

La noción de pobre tiene una amplia gama de sentidos y comprensiones; según Coronado, H. (2006) pueden entenderse como los desheredados de la fortuna del servicio educativo y sociocultural, pobre es el carente de recursos monetarios, el subyugado por modalidades de vida y de expresión ajenos a los suyos, el violentado y oprimido por el poder abusivo, el enfermo, el enajenado, el extrañado de sí mismo, el iletrado, es el negro, el indígena, el latino, la minoría, el “anormal”, el infectado es el solo, el triste, el huérfano, la abandonada, la viuda, la mujer victimizada, el excluido y pisoteado, sin acceso a la protesta, al diálogo, a la democracia, a la representación el condenado a no ver actuadas nunca sus potencialidades físicas, espirituales y sociales, es aquel a quien se le destruye su hábitat, su medio ambiente y sus recursos de aire, de suelos, de flora, de fauna, el que se cierra a la misericordia y al amor, el que es violentado en su conciencia y a quien se le niega o se le impide buscar y hallar la razón de su sentido histórico y de su último sentido, es el incapaz de reconocer el sentido de la dignidad y la trascendencia”. (Coronado, H. (2006. p.8).

Pero, La Salle va más allá de esta concepción de pobreza, asume otra manera de entender esta situación: el empobrecido. Los empobrecidos y pobres son los que claman por justicia, solidaridad y paz, La misión de los Hermanos lasallistas está comprometida con el sueño de Dios a través de una vida fraterna (Guerrero 2008. p. 262).

Pertinencia. Se concibe como una respuesta permanente que las instituciones de educación con inspiración lasallista dan a las necesidades del contexto desde distintas apuestas teórico - prácticas por lo cual sus programas de formación se encaminan a garantizar nuevas alternativas a las complejas dinámicas de la comunidad a la que atiende como un acto de corresponsabilidad en el que se ha de vincular la comunidad circundante a las instituciones.

Cuando se habla de educación pertinente, el énfasis está referido al carácter relacional de la educación con el contexto. como un eje relevante del proceso formativo entendido como un todo cambiante, que debe adaptarse a cada momento histórico asumiendo los retos que la sociedad le impone, de modo que se entiende la pertinencia educativa “en sentido amplio como relación entre la ciudadanía, la cultura y la ética” (Garay, 2002: 145).

De este modo para las escuelas lasallistas se concibe la pertinencia como una impronta que se vivencia en la acción dialógica y participativa para la cual la producción comunita-

ria de conocimientos y el pluralismo ideológico, permitirán al individuo y a la comunidad formarse en todas sus dimensiones humanas, analizar críticamente la realidad y crear las condiciones necesarias para comprometerse como sujetos históricos en la transformación de la sociedad de acuerdo con los intereses de la comunidad circundante. El diálogo puede ser a nivel de educador – educando – sociedad y el pluralismo ideológico permite estar abiertos a todas las corrientes del pensamiento universal.

Acompañamiento. Varias son las comprensiones que se tienen sobre el acompañamiento, por ejemplo, Meuller (1985) afirma que “el marchar en común con alguien por un camino, se denomina acompañamiento”. (p.5). Este arte de acompañar debe ser una competencia que todo educador y formador de profesionales debe poseer. Se presupone que quien acompaña sabe a dónde quiere ir y a quien quiere acompañar. No es el acompañante quien determina la meta y la velocidad, o quien toma las decisiones únicamente, sino que es un acto de participación de colaboración entre quien acompaña y quien es acompañado que concretan un propósito, un horizonte común.

En este mismo sentido, Dorsch (1997) muestra como acompañar es: estar de lado de”, brindar apoyo humano que reconforta y alivia. Es no dejar a la persona sola con el problema, sino compartir con ella el dolor que sufre. Esta acción incluye escuchar atentamente, dejar hablar y permitir que el silencio tenga su lugar en aquellos problemas, situaciones y preguntas que, ante el dolor y la tristeza, resultan indecibles. El acompañante se brinda como un semejante que sostiene al otro, en el sentido de ofrecer una presencia implicada y comprometida. (p. 46)

Desde la historia y la tradición de la Salle, la fuente del acompañamiento Lasallista se encuentra en el mismo contexto de la fundación del instituto. la París del siglo XVII, según lo muestra Velásquez (2013), era una ciudad caracterizada por el abandono de los niños, quienes pasaban la mayoría del tiempo en la calle, por lo que se puede decir que en su momento:

“La Salle y los Hermanos se enfrentan con una sociedad en donde no se favorecía la educación de los niños. Proponen un comportamiento diferente en la calle,² de tal manera que “edifiquen” a los demás. En este sentido, se busca un rompimiento con las costumbres de la época, forjando desde la escuela a personas que cambien su sociedad empezando con el ejemplo de su propio comportamiento”. (p. 102).

En este sentido el acompañamiento significa, según Richelet, “estar junto a una cosa, es alguien que acompaña a otro”. Implica el desplazamiento físico de una buena compañía, agradable” El término que propiamente empleaban como acompañamiento era más bien el de la vigilancia. Antoine Furetière, citado por Velásquez, dice que la vigilancia es “la atención, la diligencia, la aplicación, el cuidado exacto que se tiene de alguna cosa.” Velásquez (2013, p. 102)

Así entonces, *el modo de educar* lasallista hace referencia a la forma particular como se propicia el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de sus potencialidades, y dimensiones constitutivas. Este modo de enseñanza hunde sus raíces en la “Espiritualidad Lasallista” que tiene varias características tales como la vivencia en un espíritu de comunidad, de fe y celo haciendo especial énfasis en su carácter práctico” ; sin olvidar su propio estilo

caracterizado por la relación fraterna, la disponibilidad y el amor profundo por el ministerio educativo, que encuentra su fuente y origen en la experiencia espiritual del señor De La Salle caracterizada por tener un espíritu de comunidad, fe y celo y un carácter práctico, además de determinar con claridad los propósitos formativos, sin olvidar que el centro del proceso es la persona. Rummery (sf). Además, según Hengemule (2009) está caracterizada por ser: universal, popular (dimensión social), integral e integradora, cristiana, centrada en el alumno, ligada a la vida, eficaz y eficiente, fraterna y, por último, con apertura a la sociedad, la Iglesia y la familia.

Metodología

Para permitir un acercamiento más próximo a las comunidades educativas y para conocer desde diferentes ópticas la problemática y su contexto; metodológicamente la investigación asumió el método cualitativo y el estudio exploratorio descriptivo. Entendiendo que el primero “busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (Hernández,

Fernández y Baptista, 2010, p.364), permite recolectar datos para generar una integración dialógica del aspecto práctico e interpretativo y se apoya en la capacidad intuitiva de la persona investigadora y en su empatía e interpretación situacional, lo cual supone el desarrollo de síntesis progresivas y articuladas para traducir el fenómeno estudiado a hechos significativos (Verd y Lozares, 2016, p.29).

Y que los estudios descriptivos, como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2006), son un estudio que busca especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis, es decir únicamente pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre las variables a las que se refieren, al tiempo que, siguiendo a Sabino (1992), se “[...] trabaja sobre realidades de hechos, y su característica fundamental [para] presentar una interpretación correcta. [En consecuencia] su preocupación primordial radica en descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento.” (p. 51).

Población. Los sujetos de la investigación son los miembros de 5 colegios del Distrito lasallista de Bogotá entre los cuales se eligió una muestra aleatoria en cada colegio conformada por tres estudiantes, dos profesores, un directivo, un miembro del grupo de apoyo de servicios esenciales, dos padres de familia y un exalumno.

Técnicas de recolección de información y análisis. Se utilizaron la revisión documental, la cartografía, el grupo focal y para el análisis y la interpretación se hizo uso del análisis de contenido, estos entendidos así:

Revisión documental. La cual, según Valencia (sf) “permite identificar las investigaciones elaboradas con anterioridad, las autorías y sus discusiones; delinear el objeto de estudio; construir premisas de partida; consolidar autores para elaborar una base teórica; hacer

relaciones entre trabajos; rastrear preguntas y objetivos de investigación; observar las estéticas de los procedimientos (metodologías de abordaje); establecer semejanzas y diferencias entre los trabajos y las ideas del investigador; categorizar experiencias; distinguir los elementos más abordados con sus esquemas observacionales; y precisar ámbitos no explorados” (p. 3).

Cartografía social. Como metodología alternativa que permite a las comunidades conocer y construir un conocimiento integral de su territorio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo (...) Este tipo de mapas se elabora por la comunidad en un proceso de planificación participativa poniendo en común el saber colectivo (horizontal) y de esta forma lo legitima. (...) Así, Los miembros de la comunidad analizan colectivamente los problemas sociales, en un esfuerzo por comprenderlos y solucionarlos. (Sabina, H. y Mancila, I. 2006, p.6), de tal forma que se pueden determinar los rasgos característicos del proyecto educativo lasallista vistos desde la propia comunidad educativa, pues estos mapas, según Sabina y Mancila (2006), son resultado de un proceso abierto e incluyente donde se le da voz a las personas, quienes son los actores de su historia y pueden reflexionar sobre determinado hecho y a la vez transformarlo mediante soluciones creativas que se encuentran en la misma cartografía.

Grupo focal. Fue el medio para determinar las formas de comprender, de los participantes, el enfoque educativo lasallista ya que, Según Hammui y Varela (2012), esta “técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios” (p.56).

Resultados

Los hallazgos más importantes hacen referencia a cinco tensiones y dos constataciones que evidencian dificultades o desconocimiento del sentido de los componentes señalados, especialmente en el acompañamiento y el modo de enseñanza. (categorías), la ausencia explícita de los componentes propios del lasallismo en las propuestas educativas

Primera tensión. Acompañamiento con los Hermanos de La Salle o sin ellos. Parte de la Misión Compartida justamente tiene como propósito extender el sentido de la formación a los laicos comprometidos con la obra. Estos “nuevos sujetos” de la formación son los docentes, los estudiantes, los padres de familia quienes, con sentido de pertenencia comparten la obra de la evangelización. Aún así, el posible desconocimiento de los participantes en las cartografías les hace decir: uno veía más cerca a los hermanos había más hermanos en formación, acompañando a los estudiantes, acompañando a los procesos y ahora pues desafortunadamente los hermanos que nos acompañan, pues con tantas labores que hay, con tantas cosas, no hay tanto campo para el acercamiento” (Voz de un maestro).

Así, se hace necesario el conocimiento de todos en este compromiso de la misión compartida.

Segunda tensión. el acompañamiento de todos, aunque solo dan cuenta de ello los coordinadores. Las expresiones de los participantes tienden a hacer generalizaciones que no

permiten distinguir las funciones de cada uno de los miembros en la Misión Compartida. La creación de lazos no se hace visible de manera concreta en las funciones de quienes asisten a los colegios, especialmente el estudiante; desaparece en cuanto a sus funciones y pareciera que solo va a “recibir apoyo, conocimientos y a ser atendido por todos, de hecho, es el eje de la formación. Por supuesto, hay acciones de los estudiantes de undécimo grado (hermanos mayores) y de los docentes (ángeles custodios); sin embargo, al final no queda claro quiénes son los que rinden cuentas.

Tercera tensión. Relaciones verticales y horizontales. Los colegios que tienen docentes contratados por el Gobierno Local y a la vez por el Distrito lasallista; éstos docentes consideran que existe más la verticalidad en las relaciones con los profesores contratados por los Hermanos. Apoyan sus posturas en ausencia de decisiones por parte de los colegios pues se debe consultar a los organismos superior de los hermanos de las escuelas cristianas, donde, algunas veces ellos desconocen las realidades de cada institución, sus contextos. Este asomo de criticidad frente a las decisiones permite ver de manera más profunda otros aspectos tales como las brechas entre educación media y superior y los criterios de contratación de los Hermanos, que no siempre cumplen con la calidad que las instituciones requieren.

Cuarta tensión. Formar niños felices o inteligentes. Si bien, en todas las instituciones se habla de formación integral, parece que prima más el aspecto emocional del niño y el joven. Hecho que traspasa las barreras de las competencias (muy poco nombradas en las cartografías) para centrar la atención en la felicidad y los valores de los estudiantes. Pareciera ser que el interés por la formación integral no es explícito y más bien se hace énfasis en alguno de los dos aspectos considerándolos en ocasiones como excluyentes.

Quinta tensión. las barreras del entorno peligroso y amigable. Los cinco colegios lasallistas distan en sus posturas frente al entorno en el que se encuentran. Para los que están en el norte el entorno es un factor de aprendizaje, lo ven como una oportunidad de crecimiento y relación con la naturaleza. Aquellos que están ubicados en el centro y sur de la ciudad, consideran que el entorno es un riesgo, un peligro para todos, hay pandillas, venta de drogas y delincuencia. Por ello, no se puede generalizar, en todo caso, se perciben posturas de compromiso social, bien sea como apoyo a los desfavorecidos o como prevención de riesgos.

Con relación a las constataciones puede afirmarse que:

Primera. Existe dificultad o desconocimiento del sentido de los componentes señalados (categorías). Esta constatación que se evidencia en las conversaciones y expresiones gráficas de las cartografías y en el ejercicio de diálogo establecido en los grupos focales se constituye como un hallazgo importante para la investigación. Al preguntar a los participantes por el conocimiento y la comprensión de éstos cuatro aspectos, manifiestan su desconocimiento en cuanto al sentido, importancia y forma como se deben explicitar de manera concreta en los Proyectos educativos institucionales. Evidencia de ello son afirmaciones tales como “*nosotros acompañamos a los estudiantes en los descansos cuidando que no les pase nada*” reduciendo el acompañamiento al acto de “vigilar”

Los resultados del análisis de las cartografías y de los grupos focales contrastados con los documentos institucionales muestran como en estos últimos aparecen algunas pocas referencias a las categorías de estudio, principalmente a los relacionados con la forma como el profesor ejerce su labor. Un ejemplo de ello se evidencia en esta cartografía (Cartografía

del técnico) donde es notoria la ausencia del acompañamiento, de sentido de pertenencia institucional, de los fundamentos esenciales de la práctica del educador lasallista; identificando además una esporádica mención a la opción por los pobres, apuesta esencial del instituto de los hermanos de las escuelas cristianas.

Segunda. Ausencia explícita en las propuestas educativas de los componentes propios del lasallismo en los proyectos educativos institucionales y desarticulación entre sus componentes. Aunque la mayoría de los sujetos de la investigación hacen referencia a algunas características del lasallismo, es evidente

Conclusiones

El lasallismo es considerado como una propuesta educativa que va más allá de los objetivos o propósitos pedagógicos. Se trata de una apuesta por la formación integral a través de una forma particular de educación que prepara a la persona para una vida social exitosa y feliz.

Aunque los sujetos de la investigación no “conocen el significado y sentido de estas categorías”, es evidente que elementos del lasallismo como el hermano mayor, el ángel custodio, las campañas en favor de los más necesitados, y los símbolos como la estrella de cinco puntas y los valores lasallanos están presentes en las intencionalidades de las instituciones; no así los aspectos de misión compartida, opción por los pobres, pertinencia y modo de enseñanza.

Al preguntar sobre la relación entre los elementos lasallanos y el enfoque u horizonte pedagógico, los miembros de las comunidades educativas

asocian lo pedagógico a la enseñanza y el aprendizaje como sus dos componentes y objetivos esenciales situando el sentido de esta práctica en el ámbito cognitivo; mientras que consideran que al reflexionar sobre el sentido de la educación lasallista, esta va más allá de la dimensión puramente cognitiva ya que busca la formación integral del estudiante, formación que además del elemento cognitivo implica el desarrollo afectivo, social, ético, espiritual, comunicativo y estético. Por lo tanto la educación lasallista es mucho más que un asunto pedagógico, así, la propuesta educativa lasallista no puede equipararse un modelo o enfoque pedagógico aunque esta puede ser enriquecida por ellos.

Es necesario explicitar dentro de la propuesta educativa de los colegios (Proyecto educativo institucional) los componentes del lasallismo deben ser integrándolos a la propuesta curricular compuesta por el plan de estudios, los programas y los proyectos. Debe ir más allá de los contenidos convirtiéndose en el elemento que le da “sentido y valor agregado”.

Referencias bibliográficas

Castillo, L. E. (2015). Acompañar la formación. En: Revista de la Universidad de la Salle. No. 67. Mayo- agosto. Bogotá. Universidad de la Salle.

Castillo L.E. (2015). El acompañamiento del maestro en la Guía de las Escuelas. En: Relectura de la Guía de las Escuelas: una mirada desde la Educación superior. Bogotá. Universidad de la Salle.

Coronado F. Fsc. (2015). Vida Religiosa y casas de formación. Bogotá. Universidad de la Salle.

De La Salle, J. B. (2012). *Guía de las Escuelas, dividida en tres partes*. (J. M. Valladolid y P. Dávila, eds.). Madrid: Siglo XXI.

De Loyola, I. (2007, agosto). Misión compartida. Desafío y esperanza para la vida de la Iglesia. Mundo Marianista. (5), 221-248

Hengemûle, E. (2009). Educar en y para la vida. Perspectiva de la identidad de la educación lasallista. Bogotá. Universidad de la Salle.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México. Mc Graw Hill.

Hammui, A. y Varela, M. (2012). La técnica de grupos focales. Elsevier. 55-60.

Recuperado de: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF

Lorenzo J. (2014). Encuentro 'Juntos somos más': "La misión compartida ha pasado el punto de no retorno. Vida nueva, Volumen 2.979. Recuperado de: <http://www.vidanuevadigital.com/2016/03/04/encuentro-juntos-somos-mas-2016-la-mision-compartida-ha-pasado-el-punto-de-no-retorno-confer>

Sabina, H. y Mancila, I. (2006). El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. Recuperado de:

<http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/girardi/Cartografia%20PPGG%202015/TEXTO%2027.pdf>

Valencia, V. (sin año) Revisión documental en el proceso de investigación <https://univirtual.utp.edu.co/pandora/recursos/1000/1771/1771.pdf>

Verd, J. y Lozares, C. (2016). Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas. Madrid, España: Editorial Síntesis, S.A.

Bibliografía

BOLTON, P. (2014). *Educación y vulnerabilidad. experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*. Buenos Aires: La Crujía.

BRUNI, A. (2017). Organización, concientización y trascendencia: el protagonismo en la educación. *Protagonismo. El poder de cambio de la comunidad escolar*, 62-69. San Pablo: Ashoka/Alana.

BRUNI, A. (2015). La esperanza de "inconcluir" un proyecto educativo. *Asociados* (5), 8-12. Recuperado de https://issuu.com/lasalleargentina-paraguay/docs/asociados_5_online

Descubriendo a Jesús desde la realidad de los jóvenes de secundaria. Una nueva vivencia de la Fe desde el carisma lasaliano

Mariano Navarro Morales
Ana Cecilia Víctor Ramírez

Maestro, ¿dónde vives?... Vengan y lo verán.”
Jn 1, 37-38

Introducción

En la actualidad, se está viviendo, en todos los ámbitos, una serie de cambios que han orillado a las instituciones a replantearse su ser y estar en el mundo.

La Iglesia Católica no es la excepción, hoy en día se cuestiona la forma en cómo se está acercando a la gente y con esto, la manera en la que se lleva el anuncio de la Buena Nueva.

Cómo Escuela de inspiración Cristiana, la Escuela Cristóbal Colón (ECC) en su sección secundaria, desde el ciclo escolar 2016-2017, empezó a replantearse la necesidad de reformar los programas de la materia de formación humana, para que dieran respuesta a los tiempos actuales que están viviendo los jóvenes.

En esta ponencia se expone el proceso que se ha llevado, tanto de reflexión teológica como pedagógica, así como el diseño de los programas, su implementación, ejecución y evaluación.

Este es un deseo de compartir un camino que ha ayudado al equipo de pastoral de la secundaria a comprender la importancia de dejarse cuestionar por los signos de los tiempos, de arriesgarse a innovar en la elaboración y diseño de clases que sean más significativas para los alumnos, así como una manera diferente y novedosa de anunciar la Buena Noticia de Jesús.

Descripción de la problemática.

La Escuela Cristóbal Colón (ECC) es una institución de inspiración cristiana, acorde al carisma lasallista, ubicada en el norte de la ciudad de México, y rodeada de un contexto particular; una de las características que se vive en esta zona es la inseguridad y las adicciones, que enfrentan los niños, niñas y jóvenes; tanto por el ambiente que se genera como por la mayor facilidad que existe para que ellos mismos incursionen en estas prácticas, por lo que el simple hecho de asistir regularmente a la escuela es un factor de protección, considerando todo lo que pueden aprender en la institución con relación a habilidades para la vida (Proyecto Educativo Escuela Cristóbal Colón).

Por esta razón adquiere especial relevancia la materia de Formación Humana, tenemos la firme convicción que los alumnos pueden hacer una reflexión y una propuesta seria de su vida, para convertirse en agentes de cambio de la sociedad a la luz del Evangelio, de la Iglesia y del Carisma Lasallista.

De manera particular nos preocupan algunos aspectos de nuestros alumnos:

a) Socioemocional: Cada día es más común observar reacciones violentas hacia uno mismo y hacia los demás, es decir no hay un buen manejo de las emociones. Esto se confirma por los programas que propone la Organización Mundial de la Salud para promover aptitudes para la vida y desarrollo social concebidos para ayudar a niños y adolescentes a controlar su agresividad, resolver conflictos, y a adquirir las aptitudes sociales necesarias para resolver problemas (OMS, 2016), sin olvidar que en el actual Modelo Educativo SEP se está proponiendo como una arista fundamental en la educación de los alumnos.

b) Familiar: hoy en día muchos de nuestros alumnos viven un escenario de familias disfuncionales, por motivos de separación o como consecuencia de la situación económica, donde los padres de familia tienen jornadas laborales extendidas, limitando la convivencia con sus hijos y la falta de acompañamiento y comunicación. En algunos casos son los abuelos quienes se hacen cargo de los nietos. Tal como lo plantea Minuchin (1985)

“La funcionalidad familiar juega un papel importante en el desarrollo social y psicológico de los miembros que constituyen el núcleo familiar ... las perturbaciones o situaciones estresantes que comprometan el sistema familiar puede producir un desequilibrio, ya sea en los planos físico o emocional de él o los integrantes que hacen parte de él.”

c) Religiosa: Hay mucho escepticismo, evidenciándose en una actitud de apatía e indiferencia hacia lo trascendente.

Los anteriores aspectos motivaron a realizar una exhaustiva revisión de los programas académicos de Formación Humana, propuestos por el Secretariado para la Misión Educativa Lasallista (actual AMEL) hace 20 años. Percatándonos que los temas ya no respondían a las necesidades de los jóvenes actuales, es entonces que se decidió reformular la manera de atender dichas necesidades, analizando la realidad en la que están inmersos para proponer una opción diferente.

Los integrantes del Departamento de Pastoral, acompañados por el Hermano José Antonio Vargas Aguilar (Director General) hemos hecho una revisión de los contenidos y las metodologías que se han implementado en la materia de Formación Humana de la sección Secundaria de la Escuela Cristóbal Colón. Los resultados de esta evaluación nos permitieron realizar los ajustes pertinentes para dar respuestas a los desafíos actuales.

Todo esto derivó en un esfuerzo por innovar, entendiendo por la innovación lo que menciona Margarita Poggi como “la configuración novedosa de recursos, prácticas y representaciones en las propuestas educativas de un sistema, subsistema y/o institución educativa, orientados a producir mejoras.” (Poggi, 2011, p.10)

En la tarea de reflexionar sobre nuestro proceso educativo resaltamos puntos estratégicos que nos permitieron poner más atención para impactar de manera consistente y real en la vida de los alumnos y con ello innovar en nuestras clases:

1. Identificar las características de los estudiantes según su edad: Los alumnos de secundaria manifiestan una crisis debido a su edad, han dejado la seguridad y la inocencia de la infancia, pero no han terminado de desarrollar esquemas de autorregulación propios de los adultos. Los cambios propician conflicto, no comprenden el paso que están dando, de la niñez a la juventud. Por otro lado presentan un espíritu crítico, poniendo todo en tela de juicio todo. Tienen una necesidad imperativa de sentir que pertenecen a un grupo social.

2. Identificar la pertinencia de temas: Partiendo del análisis y la experiencia de convivir con los alumnos de cada uno de los grados, proponemos temas que atiendan a las necesidades de los jóvenes estudiantes y les ayuden a desarrollar habilidades, conocimientos, estrategias y valores conceptuales y emocionales que les ayuden a entender y resolver las situaciones personales y familiares que viven.

3. Determinación de la metodología empleada: Después de una intensa reflexión acerca del mejor método que integrará los dos aspectos uno y dos consideramos apropiado tomar el modelo de Ver, Juzgar, Actuar, Revisar, Celebrar (propuesto por el Concilio Vaticano II, reforzado por el CELAM y la Pastoral Juvenil Latinoamericana). Este método busca una mayor participación de los alumnos en las sesiones, así como fomentar el trabajo colaborativo, situación que responde a las propuestas del Nuevo Modelo Educativo de la SEP.

Alternativa de intervención

Evangelizando corazones y transformando realidades, es el eje fundamental y título del Proyecto de Pastoral de la Escuela Cristóbal Colón. Es la forma como la ECC pretende contextualizarse desde la situación que viven nuestros jóvenes, con la cual retomamos aspectos que consideramos esenciales para que ellos se enfrenten de mejor manera a las situaciones que les corresponde vivir. Por lo que es imprescindible dar una respuesta a las necesidades emergentes que nos plantean nuestros alumnos. Desde esta perspectiva es nuestra labor primaria estar atentos para escuchar los susurros de auxilio de nuestros jóvenes, susurros ahogados por el ruido de la modernidad.

El Programa de Formación Humana de la sección secundaria persigue despertar el deseo de conocer a Jesús por lo que se pretende en esta etapa de los jóvenes dar pre-evangelización, de acuerdo con Gallagher (2013) quien retoma al Papa Pablo VI (1975), menciona que: “ la Iglesia lleva a efecto este primer anuncio de Jesucristo mediante una actividad compleja y diversificada, que a veces se designa con el nombre de pre-evangelización” , para poder lograrlo tomamos la idea que desarrolla Gallagher (2013) sobre la manera como debe de entenderse la pre-evangelización: “ una nueva pedagogía del deseo, es decir, despertar el interés de los alumnos por conocer más en profundidad a Jesús de Nazaret. Retomando lo que dice Newman (1890), citado por Gallagher (2013), es preparar el corazón, tal como lo hizo Jesús con los discípulos de Emaús, de tal forma que, cuando pasen a preparatoria, los jóvenes lleguen con los corazones encendidos hacia la experiencia de encuentro con el Galileo.

Tocando las fibras más profundas de la realidad de los jóvenes, para que, partiendo de una reflexión crítica y dirigida, se descubran como seres capaces de Dios (homo capax Dei) y se conviertan en terreno fértil para un proceso de evangelización formal y serio, para el cual ya estarán dispuestos desde su propia realidad.

La idea que proponemos es muy clara y concreta, tal como San Juan Bautista De La Salle solicitó a sus maestros: que tocan el corazón de sus alumnos, sólo así los pueden redirigir a una vida de bien, a un camino de éxito. Una idea puramente lasallista. El Señor De La Salle tenía esta misma idea hace más de 300 años: “Pidan a Dios con frecuencia el don de mover los corazones, esa debe ser la gracia de su estado” (De La Salle, 1930)

Como reza el refrán popular, “de la vista nace el amor”, nuestra intención está dirigida a conmover los sentidos desde nuestros alumnos desde el análisis de los temas más cercanos a la adolescencia, la etapa que está cursando durante su estancia en la secundaria.

En conclusión, el objetivo de la pre-evangelización y con ello del programa de formación humana es dejar a la persona informada, motivada, convencida y abierta para vivir fructíferamente la experiencia del Kerigma².

Como equipo de Pastoral Secundaria de la Escuela Cristóbal Colón, la Maestra Ana Cecilia Víctor Ramírez y el Maestro Mariano Navarro Morales, hemos desarrollado el proyecto de Formación Humana (ver anexo 1)

El Programa pretende acercar a los alumnos a una vivencia de su fe, a través de experiencias personales y comunitarias, que parten de su realidad y de sus necesidades y experiencias, de tal forma que los lleve a comprometerse de una manera significativa con su entorno, busca formar ciudadanos solidarios y justos en el espíritu del Lasallismo.

Metodología empleada en clase.

Durante este año de implementación del nuevo programa de Formación Humana hemos experimentado sesiones de clases novedosas y diferentes. El trabajo colaborativo ha sido la base de nuestra labor docente. Para desarrollarlo preparamos un pequeño marco teórico sobre el tema a reflexionar, apoyados en una cita bíblica y un texto de la vida de San Juan Bautista De La Salle. De manera individual, los jóvenes tienen la oportunidad de contrastar lo que han escuchado con su realidad, con las experiencias cotidianas que viven desde su particularidad. Con esta base de conocimiento, se forman equipos y se comienza con el proceso de desarrollo de un proyecto.

De manera natural, alguno de los alumnos asume el rol de líder del equipo. Entre todos comparten las ideas que surgieron de la reflexión del marco teórico a la luz de su experiencia, investigan y desarrollan el tema y generan un producto final. Estos productos son llamativos para los alumnos. Durante nuestro año de experiencia los alumnos han creado poesías, canciones, porras, obras de teatro, cortometrajes, carteles. Los equipos se van conformando nuevamente cada periodo de evaluación, lo que enriquece la relación entre todos.

Al principio trabajar en equipo es muy complicado para los jóvenes, y tienen que aprender a ser tolerantes, propositivos, cooperativos. Poco a poco van asimilando estos valores, y, a lo largo de un año, hemos visto avances importantes en la manera de trabajar con los demás.

La celebración litúrgica es la cúspide en este proceso. En el marco de una breve celebración de la Palabra, convertimos en símbolo el trabajo elaborado por los alumnos, esto le da significado y profundidad a la actividad de clase, vinculando la fe que profesamos con el contexto de los alumnos.

Con esta experiencia de trabajo en clase, el método de evaluación también ha cambiado.

Los productos desarrollados son evaluados por los compañeros de otros equipos, los miembros del equipo evalúan su desempeño como grupo y los alumnos autoevalúan su desempeño en la clase. El cuaderno es una carpeta de evidencias de las reflexiones y el desarrollo de los proyectos. Una de las grandes satisfacciones que hemos tenido con esta

experiencia fue que los alumnos han dejado de centrar su interés en la calificación y que disfrutaban de la clase por los contenidos y las actividades.

Resultado de la intervención

Para poder realizar una evaluación del proyecto y con ello obtener resultados verificables del impacto que ha tenido en los alumnos los contenidos, la metodología y la forma de evaluar, se llevó a cabo una sencilla encuesta en donde se le preguntaba a los alumnos qué aprendizajes les habían dejado los temas vistos para conocer el impacto tenido en los alumnos, por impacto entendemos la aplicación que los alumnos dan de lo reflexionado en clase en su vida cotidiana, es decir, qué tanto lo trabajado en clase de manera individual y en equipo les ha beneficiado en su persona y en las relaciones con los demás, partiendo de las necesidades que habíamos identificado en el desarrollo de nuestro programa y considerando las carencias y fortalezas de la realidad que viven los alumnos.

Los temas que se mencionaron en el sencillo instrumento fueron:

- a) Cambios Físicos y de su entorno.
- b) Relaciones interpersonales.
- c) La Familia.

Se aplicó el instrumento en los seis grupos de segundo grado a un total 238 alumnos, de acuerdo con lo que respondieron los alumnos se hizo la siguiente clasificación:

Rubro	Porcentaje
(Les sirvió para aceptar la etapa que están viviendo (cambios físicos y de su entorno	%17.3
.Valorarse como personas, reconociendo sus capacidades y limitantes	% 18.6
Tener mejores relaciones interpersonales, de manera particular con su familia, aceptándola como es y encontrando solución a los conflictos que se tienen. (Relaciones (interpersonales y familia	% 24.5
Ser mejor persona en su manera de comportarse, ayudando a los demás. (Cambios (físicos y de su entorno, relaciones interpersonales	%92 .35
Saber de religiones y cultura general	%3.68

Con estos resultados verificamos que el programa que estamos poniendo en práctica está impactando en los aspectos que habíamos analizado, y la manera en que van cubriendo las necesidades de los jóvenes. Ejemplo de esto es que a nivel afectivo ellos manifiestan que se reconocen como personas valiosas, con capacidades y limitantes. Dentro de su familia, aprendieron a dialogar para encontrar la solución a los conflictos, asumiendo su rol dentro de la familia a la que pertenecen. Una de nuestras conclusiones centrales es que este desarrollo humano que encontramos en nuestros alumnos no se queda únicamente en el área personal, sino que, además, ellos inician con un proceso de desarrollo cristiano.

Es importante señalar que en 90% aproximadamente de las respuestas de los alumnos mencionan que todo surge de la reflexión y el trabajo en equipo hecho y de un mayor

acercamiento con Dios, de manera especial con las experiencias vividas en las celebraciones grupales.

Futuro del proyecto

Cuando iniciamos con esta aventura de reformular nuestro programa de Formación Humana diseñamos las líneas temáticas de los tres grados de secundaria. En el ciclo escolar 2017-2018 implementamos en los tres grados la parte del programa que corresponde a primero de secundaria haciendo las adecuaciones pertinentes a cada grado, de acuerdo con la edad de los alumnos.

En este ciclo escolar implementamos la segunda parte del programa con los grados de segundo y tercero. Para el próximo año se implementará el programa de tercero, con ello podremos realizar una evaluación del ciclo completo, para poder realizar las adecuaciones necesarias, buscando recuperar las experiencias significativas que nos ayuden a evaluar la pertinencia de los temas, el impacto real de los temas en la vida de los alumnos y la metodología empleada.

Tenemos que ayudar a los alumnos/as a que comprendan que la vivencia religiosa va más allá de recitar plegarias, sino que la vivencia del evangelio es ser más comprensivo y generoso con los demás.

Un espacio de crecimiento de nuestro programa es reforzar temas que desarrollen más la autoestima, de tal modo que se acepten y comprendan los cambios físicos y emocionales que tienen en su momento de vida.

También vemos la necesidad de replantearnos la manera de aplicar la realidad de Jesús en sus vidas para incrementar la capacidad de contrastar el evangelio con su vida actual, llevándolos, no solo a ser mejores personas, sino mejores cristianos.

Referencias

- Concilio Vaticano II
Conferencia del Episcopado Mexicano. Civilización del Amor, tarea y esperanza. CELAM Documento de Aparecida, en http://www.vicariadepastoral.org.mx/5-aparecida/aparecida_00.htm
- De La Salle, J.B. (1930). *Meditaciones para los domingos y fiestas*. 81,2. Madrid: Bruño.
- Gallagher, M. (2013). *Hacia una nueva pre-evangelización: Reflexiones para el Año de la Fe*, en Pontificia Universidad Gregoriana [razonyfe.org/archivo/doc_download/138](http://www.razonyfe.org/archivo/doc_download/138)
- Newman, J.H. (1890). *Fifteen sermons preached before the University of Oxford*, London p. 198.
- Organización Mundial de Salud (2016). *Violencia juvenil*. Recuperado el 26 de septiembre de 2018, de <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence>
- Pablo VI (1975). *Exhortación Apostólica Evangelii Nuntiandi*. Librería Parroquial.
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. Noviembre 2011, de IIPÉ-UNESCO Sitio web: <http://www,iipe-buenosaires.org.ar>
- SEP, (2017). *Modelo Educativo*.
https://www.cenacat.org/uploads/el_kerigma_desde_la_biblia.pdf

Evangelizando a los nativos digitales a través del impulso de la cultura del “Discípulo Misionero” en la clase de Formación Cristiana Preparatoria de la Escuela Cristóbal Colón

Aurora Godínez Estrada
Sandra Contreras Arellano
Maurilio Suárez Ortiz

Si anuncio el Evangelio,
no lo hago para gloriarme: al contrario,
es para mí una necesidad imperiosa,
¡Ay de mí si no predicara el Evangelio!

1 Corintios 9,16

Introducción

El espacio privilegiado de la “clase de Formación” en las preparatorias de inspiración cristiana, con el paso del tiempo ha perdido la frescura y el celo evangélico que se requiere para hacer impactantes tales asignaturas, inclusive adoptado posturas tímidas –y hasta tibias- respecto al anuncio del Evangelio, transformándolas en insípidas clases de moral seudocristiana, pero sin contener al elemento principal de esta propuesta: Jesús de Nazareth y su buena noticia...y la preparatoria de la Escuela Cristóbal Colón, no es la excepción.

Esto, probablemente, motivado por dos razones: La primera; el empeño de evitar ser contra-culturales ante un mundo secularizado, donde se nos llama a vivir y construir nuestra vida «etsi Deus non daretur» (como si Dios no existiera). Y, la segunda, derivada de la incapacidad de dialogar estos temas con las generaciones de nativos digitales (también denominados millenials y centenials).

Por otro lado, en México (y en América Latina en general) tenemos una gran población de católicos “sacramentalizados” pero no evangelizados (DA¹ 286-287).

Donde muchos están abandonando la iglesia (DA² 225-226), por falta de fe / experiencia religiosa, por falta de experiencia comunitaria, por falta de formación doctrinal adaptada a su realidad y por falta de sentido misionero.

En este contexto conviene retomar las palabras, que en 2005 escribía el Hno. Rodolfo Vivanco, visitador del Distrito México Sur, en el marco del 100° aniversario de la llegada de los hermanos lasallistas a México, donde mencionaba que “Las instituciones lasallistas tienen la responsabilidad de penetrar en movimientos culturales, logrando una integración interdisciplinar que soporte la fragmentación de saber, participando de una forma específica en la labor de evangelización de la Iglesia”...”ayudando a la Iglesia para hablar mejor al mundo desde un lugar donde se pertenezca fuertemente a la Iglesia y al mundo del saber, avanzando en la toma de conciencia de su Misión.”³

¹(DA) Texto final de la V Conferencia General del Consejo Episcopal Latinoamericano y del Caribe (CELAM), celebrado en Aparecida (Brasil), del 13 al 31 de mayo de 2007.

² *Ibidem*.

³ Jorge Bonilla y Sort De Sanz, Manuel Ramos Medina. (2005). Intr. Hno. Rodolfo Vivanco, fsc, Visitador México Sur. En La Misión Lasallista del Tercer Milenio II (iii). Ciudad de México: *Fratres Scholarum Christianarum*.

Con lo anterior en el corazón y considerando que en algunas realidades el curso de “Formación” puede constituir el ÚNICO espacio del primer anuncio, el área de Pastoral de la Escuela Cristóbal Colón, se dio a la tarea de rediseñar por completo la experiencia de la materia de “Formación cristiana”, adaptándola a la nueva realidad de los estudiantes con criterios de “nueva evangelización” conscientes de que NO es una reduplicación de la primera, ni una simple repetición, sino que consiste en el coraje de atreverse a transitar por nuevos senderos, frente a las nuevas condiciones en las cuales la Iglesia está llamada a vivir hoy el anuncio del Evangelio, como menciona su Santidad el Papa Francisco en la EG20⁴, “Cada cristiano y cada comunidad discernirá cuál es el camino que el Señor le pide, pero todos somos invitados a aceptar este llamado: salir de la propia comodidad y atreverse a llegar a todas las periferias que necesitan la luz del Evangelio”.

El presente trabajo muestra entonces la propuesta y resultados derivados de mencionado rediseño de la materia de “Formación Cristiana ECC” y las experiencias de vivencia comunitario-evangélica que le acompañan.

I. Descripción de la problemática

¿Por qué se requiere evangelizar?

«La gente dice que en el fondo cree en Dios, pero ¿en qué Dios? Un Dios difuso, un Dios-spray, que está un poco por doquier pero no se sabe qué es. Nosotros creemos en Dios que es Padre, que es Hijo, que es Espíritu Santo. Nosotros creemos en personas, y cuando hablamos con Dios hablamos con Personas: o hablo con el Padre, o hablo con el Hijo, o hablo con el Espíritu Santo. Esta es la fe.»⁵

La palabra “Evangelio” puede ser entendida, de modo bastante simple, como “buena noticia”. Evangelizar, por tanto, significa llevar una buena noticia a alguien. Vivimos en un mundo en que muchos tienen acceso a todo tipo de información, desgraciadamente no toda información construye y libera la vida. ¿Cómo generar en los corazones de adolescentes la esperanza de nuestra buena noticia: JESUCRISTO? ¿Cómo afirmar que la tarea evangelizadora produce frutos, que interpela, orienta, plasma la vida frente a la pérdida del amor y respeto por todo ser humano?

La Encíclica *Evangelii Nuntiandi*⁶ sobre la Evangelización, fue fundamental para que la Iglesia hiciera una seria reflexión y atender a la urgencia eclesial “el católico es catequizado, pero no evangelizado”. Así mismo, expresa el significado y la finalidad de lo que es Evangelizar, “llevar la Buena Nueva a todos los ambientes de la humanidad y, con su influjo, transformar desde dentro, renovar a la misma humanidad: “He aquí que hago nuevas todas las cosas”.

Es un reto primero Evangelizar y después ser catequizado. Situación que está siendo prioritaria con nuestros alumnos de la ECC. Celebrar la vida desde el encuentro con la persona de Jesús para que sea una educación desde *el encuentro* para la vida.

⁴ (EG) Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium* del Santo Padre Francisco sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual. 24 de noviembre de 2013.

⁵ Santo Padre Francisco, audiencia general del 18 de abril de 2013.

⁶ (EN) Encíclica *Evangelii Nuntiandi* del Santo Padre Pablo VI. Sobre la Evangelización en el mundo actual.

⁸ de diciembre de 1975.

El adoctrinamiento, la costumbre, la pasividad, la falta de reflexión frente a las situaciones que viven ahora, son amenazas que constantemente, en los equipos de pastoral, es cuestionada. Nuestros jóvenes tienen un gran respeto y participación en las actividades académicas, pastorales, misioneras, litúrgicas y de servicio social e inclusive el compromiso de alumnos muy valiosos en actividades religiosas dentro y fuera de la escuela, pero creemos que no es suficiente, no sólo es respetar, participar, rezar (por un número considerable de alumnos) sino es tener compromiso desde un cambio interior que transforme su realidad y que sin miedo puedan expresar su amor rotundo a Jesús y a su proyecto. Así mismo, favorecer en sus opciones y en sus ambientes, a los alumnos que son de otra religión y/o creencia donde se comprometan con la vida y respeten la diversidad.

Hoy se viven momentos grandes y difíciles. “Es verdad que la fe se expresa con evidencia, pero se comprueba que no siempre ha llegado a su madurez y que está amenazada por la presión secularista, por las sacudidas que traen consigo los cambios culturales, por las ambigüedades teológicas que existen en nuestro medio y por el influjo de sectas proselitistas y sincretismos foráneos” (DP 342).

Hemos visto que nuestros alumnos están inmersos en estas amenazas. Realidades que viven dentro y fuera de la escuela. Algunas realidades que requieren de una regulación interna, es decir a una reflexión seria de su realidad y de su origen: Las redes sociales para desprestigiar a los compañeros, evidenciar las vidas privadas. La ilusión sin sentido de ser narcotraficantes. Malas influencias dentro de ambientes de drogadicción. Prostitución. Alcoholismo. Violencia por discriminación de estatus, conocimientos y/o preferencias sexuales. Robo. Familias desunidas que generan ambientes la soledad, problemas de salud mental: estrés, depresión. Mal manejo de su sexualidad, en ocasiones con embarazo precoz y con alternativas de aborto. Indiferencia religiosa. Evangelizar, desde el proceso kerigmático, ha implicado un nuevo impulso, necesario para rediseñar el Plan de Formación Cristiana y vincularlo con la preevangelización necesaria en la secundaria.

II. Alternativas de intervención. Tarea evangelizadora, espiritual y humanizadora

¿Cómo aterrizar todo un proceso evangelizador desde las exigencias eclesiales vistas anteriormente a un contexto escolar- educativo? ¿Cómo podría una escuela de inspiración cristiana evangelizar a los jóvenes-adolescentes, desde la diversidad de creencias y de su situación actual? ¿Cómo evangelizar en medio de procesos de secularización, donde la cultura actual suele evitar hablar de Dios o de Religión? y en los procesos de evangelización: ¿Cómo considerar el método, solo como una mediación que pretende preparar para la gracia transformante⁷?, ya que el método no da la gracia, sino la gracia la da Dios.

¿Es posible que en el medio escolar se pueda aplicar un proceso de evangelización?

⁷ “Gracia” significa, en primer lugar favor de Dios: por tanto, las categorías primordialmente pertenecen al ámbito de la relación entre Dios y la relación humana. La autocomunicación que Dios hace de sí mismo es transformante. Solo analógicamente cabe compararla con la relación humana. Ésta también es dinámica; pero la de Dios es tan única porque lo suyo es crear, salvar y establecer una comunión de vida según su propia vida divina. Precisamente llamamos “Gracia” a este tipo de relación transformante: Sanante: Dios se autocomunica, libera del pecado. Elevante. Dios establece una relación de amor con el hombre” (Cf. Garrido 2009).

La tarea de presentar a los jóvenes a Cristo vivo, como único Salvador, ha implicado e implica, revisar y reestructurar, los programas de Formación Humana y Cristiana e introducirlos dentro de un proceso evangelizador Kerigmático, creativo, innovador, generador de espacios de diálogo y de encuentro, abiertos a las realidades actuales y dinamizadas por el Espíritu de Dios.

Es el aula, espacio por excelencia, donde se desarrollan las capacidades creativas de los alumnos y donde la experiencia de Dios favorece al crecimiento espiritual auténtico y apostólico. Sin embargo, en la nueva propuesta del Programa de Formación Cristiana, no es el aula, la cátedra, la exposición docente-alumno la que propicia el encuentro, sino es la vida y la experiencia, y los diferentes espacios de la escuela (áreas verdes, aula, capilla, auditorios, patios etc.) son lugares que favorecen al encuentro y donde el alumno desarrolla sus habilidades, destrezas y capacidades.

El Programa de Formación Cristiana ECC, se diseña y se implementa en un plazo de 3 años desde un proceso basado en experiencias de la nueva evangelización, aplicado a la realidad educativa y para nivel Preparatoria, en un proceso de tres etapas:

Descubriendo a Jesús (ENCUENTRO), para alumnos de 4° grado.

Siguiendo a Jesús (DISCIPULADO), para alumnos de 5° grado.

Compartiendo a Jesús (MISIÓN), para alumnos de 6° grado.

La metodología empleada propone 32 sesiones de 2 horas por semana (por año/por grado).

Preferentemente impartidas de manera colaborativa (2 o 3 docentes).

Sesiones vivenciales.

Trabajo exclusivamente en clase.

No hay exámenes ni tareas.

Cada sesión está dividida en cuatro tiempos:

Bienvenida, es el momento de ambientar a través de dinámicas, juegos u otras actividades, teniendo como base el eje temático de la sesión.

Proclamación, momento esencial en el que se hace la exposición doctrinal.

Grupos pequeños, es un tiempo para compartir lo expuesto en el tema. Decir puntos de vista, debatir, reflexionar, etc., es el momento esencial de intervención del alumno, donde le daremos su importancia y mayor tiempo.

Envío, es el tiempo para hacer contacto con Dios por medio de la oración. En esta parte daremos un reto semanal a cumplir.

Las sesiones de acuerdo a los temas, son de tres tipos⁸:

Doctrinales: Estas sesiones siguen el temario formativo del semestre.

Desafíos actuales (conectando fe y vida). Tratan temas y problemas de la vida real vistos desde la fe (p. ej. aborto, alcohol y drogas, castidad, pobreza, orientación vocacional, tatuajes, etc.).

Comunidad. Estas sesiones son para fortalecer la amistad y construir la comunidad cristiana.

Ventajas pedagógicas.

No es una clase, es una sesión de formación y/o de religión".

⁸ Con base en la experiencia de evangelización juvenil <https://lifeteen.com>

Es evangelización y catequesis.

El trabajo del equipo de pastoral consiste en diseñar cada sesión (en reuniones mensuales se diseñan las cuatro del mes).

Cada uno de los miembros del equipo puede encargarse de una parte de la sesión según sus habilidades.

Cada miembro del equipo guía alguna sesión (sin que tenga que hacerlo todo).

Podemos incluir el material que ya hemos trabajado y el nuevo en un sólo ciclo de enseñanza.

El trabajo colaborativo es céntrico en la sesión entre los alumnos.

III. Resultados de la Intervención

Frente a la experiencia del ciclo escolar 2017 – 2018 en donde se aplicó el programa de Formación de los 4° años (primer año de Preparatoria) a toda la Preparatoria y donde teníamos como finalidad “descubriendo a Jesús (el ENCUENTRO), tuvimos los siguientes resultados.

- Primeramente toda la Preparatoria entro en un ritmo diferente de trabajo y de reflexión en torno a temas que ayudaron a encontrar el sentido de sus vidas y cómo en esas vidas, Dios está.

- A través de un sondeo, al inicio de las clases, en las preguntas diagnósticas que les hicimos a los jóvenes, creemos que aproximadamente más del 45% de la preparatoria son indiferentes a la religión, hecho palpable en nuestra realidad ECC. Esto nos llevó a propiciar una reflexión desde la siguiente pregunta: ¿qué harías si solo te quedarán 24 hrs. de vida? En sus respuestas nos pudimos percatar que más del 90% de la Preparatoria, no mencionaban y ni estaba en sus planes Dios, por lo que las sesiones fueron encaminadas al logro de los siguientes aprendizajes:

- a. **Al reconocimiento de sí mismos como personas dignas (dimensión humana)**, independiente de las falsas soluciones que da el mundo, lo que desemboca cuando no se entiende el poder, el placer, parecer y poseer.

La experiencia de perdón a sí mismos, a sus ambientes familiares y/o sociales, escolares (dinámicas que más vivieron nuestros alumnos) nos dio la posibilidad de conocer realidades difíciles que nuestros alumnos viven y que en ocasiones los llevan al estrés, a la desolación, al bajo rendimiento escolar y a una dinámica familiar no favorable para que se desarrollen. En algunos casos se coordinó con Psicopedagogía y Capellanía para orientar y encaminar y hacer procesos de crecimiento personales.

- b. **A erradicar las imágenes erróneas de Dios** y presentar a un Dios misericordia que ama incondicionalmente en la persona de Jesús. Propiciamos la reflexión para cuestionar las imágenes falsas de Dios y presentar al padre bueno, es decir, a un Dios misericordia que nos ama incondicionalmente y que nos enseña a ver nuestras debilidades como fortalezas para crecer. En este apartado pudimos corroborar que la formación que traen nuestros alumnos desde sus casas y/o ambientes es muy pobre y con una idea incierta de Dios en la persona de Jesús de Nazaret.

- c. **Descubrir a Jesús en el otro**, desde el proyecto de las Bienaventuranzas y el sentido de la conversión como hombres y mujeres de Fe, que cambian su modo de sentir, de pensar

y su modo de ser en relación con los demás, en un proceso de cambio. En este apartado se enfatizó en el descubrir a Jesús como Salvador orientando a la construcción de una nueva vida en Él en el espíritu. La experiencia de Servicio Social fue básica para complementar y reconocerse constructores de su felicidad y la del otro.

Revitalización del Servicio Social como experiencia generadora de consciencia de construir una sociedad más digna y más justa.

El SS (Servicio Social), es una actividad dentro de la Diaconía que nos proyecta en la labor de discípulos misioneros de Jesús. Buscamos por medio de acciones concretas, favorecer el trabajo y apoyo de parte de los alumnos a grupos vulnerables, especialmente a los más necesitados. Los programas se promocionan y los alumnos/as participan en ellos.

El servicio social se realizó en dos etapas durante al ciclo escolar, para ello de manera grupal los/as alumnos/as de preparatoria asistieron a los centros que previamente se han seleccionado para que su experiencia social y formativa repercuta de manera positiva en su ser. Son 15 instituciones en las cuales los/as alumnos/as de preparatoria, de manera gradual, realicen un Servicio Social acorde al plan pastoral MAS “Movimiento de Acción Social”, de la Escuela Cristóbal Colón.

IV. Futuro de la intervención

Considerando las líneas de trabajo o expectativas para continuar con el Programa de Formación Cristiana ECC Preparatoria son las siguientes:

A corto plazo. Un sistema de evaluación holístico con la intervención de alumnos, docentes, coordinadores y autoridades. Queremos generar estrategias de retroalimentación y de mejora en las tres etapas del modelo.

En este ciclo escolar 2018 – 2019 terminar el diseño e implementación de la segunda etapa del Programa de Formación Cristiana: “Siguiendo a Jesús (DISCIPULADO)” para alumnos de 5° grado.

A mediano plazo. Terminar en el 2019- 2020 el diseño e implementación de la tercera etapa del Programa de Formación Cristiana “Compartiendo a Jesús (MISIÓN)” para los alumnos de 6° grado.

Confrontar el Programa de Formación en la Fe que las obras lasallistas pondrán en funcionamiento a partir del curso escolar 2019-2020, con el Programa de Formación Cristiana ECC de Preparatoria.

Publicar un documento con la descripción del Proyecto del Programa de Formación Cristiana completo para socializarlo con otras instituciones lasallistas del nivel educativo.

A largo plazo. Diseñar y publicar materiales de trabajo para el alumno en la Materia de formación Cristiana de los tres grados. Asimismo, la guía para los docentes.

Campamento de preescolar una experiencia de 20 años fortaleciendo la relación padre e hijo(a)

Tatiana Elena Quesada Pérez.
Mónica Méndez Motolinía
Elizabeth Cervantes López

Introducción

En este documento se presentan las problemáticas que enfrentábamos como preescolar al tener una ausencia notoria de los Padres de Familia (varones) en la vida estudiantil de nuestros alumnos.

Para solucionar este problema se estructuró un campamento para padre e hijo(a) el cual ya llevamos 20 años trabajando, con muchos logros.

Cada año se le han hecho mejoras y adaptaciones para poder brindar a nuestros pequeños y sus papás un trato de calidad.

Es una experiencia única participan de manera voluntaria las maestras de preescolar y pasan un fin de semana interactuando, ayudando, apoyando, jugando divirtiéndose con las ocurrencias los pequeños y sus padres.

La ceremonia es el mejor momento donde se comprometen ambos a apoyarse, quererse, guiar y dejarse guiar, comunicarse y sobre todo ser felices.

Es una actividad muy cansada y conlleva mucho trabajo y preparación de material, sin embargo la satisfacción de ver la Unión de la familia es única.

En la República Mexicana hay una ciudad Colonial muy hermosa, Puebla de Zaragoza, es cuna del lasallismo en México.

El primer colegio lasallista que inició labores en este país fue el Colegio Benavente, con más de 100 años de historia y de labor educativa.

Cuenta con todos los niveles educativos desde maternal hasta la Universidad La Salle Puebla. En el preescolar atendemos niños de 2 años 8 meses hasta los 6 años, es la base de la educación donde iniciamos la práctica de los valores, cuando preguntamos a un pequeñito como es un niño del Benavente responde, “buenos, educados, trabajadores y muy felices”

Descripción De La Problemática

En el año de 1999 detectamos que la realidad de nuestro país era otra, había una carencia muy grande de la práctica de valores y las familias ya no eran como antes papá y mamá trabajaban los niños se quedaban a cargo de terceras personas que podían ser familiares, vecinos, amigos e incluso había niños que saliendo del colegio entraban a una guardería pues no había quien los cuidara.

En los primeros años de preescolar los niños sentían esa ausencia de acompañamiento del papá, a la hora de la salida se veía que a la mayoría de los niños los recogía su mamá

que está al pendiente de ellos, cuando había alguna junta, había presencia materna y solo pocos papás acudían pues el trabajo los absorbe mucho.

Cuando había actividades extraescolares la situación era la misma, pero esa problemática se empezó a agudizar cuando al preguntarle a los pequeños el nombre de su papá no lo sabían, ignoraban en que trabajaban y que hacían, en sus dibujos reflejaban esa falta de la figura paterna.

Pero aun llegó más allá los padres empezaron a delegar toda la educación de sus hijos al colegio, en casa solo se dedicaban a ver la televisión y jugar por lo que las actitudes de los niños empezaron a verse reflejadas en su comportamiento ante los demás, se golpeaban, decían palabras anti sonantes, le faltaban el respeto tanto a los compañeros como a las maestras, no sabían resolver conflictos.

Hay padres que no sabían cómo enseñarlos a sus hijos, pues consideraban que su labor era trabajar y la del colegio educar y al hablar de valores creían que le correspondía al colegio, y en especial a la clase de religión; Solo algunos estaban conscientes de que esta labor se inicia en casa, e incluso buscaban el colegio acorde con sus principios para que los refuercen.

Otros fenómeno que se presentaba eran las nuevas formas de familia (divorcios o separaciones, madre solteras, padre o madre cabeza de hogar) esto llevó a delegar la misión de formación en valores "a padres sustitutos, a los abuelos, a los tíos e incluso a la nueva pareja de papá o mamá"

No siempre esta actitud era intencional, muchos estaban preocupados por la educación de sus hijos pero olvidaban los valores y la convivencia diaria con sus hijos.

Había padres que no entendían o comprendían claramente que los valores se enseñan a través del ejemplo, es decir, vivenciándolos.

Por otro lado, la clase de religión, en la que se delegaba la mayor parte de esta responsabilidad, tampoco estaba diseñado para atender esta problemática. Su misión era llevar a la práctica los valores y reforzar el trabajo de los padres.

Pero ¿Qué hacer cuando no hay una convivencia padre e hijo?

En 1° y 2° de preescolar el niño (de 2 años 8 meses a 5 años) aún no estaba muy consciente del acompañamiento de su padre, pero al cursar 3er grado, ya empezaban a preguntarse porque su papá no estaba con ellos, no platicaba, no jugaba con ellos, no paseaban juntos, no le ayudaba con sus tareas, es más algunos nunca se habían presentado en la escuela.

Estaban a punto de iniciar un nuevo ciclo de su vida escolar, ahora más complejo y con otras responsabilidades, más conocimientos y tareas, por eso era necesario concientizar a los papás de la importancia de convivir con sus hijos.

Alternativa de intervención

De aquí nace la idea de un campamento padre e hijo, únicamente papá- varón, estaría conviviendo un fin de semana completo con su hijo, lejos de la ciudad, sin la presencia de las mamás, abuelas, hermanos, etc. se diseñaron las actividades prácticas, dinámicas y significativas, estructurando objetivos generales y específicos, siguiendo la metodología de rallies, dividiendo los dos días en actividades de hora y media aproximadamente, en la

ambientación de la naturaleza, viviendo en cada una de ellas parte de la obra de nuestro fundador, dándoles a conocer algunas experiencias significativas de su vida. Se hicieron equipos de 6 a 7 niños cada uno con su papá donde convivían los padres de los tres grupos de tercero de preescolar.

La reunión se hacía en el colegio donde abordaban camiones y se sentaban padre e hijo juntos, y comenzaba el viaje hasta el Temazcalito, que es una casa de oración que está fuera de la ciudad aproximadamente a una hora de camino.

Ya estando allá, se instalaban en los dormitorios utilizando una cama para cada pareja y acomodándose cada equipo juntos, después se daban reglas generales y se iniciaban actividades, el diseño del campamento fue de la siguiente manera:

Rally de ambientación

Diseñado con juegos de elaboración de identidad lasallista, elaborando banderas logos, lemas,

Rally de talleres

Actividades que San Juan Bautista De La Salle les enseñaba a los niños en las escuelas cristianas.

Sesión de compromisos

Ceremonia en la cual tanto el padre, promete a su pequeño acompañarlo en el paso del preescolar a la primaria y a lo largo de su vida estudiantil, dándole la seguridad en cada etapa de su vida futura, este es el momento más sensible y significativo del campamento pues tiene símbolos que guíaran y unirán más a la familia, una pañoleta donde cada uno hizo una promesa lasallista de acompañamiento, el Rosario recordar a Nuestra Madre Virgen María en la protección lasallista en la vida familiar y rezando según las necesidades, una vela que es la luz que nos muestra el camino hacia Dios y se termina con una canción dedicada a los papás esto siempre llenara el corazón de amor, gratitud que los niños sienten hacia su padre y que formará parte importante de sus vidas.

Tiempo de compartir alegrías, cuentos, cantos, baile, entre todos los lasallistas como comunidad fraterna,

Rally de fraternidad.

Juegos de convivencia, mostrando la fraternidad entre equipo y padre e hijo.

Sesiones de reflexión.

Conferencia para sensibilizar a los padres de su labor hacia el integrante de cada uno de su familia, la importancia de cuidarla.

Al regresar al colegio el domingo por la tarde, estaban las mamás esperando ansiosas a sus hijos y esposos, los recibían con globos, flores, regalos, a pesar de ser solo un fin de semana los habían extrañado. Desde ese momento la relación padre e hijo era otra los papás buscaban espacios de acercamiento, comunicación y convivencia con sus hijos.

Resultados de intervención

El campamento ha tenido diferentes cambios cada año para cumplir las necesidades de cada generación, en un principio 1999 se elaboró con una motivación que hablaba de la vida y obra de San Juan Bautista De la Salle y la práctica de valores uniéndolos con las actividades a realizar.

En 2001, se cambiaron algunos juegos a causa de ser bruscos para padre e hijo. En 2005 se implementó actividades para niñas pues era la primera generación donde ya había niñas y se buscaba evitar que se lastimaran. En 2007 se introdujeron libros de la vida y obra de San Juan Bautista de la Salle para los niños, cambiando la motivación de cada juego y bloque de rally.

En 2011 se renovaron juegos y tiempos para que descansarán entre los bloques del rally. En 2017 se renovó la narración sin olvidar la obra de nuestro fundador. Se introdujo valores lasallistas en cada uno de los bloques del. Campamento.

Que hemos logrado con estos campamentos de convivencia padre e hijo, Primero que nada una convivencia sana entre los padres y sus hijos, llevando una vida de ejemplo y fraternidad.

Ahora tiene conocimiento de la obra de nuestro Fundador y están convencidos que es la mejor opción para sus hijos.

La práctica de valores por parte de los niños se ha visto favorecida, son niños más responsables, empáticos, generosos, se distinguen por sus venas actitudes y comportamiento.

La presencia de los papás en la primaria se incrementó notablemente, ahora hay un acompañamiento mutuo.

Futuro de la intervención

Nuestras familias se distinguen hoy por tener una mayor comunicación, los valores se viven y se practican tanto en casa como en el colegio, ahora somos una verdadera comunidad, vivimos de una manera fraterna.

Empieza un acompañamiento en casa con su familia y en cada etapa de su vida. Son niños más seguros, padres comprometidos. Niños que entienden qué hay códigos conductuales en la sociedad empezando en la casa, escuela y entorno.

Después de vivir esta experiencia la relación padre-hijo es fabulosa, hay unión, alegría, entrega, comunicación, trabajo en familia, comprensión, momentos de reflexión que los llevan a replantear las situaciones que viven.

Los papás recuerdan el compromiso que hicieron con sus hijos y procuran pasar el mayor tiempo posible con ellos, ahora vemos, en juntas, festivales, pláticas, a la hora de la salida la presencia del papá varón con sus pequeños.

Continuaremos mejorando y adaptando nuestro campamento a las nuevas generaciones buscando siempre lo mejor para los niños y su familia, nuestra labor es guiarlos por el preescolar y prepararlos para la primaria, dándoles las estrategias necesarias para que se desenvuelvan sin problemas pero sobre todo con amor.

El derecho a una educación lasallista de calidad y el aprendizaje con niños en situación de vulnerabilidad social

Marilse Silveira Bittencourt
Roberto Carlos Ramos

Resumen

El ensayo tiene como foco el derecho a la educación Lasallista de calidad y el aprendizaje, recomendado por varios dispositivos legales en ámbito internacional, especialmente a partir de la década de los noventa. Con una metodología de estudio de caso, presenta reflexiones emergidas de una experiencia educativa realizada con niños, estudiantes del tercer año de la Enseñanza Básica de la Escuela Fundamental La Salle Esmeralda, mantenida por el Distrito La Salle Brasil-Chile. La Escuela está localizada en un barrio de “necesidad máxima”, en el que la mayoría de las familias viven del trabajo informal. Acoge a los niños en situación de vulnerabilidad social, principalmente asociados a las presiones del tráfico de drogas, del desempleo y de los problemas socioeconómicos. Los desafíos planteados por el medio externo interfieren en el desarrollo y el aprendizaje de los niños, requiriendo por parte de los educadores una mirada diferenciada para esta realidad y el desarrollo de estrategias de intervención pedagógica que contribuyan a la potenciación de la autoestima, de la resiliencia y de la voluntad de aprender.

1 Introducción

La educación es fundamental para el desarrollo integral del ser humano y en esta perspectiva, se constituye un derecho a ser asegurado para todos, recomendadas por dispositivos legales, tanto a nivel mundial como locales, Educación para todos (EPT): satisfaciendo las necesidades básicas de aprendizaje (Unesco, 1990); Marco de Acción de Dakar: asumiendo nuestros compromisos colectivos (Unesco, Consed, Acción Educativa, 2001); La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios: las metas educativas 2021 (OEI, 2008) y la Declaración de Incheon (2015).

Los cambios profundos en la sociedad actual, motivados por factores políticos, económicos y socioculturales, han afectado directamente la vida de los niños. La posición social y económica de las familias, principalmente aquellas que viven en las periferias de las grandes ciudades, hace que surjan diversos desafíos de aprendizaje, mismos que llegan hasta la escuela, en la que se demanda a dar respuestas concretas frente a esto que sucede en la sociedad. Estas "convulsiones sociales", movilizan escuelas y profesores a asumir posturas pedagógicas que viabilicen fomentar y potenciar la formación integral de los niños, principalmente en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, la educación es fuente de desarrollo humano, cultural y socio económico, por ello, la Escuela Fundamental La Salle Esmeralda con sus profesores, es desafiada a desempeñar un papel fundamental en la educación de los niños, a traducir

aspiraciones de la sociedad y de la misión institucional, que dicta que debemos formar ciudadanos integrales mediante acciones educativas de excelencia; y que los mismos sean responsables, activos, participativos y emprendedores en el contexto social donde viven (Plan provincial, 2015).

Por lo tanto, el presente artículo tiene como objetivo analizar experiencias en el proceso de aprendizaje del año 2016, con alumnos que viven en situación de vulnerabilidad social del 3º año de la Enseñanza Fundamental (enseñanza básica), en una escuela privada gratuita, de la periferia de Porto Alegre-RS. La investigación busca observar la importancia del caminar hacia el aprendizaje, principalmente con niños que no fueron alfabetizados en ese nivel, provenientes de escuelas públicas del mismo contexto social, siguiendo la orientación de los Marcos Regulatorios de la educación a nivel internacional y los teóricos del aprendizaje. Esto se vuelve parte del Derecho al acceso a la educación y al aprendizaje, promoviendo la experiencia y creación de un espacio de intercambio y de construcciones significativas, basadas en metodologías diferenciadas y lúdicas, trabajando con los niños en diversas áreas del conocimiento y valorizando los procesos de aprendizaje de cada alumno, la disciplina y sus vivencias y enriqueciendo a través de las acciones y descubrimientos.

2 Relato de una Experiencia

Mis experiencias educativas, se expresan en el desafío de producir un texto teniendo como contexto el espacio de construcción del conocimiento, contemplando las vivencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje con educandos en situación de vulnerabilidad social. Me inspiro en Alarcón cuando la autora refiere que:

Es necesario escribir, reflexionar y compartir sobre lo que se vive dentro de la escuela, en una actitud de diálogo con los desafíos, problemas, frustraciones, éxitos, fracasos, pero también, como un diálogo reflexivo y crítico de la práctica docente, que tiene como objetivo a fin de evaluar los proyectos educativos en la escuela, teniendo presente con quien en ella estudia y que en ella se enseña. (Alarcão, 2001, traducción nuestra).

Soy maestra en la Escuela Fundamental La Salle Esmeralda desde hace más de 8 años, y he asumido esto como mi gran misión. Como Lasallistas, heredamos la misión de nuestro santo fundador, San Juan Bautista De La Salle, por la cual, por medio de la fe y del celo, la escuela mantiene la tradición de una educación orientada al servicio educativo a los pobres (Ramos & Fraga, 2016).

La Escuela Fundamental La Salle Esmeralda, se ubica en la Villa Esmeralda, periferia de la ciudad de Porto Alegre – Brasil. En la perspectiva social, es considerada en el escenario municipal como una villa de “carencia máxima”, pues la mayoría de las familias viven del trabajo informal y sin contrato de trabajo. La mujer es la base familiar, sosteniendo a los hijos con el trabajo doméstico y la renta recibida del Gobierno, programa Bolsa Familia. En muchos casos, la abuela es la responsable del sustento familiar, valiéndose de la jubilación vitalicia brindada por el Sistema Único de Salud (SUS) (Porto Alegre, 2018).

La Escuela Fundamental La Salle Esmeralda está desde 1981 en la Villa Esmeralda, a la fecha es la única escuela en la comunidad. Acoge niños en situación de vulnerabilidad social, principalmente asociados a las presiones del tráfico de drogas, del desempleo y de

los problemas socioeconómicos. La escuela cuenta con 49 colaboradores, entre profesores y funcionarios; tiene el desafío de ofrecer educación integral a 641 estudiantes de forma gratuita, distribuidos desde la educación inicial hasta el 9º año de la enseñanza fundamental (último año de la enseñanza básica); además de brindar servicios dirigidos a la promoción social de la comunidad más carente, minimizando, parcialmente la situación de vulnerabilidad social en que se encuentran (Ramos & Fraga, 2016).

Desde su fundación, la Escuela sigue potenciando en aspectos cognitivos, espirituales y sociales. Por el motivo de estar inserta en una comunidad, la Escuela se ha convertido en una referencia para niños, jóvenes y adultos, que buscan mejorar por medio de una educación de calidad (Ramos & Fraga, 2016). Posee una propuesta pedagógica diferenciada, atendiendo a niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad y/o riesgo social. La búsqueda permanente por la oferta educativa diferenciada, de acuerdo con el contexto, es impulsada teniendo como referencia los dispositivos legales y la Propuesta Educativa de la Red La Salle Brasil-Chile.

Este tiempo como profesora en la Escuela Fundamental La Salle Esmeralda, me ha permitido conocer a la comunidad local con relación a sus aspectos socioeconómicos y culturales. Esto permite percibir las pocas posibilidades de lectura y escritura de los que circulan por la comunidad. Incluso la baja escolaridad de la mayoría de las familias y sus implicaciones con el alcoholismo, el consumo y el tráfico de drogas, etc.

Muchas personas de la comunidad local tienen innumerables dificultades para encontrar empleo, pues la baja escolaridad es uno de los principales factores de exclusión socioculturales, y el gran desafío es precisamente introducir a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y crear conciencia de la importancia que tiene el estudio para las personas.

Los desfases de aprendizaje en muchos de los alumnos en años avanzados de la Enseñanza Fundamental (enseñanza básica), tienen origen en el abandono escolar, en la falta de profesores en escuelas públicas, y principalmente, en la falta de acceso a diarios, lecturas, incentivos de los padres para el estudio e incluso problemas emocionales y de salud física; además del ambiente local “tenso”, en el que se crean entre las facciones criminales que luchan por el espacio territorial de tráfico de drogas y de poder.

Por lo tanto, ante este contexto, creemos en la importancia de la enseñanza y aprendizaje para estos alumnos, y que los mismos deben ir más allá de los muros escolares. Muchas veces, los propios estudiantes, citan que para trabajar o ayudar a los traficantes no hay que estudiar mucho. La realidad vivida por ellos es que no es necesario saber muchas cosas de manera formal para realizar el trabajo que está en su alcance.

3 Alternativa de Intervención

En el transcurso de mi actuación como docente, me he convencido de que puedo ser mucho más que una buena profesora. En el año 2016, cuando iniciaba el 8º año en la Escuela Fundamental La Salle Esmeralda, pasé por angustias, ansiedades, desafíos e incertidumbres en el nuevo año escolar, tenía varias expectativas en relación a los alumnos que se quedarían bajo mi responsabilidad. Muchos de ellos, eran nuevos en la Escuela, por lo que el reto era mayor y necesitaba familiarizarme y sintonizar con el nuevo contexto escolar y sus características.

Las clases comenzaron el 19 de febrero con la acogida de los alumnos. Me sentía como ellos, entrando por primera vez en el aula y tras nuestro primer contacto, descubrí el velo que estaba sobre la realidad puesta. El grupo del curso 33, estaba formado por 28 alumnos, 14 niñas y 14 niños. Estaba en mis manos su proceso educativo, su aprendizaje y formación.

Experimenté varias emociones al interiorizar sentimientos y asumir la misión de educarlos. Me asumía como una profesora formada en la academia, con algunos años de experiencia en el aula, sabía que podía teóricamente tomar cuenta de toda la clase, dar fe de su aprendizaje y contenido de ese nivel escolar. Pero surgía una inquietud... ¿Contenidos de qué? ¿Proceso de aprendizaje homogéneo? Y para mi sorpresa, en el primer diagnóstico realizado con los alumnos, constaté que 11 de ellos estaban de acuerdo con la psicogénesis de la lengua escrita (Herrero & Teberosky, 1999) en el nivel pre-silábico; 13 silábicos y, solamente 4 alfabetizados. Todo eso en una clase del tercer año de la Enseñanza Fundamental (Enseñanza básica), donde por lo menos todos deberían estar en un nivel alfabético.

Ante este panorama, realicé el segundo diagnóstico, esta vez focalizando en la configuración familiar de los niños. Del colectivo de la clase, 9 vivían solamente con la madre; 1 con el padre, 2 eran adoptados y 16 vivían en una familia con ambos padres. En la mayoría, los abuelos eran los cuidadores, pues es significativo el número de padres desempleados, usuarios de drogas, ex presidiarios y presidiarios y alcohólicos; aunado a esto encontramos algunos con enfermedades como: VIH, cáncer, etc. De ellos, 5 alumnos vivían en situación de extrema pobreza, en la que pasaban hambre y tenían viviendas precarias. Ante esta situación, la Escuela Fundamental La Salle Esmeralda ha trabajado un programa de asistencia social de forma conjunta con la Parroquia local, auxiliando en la entrega de canastas familiares básicas.

En la primera reunión con las familias, nos enfocamos en conversar sobre observaciones de comportamiento y dificultades en el aprendizaje en el aula, atención de los servicios pedagógicos y orientación educativa. Se concluyó que trece de los estudiantes necesitarían acompañamiento con psicopedagogos, cuatro de neurólogos, cuatro de fonoaudiólogos, seis de psicólogos y uno de oftalmólogo.

En la convivencia diaria en el aula, pude observar que los niños traen consigo fuertes realidades, una de ellas es la agresividad, que tal vez sea producto del contexto familiar y de la tensión vivida en la Villa Esmeralda. Esta experiencia escolar concreta ha confirmado que estos comportamientos se han acentuado mucho a lo largo del año.

Otro aspecto que marcó la experiencia de estos estudiantes durante este año escolar fue la forma en la que asimilaban y construían los saberes. No lograban efectuar las operaciones matemáticas propuestas, pero quedaban muy atentos a la disposición con que éstas deben ser copiadas en sus cuadernos; tenían dificultades en responder la cuestión anterior y la posterior, pero era grande la preocupación con el número exacto de líneas del cuaderno que necesitaban "saltar"... Sabían que al no seguir estos detalles (no enfatizado en la lectura que la maestra realizaba en relación a la tarea), significaba borrar todo lo que, con dificultad, habían copiado y necesitarían rehacer nuevamente todo el trabajo desarrollado.

Era fundamental ejercer total dominio sobre el comportamiento disciplinario de los alumnos, mantenerlos concentrados, fomentando permanentemente la postura física, gestos y diálogos. Muchas veces chocaba con las expresiones: “no tienen comportamiento”, “son muy inquietos”, “necesitan mucho control”, dichos comentarios a veces estaban más presentes que comentarios sobre el aprendizaje propiamente.

A pesar de toda esa carga en el proceso de aprendizaje de la clase, mi desafío permanente fue desarrollar un trabajo de inclusión social a esos niños en situación de vulnerabilidad social: trabajé en la recuperación de la autoestima, el aprendizaje, la disciplina y el fomento de la vivencia de los valores humanos y cristianos.

Ante estas constataciones, con el apoyo de los servicios pedagógicos ofrecidos por la escuela, buscamos vía Oficina de Salud de la comunidad, realizar los trámites pertinentes de acuerdo con las probables necesidades detectadas con el conocimiento y la autorización de las familias de los educandos. Después de un tiempo muy prolongado, logramos vía atención pública, la ayuda de profesionales de acuerdo con las necesidades del grupo curso. Algunos solamente serían atendidos al final del año escolar o inicio del año siguiente.

4 Resultados de la Intervención: Reflexiones sobre la Experiencia Vivida - Retomando el Diálogo

Basados en los fragmentos de la experiencia relatada por la autora, retomaremos el diálogo, buscando establecer relaciones entre lo vivido y la Propuesta Educativa de la Red La Salle, además de dispositivos legales orientadores de la acción en la Escuela Fundamental La Salle Esmeralda. A continuación, puntualizamos algunos supuestos centrales.

4.1 La educación como derecho de todos

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), afirma que “La educación es un derecho de todos”, la acogida de niños en el aula en contexto de vulnerabilidad social, tiene presente los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje, la opción de la escuela y del trabajo efectivo de la profesora con la clase por una educación inclusiva para todos los niños.

En este contexto, las acciones desarrolladas y la metodología utilizada en el aula, conducen a una educación de calidad; la promoción de la equidad de género y la integración de los alumnos con dificultades de aprendizaje, emocionales y salud física. (Declaración de Incheon, 2015).

En lo que concierne a la equidad se destacan las acciones que promuevan la permanencia de los alumnos en la escuela, la valoración de la historia de cada individuo, el ambiente seguro, el ejercicio docente en la realización de actividades variadas que atraen a los alumnos para el proceso de enseñanza aprendizaje.

La formación humana proporciona a los niños un ambiente educativo para que se sientan libres de cualquier discriminación e inseguridad, a través de la promoción de actitudes y valores como la solidaridad, el amor por el prójimo, entre otros. (Provincia La Salle Brasil-Chile, 2014).

En cuanto a los alumnos con dificultad de aprendizaje, trabajamos en una educación inclusiva, respetando los ritmos de cada uno; se implementaron metodologías y técnicas para el desarrollo de los niveles silábicos, teniendo en cuenta su nivel. Lo anterior, ayuda a combatir la estimación vivida en el pasado por los padres, responsables y los niños durante la alfabetización en el proceso de enseñanza aprendizaje. (Unesco, Consed, Acción Educativa, 2001).

El aprendizaje, a su vez, es un proceso dialógico. Es por medio del diálogo que el profesor conoce al alumno, identifica cómo piensa y de esta forma, puede reflexionar sobre las modificaciones necesarias en el proceso para favorecer su desarrollo cognitivo, social, educativo e interpersonal. Es necesario ayudar al alumno a establecer relaciones entre el nuevo conocimiento y el que ya domina.

La educación inclusiva de los alumnos del curso 33, se hizo efectiva por estar enraizada en los principios educativos de la red La Salle, en la vida de la Escuela Fundamental La Salle Esmeralda, involucrando a su vez a las familias y responsables en ese proceso. En efecto, la escuela además de desarrollar competencias relevantes para la vida, tiene la misión de fomentar los principios de los derechos humanos, mismos que se dan en la forma como la escuela se organiza, en la forma como interactúa, a partir del docente en sala de clase, en la práctica pedagógica y en la comunidad local.

4.2 Enseñanza-aprendizaje centrada en el alumno

La Propuesta Educativa Lassalista 2014, coloca al alumno en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, actuando como sujeto activo en la búsqueda de conocimiento y en la construcción de su aprendizaje y visión de mundo. En la experiencia con el curso 33, la profesora asumió su papel como mediadora ante el diagnóstico del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Direccionó su pedagogía, creando prácticas y oportunidades educativas diversificadas que permitieron progresivamente a los alumnos en diferentes niveles de alfabetización desarrollar sus potencialidades. (Provincia La Salle Brasil-Chile, 2014).

4.3 Enseñanza-aprendizaje orientada al desarrollo de competencias

El contexto de vulnerabilidad social, en la cual los niños están insertos, necesita una preparación desde el ambiente escolar para el mundo actual. Los mismos deben ser capaces de discernir las mejores opciones de vida en el futuro, resolver problemas complejos, adaptarse a los cambios rápidos y saber vivir y convivir con los demás. (Declaración de Incheon, 2015).

En esta perspectiva, el proceso de enseñanza aprendizaje tiene la intención de preparar a los niños para la vida, en donde el saber leer y escribir, además de solucionar de problemas en las relaciones interpersonales, fomentará el deseo de continuar aprendiendo.

Por lo tanto, el foco en el aprendizaje trae presente la situación propia de vida de los niños y esto debe ser guiado para que sea útil en su diario vivir. De esta forma, las experiencias de aprendizaje propuestas por la profesora y la evolución de los alumnos en ese trascurso, obtuvo éxito gracias al abordaje de la solución de problemas de los contextos donde viven, a través de la vinculación de la alfabetización tardía de los niños y su aplicación a cuestiones concretas de la vida, en la familia y comunidad local.

La experiencia vivida con el curso 33, refuerza la idea que, para favorecer el aprendizaje de alumnos con dificultades, es importante diagnosticar, contextualizar, diversificar. Cada alumno tiene su propia forma de aprender, aunque puede ser beneficiado por el trabajo en grupo.

Es importante, también, valorar lo que él sabe hacer, para así desarrollar el sentimiento de autovaloración y el sentir alentado a enfrentar los desafíos. El apoyo y la formación permanente dentro del área específica y el compromiso del educador, son condiciones esenciales para el éxito de un proyecto de este nivel. El profesor tiene que "hacer milagros" en el aula.

Ante el gran desfase en la alfabetización en el tercer año, no se logró el éxito con la totalidad de alumnos del curso. Entre las conquistas, al final del año, diecinueve alumnos obtuvieron su aprobación para el cuarto año, escribiendo pequeños textos con una lectura dinámica. Tal vez la mayor conquista, como docente y para los alumnos, haya sido el potenciar la motivación de aprender, fortalecer la autoestima y las relaciones interpersonales; la organización, el compromiso con los estudios y consolidar las reglas de convivencia. Es importante citar también el vínculo afectivo y de confianza, establecido con la profesora y los estudiantes en este proceso de aprendizaje.

Uno de los focos para el año siguiente, fue continuar el trabajo con los alumnos retenidos en este año escolar, teniendo presente la importancia del currículo escolar adaptado, principalmente a alumnos con trastornos en el aprendizaje.

“Como docente, aprendí que el aprender es más solidario cuando se cuenta con el apoyo de colegas de profesión. Es importante ir conquistando en el ambiente escolar, generar los espacios que propicien el compartir experiencias, el trabajo pedagógico colectivo y el respeto por la singularidad humana. Administrar los tiempos de aprendizaje para amenizar el descompás entre el tiempo de la escuela y así impedir que se interrumpan posibles procesos de exclusión escolar.

El aprender y enseñar, en este contexto, implicó mirar las propias limitaciones, creyendo que eran superables. Implicó explorar y comprender el "todavía no sé" como una posibilidad de llegar a saber, incorporando al cotidiano del aula y de la escuela un aprender y un enseñar más solidario y fraterno, en que unos eran ayudados por otros a realizar lo que no siempre eran capaces de hacer solos.

5 Futuro de la Intervención

Hemos concebido un modelo de enseñanza aprendizaje que implica pensar un proceso. Proceso que respeta las particularidades de cada estudiante, teniendo en cuenta las situaciones de vulnerabilidad en las que cada uno vive, no exigiendo respuestas inmediatas al protagonista del proceso.

Se constituye en una metodología no excluyente, es decir, que está abierta a todos, con derecho al aprendizaje y la educación. Además de enfatizar el trabajo con los alumnos, independientemente del nivel de aprendizaje que se encuentran, procuramos establecer fuertes vínculos con las familias y la comunidad local donde se encuentra inserta.

Esta forma de pensar la educación tiene bien definida una concepción de persona humana. Se concibe al ser humano como ser integral, que está constituido por las di-

mensões física, psíquica e espiritual (Proposta Educativa Lassalista, 2014). Esta visão holística do indivíduo se rompe com o esquema de uma concepção fragmentada de pessoa e dos processos de aprendizagem.

La importancia de la interdisciplinaridad, como medio de integración de los contenidos, conceptos que son trabajados de acuerdo con cada nivel de aprendizaje de los alumnos y que puedan pasar por la vida de los estudiantes, contribuyendo a los mismos la transformación del contexto sociocultural donde están insertos.

Por medio de la disciplina y la formación humana, cada niño construye su historia, con sus desafíos, dificultades y capacidades; como profesores y como escuela, somos retados permanentemente a propiciar oportunidades de aprendizajes para que los alumnos puedan construir el conocimiento y alcanzar los objetivos y sueños deseados.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). *Por uma Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.

Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien.

Organização das Nações Unidas (ONU) (1989). *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança adotada pela Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro*.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2001). *CONSED, Ação Educativa. Educação para Todos: o Compromisso de Dakar*. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa.

Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2008). *A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: Metas Educativas 2021*.

Porto Alegre. (2018). *As Caras da Cidade*. Recuperado de http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?reg=7&p_secao=193.

Província La Salle Brasil-Chile. (2014). *Proposta Educativa Lassalista*. Porto Alegre.

Ramos, R. C., & Fraga, S. M. (2016). *La Salle Esmeralda: ensinamentos com sua história*. *Revista Integração*. Rede La Salle. Ano XLV. n.118, dez.

El enfoque de capacidades en la escuela

Leyder Alonso Castro Beltrán

La presente ponencia es una síntesis del libro producto de la investigación que se adelantó en torno a la idea de desarrollo presente al interior de las comunidades educativas pertenecientes a la comunidad de La Salle del Distrito Bogotá, la cual nace de la necesidad de este Distrito de entender mejor la realidad que viven sus Comunidades Educativas para poder responder de manera pertinente a las necesidades y exigencias de una realidad, cambiante y retadora que, hoy por hoy, compromete a trabajar por la cultura de paz, la inclusión social y el desarrollo humano integral y sustentable.

Dicha investigación abordó el tema del desarrollo desde la pregunta por el buen vivir, noción que parecía ser acorde tanto a los intereses propios como a los intereses de la comunidad internacional en las dos últimas décadas, al igual que, a las cumbres por la tierra que han posicionado la categoría de sustentabilidad o sostenibilidad. Inquietudes que cuestionan, no solamente, las prácticas como ciudadanos en particular, también las prácticas que como Comunidad Educativa se realizan, agencian, propician o permiten, ya sea de forma intencionada, o como resultado involuntario de una práctica social despreocupada. Esto permite inquirir por ¿las concepciones de Desarrollo Humano Integral y Sustentable (DHIS) que podemos hallar en las Comunidades Educativas? y ¿cuáles son sus incidencias en la vida personal, comunitaria y social de los diferentes actores que la integran? Preguntas que implican una antropología que, desde la perspectiva cristiana y lasallista, no habla un ser maquinizado, automatizado sino un ser humano que siente, entiende, comprende, capaz de desarrollar empatía, de brindar apoyo, ayuda; un ser humano que es solidario y está en relación con el otro y con lo otro en un proceso histórico construido de forma personal y comunitaria; un ser interdependiente y corresponsable.

En consecuencia, esta investigación pretendió ofrecer un marco teórico propio que partiera del dato empírico y permitiera desarrollar comprensiones, estrategias y programas encaminados a mejorar continuamente la labor realizada por las Comunidades Educativas. Para lo cual se buscó: a) Describir las concepciones de Desarrollo Humano que tienen los diferentes actores de las Comunidades Educativas estudiadas (docentes, estudiantes, padres de familia), b) Caracterizar las concepciones de Desarrollo Humano de cada una de las Comunidades Educativas estudiadas desde las voces de sus actores, c) teorizar el Desarrollo Humano Integral y Sustentable a partir de la descripción y análisis de las concepciones de Desarrollo presentes en las Comunidades Educativas estudiadas.

Marco teórico

El enfoque de desarrollo humano nació como un estudio que pretendió cambiar la forma predominante de entender el desarrollo para la década de 1980, de carácter economicista o mercantilista, la cual confiaba en que las dinámicas del mercado eran garantía suficiente para el desarrollo económico de las naciones y a su vez que este era sinónimo

de bienestar de las comunidades humanas. Sin embargo, el economista Mahbub Ul Haq sostuvo que esto no constituía garantía para que las personas lograran un bienestar efectivo o real, en cuanto algunos países con producto interno bruto alto presentaban un deterioro en las condiciones de vida, de buena parte de su población. En respuesta, medir las opciones reales de desarrollo personal que tenían las personas de una sociedad, con base a una serie de criterios que buscaban la satisfacción de mínimas garantías para la consecución y disfrute de una vida larga, saludable y creativa, en palabras de Mahbub Ul Haq (1995) el nuevo enfoque proponía que: “El objetivo básico del desarrollo es ampliar las opciones de las personas” (pág. 14). El autor del IDH consideró que un examen al desarrollo debía tener en cuenta aquello que las personas valoraban, puesto que las mediciones basadas solamente en las cifras de ingresos de los Estados olvidan los factores que determinan el grado de satisfacción y bienestar de las personas.

Posteriormente, el discurso en torno al desarrollo, de la mano de Amartia Sen, asumió que tanto el grado de satisfacción y de bienestar de las personas está íntimamente ligado con el desarrollo de la libertad y el ejercicio de los derechos en una sociedad donde cada sujeto es consciente de su condición y de los mecanismos y espacios que ésta le ofrece para superarla, en el caso de la pobreza, y que en ejercicio de su libertad éste sea capaz de agenciar mejores condiciones de vida para sí y para su comunidad. Sen (2000) propuso que el desarrollo debe ser concebido como un proceso donde todo el contexto de la persona le sea propicio para la expansión de libertades reales y: [...] como un proceso de expansión de las libertades fundamentales [que] lleva a centrar la atención en los fines [...] y no sólo en algunos de los medios que desempeñan, entre otras cosas, un destacado papel en el proceso. (Sen, 2000, pág. 19)

Posteriormente, Nussbaum afinó el enfoque de las capacidades y buscó las alternativas reales que tiene una persona para desarrollarse en una sociedad como un ser realmente libre. Así, Nussbaum (2012) identificó una serie de capacidades colectivas o sociales sin olvidar que “las capacidades pertenecen, en primer y prioritario lugar, a las personas individuales, y sólo luego, en sentido derivado, a los colectivos” (Nussbaum, 2012, pág. 55). Estas capacidades, como lo indica la autora están constituidas por otras capacidades, sus funcionamientos y condiciones de posibilidad, además son entendidas básicas, internas y combinadas, donde las primeras, son innatas a cada persona, las segundas se refieren a los estados internos de la persona que llevan a que interactúe de diferentes formas y las últimas son las libertades y oportunidades que surgen de la combinación de las capacidades básicas y del entorno de la persona.

Además, hace énfasis en que no se “puede satisfacer la necesidad de una determinada capacidad dando a las personas una gran cantidad de otra, ni si quiera entregándoles dinero. Todas son distintivas y todas han de ser garantizadas y protegidas de manera igualmente diferenciada” (Nussbaum, 2012, pág. 56). Es decir que los esfuerzos no deben seguir centrados de forma particular, en aumentar la capacidad adquisitiva de las personas, como es el caso de la formación de personas para ser insertadas en el mercado laboral, sino que se debe trabajar de manera seria, sistemática y decidida por crear las capacidades necesarias, tanto a nivel de los estados, las personas, las sociedades y las comunidades, para el buen vivir, el goce de la libertad y la felicidad de las personas

Por otra parte, el Informe Mundial de Desarrollo de 2013 del PNUD evidenció que si bien la brecha entre países pobres y ricos ha disminuido no sucede lo mismo al interior de estos, pues se ha incrementado la brecha entre sus habitantes pobres y ricos. Además, que la acelerada equiparación de las economías mundiales ha cobrado un costo alto en calidad ambiental, lo cual redundo en una desmejora de la calidad de vida de las personas, en contravía a la idea de desarrollo, con el agravante que esta situación terminó afectando mayoritariamente a los países más vulnerables y en estos a la población más pobre, ya que “[...] las pérdidas de ecosistemas limitan las oportunidades de subsistencia, en especial de los más pobres. [y] [...] los países con IDH bajo son los que deben soportar una mayor disminución de las precipitaciones anuales y un marcado aumento de su variabilidad, lo cual afecta terriblemente su producción agrícola y subsistencia. (PNUD, 2013, pág. 6)

En esta línea, el uruguayo Eduardo Gudynas (2004) afirma que el “crecimiento no puede ser un fin en sí mismo, sino uno de los componentes en el desarrollo” [en consecuencia que] “es necesario discernir cómo construir una estrategia de desarrollo que será plural en sus contenidos, y por lo tanto exige de una discusión, que es política en su amplio sentido” (p. 44). Es decir, las estrategias para el desarrollo deben ser producto de la deliberación pública en la cual todos los implicados puedan tener espacios de participación, sean escuchadas las diferentes posturas y formas de entender el fenómeno, de reconocer a la naturaleza como un agente central en el desarrollo, de plantear una postura ética frente a la sustentabilidad y las acciones humanas y de atender a la “capacidad de carga o de soporte” que tienen los ecosistemas, ya que estos imponen límites al uso que de ellos se hace en cuanto a la tasa de renovabilidad que poseen.

Metodología

Este estudio hizo uso de métodos cualitativos y cuantitativos, a partir del análisis hermenéutico y estadístico de los testimonios de un grupo de personas constituido por una muestra de 623 participantes (N=623), de un universo de 18 obras de carácter educativo (Formal y No Formal) del Distrito lasallista de Bogotá, asignados en tres grupos de acuerdo a su rol en la comunidad educativa a saber:

a) Docentes (n=216), b) Estudiantes (n=291) y c) Padres de familia (n=132).

Con esta muestra se recogió información mediante la técnica de grupo focal, con el cual, una vez entregado el material y explicado el propósito del ejercicio, se le invitó a responder la pregunta ¿Qué es para usted el buen vivir? Luego se compartieron las respuestas en un diálogo grupal, con la claridad de que no se pretendía llegar a consensos sino evidenciar las diferentes posturas. Estos aportes se transcribieron y organizaron en una base de datos en Excel, donde se clasificó la información por colegios y por actores.

Posteriormente se sometió la información al proceso de análisis estructurado en tres fases, a saber:

1) análisis cualitativo, desde el análisis de los discursos con la intención de mejorar la comprensión de la realidad de la Comunidad Educativa, ya que éste permite brindar un horizonte no fragmentado de entendimiento teórico y estructurado de las expectativas, las intenciones y los sentidos que las personas expresan,

2) análisis cuantitativo, a través del escalamiento multidimensional, que buscó identificar las similitudes, afinidades y preferencias de los enunciados de las personas con las que se trabajó, para contrastar con los resultados del análisis de los discursos.

3) triangulación, que permitió una mayor productividad, comprensión e interpretación de la información desde la ampliación de los marcos de entendimiento y referencia, gracias al ejercicio en grupo de discusión, el análisis inter-métodos y el diálogo con propuestas teóricas o triangulación teórica.

Resultados

Entre los hallazgos de la investigación se puede resaltar que la idea de desarrollo aparece asociada a tres elementos que son acordes a lo propuesto por Nussbaum (2012), a saber: las acciones, formas de ser y condiciones de posibilidad con que debe contar una persona para poder lograr un buen vivir, adicionalmente una serie de metas o fines que persigue durante su vida, relacionadas la vida en paz, felicidad, armonía y tranquilidad en relación con el otro y con sí mismo, sentimiento de bienestar con sí mismo y el otro, mantener niveles de vida digna, el bien común, respeto por la diferencia, el amor y la justicia. En la voz de los entrevistados “vivir con tranquilidad, con felicidad” (JB-E-3) “vivir en paz conmigo y con los demás” (IB-E-9), “Se tendrá una situación de vida digna como ser humano.” (JB-D-4), “sentido de satisfacción por los logros o metas alcanzadas” (AR-P-6).

Es relevante que los fines propuestos en los enunciados no corresponden plenamente a los intereses del desarrollo sino a intereses personales que corresponden a las expectativas que cada persona tiene en función de su propio entorno y necesidades particulares, así lo enuncia una de las personas: “sentirse satisfecho... según el proyecto de vida personal” (SV-D-1). En síntesis se puede inferir que la idea de desarrollo construida en los imaginarios de las comunidades estudiadas circula en torno a la consecución de ciertos ideales de vida que son acordes a lo que desde Nussbaum se ha llamado el florecimiento humano, en otras palabras las personas parecen buscar un estado de realce del valor de ser humano, lo cual conlleva lógicamente, el reconocimiento y el respeto de lo que implica ser humano, un ser diverso, interdependiente, relacional, necesitado de sentido, hacedor de mundo y necesitado de cuidado entre otras características y que no puede olvidarse de su dependencia directa del entorno sustentador de vida.

Si bien se identifican en los enunciados algunas constantes que son acordes al discurso político, ético y moral general y a los cuales se les puede dar el nombre de universales por ser ideas que están presentes en todas las culturas y en este caso en todas las comunidades educativas estudiadas, como lo son las ideas de felicidad, justicia y paz, las formas en que éstas son estructuradas y por ende la amalgama de acciones e interacciones que se dan en torno a ellas son definitivamente particulares y responden a los contextos de cada comunidad, inclusive se puede ver cómo las acciones de cada persona, que apuntan a estos ideales, responden a los sentidos de vida que cada quien da a su propia existencia, es decir, estos ideales universales parecen relativizarse cuando son vistos desde la óptica de la persona, pues en ellos intervienen las formas particulares de relacionarse con el entorno natural y social, al nivel de afectación o sensibilidad de cada

uno, a los niveles formativos tanto intelectuales como sociales, humanos y culturales, incluso a su configuración física.

Por lo tanto la idea de felicidad y la forma de alcanzarla será diferente en una persona que vive en un entorno social que cuenta con múltiples oportunidades de desarrollo a una persona que vive en condiciones más precarias o entre una persona que su proyecto de vida está centrado en la consecución de bienes materiales a una persona que decide dedicarse a una vida contemplativa, si bien ambos persiguen la felicidad la idea que cada uno tiene de ésta es radicalmente diferente, por ejemplo en los enunciados “Es el estado de alegría – felicidad de estar bien en todo y con todos.” (BU-D-3) y “vivir absolutamente feliz, junto a la familia” (AG-P-11), se ve con claridad como en el primero prima la vida con los otros en general mientras que en el segundo la felicidad está asociada a la vida en familia más específicamente, cuando dice junto a la familia, hace alusión a la unión al interior de ésta; se tiene entonces en este caso una felicidad asociada a la vida social y otra a la familiar.

Con esto se quiere hacer énfasis en que la idea de desarrollo pensada desde la persona es una idea dinámica y cambiante por tanto parece ser que si se quiere encontrar una constante que permita diseñar políticas, programas, proyectos o acciones, ésta no se debe buscar en el concepto mismo sino en las forma y estrategias que las personas idean para desarrollar sus proyectos de vida, procurarse un buen vivir y alcanzar las metas trazadas.

El compromiso de la escuela con el desarrollo. En este sentido, la comunidad educativa debe preguntar no solo por las necesidades de la sociedad y sus requerimientos de índole mercantil, económico y político, también debe preguntar por las aspiraciones de las personas en tanto seres humanos y ayudar a cada uno de sus integrantes a que formulen proyectos de vida basados en sus propias necesidades, aspiraciones, representaciones y formas de entender el mundo teniendo siempre como referente la persona del otro al igual que su responsabilidad frente a su entorno natural y artificial.

Por lo tanto, la escuela debe comprometerse a trabajar por el desarrollo humano desde la comunidad educativa misma, para lo cual la investigación permitió estructurar una propuesta de modelo de desarrollo para el trabajo en instituciones educativas, que se estructura desde cuatro elementos, 1) los frentes de acción o de intervención de las realidades de cada una de las comunidades con las que se trabaje (los procesos de enseñanza aprendizaje, la asociación, el liderazgo y la autogestión), 2) la creación de capacidades básicas (once identificadas y estructuradas a partir de los análisis adelantados), 3) estrategias de intervención (proyectos educativos pertinentes, realización de alianzas estratégicas, trabajo en escuelas que aprenden, desarrollo de planes institucionales y trabajo de pastoral educativa) y 4) la consolidación y mantenimiento de comunidades de buen vivir integradas por seres humanos felices.

Adicionalmente, como se acaba de decir, se logró identificar y estructurar las siguientes once capacidades centrales, para el trabajo en comunidades educativas:

1. Vida, compuesta por a) vida que resume lo que Nussbaum (2012) propone en esta capacidad, b) contar con las necesidades básicas satisfechas, que recoge la propuesta del

enfoque de necesidades y c) contar con un saneamiento básico de buena calidad tanto en los hogares como en la comunidad.

2. Salud. Referida a: a) contar con servicios de salud de buena calidad, con cobertura universal y garantías de acceso, b) Poder contar con buena salud física y mental, en lo posible estar libre de enfermedades o de lo contrario contar con los tratamientos adecuados y oportunos, c) que la esperanza de vida vaya hasta el término de una vida normal.

3. Integridad física. Poder contar con: a) seguridad, que brinda el Estado y la sociedad en palabras de Nussbaum (2012) “poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas” y b) poder vivir en paz, tanto al interior de cada uno como con la sociedad; con los otros.

4. Conocimiento. Poder: a) contar con una educación integral, que atiende a todas las dimensiones del ser humano, a sus necesidades y expectativas b) cultivar la creatividad, la curiosidad y la imaginación.

5. Emociones. Poder a) experimentar emociones como amor, gratitud, compasión e indignación justificada y b) tener un desarrollo emocional pleno y saludable.

6. Ética. Poder

a) desarrollar conciencia y juicio moral basado en ideas de bien y justicia fruto de la reflexión crítica, la deliberación, y la argumentación en torno a la vida en común y la reflexión crítica en torno al propio proyecto de vida,

b) tener autonomía en especial referida a la formación de criterio y a la toma de decisiones,

c) reconocer la interdependencia de tal forma que se potencie el trabajo asociativo, colaborativo y en equipo y se haga conciencia de la fragilidad de la vida humana. Y

d) construir un marco ético acorde con la condición humana respetuoso del entorno y el planeta y tendiente a la resolución pacífica de los conflictos.

7. Afiliación. Poder a) vivir en familia, b) construir vínculos de amistad y c) construir y fortalecer el vínculo social desde la interacción social, evitar la humillación, la discriminación y la exclusión, cultivar prácticas de respeto por nosotros mismos, los otros y la humanidad.

8. Sostenibilidad ambiental. Poder a) desarrollar prácticas de cuidado del entorno natural, lo que implica reconocer el patrimonio ecológico y adelantar procesos de producción sostenibles y respetuosos del mundo natural.

9. Ocio. Poder a) disfrutar de espacios y momentos de recreación, b) disfrutar de la cultura, c) practicar deporte y el cultivo del cuerpo y d) realizar actividades de turismo.

10. Control del entorno. Poder tener

a) control sobre su entorno económico, lo cual implica poder poseer bienes materiales en igualdad de condiciones con las demás personas, contar con los derechos al trabajo, a una remuneración justa, al acceso a protección social y a otros beneficios que el Estado y la sociedad puedan ofrecer. Y

b) control sobre su entorno político. Esto implica poder desenvolverse como ciudadano y participar en la construcción de lo público de forma real y efectiva; ejercer derechos y deberes al tiempo que ser garante de estos y poder contar con plenas garantías y oportunidades reales de participación.

II. Espiritualidad. Poder: a) dar a la propia existencia un sentido de vida basado en la idea de trascendencia y en valores, b) llevar una vida acorde a una orientación religiosa sin ser juzgado o discriminado y c) cultivar la sabiduría desde el conocimiento de sí, la reflexión crítica y el auto examen. (Castro, L. & Murcia N. 2017)

Conclusiones. Retos planteados desde la investigación

- Al interior de las comunidades educativas se presenta una diferencia significativa entre las búsquedas de padres y madres de familia con respecto a las de sus hijos y de docentes, mientras que hay una mayor correlación entre estudiantes y docentes, por ejemplo, en una escala de cero a uno la capacidad control del entorno político, en docentes y estudiantes, tiene un peso alrededor de cero punto dos mientras que para los padres es cercano a cero, caso contrario pasa en las capacidades salud, integridad física, sentido de vida y familia donde el peso que tiene para los es muy superior al que tiene para docentes y estudiantes (padres: 0.44, 0.79, 0.41, 0.66 respectivamente mientras que para docentes y estudiantes promedian: 0.20, 0.48, 0.10, 0.22 respectivamente), véase que la tendencia está dada en una cercanía de concepciones entre docentes y estudiantes mientras se distancian significativamente de las concepciones de los padres y las madres.

- Para la escuela debe ser de suma importancia entender las razones que llevan a que, en general, la capacidad vinculo social (perteneciente a afiliación) tenga un peso grande (cercano a 0.9 en escala de 0 a 1) mientras que la capacidad entorno político tenga un peso mínimo que ronda el cero punto uno (específicamente 0.17 en escala 0 a 1 para docentes y estudiantes y de 0.02 para padres de familia), cuando se esperaría estas dos tuvieran un peso similar. Esto demanda saber cuáles son las implicaciones dicha situación tiene en las dinámicas educativas y en la vida en sociedad, si es necesario intervenirla y, de ser así, hacia dónde se debe trabajar. Pues estas capacidades se complementan de forma directa, sin embargo, la evidencia muestra una posible ruptura entre el tipo de relaciones entabladas entre personas que comparten un mismo entorno (por ejemplo, entre vecinos), que se caracteriza por un significativo distanciamiento de los actores frente a la construcción de relaciones vinculantes, que son las que posibilitan la construcción de una sociedad.

- En cuanto a formación ciudadana es importante ahondar en el estudio de la capacidad afiliación ya que en ella aparecen unas diferencias entre sus componentes que complejizan el entendimiento de las relaciones interpersonales al interior de las comunidades educativas, pues las relaciones vinculantes básicas y fundamentales para la vida en sociedad, como lo es la amistad y la familia, aparecen con un peso bajo (0.05 y 0.22 respectivamente) y desde el análisis del discurso con poca estructuración argumentativa y, básicamente, una nula articulación con los otros componentes de la idea de buen vivir, que tienen las personas estudiadas, lo cual evidencia un posible debilitamiento de las relaciones de confianza que son básicas para la vida en sociedad.

•Es para la escuela y comunidad educativa un llamado de atención importante que entre los discursos estudiados la mención a la educación como elemento central del desarrollo sea baja (con un peso de 0.22 según el estudio matemático), contrario a los estudios en torno al desarrollo e incluso a las apuestas sociales y políticas de los Estados, solo en algunos casos muy puntuales las personas entrevistadas tenían como elemento para su desarrollo la educación, particularmente en comunidades con un mayor énfasis en lo técnico, en tanto le comprendían como un paso necesario para acceder a mejores oportunidades laborales y por ende a mejores opciones de remuneración y mayor posibilidad de movilidad social, ejemplo de esto es el siguiente enunciado en el cual el entrevistado relaciona el buen vivir con, dice él, “sentirme capacitado y ser competitivo a la hora de solicitar un empleo y que todo esto se vea remunerado de una manera justa” (ETITC-E-II).

•En términos de desarrollo humano y de buen vivir es necesario que cada comunidad educativa vuelva sobre su labor para determinar cuál es el papel real que está cumpliendo en la vida de las personas y analizar detenidamente si las acciones que hace responden realmente a los intereses de estas o si las disquisiciones en torno a la pedagogía, sus metodologías, modelos, enfoques, etc., realmente miran la realidad de las personas o simplemente se hace un ejercicio egocéntrico en el que nos regodeamos en las mieles de la profesión olvidando que la razón de ser de la escuela y de la profesión docente es el desarrollo pleno de la persona (florecimiento humano). En últimas la escuela debe preguntarse por ¿Qué está haciendo, realmente, la escuela por el desarrollo humano e integral de las personas?

•Es importante para la escuela tener presente que entre los grandes ausentes, por su poca presencia en los discursos (un 0.05 en el estudio matemático), como elemento constituyente de la idea de desarrollo, está el componente autonomía, más aún si se tiene en cuenta que las instituciones con las que se trabajó tienen todas en común una apuesta por el desarrollo de la autonomía en sus estudiantes, entonces ¿por qué no aparece como un elemento con un peso significativo a la hora de pensar el buen vivir? ¿Qué tan efectivas son las estrategias que la escuela lleva a cabo para formar autonomía? O ¿Qué tanto aportan esas estrategias al desarrollo de la persona en relación a la construcción y consecución de metas o fines? Son solo algunas de las preguntas que se pueden plantear a partir de esta observación y que invitan a profundizar en el estudio de este caso.

•Pareciera que todavía hay mucho camino que recorrer en términos de la capacidad ocio y de capacidades asociadas al cuidado del planeta, ya que la primera no aparecía en los discursos con una argumentación ni estructuración lo suficientemente fuerte como para considerarla creada o desarrollada en las comunidades estudiadas y la segunda, tuvo tan poca presencia que no se pudo siquiera considerar una categoría de análisis desde el dato empírico, sino que hubo la necesidad de introducirla desde la teoría.

En conclusión, esta investigación dejó como ganancia una serie de tareas e interrogantes que cuestionan lo que desde la escuela se está haciendo por el desarrollo de las personas que integran las comunidades educativas, que plantean retos a la escuela en cuanto a la comprensión de su papel en una sociedad compuesta por personas pero que privilegia lo económico y que invitan a un compromiso reflexivo por parte de la comunidad educativa frente a la idea de desarrollo promovida globalmente.

Referencias

- Congregación de Hermanos de las Escuelas Cristianas, Distrito de Bogotá. FSC- DLB. (2014). XIV Capítulo de Distrito. Bogotá: Autor.
- Gudynas, E. (2004). Ecología, economía y ética del desarrollo. Montevideo: Coscoroba.
- Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. barcelona: Paidós.
- PNUD. (2013). IDH El ascenso del sur: progreso humano en un mundo diverso. NU.
- Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Barcelona: Planeta.
- Ul Haq, M. (1995). Reflections on human development. New York: Oxford University Press.

Formación en la toma de decisiones basada en valores desde el aprendizaje situado

Gabriela Dueñas Sansón

Introducción

En un primer momento se describe, desde la perspectiva de los docentes y directivos, el conflicto de la toma de decisiones por parte de los alumnos: actúan a partir de lo que otros les dicen, cómo los padres pocas veces les permiten decidir y cuando lo hacen desean evitar que éstos asuman las consecuencias; así como un debilitamiento de los valores como base para decisiones de vida.

En un segundo momento se explica qué es Aprendizaje Situado y su idoneidad para el desarrollo de competencias relacionadas con la toma de decisiones, al partir de la realidad, analizarla y reflexionar, para resolver y transferir a la realidad lo aprendido.

Posteriormente se explica la metodología de Aprendizaje Situado en la experiencia educativa, Formación en la toma de decisiones con base a valores. Se inicia con la aplicación de un valor en un contexto cultural alto, posteriormente se trabaja la comprensión conceptual y actitudinal del valor, más adelante se realiza un análisis en simulación situada y finalmente aprendizaje in situ, lo anterior desarrolla el circuito educativo integrado por Realidad, Reflexión y Resolución.

Finalmente se presentan algunos resultados de la intervención, desde el punto de vista de docentes, alumnos y padres de familia, para vislumbrar algunos puntos de mejora que fortalezcan dicha experiencia.

I Descripción de la problemática

La Educación Lasallista siempre ha buscado formar a una persona que, comprendiendo su realidad, tome decisiones que transformen su entorno logrando el bienestar propio y el de los demás. Lo cual implica ser protagonista de su vida y en su contexto, para ello se requiere tomar decisiones con base a valores.

Sin embargo, una de las dificultades que se presenta con mayor frecuencia en nuestra escuela primaria ubicada en la Ciudad de México, es que los niños y adolescentes, toman decisiones con ligereza basados en las opiniones de otros (padres, amigos, artistas, etc.) y en el peor de los casos, para evadir la responsabilidad prefieren que terceros decidan por ellos.

Respecto a este punto, en los padres de familia prevalecen dos posturas con sus hijos:

a) sobreproteger: ante sus acciones los excusan argumentando que son pequeños y que sólo actuaron sin pensar. El objetivo es eludir las consecuencias de sus decisiones, para evitarles estrés, sufrimiento y pena.

b) autoritarismo: dan indicaciones de cómo actuar, desvalorizando el proceso de reflexión-acción propio del menor, orillándolo a realizar lo que sus padres perciben que es lo conveniente o correcto, aun presentando un desacuerdo con ellos.

Pocos son los padres que toman una tercera postura:

c) Empoderar a su hijo en la toma de decisiones, haciendo que comprenda la situación y decida qué es lo correcto para él y los demás, donde favorecen el asumir las consecuencias de sus decisiones para formarlos en voluntad y responsabilidad.

Cuando ocurren conflictos en el aula y se dialoga con los alumnos, para algunos les es muy difícil reconocer errores o acciones negativas por miedo a que sus padres se enteren, culpan a otros compañeros o hasta a los mismos docentes por fallas personales. Lo anterior ha presentado diversos impactos, dañando la relación entre:

1. Alumnos: compañeros que se molestan porque su par no sabe decir la verdad y ha llegado a levantarles un falso;

2. Padres de familia y docentes: porque los primeros consideran que hay una percepción desvirtuada de sus hijos y que es exigirle demasiado a un niño.

3. Padres de familia e hijos: cuando los últimos desean ser personas que saben asumir responsabilidades y sus padres insisten en tomar posturas de conveniencia, alejados de valores como honestidad, respeto, escucha, perdón y servicio.

Para finalizar la descripción de la problemática expuesta, consideramos concretizarla desde los lineamientos de Secretaría de Educación Pública, así como del Modelo Interdistrital de Calidad Educativa Lasallista.

Desde el Plan de Estudios 2011 de SEP, se determina la necesidad de contribuir al desarrollo de la competencia para el manejo de situaciones ya que los alumnos tienen dificultad para tomar decisiones propias porque deben enfrentar el riesgo, asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión.

Con base al Nuevo Modelo Educativo de SEP, de las cinco dimensiones que conforman el área de Educación Socioemocional (Autoconocimiento, Autorregulación, Autonomía, Empatía y Colaboración) la dimensión de Autonomía sería la que demanda “el desarrollo de habilidades para favorecer la toma de decisiones responsable y aprender a manejar situaciones retadoras”. (Plan y Programas de estudio SEP, 2017, pp. 537-538)

Desde el Modelo Interdistrital de Calidad Educativa Lasallista (MICEL), en el ámbito Alumno, se consideran tres indicadores en los que debemos mejorar su nivel:

4.5 Transferencia del aprendizaje. Las actividades de aprendizaje propuestas por el docente facilitan que el alumno se apropie del conocimiento y transfiera lo aprendido a la resolución de problemas reales y significativos.

4.6 Metacognición. El ambiente de aprendizaje creado en el aula a partir de la propuesta de clase diseñada por el docente propicia que los alumnos tomen conciencia de lo aprendido y del proceso que siguen para conseguirlo. Mediante la adecuada mediación del docente los alumnos aprenden a regular sus procesos cognitivos.

4.14 Valores y actitudes. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas por el docente en la planeación de clase y concretadas en las actividades de aula, promueven intencional y sistemáticamente la vivencia de los valores y actitudes como ejes transversales para que el alumno aprenda a relacionarse con los demás y sea agente de transformación en los distintos ambientes en los que se desarrolla.” (MICEL, 2015, pp 45-46)

El reto educativo nos exige intervenir de manera más puntual en la dimensión de la inteligencia afectiva (valores, actitudes y microactitudes), para ello se tiene que analizar cómo será la intervención pedagógica para que brinde un clima de aprendizaje que favorezca la formación de personas con autonomía, conscientes de su interdependencia con sus semejantes y el ambiente, que quieran ser protagonistas de la transformación de un entorno con mayor justicia, tolerancia y paz.

II Alternativa de intervención

¿Cómo formar en la toma de decisiones basada en valores?

Cuando los valores dejan de ser un discurso escolar y se convierten en los pilares para la toma de decisiones promovidos por los padres y reforzados en el clima escolar, cambia la significatividad de éstos en la vida de los alumnos.

Saber decidir, para determinar nuestro futuro, proteger nuestra persona y apoyar a los demás.

Poder decidir, para vivir las consecuencias lógicas de nuestras acciones con asertividad.

Querer decidir, para auto-determinarnos, ser la mejor versión de nosotros mismos con autenticidad y honestidad.

Objetivos

Para los alumnos, se retoman los propósitos de la Educación Socioemocional:

1. Fortalecer la autoconfianza y la capacidad de elegir a partir de la toma de decisiones fundamentadas en valores.

Para los padres de familia, se consideran de “Los 10 quehaceres de nuestra familia” de SEP, el punto cinco Dialogar para resolver problemas:

2. Propiciar a través del diálogo la capacidad para pensar, intercambiando ideas y reflexiones que ayuden a tomar decisiones empáticas, basadas en valores.

Para los docentes, se considera las habilidades del tutor en Educación socioemocional que plantea la Nuevo Modelo Educativo de la SEP

3. Desarrollar su capacidad crítica en los procesos de mediación, para favorecer que los estudiantes busquen soluciones a sus conflictos y diferencias con base a valores, reconociéndose como personas competentes y responsables” (Plan y Programas de Estudio Educación Básica SEP, 2017, p 530)

Retomamos dos estrategias de aprendizaje, que SEP considera han comprobado su eficacia en el desarrollo de habilidades emocionales:

1. Aprendizaje Situado, pues “es la base para que el alumno pueda aprender del ejemplo de otros y sentir la confianza de llevar a la práctica las habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales”

2. Aprendizaje Dialógico, ya que “favorece igualmente a las dimensiones de autonomía, en la toma de decisiones enfocadas al bienestar colectivo, y a la empatía y a la colaboración, pues interviene en los procesos de interdependencia y en la expresión de la solidaridad” (Plan y Programas de Estudio SEP, 2017, pp. 561-562)

En el Aprendizaje Situado, la construcción del conocimiento debe tener una alta dependencia entre la interacción cognitiva individual y social; y para lograr la transferencia del mismo deberá plantearse desde una situación de aprendizaje cercana al contexto real.

El aprendizaje situado (AS) es entendido como un proceso de aprehensión de la realidad, mediante el cual se integra nuevo conocimiento de manera activa en el contexto específico donde ese conocimiento debe ser aplicado (Lave y Wenger, 1991; Benavides, Madrigal y Quiroz, 2009). El fin que se persigue con el aprendizaje situado es la resolución independiente de problemas que se presentan en los contextos concretos en los que las personas se desenvuelven (Paramo, Hederich, López, Sanabria y Camargo) citado por Villavicencio y Uribe, 2017);

Por medio del AS los alumnos mejorarán en saber cómo actuar (la aplicación práctica del conocimiento en determinadas situaciones) y saber cómo ser (percibir a los otros e integrarse a un contexto social, desde los valores).

Metodología de Aprendizaje Situado

Son 4 momentos que Díaz Rosales (2018), creadora del método, establece:

1. Partir de la realidad: conociendo el contexto áulico, local y nacional, plantear una situación interesante que plantee riesgos personales y/o colectivos.
2. Analizar y reflexionar: considera relacionar datos de diversas fuentes, resumir, argumentar y disponerse para la reflexión.
3. Resolver en común: plantear alternativas, proponer decisiones, ceder, mediar, sugerir estrategias.
4. Comunicar y transferir: participar a otros lo vivido, integrar experiencias, compartir opiniones, exponer decisiones argumentadas, aplicar lo aprendido en otras situaciones.

Contenidos

Los valores determinados por el Distrito Antillas-México Sur, puntualizados y conceptualizados en el documento “10 valores para vivir y formar en la Justicia y la Paz en las instituciones Lasallistas” a través del Secretariado para la Misión Educativa Lasallista (SMEL), ahora Asociación para la Misión Educativa Lasallista (AMEL).

Recursos

Lecturas, cuentos, leyendas, cortometrajes disponibles en internet, fichas de trabajo y los 2 carteles elaborados sobre Derechos y Deberes Asertivos.

La experiencia educativa transformadora, de manera paulatina va presentando las situaciones con una relevancia cultural y actividad social de media a alta.

1. Lectura de un cuento o leyenda que haga referencia al valor (enfoque instruccional 3 y 4).

Siendo los padres de familia, principales promotores de los valores, relatan una historia o cuento que propicie la vivencia de un valor al grupo de su hijo(a). Previamente se revisa el contenido para sea acorde a la edad de los niños. Hay padres que se caracteri-

zan de un personaje del cuento o utilizan guiñoles digitales. Posterior a la narración, el docente implementa el aprendizaje dialógico, por lo que a través de preguntas conduce un análisis colaborativo de la historia en relación al valor. Establece preguntas para cada momento del método de AS.

2. Análisis de videos y contestar fichas de trabajo en familia. (enfoque instruccional 4 y 5)

Se seleccionan videos cortos que promueven el valor, se ven en casa y se contesta una breve ficha en familia, en la cual se reflexiona para acoger el valor en la resolución de un problema o difícil situación. Por medio de preguntas se analiza la situación, se reflexiona las decisiones de un personaje para posteriormente transferir el valor al contexto personal y familiar. Se elabora un organizador visoespacial para una mejor comprensión del valor de manera cooperativa en el grupo.

3. Deberes y Derechos Asertivos (enfoque instruccional 5 y 6)

Para poder y querer decidir, el clima de aula debe ser un espacio donde se promueva en los alumnos la autorregulación de sus comportamientos y actitudes para el ejercicio responsable de su libertad. La clave fundamental consiste que el docente paulatinamente vaya empoderando al grupo, a los alumnos para determinar las actitudes que favorecen un clima áulico justo, inclusivo y de aprendizaje.

Para ello se elaboraron 2 Carteles, uno para Derechos y sobretodo uno para Deberes Asertivos, éstos serán referencia para los alumnos o el docente en el momento de mediar un conflicto o cambio de actitud, buscando la vivencia de los valores. No será imponer reglas o determinar sanciones, sino tomar decisiones basándose en la igualdad de derechos y deberes, así como en la búsqueda del bien común.

Estas acciones implementadas están interrelacionadas para alcanzar los objetivos propuestos con alumnos, docentes y padres de familia.

III Resultados de la intervención

La experiencia inicia en el ciclo escolar 2017-2018, es decir, durante un año se ha realizado esta intervención educativa, con el fin de retroalimentarnos, durante el cierre de curso en Consejo Técnico se evaluó el avance en los objetivos establecidos. Además se preguntó al grupo de sexto y quinto su opinión así como a integrantes de mesa directiva.

Con base a lo anterior, se presentan los Principales logros alcanzados por objetivo:

1. Fortalecer en los alumnos la autoconfianza y la capacidad de elegir a partir de la toma de decisiones fundamentadas en valores.

a) Empieza a fortalecerse el deseo por tomar decisiones propias.

b) Se logra identificar los valores como punto de apoyo en el proceso de toma de decisiones.

2. Los padres de familia, favorecen el diálogo con sus hijos para desarrollar la capacidad de pensar, intercambiando ideas y reflexiones que ayuden a tomar decisiones empáticas, basadas en valores.

a) Algunos padres comienzan a comprender que sus hijos son capaces de enfrentar las consecuencias de sus decisiones

b) Los padres comentan que desean apoyar a sus hijos para ser personas seguras y autónomas, por lo que ven la conveniencia a largo plazo de equivocarse al decidir.

3. Los docentes desarrollan su capacidad crítica en los procesos de mediación, para favorecer que los estudiantes busquen soluciones a sus conflictos y diferencias con base a valores, reconociéndose como personas competentes y responsables.

a) Mejora en la habilidad de mediación.

b) Mayor aplicación de los Deberes y Derechos Asertivos en situaciones conflictivas en el aula.

IV Futuro de la intervención:

Estrategias para su mejora por objetivo

1: Propiciar más espacios para el diálogo, discusiones argumentadas. Implementar Talleres de Educación emocional por grado.

2: Retomar en escuela para padres, el tema de educación socioemocional. En entrevista con padres resaltar que la formación en la voluntad y valores es clave para ser personas sanas y de bien.

3: Fortalecer la capacitación docente en aprendizaje situado y dialógico. Mejorar el diseño de fichas de trabajo.

Referencias

Díaz, A., (2018) Planear, mediar y evaluar desde el aprendizaje situado. Recuperado el 16 de agosto de 2018 en <http://www.aprendizajesituado.com/articulos/Planear-Mediar-y-Evaluar.pdf>

Díaz B. (2006) Enseñanza situada: vínculo entre la vida y la escuela. McGraw Hill Interamericana.

Distrito Antillas México-Sur (2015) Modelo Interdistrital de Calidad Educativa Lasallista (MICEL). Recuperado en agosto de 2017 en <http://www.lasalle.org.mx/wp-content/uploads/2017/05/MICEL-1.pdf>.

SEP. (2017) Plan y Programas de estudios para la Educación Básica. Aprendizajes Clave. Recuperado en agosto de 2017 en https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/EDUCACION_SOCIOEMOCIONAL.pdf

Distrito Antillas-México Sur, SMEL, “10 valores para vivir y formar en la Justicia y la Paz en las instituciones Lasallistas”. Documento de circulación interna.

Villavicencio y Uribe. (2017) Supervisión del aprendizaje situado: camino hacia un modelo didáctico. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. Recuperado el 16 de octubre de 2018 en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2755.pdf>

Hara: Educación de la Interioridad en nuestra escuela

Jorge A. Sierra, *fsc*

Resumen

La presente ponencia recoge la gran apuesta realizada por el Distrito Arlep para su propuesta de escuela desde hace siete años. Dicha propuesta fue aprobada por la II AMEL distrital tras un trabajo de evaluación de nuestra escuela, de análisis de la realidad en la que vivimos, del análisis de la experiencia que percibimos en nuestros alumnos y nuestros educadores y desde una mirada a nuestras raíces.

Parte del convencimiento de que en lo más profundo de cada persona debe construirse un proyecto de vida en el cual formen un todo armónico las ideas, la dimensión corporal, las emociones, las creencias, los valores y los comportamientos.

Busca conseguir que nuestros niños y jóvenes, desarrollen las competencias de aprender a ser cada vez más reflexivos, optar con criterios éticos y leer la realidad desde un plano más allá de lo anecdótico. Con ella deben ganar en dimensión simbólica, en ser capaces de integrar el silencio en sus vidas, cultivar el compromiso y unificar su persona.

En el programa Hara, para el desarrollo de esas competencias, potenciamos la autoestima; la expresión de las vivencias y emociones; la capacidad de empatía, admiración, sosiego y silencio; el deseo de autenticidad, el agradecimiento, la sinceridad y la reflexión.

Con todo ello, y unida a otras propuestas educativas, queremos que la escuela sea para nuestros alumnos y alumnas una experiencia feliz.

Temática a la que se adscribe: Dinámica de la institución educativa en el contexto actual.

1. Origen y horizonte del proyecto

La inquietud por establecer un proyecto de Educación en la Interioridad en La Salle – Distrito ARLEP surge de la preocupación por dotar a nuestros alumnos de una educación integral, que contemple todas las dimensiones de la persona. Desde el comienzo se contempló como un proyecto eminentemente pedagógico, que como un conjunto de herramientas útiles para el desarrollo personal “desde abajo y desde dentro”, parte de la antropología de la fe cristiana y prepara para el encuentro personal con Dios (apertura a la Trascendencia) a través del trabajo corporal, el silencio y la integración emocional.

El Proyecto comenzó a desarrollarse en el curso 2009 y está plenamente implantado en todas las obras educativas lasalianas y en todas las etapas de España y Portugal desde el curso 2011. El nombre elegido para el proyecto es “Hara”, una palabra japonesa que significa “vientre” y que se considera como el centro del equilibrio físico, psíquico y espiritual de la persona.

El Proyecto Hara es la herramienta que concreta lo que podemos leer en el carácter propio de los centros La Salle. Al referirse a nuestro estilo educativo concreta una serie de rasgos, entre los que destacamos el siguiente:

[La escuela La Salle] cultiva la interioridad. Estamos convencidos de que en lo más profundo de cada persona debe construirse un proyecto de vida en el cual formen un todo armónico las ideas, la dimensión corporal, las emociones, las creencias, los valores y los comportamientos.

Queremos que nuestros niños y jóvenes, desarrollen las competencias de aprender a ser ca-da vez más reflexivos, optar con criterios éticos y leer la realidad desde un plano más allá de lo anecdótico. Con ella deben ganar en dimensión simbólica, en ser capaces de integrar el silencio en sus vidas, cultivar el compromiso y unificar su persona.

Para el desarrollo de esas competencias, potenciamos la autoestima; la expresión de las vivencias y emociones; la capacidad de empatía, admiración, sosiego y silencio; el deseo de autenticidad, el agradecimiento, la sinceridad y la reflexión.

Con todo ello, queremos que la escuela sea para nuestros alumnos y alumnas una experiencia feliz.

Desde su misma denominación, el Proyecto Hara se sitúa como respuesta a una sociedad en la que existe una gran variedad de ofertas y centros de interés que llaman nuestra atención, especialmente para los más jóvenes. Para muchos, el presente se cierra en sí mismo en una sucesión de imágenes diversas e inconexas. Esta impresión dificulta la lectura del pasado y del futuro. Ex-presiones como la “cárcel del presente” o “vivir sin memoria” indican que todo puede cambiar con una velocidad inusitada. Las impresiones fuertes llevan consigo la falta de sueños, de ilusiones y de proyectos de vida. Es este presente la persona puede cerrarse en la monotonía de la vida cotidiana, solo rota por la necesidad de un ocio vivido con intensidad, lo que algunos sociólogos han de-nominado “horizonte del fin de semana”. Se buscan respuestas inmediatas y mayoritariamente cortas, con mayor importancia para la imagen frente al fondo. Las redes sociales y el uso habitual de las tecnologías de la comunicación acentúan aún más esta “superficialidad”, desde donde es difícil construir un proyecto de persona.

Sin embargo, la búsqueda espiritual sigue muy presente en esta sociedad, aunque estén cambian-do las respuestas tradicionales: nuestros alumnos, educadores y familias siguen haciéndose preguntas sobre el sentido de las vivencias, de los valores, de las esperanzas, de las necesidades, de las experiencias y de la vida.

La educación se encuentra inmersa en este torbellino. Esta escuela, que no es ajena a lo que pasa en la sociedad, es capaz de educar “el sueño de ser persona”: el ser humano como irrepensible y responsable de su libertad y que se hace la pregunta sobre el amar y el ser amado. Cobra especial importancia la integración de todas las dimensiones de la persona: ideas, experiencias, sentimientos e ideales, mediante la creación de un contexto que da importancia a las relaciones entre todos, fomentando el compromiso y la participación social. Es, asimismo, una escuela con el horizonte de la pasión por la vida, por una vida con sentido desde la conciencia y apertura del Dios de Jesús de Nazaret.

El proyecto lasaliano de Educación la Interioridad Hara se inserta en un “nuevo contexto de aprendizaje” que incluye, en todas sus actividades, personal y espacios, la evangelización. Queremos educar evangelizando y evangelizar educando. Queremos dar importancia a la relación con los otros: justicia, solidaridad, paz, cooperación y compartir en grupo. Ponemos la confianza en la dimensión trascendente: lectura de la propia his-

toria, lectura de los acontecimientos, celebración y sacramentalidad. Desde aquí ponemos, en fin, la ilusión en la identidad personal como proceso de maduración: equilibrio, responsabilidad, confianza, autoestima, interioridad y silencio, bajo el para-guas de una “cultura vocacional” en la que cual todas las personas pueden encontrar su vocación y forma de vida en relación personal con Jesús.

Cuando el teólogo K. Rahner hablaba del cristiano del siglo XXI, decía que sería aquel que hubiera hecho la experiencia profunda de fe. Y cuando hablamos de hacer la vivencia de lo más profundo de uno mismo, hablamos de riesgo. El riesgo de ser capaz de enfrentarse a la experiencia de la vida con sentido: el arriesgarse a hacer la experiencia de mirarse a uno mismo, con sus limitaciones y sus posibilidades. La escuela La Salle propone una “experiencia” para que cada niño, joven y adulto pueda afrontar el riesgo de preguntarse sobre su propia vida, sobre sus valores, sus sentimientos y sus creencias. Líneas fuerza del proyecto global, como el aprendizaje cooperativo (oportunidad de aprender en grupo), la acción tutorial personalizada (que favorece el conocimiento de uno mismo, valora la cercanía personal y busca fomentar todas sus capacidades), la sensibilización sobre la realidad del mundo (incluyendo las situaciones de pobreza y exclusión y sus causas) y la oferta de espacios diarios de reflexión y oración (para mirar lo más profundo de cada uno y así encontrarse consigo mismo, con los demás y con Dios) son caras de una misma opción: la educación integral de la persona.

Estamos convencidos de que en cada una de las personas que están en relación con la escuela hay un deseo de construir una vida con sentido profundo uniendo las ideas, los valores, las actitudes, las creencias y los modos de actuar. Estamos convencidos de que esto se da en cada alumna y alumno, cada profesora y profesor, en cada madre y padre. En el proyecto Hara –como en el resto de los proyectos– está implicada toda la comunidad educativa y quiere ser un “trampolín” para crecer en la vida interior, para colaborar al reto de dar sentido a la vida. Para ello tanto los alumnos como los educadores, personal docente y no docente, así como las familias nos comprometemos a que existan ámbitos en los que haya experiencias que nos ayuden a descubrir nuestra vocación. Soñamos con una educación que atienda a la interioridad, de manera que nuestros alumnos puedan leer y comprender la realidad en la que viven y puedan estar abiertos a una Trascendencia que nos supera y, al mismo tiempo, nos completa.

De este modo, el objetivo del Proyecto de Educación la Interioridad es que nuestros alumnos, paulatinamente:

- Sean cada vez más reflexivos.
- Disciernan y opten con criterios éticos.
- Lean la realidad desde un plano más allá de lo anecdótico.
- Ganen en dimensión simbólica.
- Sean capaces de integrar el silencio en sus vidas, como plataforma para abrirse a la alteridad y a la trascendencia.
- Cultiven una interioridad que les mueva al compromiso.

Este “resultado final” no puede reducirse únicamente a una serie de actividades: tiene que “empapar” toda la acción educativa, con momentos especialmente dedicados pero, sobre todo, a través de la creación de un contexto donde la interioridad se nutra.

2. El desafío de la interioridad

Conviene explicitar cuál es el concepto de interioridad que se sitúa en la base del Proyecto Hara. Como hemos indicado, se basa en la concepción integral de la persona como criatura llamada, convocada y enviada por el Dios de Jesús de Nazaret. En plena tradición lasaliana, sitúa al niño como protagonista de la acción de Dios y el educador como llamado a elevarse “todos los días hasta Dios por la oración, para aprender de Él cuanto debéis enseñar a los discípulos; y descender, luego, a ellos, acomodándolos a su capacidad, para hacerlos partícipes de lo que os haya Dios comunicado respecto a ellos” (MTR, 198).

Para el Diccionario, la interioridad es la “acción y resultado de interiorizar (hacer propio o asentar de manera profunda e íntima en la mente, especialmente un pensamiento o un sentimiento)”. Nos parece una definición insuficiente, ya que reduce la interioridad al aspecto psicológico y mental, traicionando el sentido de lo que queremos expresar: la vida interior, ese ámbito en que cada persona se reconoce a sí misma como tal y en que ella construye el sentido de su vida.

En la Antigüedad, con el nacimiento del pensamiento occidental sobre el mundo y sobre el ser humano, la interioridad expresaba una preparación a la sabiduría más allá de la razón, es decir, la propia del alma o del espíritu. Esta preparación interior implicaba la iniciación en las palabras y en los símbolos destinados a la contemplación interior de la verdad. Conocerse a sí mismo era algo más que una introspección psicológica o una reflexión razonada sobre uno mismo; era una preparación para los “misterios” (el “silencio total”) donde el ser humano se encontraba consigo mismo y adquiría el conocimiento de sí mismo. De esta forma, todo conocimiento real era adquirido mediante una comprensión personal.

Esta comprensión de la interioridad fue perdiendo fuerza, paradójicamente, con la noción de “persona”, en el nacimiento de la Modernidad. La persona es fundamentalmente individualidad, autonomía y racionalidad. La distancia con el resto de las cosas del mundo, lo animal y lo vegetal, la convierten en juez y medida de todo. Toda realidad queda en el exterior de la persona soberana y, cuando se mira a sí misma, no puede contemplar sino algo exterior que debe conocer, medir, controlar y manipular. El mundo interior es el espejo que la refleja, y solamente un reflejo. Todo queda bajo el bisturí de la ciencia, que disecciona, separa, clasifica y utiliza. Fuera de la enciclopedia científica ya no hay nada; y el mismo ser humano es parte de ella. Incluso lo más propio de la persona, como la ética, se pretende medir. Aunque siempre hay quien ve más allá, como Blaise Pascal: “el corazón tiene razones que la razón no entiende” o “el hombre supera infinitamente al hombre”...

En la actualidad, en muchas ocasiones gracias al conocimiento y valoración de las religiones orientales, pero también redescubriendo el valor de la tradición cristiana occidental, esta reducción utilitarista ha perdido su sentido. No es sino la pretensión de que la ciencia lo puede todo, lo abarca todo, lo construye todo. Todo lo que no le sirve es inútil y queda relegado al margen, al sinsentido. La exclusión de la interioridad, su olvido, no viene directamente de la ciencia, sino más bien de su pretensión de ser el único camino para seguir si queremos lograr la liberación de la persona. Sin embargo, el olvido

también grita. Cuando se derrumban los altos edificios de este tipo de ciencia, aquella que pretendía llegar al cielo, y cuando estalla el sueño de la libertad basada en ella, la persona se queda en soledad.

En nuestra concepción de interioridad, lo contrario no es la exterioridad, sino la superficialidad. Adentrarse en la propia interioridad es un gran desafío, positivo y estimulante: un problema crucial que es necesario resolver para asegurar la vida, pero que, sin embargo, tiene más de una solución posible. Aceptar un desafío implica arriesgarse en la necesidad de elegir entre varias salidas factibles. Con todo, el desafío está animado por un sentido que le alienta y que, en caso necesario, permite cambiar el rumbo y los medios empleados para preservar o promover ese sentido orientador. El desafío de la interioridad apunta a la necesidad urgente que las personas sienten de dar sentido a sus existencias, de dotarse de recursos personales para orientarse en medio del mundo acelerado y cambiante que experimentamos y que, con todo, no se cae a pedazos. Pensar la interioridad como desafío implica que, en el interior de este mundo cambiante, podemos vivir sanos y con esperanza.

Este desafío de la interioridad no quiere decir volver al pasado sino, más bien, redescubrir su sentido en las condiciones de la sociedad actual. El reto consiste en reinventar el sentido de la interioridad dentro de maneras de ser, de pensar y de actuar, de amar y de trabajar, de divertirse y de emocionarse totalmente nuevas. Los cambios radicales de nuestra cultura han transformado nuestra concepción del tiempo y nuestra relación con él; se ha alterado la idea del espacio propio y el mundial; se ha modificado el trato con nuestro cuerpo y el contacto con los cuerpos de los otros; se han trastocado los lazos de unión social y la pertenencia a instituciones o grupos creadores de identidad; se ha modificado la importancia del lenguaje por la primacía de la imagen y de los sistemas informáticos... En esta sociedad, tal cual es, sigue en pie el desafío de recuperar el espacio de la interioridad.

Toda persona tiene la labor de construir su identidad en medio de las referencias sociales que le ha tocado vivir. En otros tiempos, estas balizas de identidad estaban más o menos claras; hoy día no sucede lo mismo. La persona se encuentra aturdida y sin puntos de referencia para esa tarea. Es más, debe encontrarlos por sí misma, precisa dar sentido a su vida, necesita elegir entre la infinidad de opciones que se le ofrecen... Para ello se ve obligada a dotarse de un conjunto de valores y de ideales, de un proyecto de vida que le sirva de orientación para sus decisiones. En fin, el ser humano puede dotarse de la capacidad de la interioridad donde resuenen las promesas que vienen del exterior, donde se hagan eco las convicciones vitales, donde se reencuentre consigo mismo tal como él es: con todas sus capacidades, con sus potencialidades y, también, con sus debilidades. La aceptación de uno mismo es parte fundamental de la interioridad.

Con todo, la interioridad no se reduce al aislamiento de uno consigo mismo. En la búsqueda del sentido de la vida que caracteriza toda persona, nace la vocación del ser humano, por un lado, a la unificación y a la singularidad; por otro, a la experiencia del otro y a la comunicación. La experiencia primigenia de la interioridad es “la segunda persona” (Emmanuel Mounier). El sentido fundamental de la vida, el sentido de que vale la pena ser vivida, no es solo el de hacerme, sino el de orientarme hacia el otro, hacia los demás.

La búsqueda de identidad es el desafío de la interioridad. La interioridad es el ámbito donde la persona se constituye como actor de su propia vida. La tensión entre interioridad y sociedad marca una doble llamada: la de ser individuos flotantes, adaptables y disponibles para ajustarse a las situaciones cambiantes y para consumir la vida sin límites; y la llamada a proveerse de una sólida capacidad de orientarse y de poseerse en cada cambio para dotarse de un espacio creador de sentido y para continuar siendo uno mismo.

3. Una interioridad que se educa.

El Informe a la UNESCO La educación encierra un tesoro de Jacques Delors, publicado en 1996, indica cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser. La educación no se reduce a la transmisión de competencias técnicas y científicas; apunta al desarrollo de un tipo de hombre y mujer que sepa desplegar en la sociedad. No se trata tanto de una entrega de conocimientos como de una mediación que favorece el crecimiento de todas las capacidades de la persona, de tal modo que pueda construirse a sí misma edificando, a la vez y junto a otros, el mundo y la sociedad. Este llamamiento a la educación integral de la persona tiene dos vertientes básicas: por un lado, la idea de que el sentido de educar no se reduce a la enseñanza de simples rutinas, ni al aprendizaje de un bagaje de conocimientos técnicos o culturales y por otro, la idea de que la persona no se limita a su inteligencia lógica, sino que en ella se ponen en juego diferentes formas de inteligencia a la hora de construirse en relación con el medio cultural, a la hora de convivir con los demás en sociedad y a la hora de erigirse como ciudadano, como persona dotada de dignidad.

La educación integral de la persona refuerza todos los ámbitos, todos los tipos de inteligencia y todas las capacidades humanas. La proposición de valores y la educación de las dimensiones emotiva, imaginativa y simbólica son ya educación de la interioridad. La educación prepara y capacita la interioridad por la preparación a la acción, por la oferta de campos de decisión, por la propuesta de elección según diferentes opciones... pero, sobre todo, porque la educación invita a practicar e inicia la toma de conciencia de la interioridad.

Si tenemos en cuenta que “educar” no es esa mera transmisión de contenidos, sino “sacar hacia fuera”, como sugiere su etimología, la tarea educativa está referida a la relación que se establece entre tres ejes: el educando, el educador y el mensaje que se propone. La mediación entre los tres alude a una acción pedagógica de acompañamiento y de proposición (iniciación). No podemos caer en el engaño de una educación escolar que se limite a la integración de los jóvenes y los niños en el orden social existente. Educar es estar al lado, orientando y proponiendo, cuando la persona se construye a sí misma a la vez que edifica la sociedad junto a los demás.

La educación es, así, el arte de proponer al educando situaciones problemáticas que no podrá re-solver sino movilizándolo todas sus capacidades y estrategias cognitivas, psicomotrices y socioafectivas. Es decir, arriesgándose él mismo y arriesgando lo que es: modificándose en la tensión entre la proximidad comprensiva y la distancia crítica, entre la empatía y el alejamiento. La mediación educativa también concierne a las rela-

ciones intersubjetivas que permiten entrar en el universo simbólico al que se pertenece. Éste da sentido y valor a toda construcción que se integra en ese marco de interpretación que la persona construye: la esfera afectiva y emocional, los sentimientos, los ideales, los valores, los deseos...

Hoy día, aceptamos sin ningún tipo de sospecha que la educación en la escuela debe fomentar la inteligencia lógica: las operaciones mentales (identificar, deducir e inducir, diferenciar y clasificar...) y disponemos de programas de estimulación.

Aceptamos el desarrollo de la inteligencia lateral: la creatividad, las soluciones múltiples a los problemas... Integramos en todas las etapas y materias el aprendizaje cooperativo. Desde Hara, queremos proporcionar una educación que inicie en la capacidad de preguntarse por la propia vida, de encontrar horizontes de sentido, de ser capaz de elegir y clarificar los propios valores, de discriminar y decidir libremente las propias respuestas... Todo un ámbito educativo que hace referencia al desarrollo de personas autónomas en una sociedad compleja y multirreferencial. Esta dimensión de la persona, y en la que es urgente educar, se nos escapa de los proyectos, de los contenidos, de las programaciones, de los procesos de calidad e, incluso, de las campañas y de los planes de valores. Esta dimensión de la interioridad que es el ámbito profundo del ser humano que le trasciende (que va más allá) y que constituye el núcleo de la existencia con sentido.

La propia experiencia nos dice que somos capaces de preguntarnos por el sentido de nuestra vida, de nuestros actos, de nuestro desear. Un sentido que nos afecta profundamente cuando vivimos las experiencias del amor, de la muerte, de la realidad que somos y del mundo. Toda nuestra experiencia vital configura un mundo de valores y significados, de opciones y de ideales que dinamizan nuestra vida desde lo más profundo, trascendiendo la realidad corporal y psíquica que somos.

Esta experiencia de nuestra existencia se nos revela como pregunta sobre nosotros mismos: ¿el ser humano es un ser limitado en busca de la felicidad? Se nos revela en la tensión entre el repliegue –encerrarnos en nosotros mismos– y el despliegue –abrirnos a una interioridad trascendente del aquí y del ahora–. La interioridad constituye lo que podemos llamar, sin recelo de ningún tipo, la capacidad espiritual de la persona; una capacidad que se nos presenta como invitación o proposición a entrar, a asumir el riesgo de lanzarse a un silencio, a un misterio; una capacidad espiritual que es camino con alguien que nos acompaña en el sendero, que él ya ha hecho, en el sentido de iniciación y que lo rehace a nuestro lado.

La espiritualidad es una experiencia existencial, aquello vivido interiormente: reconocerse en la propia vivencia. La espiritualidad viene a ser nuestra capacidad de vivenciar lo más hondo de nosotros mismos: nuestras motivaciones últimas, las pasiones que nos animan, los ideales más íntimos. La capacidad espiritual es todo lo contrario a vivir de forma inconsistente, vacía y automática. Cualquier persona que vive con hondura y calidad su existencia, que motiva conscientemente su vida, que inspira su comportamiento en ideales, que configura sus valores y que configura el horizonte de su ser... esa persona, vive su capacidad espiritual. Cualquier persona que toma consciencia, que entra en contacto y que se relaciona con las realidades más profundas e inmatrimales... esa persona, vive su capacidad espiritual.

En este momento es necesario aclarar algunos malentendidos que puedan haber surgido de todo lo dicho hasta ahora. El primero consiste en considerar que la interioridad es algo escondido y recóndito, de difícil acceso. Este malentendido sitúa la interioridad en alguna dimensión ajena al cuerpo, a la vida psíquica o al ámbito de las emociones; como si para acceder a ella tuviéramos que hacer desaparecer todo lo demás. En realidad, es más bien lo contrario: el camino a la interioridad, como capacidad espiritual, pasa por la conciencia de la corporeidad, de los pensamientos, de las emociones y de los sentimientos.

El segundo malentendido reside en creer que educar en la interioridad exige técnicas y estrategias específicas, difíciles y complicadas. En realidad, se trata de recuperar sendas que habíamos olvidado. Educamos en la interioridad cuando preguntamos sobre la comprensión lectora y cuando reflexionamos sobre un problema en matemáticas. Educamos en la interioridad cuando tratamos de la autoestima en tutoría y cuando trabajamos la coordinación del cuerpo en un deporte. Educamos la interioridad cuando analizamos el significado de un poema y cuando estamos en prácticas de laboratorio. Tal vez, lo único que nos exija la educación en la interioridad sea, por un lado, el ser conscientes de ello y, por otro, recuperar las prácticas para iniciar en la capacidad espiritual.

Un tercer malentendido surge del hecho de no tener en cuenta el principio de la “pedagogía simultánea”, es decir: el hecho de trabajar los diferentes elementos de la persona para acceder a la interioridad (cuerpo, relajación, emociones, trascendencia...) no quiere decir que obligatoriamente se tengan que atravesar progresivamente esos diferentes niveles para llegar a la trascendencia o a niveles más profundos de interioridad. Determinadas personas, al realizar algún ejercicio que de por sí no ha sido programado específicamente para ello, pueden acceder de inmediato al nivel espiritual o trascendente.

Por otro lado, fácilmente se podría entender que el trabajar la interioridad supone “sacar algo hacia fuera”, “hacerla emerger”, “aflorar”. Se trata más bien de hacerla que vibre, moverla, de “tocar los corazones”... En caso contrario, se podrían secar las mismas raíces de la interioridad, como una planta con sus raíces al aire.

4. Contenidos del Proyecto

En Hara se proponen, sin pretender agotar posibilidades, los siguientes contenidos esenciales de la educación de la interioridad: el trabajo corporal, la integración emocional, el silencio y la apertura a la trascendencia:

- Trabajo corporal. La palabra interioridad conlleva en sí misma la idea de algo no visible, recóndito, difícil de alcanzar y, desde luego, si no ajeno a lo corporal al menos alejado y en cierta medida contrapuesto. Dominar el cuerpo, controlar los sentidos, subyugar las pasiones han sido expresiones que, hasta no hace mucho tiempo, formaban parte inherente en el camino espiritual. Esta concepción dualista de la persona ha supuesto que a lo largo de siglos el cuerpo –aunque continente necesario– fuera considerado como un obstáculo en el desarrollo de la persona y en el encuentro con lo trascendente. No ha sido así en las tradiciones orientales donde el cuerpo se considera, no sólo vehículo de crecimiento, sino crecimiento en sí mismo dentro de la unidad del ser humano.

Gracias a esta cultura milenaria, hoy en día se asocia respiración, relajación, contemplación a través de los sentidos, toma de conciencia del movimiento, trabajo con las sen-

saciones –exteroceptivas, propioceptivas e interoceptivas-, la eutonía, la meditación... con el equilibrio de la persona. Y en este sentido, gran parte de la psicoterapia actual utiliza este tipo de herramientas para favorecer la reestructuración de tantos individuos afectados por una sociedad que, con frecuencia, se manifiesta enferma y perturbada.

Por eso, el trabajo a través de las distintas técnicas corporales, nos permite tomar conciencia de lo más íntimo de nosotros mismos, nos posibilita vivir con más serenidad en el “aquí y el ahora”, nos concede la oportunidad de comunicarnos con mayor calidez y calidad con cuantos nos rodean y, sobre todo, nos facilita el encuentro con el yo profundo donde se producen los diálogos más significativos y trascendentales del ser humano.

- Integración emocional. A través de las dinámicas, de la reflexión personal, del diálogo y del acompañamiento individualizado se pretende aportar herramientas que permitan el autoconocimiento, pero, también, el descubrimiento de la individualidad del otro. Aprender a expresar nuestros sentimientos, nuestras emociones. Aprender a compartir nuestras dudas, nuestros miedos. Valorar nuestras potencialidades, aceptar nuestras carencias... serán algunos de los aspectos a trabajar en este apartado.

- Silencio, como espacio indispensable para el monólogo interior, la escucha, la integración personal y el encuentro con el otro/Otro. Es de fundamental importancia empezar un discurso sobre la educación emocional y sobre el desarrollo armónico de la interioridad con el silencio. Cultivando la interioridad, la intimidad, y no tanto la estimulación interna, se forman personas nuevas. Esta es también la gran intuición del mensaje religioso.

- Apertura a la trascendencia. Partiendo de la experiencia interior generada a través de dinámicas; experiencias de silencio, admiración estética, cultivo de la actitud de agradecimiento, curiosidad, misterio, ejercicios sencillos de iniciación a la meditación... se intenta conducir a los niños y niñas, adolescentes y jóvenes hacia la apertura a la trascendencia:

- o Trascendencia con minúscula: suscitar preguntas de fondo y de sentido, acompañar experiencias humanas que se escapan a la comprensión más inmanente, donde la palabra no es suficiente para expresarlas (enamoramiento, experiencias dolorosas, estéticas, solidarias, humanas...).

- o Trascendencia con mayúscula: la experiencia del Absoluto que tampoco puede explicarse, en el lenguaje de los místicos “más íntimo a mí que yo mismo”. Nuestro anuncio es del Dios que “está en todo y más allá de todo”, revelado como Persona por Jesús de Nazaret y vivido en la comunidad de la Iglesia, Pueblo de Dios.

5. Técnicas y Herramientas

La educación de la interioridad supone una metodología eminentemente activa, en la que el chico y la chica sean los protagonistas, hagan experiencia, sientan su interior que emerge. Para ello utilizamos las técnicas que nos puedan ayudar en ese proceso. Algunas de las herramientas de la educación de la interioridad son:

- La relajación, una de las técnicas utilizadas como ayuda a la introspección e inicio a la meditación. Hoy en día proliferan por doquier los cursos de relajación y meditación. Esta herramienta utilizada por todos nosotros, educadores y educandos, se puede con-

vertir en una escuela de silencio amena para irles adentrando en sí y preparando hacia la trascendencia.

- La respiración, vinculada a la percepción del propio cuerpo, a la resolución muscular, a la relajación segmentaria. En muchas ocasiones las alteraciones respiratorias están vinculadas a alteraciones de tipo psicomotriz. La respiración es un fenómeno biofisiológico del cual es fácil concienciarse, si interviene la voluntad. Educar la respiración ayuda también a que sea más eficaz el proceso de fonación. Aumenta la elasticidad de las cuerdas vocales y su correcto funcionamiento incrementa la agilidad y elasticidad de los órganos de la articulación y de las cavidades de resonancia. Pero, además, ser conscientes de “cómo” y “cuán-do” respiramos nos ayuda a relajarnos en determinadas circunstancias... Poner la atención en nuestra respiración nos ayuda a hacer más profundo nuestro silencio... Aprender a acompañar movimiento y respiración nos armoniza.

- Las visualizaciones creativas, técnica psicológica para alcanzar una condición emocional deseada a través de imaginar una imagen concreta. Ofrece un cauce adecuado al inconsciente para expresarse e igualmente ayuda a enviar a su interior mensajes positivos y potenciadores de lo mejor que hay en nuestros alumnos. La relajación unida a la visualización se convierte en un camino de meditación que puede ir abriendo a los adolescentes al sentido de la oración meditativa.

- La expresión artística, donde no se trata de hacer obras bellas para exponerlas después; se trata de encontrar diferentes vías de expresión de muchas cosas para las que las palabras se quedan cortas.

- La música y el trabajo de la voz, cuidando ambos aspectos, fundamentales para crear un clima agradable. A partir de sencillos ejercicios podemos ayudar a los chavales a entrar en contacto con su voz. Descubrir las posibles modulaciones de la voz, reconocer la propia voz es un potente ejercicio para adolescentes y adultos, un ejercicio que nos pone en contacto con nuestra «música interior».

- Los juegos, que nos permiten ayudar al grupo a sacar energía acumulada y que les prepara para adentrarse en un trabajo más silencioso; juegos que nos darán la pista de por dónde van las relaciones grupales: chavales aislados, líderes, enfados, etc; juegos que, de manera suave, van ayudando a que todos estén con todos y nadie quede al margen; en definitiva, el juego como medio para crear buen ambiente y para conocernos y relacionarnos mejor sin darnos cuenta.

- Otras dinámicas y experiencias que evocan distintas realidades que vive el adolescente o el joven, donde puede haber un protagonista que vive la experiencia de una determinada manera y un grupo que la vive de otra, dejando que surjan diferentes reacciones que se comentan y se dejan fluir.

6. Desarrollo histórico del Proyecto Hara

El origen del Proyecto se sitúa en año 2009 el Sector Bilbao del Distrito ARLEP, que agrupa las obras educativas de las comunidades autónomas del País Vasco, Aragón y La Rioja. Allí, en algunos centros y de forma experimental, se fueron poniendo en marcha y organizando en el currículo algunas dinámicas de Educación en la Interioridad. Asumiendo el proyecto por todo el Distrito, durante el curso 2010-2011 cuando se da un paso

clave: un grupo de cinco personas de cada uno de los seis Sectores del Distrito inicia un proceso de formación intensivo. El objetivo era ir constituyendo grupos de formadores que, posteriormente, hiciesen de correa de transmisión de lo vivido. El liderazgo formativo de este primer impulso correspondió a Elena Andrés, verdadera introductora de la Educación en la Interioridad en España.

El proceso de implantación en el Distrito se inicia en septiembre de 2011 con un curso de dos días a los Directores de colegio y de tres días para los Delegados de pastoral. En pleno proceso de convergencia de las diferentes zonas en un solo Distrito llega un proyecto común destinado a estar presente en todos nuestros centros. En este momento se inició la fase de prueba y de experimentación con pequeñas sesiones en momentos curriculares y de convivencia, tanto dentro como fuera del horario escolar. La evaluación, que era continua, se mostraba siempre muy positiva. Todos los claustros recibieron un nivel de formación básica en el Proyecto Hara.

De esta forma, cada colegio comenzó, poco a poco, y sin hacer mucho ruido, un proyecto de implementación de Educación de la Interioridad. Como opción distrital, todas las obras educativas tenían que disponer de una sala dedicada y concebida para el Proyecto. En cada centro había un profesor/a encargado del desarrollo del proyecto. Con ellos se realizó una “formación intermedia”, pensada en un primer momento para repetirse cada dos años, pero realizada anualmente por la demanda de los propios docentes. A nivel Pastoral se vivía también una auténtica revolución: no sólo a causa del proyecto Hara, pero sí en buena medida. Se estrenaba el Documento marco de evangelización del Distrito, donde la persona, la vocación y los procesos personalizados cobraban especial importancia.

Un “grupo motor” recibía las evaluaciones y peticiones de ajuste de las sesiones a la realidad de cada colegio (la diversidad en las asignaturas, de la duración de los periodos de clase, el número de horas de cada materia en el horario semanal, la posibilidad de disponer una sala adecuada...), manteniendo lo más intacto posible el Proyecto. Se realizó una revisión sistemática de todas las sesiones. Preocupaba que se dejaran de hacerse algunas sesiones por encontrarlas demasiado largas o demasiado cortas, el cuaderno de interioridad se había colocado en segundo plano... y se tomaron algunas decisiones. De forma que en julio de 2014 se publicó, a través de una plataforma propia en internet, el proyecto Hara 2.0, con todo el proyecto informatizado en un servidor común en el que estaban alojadas todas las fichas y todas las músicas necesarias para las sesiones y talleres.

También se fueron iniciando los grupos de padres (al principio con frecuencia trimestral, pero siempre con aumento de demanda y tendiendo hacia los ritmos quincenales) al ejemplo del Sector Bilbao, que posibilitó un plan formativo de dos años. Se introdujo un módulo formativo básico para los profesores nuevos que comenzaban a formar parte de los claustros. Tras mucho esfuerzo e inversión el proyecto se consolidaba el proyecto.

En el curso 2016-17 se vuelve a realizar un esfuerzo formativo para tener otro buen número de personas con un nivel de formación alto en educación de la interioridad (no sólo del proyecto Hara) y reforzar los equipos de formación de cada Sector. Gracias a la colaboración del Centro Universitario La Salle de Madrid se impulsó una formación

científica y sistemática en las claves de la Educación para la Interioridad, en forma de postgrado y de Simposios anuales que desarrollan aspectos concretos del Proyecto. Esta formación está abierta a alumnos de fuera del entorno lasaliano.

En el curso 2017-18 se forma un nuevo Equipo Distrital de Educación en la Interioridad, bajo el liderazgo de la Delegación Distrital de Pastoral, con el objetivo de reflexionar sobre el futuro del Proyecto, así como ayudar al seguimiento de este en cada obra educativa. Desde el curso 2018-19, este equipo trabaja juntamente con los equipos que están desarrollando el Nuevo Contexto de Aprendizaje, donde la Educación en la Interioridad es una clave fundamental.

7. Interioridad y acompañamiento

El Proyecto Hara desarrolla un porcentaje elevado de sus sesiones en las clases de educación física y de tutoría, aunque cada vez se reparten en más asignaturas las sesiones, con la sana intención de hacer partícipe del proyecto al mayor número de profesores posible. El proyecto queda fragmentado si el acompañamiento de las experiencias no va más allá de la dedicación del profesor con el grupo-clase. Por eso, el desarrollo de un Proyecto de Educación en la Interioridad está íntimamente relacionado con el acompañamiento a los alumnos.

El papel del docente se transforma en “testigo de la experiencia del alumno”. Un testigo es alguien que está presente y puede narrar un acontecimiento que presencié. Por eso, una definición primera e intuitiva del acompañamiento es hacer compañía. Lola Arrieta repite una expresión: “acoger la vida, acompañando la vida”, que es título de una de sus obras, y que resume esta tarea del acompañamiento. Para nosotros es muy evocadora la definición de Dolores Aleixandre en *Bautizados con fuego*: “acompañar es asistir a un largo proceso de gestación de la vida nueva” y también el significado etimológico de ‘acompañar’ su origen proviene del latín *cum* (“con”) y *panis* (“pan”) y podríamos traducirlo como comer del mismo pan. Compartir un mismo destino, una misma suerte. De hecho, lo contrario del acompañamiento es el abandono. Si no acompañamos las experiencias de los alumnos, nuestro contexto de interioridad se quedará en un mero consumo de experiencias que no llevará a ninguna parte y por mucho que implementemos el proyecto Hara no se generarán procesos serios de maduración personal.

Un proyecto cuidado de acompañamiento (en todas sus variantes) será aliado del proyecto Hara, del proyecto de pastoral y del departamento de orientación y cobrará su pleno sentido desde el contexto de la educación de la interioridad.

8. El futuro: Innovación educativa en clave de interioridad

Hemos dejado claro que la Educación en la Interioridad no es solo fruto de un Proyecto. Es un “contexto” que posibilita hacerse preguntas, integrar todas las dimensiones de la persona y desarrollar las propias capacidades. En la actualidad, superado el reto de la integración de la Interioridad y de la Pastoral (ambas necesarias y complementarias), el desafío más importante que tienen los proyectos de interioridad es con la innovación educativa. En las escuelas se ha optado por pedagogías activas como metodología del proceso enseñanza-aprendizaje (gamificación, aprendizaje cooperativo, proyectos-PBL,

problemas–ABP, flipped classroom...) y hemos puesto un dispositivo digital en las manos de los alumnos para potenciar la motivación y la atención.

Desde lo más concreto, las opciones metodológicas actuales caminan en la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos (Project-based learning o PBL), lo que significa que se abren las puertas definitivamente a la interdisciplinariedad. La elaboración de un proyecto tiene al menos las siguientes fases: 1) Justificación 2) Acogida 3) Seminario 4) Proyecto 5) Cierre. Es especialmente importante la presencia explícita de la educación de la interioridad en la fase de justificación, para que se trabaje la competencia de aprender a aprender: además de saber hacer, nos ocupemos del saber convivir y saber ser.

Por lo tanto, hemos de buscar el encaje armónico del proyecto Hara en lo curricular más allá de las sesiones y talleres. Tenemos una oportunidad única, pues el Nuevo Contexto de Aprendizaje que nos hemos propuesto para La Salle tiene en su núcleo la interioridad de la persona. Hay dos momentos en los que el proyecto Hara puede (y debe) estar presente: en el momento de acogida o activación y en la fase de cierre o recapitulación. También puede estar en la fase de seminario o proyecto, donde pueden surgir conflictos de relación en el propio equipo base que propicie el uso de algún tipo de herramienta aprendida en el proyecto Hara, sobre todo en lo relativo a la relación de los iguales, liderazgos, gestión de la presión...

Lo que motive el aprendizaje en un proyecto ha de ser una experiencia, si queremos educar en clave de competencias y queremos que el aprendizaje sea verdaderamente significativo. Estas experiencias pueden o no ser parte del proyecto Hara, pero deben estar en clave de Educación de la Interioridad. Hay una serie de rutinas de interioridad que van desde la relajación, la respiración, el masaje, el refuerzo positivo, la escucha activa, el “minuto mágico” y otras, que deben estar en la “mochila de recursos” de un docente que trabaja en el paradigma de innovación educativa en el contexto de la interioridad y que podrá utilizar en cualquier momento. Exactamente igual, en la fase de cierre o de recapitulación podremos utilizar rutinas de expresión artística y gusto estético en el producto presentado, la celebración del éxito o la gestión del fracaso, la narración de la experiencia en clave personal y muchos otros.

Es evidente que puede haber sesiones del proyecto Hara que, por su especial encaje en el curso y en el proyecto, puedan sacarse del plan y realizarse en la estructura de un PBL, pero siempre respetando cuidadosamente la coordinación, la temporalización de las sesiones y el mantenimiento la integridad de los talleres. En cualquier caso, si queremos que la educación de la interioridad tenga presencia en lo curricular, hemos de recordarnos que prácticamente cualquier PBL puede realizar su fase final en clave aprendizaje–servicio, por lo que será fácil establecer conexiones con los proyectos de educación en la justicia, paz y solidaridad y narrar de manera personal la experiencia, porque ésta es la clave para que se puedan iniciar procesos.

Hasta este momento la Educación de la Interioridad, mayoritariamente, ha llamado la atención de aquellos que quieren recuperar la pastoral de sus escuelas católicas y han visto en la educación de la interioridad su tabla de salvación. Y, efectivamente, en muchos centros ha tenido ese efecto. Sin embargo, éste no puede ser el horizonte de la Educación de la Interioridad, que debe caminar con paso firme hacia el mundo de la in-

novación educativa. Los desarrollos actuales de la neurociencia aplicada a la educación nos dan la razón al afirmar que: primero, el peor enemigo de nuestro cerebro es el estrés y, segundo, pensamiento y emoción están íntimamente unidos en nuestro cerebro. Así, hemos de educar la interioridad para que pueda haber aprendizaje. Un aprendizaje real, que nos haga competentes y autónomos para la vida adulta.

Que el Proyecto Hara crezca hacia un sentido de contexto de toda la escuela no significa necesariamente crecer en número de actividades, sino crecer en comprensión y sentido de la acción educativa que ya se lleva a cabo. La educación de la interioridad siempre velará por una visión integral del alumno. Por ejemplo, la gestión de los conflictos de convivencia puede ser una magnífica experiencia de mediación y encuentro con el otro, o por con el contrario, una mera aplicación de una normativa disciplinaria en clave punitiva. En un ambiente excesivamente normativo es imposible que se den experiencias de interioridad con un mínimo de naturalidad.

Finalmente, aunque la extensión de este trabajo impida profundizar en el tema, el elemento más importante: el papel del educador. La figura del educador ya no encaja en el papel de mero transmisor de conocimientos, pues la innovación educativa le sitúa como mediador en una comunidad de aprendizaje. ¿Esa situación posibilita el papel que el docente sea educador de la interioridad? Evidentemente sí. Si el contexto educativo está en clave de educación de la interioridad y hay elementos explícitos de trabajo de la interioridad con rutinas, sesiones y talleres, será más fácil que se dé un aprendizaje real, significativo, en los alumnos.

Bibliografía básica

- AA.VV. (2004). *La interioridad: un paradigma emergente*. Madrid: PPC.
- Andrés, E. (2009). *La educación de la interioridad. Una propuesta para Secundaria y Bachillerato*, Madrid: CCS.
- Bautista, J. M. [coord.] (2008): *10 palabras clave en la pastoral con jóvenes*. Navarra: Verbo Di-vino.
- Cautela, J.- Groden, J. (2002). *Técnicas de relajación para adultos, niños y educación especial*. Barcelona: Martínez Roca.
- Dürkheim K.G. (1987). *Hara, centro vital del hombre*. Bilbao: Mensajero.
- Elzo, J.(2006). *Los jóvenes y la felicidad*. Madrid: PPC.
- Esteban Garcés, C., & Andrés Suárez, E. (2017). *La interioridad como paradigma educativo*. Boadi-lla del Monte, Madrid: PPC.
- Esteban Garcés, C., & Andrés Suárez, E. (2018). *La interioridad como oportunidad educativa: al-gunos fundamentos y buenas prácticas*. Madrid: PPC.
- Esteve, H., Galve, R., & Ylla, L. (2016). *Estar en la escuela: pedagogía e interioridad*. Madrid: PPC.
- Fuster, V. – Rojas Marcos, L. (2008). *Corazón y mente. Claves para el bienestar físico y emocional*. Barcelona: Planeta.

- Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, V. & Rodríguez, P. (2000) *La expresión corporal con adolescentes*. Madrid: CCS.
- Kolvenbach, P. H. (1999). *Decir al "indecible"*. Estudios sobre los Ejercicios Espirituales de San Ignacio. Bilbao: Sal Terrae-Mensajero.
- Lantieri, L. (2009): *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar.
- López González, L., Bautista Guadalupe, J. M., & Torralba, F. (2014). *Maestros del corazón: hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Melloni, J. (2011). *Hacia un tiempo de síntesis*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Otón Catalán, J. (2000). *El inconsciente ¿morada de Dios?*. Santander: Sal Terrae.
- (2018). *Interioridad y espiritualidad*. Santander: Sal Terrae.
- Peno, Ó. (2008): *Acompañar, el acompañamiento pastoral a los adolescentes en la escuela*. Madrid: PPC.
- Piera Gomar, M. (2014). *La sesión pastoral de interioridad: claves y propuestas para alumnos, profesores y familias*. Boadilla del Monte, Madrid: PPC.
- Rubia, F. (2002). *La conexión divina: la experiencia mística y la neurobiología*. Barcelona: Crítica.

Forman parte del Equipo Distrital de Educación en la Interioridad: Javier Palacios, Lidia Rey, Jessica Cid, José Manuel Lozano, Javier Gil fsc y María José Sánchez. El equipo redactor original del proyecto estaba formado por Elena Andrés, Begoña Gómez, Jonan Fernández, Marga Ajuria, Carlos Aguilera, Cristina Domínguez, Alfonso Vispo, Nuria Cardesa, Carlos Almaraz (Corazonistas), Rafael Alonso, Estrella Alonso, Koro Agirre, Ana Berné, Auxi Guerrero, Lola Nievas, Marisa Flores, Raúl Pérez, Idurre Aguirregomezhorta, Nerea Larrañaga, Félix Ezama, fsc, Jesús Ángel Fernández Arrieta, Jesús M^a Miranda, Ramón Garay, Javier Salaberria, Juan José Santos, fsc, Anchel Uche, fsc, Juan Luis Urmeneta, fsc, Alberto Bazaco, Angel M^a Oyarzábal y José Ángel Múgica, fsc. Este artículo es deudor de su trabajo previo y actual, en el que se basa totalmente.

En el Distrito ARLEP de La Salle de España y Portugal, este proyecto de estimulación temprana se denomina "Ulises".

El proyecto de promoción de la creatividad se denomina "Crea".

Publicado con ese título como Cuaderno 69 de la colección Frontera Hegian.

Cfr. ALEIXANDRE, D., *Bautizados con fuego*, Santander: Sal Terrae, 1997

La relación escuela-familia en el diario vivir de la escuela fundamental La Salle Esmeralda

Sandra Coimbra Rodrigues
Liliane Kolling
Roberto Carlos Ramos
Jardelino Menegat

Resumen

El artículo es fruto de una investigación teórica cuya temática investigativa es el derecho a educación de calidad, sus fundamentos y modos de hacer efectiva en los contextos educativos. Hace un reporte analítico-discursivo en lo que se refiere a la relación familia-escuela, comprendiendo tal relación como condición indispensable para la educación y la formación de los estudiantes. Tomo como referencia la comprensión acerca de la relación familia-escuela presente en los dispositivos legales y en los modos que esa relación ocurre en el día a día de la acción educativa desarrollada en la Escuela Fundamental La Salle Esmeralda. Los datos han sido recolectados a través del análisis documental de dispositivos legales y de los registros realizados en la atención a las familias. Se destacan como principales hallazgos del estudio, el énfasis concedido por los dispositivos legales la relación escuela-familia y la corresponsabilidad de ambas en la educación de los estudiantes así como el papel de la escuela como movilizadora de esa relación, promoviendo y espacios que viabilizan tal relación.

1 Introducción

Las relaciones entre escuela y familias constituyen un tema que viene conquistando importancia y visibilidad creciente en la sociedad actual, ocupando espacios en los medios de comunicación, en las políticas públicas, en los proyectos pedagógicos de las escuelas y en la investigación científica sobre educación. Autores como Silva (2003, 2007, 2010) y Nogueira (2006, 2011), se han dedicado a problematizar esas relaciones en una perspectiva sociológica, han destacado la intensificación de los contactos e interacciones – y al mismo tiempo, de los conflictos- entre las dos instituciones, como consecuencia de los cambios sociales profundos vividos a partir de las décadas finales del siglo XX.

La cooperación entre instancias nacionales y locales han sido estimuladas por políticas públicas en diferentes países del mundo accidental (Nogueira, 2011 & Silva, 2003), en Brasil, podemos citar como ejemplos: el “Día Nacional de la Familia en la Escuela” (24 de abril), instituido por el Ministerio de la Educación (MEC) (Brasil, 2001) y promovido por diferentes redes de enseñanza desde entonces; la “Investigación Nacional de Calidad de la Educación: la escuela pública en la opinión de los padres”, realizada en 2005 por el MEC; el Plan de Movilización Social por la Educación (PMSE), lanzado por la MEC en 2008 como un “llamado [...] a la sociedad para el trabajo voluntario de movilización

de las familias y de la comunidad por el mejoramiento de la calidad de la educación brasileña”(Brasil, 2008, P.I). Otras iniciativas podrían ser puntualizadas en el ámbito local, como en la Escuela Fundamental La Salle Esmeralda, de Porto Alegre-RS, por medio de proyectos educacionales, con una mirada al fomento de las relaciones escuela y familia, al aprendizaje y a la formación humana de la niñez y juventud.

La tónica de estos diferentes programas y políticas públicas es el incremento de la participación de los padres en la vida escolar de los hijos en la propia escuela. Según Silva (2003, p. 29), tal participación ha pasado a ser preconizada por la legislación educacional, observándose cierto “consenso legislativo” en torno a este tema, en la mayor parte del mundo occidental.

En este sentido, la escuela es la fuente esencial para establecer la relación escuela-familia, mirando al desarrollo humano, cultural y socioeconómico. La Escuela Fundamental La Salle Esmeralda, con sus profesores, ha sido desafiada a desempeñar un papel fundamental en la educación de los niños-niñas, traducir aspiraciones de la sociedad y de la misión institucional, y en su misión que es la formación de ciudadanos integrales a través de acciones educativas de excelencia, (Distrito La Salle Brasil-Chile, 2015), y que estos ciudadanos sean responsables, activos, participativos y emprendedores en el contexto social en donde viven.

2 Descripción de la Problemática

El artículo 205 de la Constitución Federal de Brasil (Brasil, 2013b) define la educación como “directo de todos y deber del Estado y de la familia”. La corresponsabilidad entre Estado y familia en relación a la educación, es un conjunto de aspectos muy claramente normalizados, en la legislación educacional investigada, y lo que se refiere a la obligatoriedad de la educación básica escolar. Según el inciso I del artículo 208 de la Constitución Federal (modificado por el Enmienda Constitucional N° 59/2009), el primer ítem es garantizar que se haga efectivo el deber del Estado como es la educación es la “educación básica obligatoria y gratuita de los 4 a los 17 años de edad”. El artículo 4° de la leyes de directrices y bases (LDB), modificado por la Ley 12.796/2013, reafirma tales determinaciones de la Constitución Federal y del artículo 5° define, como responsabilidad del Poder Público, “empadronar anualmente a los niños y adolescentes en edad escolar”, “hacerles una llamada pública” y “velar, junto a los padres o responsables, por la asistencia a la escuela”. Ya el artículo 6° de la LDB (modificado por la Ley N° 12.796/2013) determina que “Es deber de los padres o representantes hacer efectiva la matrícula de los niños en la educación básica a partir de los 4 años de edad” (Brasil, 2013a).

También está previsto en el artículo 12 de la Ley de Directrices y Bases (LDB) a un nivel más profundo de la relación familia-escuela. En el inciso VI, se define que es incumbencia de los establecimientos de enseñanza “articularse con las familias y la comunidad, creando procesos de integración de la sociedad como la escuela” Ya el artículo 13, al definir lo que incumbe a los docentes, incluye entre ellas: VI – colaborar con las actividades de articulación de la escuela con las familias y la comunidad”.

En lo que respecta a la Educación Básica como un todo, se observa en el ámbito federal, a lo largo de la última década, una tendencia a vincular la articulación de las escue-

las-familias a la cuestión más específica de la calidad de la enseñanza, reforzándose, en los documentos legales la noción de “movilización”, enfocada en la sociedad civil y no al interior de las propias escuelas. Ese es el tenor del Decreto N° 6.094/2017.

Dispone sobre la implementación del Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación, [...], y la participación de las familias y de la comunidad, [...] apuntando a la movilización social por la mejora de la calidad de la Educación Básica. (Brasil, 2007a).

Ese Plan propone congrega esfuerzos de la Unión de los estados, de los municipios, de las familias y de la sociedad civil en torno de la calidad de la Educación Básica, estableciendo directrices y metas en ese sentido. Las familias se mencionan explícitamente como componentes de los consejos escolares –lo que será mejor analizado en el próximo tópico de este texto–, pero toda la sociedad civil está llamada a movilizarse en comités locales de acompañamiento de las políticas públicas y de las metas educativas.

En un panorama en donde la relación escuela y familia ni siempre es de plena interacción, es interesante destacar acciones que buscan estimular la participación de todos es su día a día. La Escuela Fundamental La Salle Esmeralda está presente en la Villa Esmeralda desde 1981, siendo la única escuela de la comunidad. En la perspectiva social, Villa Esperanza, está ubicada en la periferia de Porto Alegre/RS/Brasil, se le considera en el escenario municipal como una villa de “máxima carencia”, en donde la mayoría de las familias vive del trabajo informal, sin contrato de trabajo o cartera de trabajo firmada. La mujer es el apoyo familiar, sustentando a los hijos con el trabajo doméstico y el ingreso económico recibido del Gobierno Federal (Beca Familia). Existen muchos casos en el que el abuelo es el responsable por el sustento valiéndose de su jubilación vitalicia por el Sistema de Salud (SUS) (Porto Alegre, 2017).

La Escuela acoge a niños en situación de vulnerabilidad social, principalmente asociadas a las presiones del tráfico de drogas, del desempleo y de los problemas socioeconómicos. Cuenta con 49 Colaboradores, entre profesores y funcionarios, con el desafío de ofrecer una educación integral a los 631 estudiantes gratuitos, distribuidos desde Educación Infantil hasta el 9° Año de Enseñanza y otros servicios volcados a la promoción social de la comunidad más carente, minimizando, parcialmente, la situación de vulnerabilidad social en que se encuentran (Ramos & Fraga, 2016).

Desde su fundación, la Escuela ha ido creciendo en los aspectos cognitivo, espiritual y social. A causa de su inserción en la comunidad se ha hecho un referente para los niños, niñas, jóvenes y adultos que buscan mejorar por medio de la educación de calidad (Ramos & Fraga, 2016). Posee una propuesta pedagógica diferenciada, atendiendo niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad y/o riesgo social. Por lo tanto, la búsqueda permanente de caminos educativos diferenciados de acuerdo con el contexto se desarrollan teniendo como un referente a los dispositivos legales y la Propuesta Educativa de la Red La Salle Brasil-Chile (Distrito La Salle Brasil-Chile, 2015).

El hecho de vivenciar la Escuela permite conocer la comunidad local en relación a sus aspectos socioeconómicos y culturales, en la que es posible percibir las pocas posibilidades de lectura y escritura que circulan en la comunidad, o la manera como estas se utilizan. Inclusive, la baja escolaridad de la mayoría de las familias y el estar involucrados con el alcoholismo. Consumo de y tráfico drogas, etc. (Bittencuort & Ramos, 2017).

Muchas personas de la comunidad local tienen innumerables dificultades para encontrar un empleo, ya que la baja escolaridad es uno de los principales factores de exclusión sociocultural, y el gran desafío es justamente introducir a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y crear conciencia de la importancia de estudiar. (Bittencuort & Ramos, 2017, p. 5).

Por lo tanto. Ante este contexto, creemos en la participación de las familias en el ambiente escolar de la educación de los alumnos, y que esa participación debe ir más allá de los muros escolares. Muchas veces los propios alumnos dicen que para trabajar o ayudar a los traficantes no se necesita estudiar mucho. La realidad vivida por ellos es que no es necesario saber muchas cosas sobre la enseñanza formal para realizar el trabajo que está a su alcance.

Periódicamente, el Proyecto Político Pedagógico (2017) de la Escuela contempla la comunidad local, las familias y los responsables ofreciendo cursos y charlas relacionadas a la inclusión escolar y social, salud, seguridad, aprendizaje y la relación entre padres e hijos. La relevancia de esas acciones es afirmada por la participación masiva en el ambiente escolar. Las celebraciones y fiestas de la Escuela, la participación y la disponibilidad en contribuir son significativas, cuando todos los espacios quedan ocupados y los padres se divierten con sus hijos, pues en la Villa Esmeralda no hay espacios físicos de recreación y convivencia entre todos, siendo así la Escuela un referente para las familias.

Otra manera encontrada para llevar la comunidad hacia el interior de la Escuela es la participación de los padres en el proceso de mejora de los espacios físicos, haciendo de la Escuela un ambiente acogedor, tranquilo y significativo para el aprendizaje de los niños, niñas y de los jóvenes.

Para intentar revertir esa situación, hace ya algún tiempo la Escuela viene trabajando con algunas instituciones de la Villa, como iglesias, puestos de salud y asociación del barrio para fortalecer las relaciones entre ellas por medio de reuniones con temas sugeridos por la comunidad con el fin de favorecer una mayor apertura para hablar sobre deseos, dudas, preocupaciones y hasta curiosidades de la comunidad. La escuela Fundamental La Salle Esmeralda desarrolla varios proyectos que involucran la relación o participación de la familia o de la comunidad. Así, el proyecto “Maleta de Viaje”, posibilita a los niños-niñas llevar una maleta con libros para la casa, con el objetivo de desarrollar el gusto por la lectura también fuera del ambiente escolar. El proyecto “Maleta de Viaje” y la Feria del Libro proporcionan una variedad de informaciones para los padres sobre diferentes textos, estimulando al alumno a desarrollar cada vez más el gusto por la lectura.

La Pastoral y la Orientación Educacional proporcionan semanalmente a los padres que tienen interés para algún momento de formación humana y religiosa, lo que ayuda en la reflexión sobre como acompañar de una mejor manera a los hijos en los estudios. Este también es un momento especial para compartir experiencias y reflexionar sobre asuntos familiares y personales.

La presencia diaria en el ambiente escolar, las reuniones de padres, actividades deportivas con los hijos, las celebraciones de Pascua, Día de las Madres, Día de la Familia, Navidad, Semana de La Salle, Semana de los Niños y Semana del Estudiante, incluyendo las fiestas juninas y el Té de Primavera, son momentos que resultan con la participación

significativa de las familias en la vida escolar de los hijos. La Escuela efectivamente estimula a los padres y responsables a particular de la vida de los estudiantes a través del acompañamiento de las tareas escolares, de la presencia en las reuniones escolares, de conversaciones con los hijos relacionados con la Escuela y de las conversaciones con los profesores de los hijos, fuera de la participación en las celebraciones entre todos.

3 Resultados de la Intervención

Los alumnos de la escuela pertenecen a la Educación Infantil y de Enseñanza Fundamental I y II. Los alumnos hasta 4° Año, en su mayoría, los llevan diariamente a la escuela sus padres, tíos, hermanos, abuelos o algún otro responsable. Para la seguridad de los estudiantes, los profesores o la Coordinación de Turno, vía agenda, autorizan el retiro de los alumnos(as) fuera de los horarios normales de salida, estableciendo contacto vía telefónica con las personas autorizadas para tal fin. Todos los estudiantes se presentan con uniforme, pues esto facilita su identificación. Por el hecho de que la comunidad tiene una buena relación con la Escuela, los responsables de los estudiantes se sienten con la libertad de frecuentar este ambiente, relacionarse con los profesores y colaboradores, mantener diálogo y vínculos con los otros responsables en el inicio y al finalizar las clases. Diariamente se puede percibir el proceso de gestión de la Escuela, la libertad de los padres para comparecer a la escuela cuando desean dialogar con los profesores, con la Coordinación Pedagógica, la Orientadora Educativa y hasta la misma Dirección de la Escuela.

En las reuniones trimestrales con los padres ha sido posible observar que se da una discusión sobre las mejorías alcanzadas, sobre las necesidades de la Escuela y la de los alumnos. En todas las reuniones a los padres se los acoge bien por la Dirección, agradeciéndoles por su presencia a las reuniones, hasta con homenajes, y son conducidos por los profesores a las salas de clase de sus hijos para discutir específicamente los asuntos particulares de cada alumno(a).

En el diálogo informal entre los responsables, se percibe el trabajo pedagógico, el ambiente acogedor y el cuidado por la Escuela. Los profesores y colaboradores establecieron diferentes vínculos con los habitantes de Villa Esmeralda, estudiantes, padres, autoridades, entidades públicas y amistades del barrio que son extremadamente importantes para firmar convenios con la Escuela.

Lo que dicen algunas madres, que se presentan a continuación, ilustran la importancia atribuida a la participación de la familia: “Me siento en casa en la escuela. Yo fui alumna aquí y ahora como madre somos bien acogidos y valorizados como personas y en la participación de las actividades de la escuela” (Madre 01); “La escuela es un lugar sagrado para la comunidad, para las familias y principalmente para los alumnos, ya que cuidan de ella como si fuese de ellos y de todo lo que tienen en la escuela. Todos nosotros gustamos mucho de estar aquí, es una escuela fuerte y organizada” (Madre 02); “La relación debe ser constante y sólo trae beneficios para todos los involucrados” (Madre 03); “Participando activamente de la fase escolar estoy cimentando una mejor forma de su vida futura, teniendo así grandes chances, con la ayuda de la escuela, conseguir educarlo de manera integral (Madre 04).

En la Escuela La Salle Esmeralda (2007) la valorización de la dimensión espiritual, del espíritu fraterno y de los estudios ocurre sistemáticamente en la interacción en el proceso educativo y en la relación entre los estudiantes, profesores y funcionarios. Sucede, principalmente, en los momentos informales, creando un clima armonioso y saludable en un contexto en donde existen tensiones en función del tráfico de drogas y disputas de territorios por grupos rivales de traficantes. La Escuela presenta un proyecto pedagógico que incluye esfuerzos para concretizar la participación de la familia en las actividades escolares de los alumnos. Se observó que las familias tienen libertad para entrar y conversar con profesores, con los coordinadores pedagógicos y con el Director, lo que demuestra una postura positiva de esos profesionales en relación a informaciones o dudas que las familias puedan traer y que pueden ayudar en la regulación del aprendizaje de los alumnos. Los resultados también muestran que las reuniones con padres son acogedoras y estos son bien recibidos por los profesores. La mayor parte de los padres entrevistados afirma participar de las reuniones.

La LDB (Brasil, 1996) enfatiza, en su artículo 13, que una de las funciones del profesor es colaborar con las actividades de articulación de la escuela con las familias. Otra forma que la escuela en cuestión encontró para llevar a los padres para el interior de ella es aprovechar la fase de adaptación de los niños a la escuela. Esa etapa se realiza con la participación de los padres, lo que crea condiciones para el mejor desempeño de los niños y niñas. La visión que los padres tienen de la escuela y de la escolarización es un factor importante en la influencia de la familia sobre el desempeño en la escuela. Los resultados apuntan para la misma dirección de los encontrados por Saisi (2010), que en estudio con familias de niños y niñas de la Educación infantil encontró que esas atribuyen papel importante a la institución escolar en el desarrollo de los aspectos sociales, psicológicos, morales y cognitivos del niño.

Los proyectos volcados para la lectura y que involucran a las familias tienen una gran importancia para el éxito escolar. Entre tanto, para que los proyectos “Lleva y Trae” y “Maleta de Viaje”. Alcancen el objetivo y el éxito deseados es de extrema importancia para que los alumnos y padres involucrados estén conscientes de los cuidados que deberán tener con los libros llevados para casa, así como se comprometen en devolverlos en la fecha establecida para no perjudicar el desarrollo del Proyecto. Estos requisitos muestran la importancia de la participación de la familia en el desarrollo de los proyectos escolares.

La visión de la escuela parece estar en la dirección de desarrollar un trabajo de calidad en un ambiente acogedor e involucrando educadores, funcionarios y comunidad. En la visión de algunos analistas, todo profesional de la educación experimentada sabe que los resultados de su trabajo junto a los alumnos están influenciados por el apoyo que estos reciben o no de parte de sus familiares (Castro & Regatieri, 2010, p. 7).

Tomando como base los fragmentos de la experiencia relatada, retomamos el diálogo buscando establecer algunas relaciones entre lo vivido y la Propuesta Educativa de la Red La Salle y otros dispositivos legales, orientadores de la acción en la Escuela La Salle Esmeralda. A continuación, anotamos algunos presupuestos centrales.

La expresión “relación familia-escuela” designa, en este texto, todo tipo de unión e interacciones entre autores familiares y escolares, admitiendo “un continuum que va

desde la cooperación hasta el conflicto” (Silva, 2002, p. 101). De hecho, si por un lado los estudiosos son unánimes en reconocer la intensificación de los contactos entre las dos instituciones, por otro se encuentran frecuentes referencias a las tensiones y ambigüedades que permean esa relación (Silva, 2003 y Silva, 2013), cuya complejidad y asimetría son consensualmente reconocidas.

Silva (2003, 2007) identifica en la relación familia-escuela dos vertientes –la escuela y el hogar –, y dos dimensiones de trabajo- la individual y la colectiva. La primera vertiente (“escuela”) incluye las actividades realizadas por los padres en la institución de enseñanza, tales como reuniones, conversaciones, participación en eventos y en órganos de gestión, etc. Según el autor, esa es la fase más visible de la relación familia-escuela, que tiende a ser identificada sólo con tales actividades. Entretanto, Silva (2003) recuerda que hacen parte de esa relación todas las acciones relacionadas con la escuela que son realizadas en casa por el estudiante y/o por sus responsables. – las cuales compondrían, entonces, la vertiente “lar” (hogar): realización y acompañamiento de los deberes de casa, apoyos e incentivos de diferentes órdenes, etc. En este trabajo, el énfasis recaerá sobre la “vertiente escuela”, ya que es sobre ella que incide los reglamentos legales.

4 Futuro de la Intervención

Una vez incorporada a la vida de la comunidad, la escuela se pone al servicio de ella, no sólo para la educación, sino también como escenario de diferentes situaciones, tales como campañas de vacunación, de higiene, fines electorales y tantas otras de responsabilidad del Estado o no.

Como ya se ha destacado, la relación escuela-familia es inevitable e importante. Sin embargo, también es importante construir condiciones para que esa relación ocurra y favorezca el desempeño de los alumnos. La formación de los profesionales de la escuela, principalmente los profesores, es una de las condiciones necesarias para que esa relación ocurra. Esos profesionales deben estar preparados para trabajar con las diferencias y mirar para la educación como un derecho de todos. Es preciso evitar la creencia de que las condiciones para el éxito de la educación escolar están en manos de las familias, lo que significa que la escuela sólo es capaz de enseñar a los estudiantes que ya vienen educados de casa. El desafío permanente de la Escuela es llevar para el interior de sus dependencias los padres de los estudiantes de los cursos finalistas de la Enseñanza Fundamental, pues esa poca participación ha sido causa, en muchos procesos de enseñanza-aprendizaje, de bajo rendimiento pedagógico y del aumento de problemas disciplinarios.

El diálogo, la acogida y la valorización de las informaciones, más allá de la participación de los padres en la escuela, la creación de oportunidades de convivencia a través de eventos o de proyectos, reuniones, charlas, en fin, el establecimiento de vínculos de la comunidad y familias con la escuela, todo eso es favorable a la comunidad y ayuda para la relevancia del trabajo de la escuela en su contexto.

Referências Bibliográficas

Bittencourt, M., & Ramos, R. C. (2017). O direito a uma educação de qualidade: relato sobre uma experiência educativa com crianças em situação de vulnerabilidade social. *Sociology of law*. Universidade La Salle Canoas/RS. Recuperado de www.sociologyoflaw.com.br/SOCIOLOGY-ANAIS-2017.pdf

Brasil. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/ CEB no 20/2009, de 11 nov. 2009a. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2009; Seção I:14.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Plano de mobilização social pela educação. Brasília, DF, 2008. Recuperado de <http://mse.mec.gov.br>

Brasil. (2007a). Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr.

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

Brasil. (2001). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan.

Brasil. (2013a). Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 4 abr.

Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun.

Brasil. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009b. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez.

Brasil. (2013b). Senado Federal. Secretaria Especial de Informática. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto consolidado até a Emenda Constitucional no 73, de 6 de junho de 2013. Brasília, DF.

Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Vol I. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental.

Castro, J. M., & Regattieri, M. (orgs.). (2010). *Interação Escola - Família: Subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC.

Escola Fundamental La Salle Esmeralda. (2017). Projeto Político-Pedagógico. Porto Alegre.

- Lima, J. A. (2002). Pais e professores: um desafio à cooperação. Porto: ASA.
- Nogueira, M. A. (2006). Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, v. 31, n. 2, p. 155-69.
- Nogueira, M. A. (2011). A categoria “família” na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. *Inter- legere (UFRN)*, n. 9, p. 156-166.
- Porto Alegre. (2018). As Caras da Cidade. Recuperado de http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?reg=7&p_secao=193.
- Província La Salle Brasil-Chile. (2015). Projeto Provincial. Porto Alegre.
- Ramos, R. C., & Fraga, S. M. (2016). La Salle Esmeralda: ensinamentos com sua história. *Revista Integração. Rede La Salle*. Ano XLV. n.118, dez.
- Saisi, N. B. (2010). Educação infantil e família: uma parceria necessária. *Educação: teoria e prática*. 20, n. 34, p. 65-85, jan-jun.
- Silva, D. M. P. (2012). Pais, escola e alienação parental. *Âmbito Jurídico*, v. 15, n. 106, nov. 2012. Recuperado de http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12042.
- Silva, M. L. C.Q. (2013). Famílias e escolas: agentes solidários ou solitários na construção da educação de qualidade para as novas gerações? 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Silva, P. (2007). Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. *Revista Eletrônica de Educação, São Carlos*, v. 1, n. 1, p. 3-30, set.
- Silva, P. (2002). Escola e família: tensões e potencialidades de uma relação. In: LIMA, J. A. (Org.). Pais e professores: um desafio à cooperação. Porto: ASA.p.97-132.
- Silva, P. (2003). Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder. Porto: Afrontamento.

La vivencia del lasallismo al servicio de los demás rompe fronteras y transforma vidas

Karen Jimena Morales Arenas

Introducción

La educación es la mejor herramienta para luchar contra la pobreza y la desigualdad, como lasallistas fomentamos que la búsqueda del bien personal contribuya con el bien común, motivamos a nuestros alumnos y colaboradores a transformar el mundo empezando desde su vida, la de su comunidad y la de comunidades necesitadas.

Como educadores tenemos la obligación de transformar a la sociedad, por ello hay que traspasar las paredes de nuestro colegio para poder brindar la educación que queremos, una educación comprometida con el bienestar común y que nos haga más allá de conocer los valores poder vivirlos y compartirlos en comunidad, para esto es necesario tener un modelo de educación más humana y actual en donde tengamos presente que los jóvenes están en busca de modelos de identificación, con los cuales referenciarse para constituir su propia identidad, así como, de acciones que les hagan sentir pertenecientes a un grupo específico donde sus aprendizajes se apliquen a la vida y cobren sentido. Tener como modelo la vida a Jesús testimoniado al límite por San Juan Bautista De La Salle y aplicar los valores lasallistas a contextos reales para responder a las necesidades de los menos favorecidos, son sin duda pilares constitutivos de su identidad y sentido de pertenencia a la comunidad.

En el Colegio Simón Bolívar Pedregal somos agentes transformadores que además de brindar una educación de calidad hacemos comunidad con alumnos, padres de familia, colaboradores y con otras comunidades lasallistas, para nosotros como institución ha sido muy satisfactorio poder formar parte del Voluntariado Internacional Lasallista, quienes nos dieron la oportunidad de compartir los dones y talentos de nuestros alumnos y colaboradores con la comunidad de Homestead en la Florida, Estados Unidos.

Descripción de la problemática

El Centro Educativo San Juan Bautista de La Salle es un centro comunitario de artes y oficios, para dar apoyo extraescolar y enseñanza de talleres, a niños, jóvenes y adultos; se encuentra ubicado en el campo de South Dade en Homestead, Florida; en este campo se encuentran familias que han dejado sus países de origen, que en su mayoría son latinoamericanos, para llegar de manera ilegal a los Estados Unidos buscando mejores oportunidades para sus familias; dedicándose a la agricultura ya que es requisito para vivir en este lugar. Durante el ciclo escolar los miembros de esta comunidad cuentan con el Centro para el apoyo a niños y jóvenes en las tareas escolares que muchas veces ellos no pueden entender, además a los jóvenes y adultos les brinda un espacio de recreación y aprendizaje ofreciendo clases de inglés y computación.

En vacaciones de verano las familias requieren de un lugar en el que los niños y jóvenes puedan estar seguros y atendidos mientras los padres de familia trabajan, por lo que el Centro organiza un campamento de verano; la cuota que pagan estas familias es muy baja por lo que el Centro no cuenta con los recursos económicos ni capital humano para ofrecer actividades que resulten más agradables y entretenidas, así que en esta época del año, voluntarios de distintas partes asisten para apoyar en esta área, brindando su tiempo y dinero a estas familias; siendo el Colegio Simón Bolívar Pedregal el grupo de voluntarios más joven y uno de los grupos más numerosos que participan en este proyecto.

En el Colegio Simón Bolívar Pedregal nos encontramos con familias interesadas en que además de académicamente sus hijos crezcan de manera personal y que salgan de la zona de confort, en la que han vivido siempre, a realidades diferentes a las que ellos se encuentran día a día.

Tomando en cuenta que son realidades culturales de países distintos, esta experiencia:

1. Vincula a las personas e Instituciones involucradas, brindando unidad y sentido de pertenencia como parte de la Familia Lasallista Distrital.

2. Promueve el conocimiento de ambas realidades, sensibilizando a personas e instituciones.

3. Favorece el enriquecimiento humano que resulta del saber dar y saber recibir.

4. Fomenta en los voluntarios la madurez para descubrir o reafirmar su proyecto de vida futuro, orientándolo desde la vocación de servicio.

5. Revitaliza y enriquece la vida comunitaria lasallista que acoge a los voluntarios.

6. Impulsa la corresponsabilidad entre los que dan-reciben para un desarrollo auto-sustentable.

7. Forma agentes de cambio, líderes cuyas acciones van encaminadas a entender el entorno e impactar en él.

El programa de acción se realiza organizando actividades interdisciplinarias orientadas en cuatro campos especialmente que se vinculan con las áreas específicas del conocimiento de los voluntarios que participan.

Algunos voluntarios son identificados por el trabajo que realizan día a día o por el liderazgo que manifiestan en diversos proyectos pero la mayoría de los voluntarios son formados en MOPREL (Movimiento Pre juvenil Lasallista) que es un grupo estudiantil que tiene como objetivo brindar a los jóvenes un espacio en donde pueden ser ellos mismos, jóvenes de primero a tercero de secundaria conviven mediante dinámicas, comparten vivencias, sentimientos, miedos y sueños; buscamos fortalecer su autoestima, aceptación, empatía y valores lasallistas siguiendo los lineamientos marcados por la AMEL para grupos apostólicos cuyo objetivo es favorecer la formación de agentes constructores de paz y no violencia desde la óptica de la fe, fraternidad y servicio en un espacio en donde todos son importantes y tienen un papel significativo en el grupo. Además de trabajar con la persona buscamos el fomentar la detección e intervención de este grupo de jóvenes en problemáticas de nuestra comunidad empezando por ayudar a aquellos con los que convivimos todos los días. Se busca impactar a la comunidad de adentro hacia

afuera, primero impactando a nuestros niños y propiciando su participación en apoyar a otros, siendo ellos quienes pueden hacer la diferencia.

Desde 2014 el Colegio Simón Bolívar del Pedregal por medio de MOPREL ha innovando siendo la primera escuela de educación básica en incursionar en Voluntariado Internacional.

Proceso

Se realiza una planeación durante todo un año, en el que se involucran padres de familia, profesores y alumnos para hacer una colecta de dinero mediante diferentes eventos.

Para esta experiencia son invitados solo algunos integrantes de MOPREL que por su desempeño en el grupo, liderazgo, capacidad de organización, cuentan con el perfil que les facilitará vivir esta experiencia, en la que, por una semana van a ser los líderes del campamento de verano.

Esta experiencia es muy significativa para nuestros alumnos, ya que la mayoría de ellos son de clase económica media alta y alta, por lo que viajar al extranjero podría ser habitual en su vida, sin embargo en esta experiencia es viajar para servir, donando su tiempo trabajando para otros niños muchas veces de su misma edad; esta experiencia de servicio empieza desde antes de llegar al destino, ya que se preparan las actividades y los materiales desde meses antes y estando allá como voluntarios cubren desde las actividades recreativas hasta las de limpieza; esta experiencia les abre la mente, cambia sus actitudes y rompe sus paradigmas sobre la migración y los diferentes tipos de pobreza que existen.

Este tipo de experiencia es lo que hace la diferencia entre una educación regular y una educación lasallista, ya que estamos propiciando que los alumnos vivan los valores de fe, fraternidad y servicio en carne propia, de la misma manera que lo hizo San Juan Bautista de La Salle.

En el Colegio Simón Bolívar Pedregal estamos formando a los líderes del mañana, y aquellos que en un futuro, constituyan una empresa, tengan la oportunidad de crear nuevos empleos o de impactar en su país, queremos que lo hagan con la consciencia de que ellos son a quienes les toca mejorar nuestro país, ya que, convivieron con quienes tuvieron que dejar su hogar, sus familias, su vida en México o Latinoamérica por el sueño de tener una vida mejor a la que sus países de origen podían ofrecerles.

Al tener este tipo de experiencias propiciamos el nacionalismo en los jóvenes, ya que, regresan más orgullosos de ser mexicanos y con toda la intención de hacer más por los demás, de impactar con su experiencia a otros jóvenes y sobretodo con muchas ganas de hacer más por su país.

Con esta experiencia:

1. Construimos la misión educativa lasallista en la propia institución.
2. Al conocer otras instituciones Lasallistas, en especial las que son vulnerables como Centro La Salle Homestead impulsamos a los profesores a generar una verdadera comunidad lasallista en la que abren su panorama y tienen una visión diferente de lo que es ser un formador de corazones y mentes; cada año se busca que sean diferentes personas quienes vivan esta experiencia que los forme y los comprometa a vivir el espíritu lasallista.
3. Formamos redes entre instituciones lasallistas internacionales.

4. Desarrollamos nociones de identidad, asociación, comunidad educativa, misión lasaliana y educación integral.

Alternativa de intervención

Finalidad

La finalidad del Voluntariado Internacional en el Colegio Simón Bolívar Pedregal es brindarle a nuestros jóvenes de secundaria la oportunidad de vivir una experiencia de vida trabajando con una población vulnerable que no tiene un sentido de pertenencia ni a los Estados Unidos ni al país en donde nacieron, es trabajar con niños, hijos de migrantes, que presentan una barrera de lenguaje enorme con sus padres, ya que, de niños es fácil que hablen español pero en cuanto ingresan a la escuela esta conexión se pierde y se niegan a hablar español, con nuestros jóvenes se rompe esta barrera, ya que conviven entre pares y los jóvenes migrantes los ven como iguales y no como una autoridad que los juzga o los presiona, además que por su formación nuestros jóvenes hablan inglés y español y con esto logran una comunicación con niños y adultos en que más allá de las palabras es mediante el corazón.

La finalidad de que los alumnos de secundaria del Colegio Simón Bolívar del Pedregal asistan a Homestead es sacarlos de su zona de confort, fomentar los valores lasallistas, hacer comunidad con otros lasallistas, con diferentes recursos, con diferentes estilos de vida.

Estrategias

Se realiza un proceso de formación de los voluntarios, al mismo tiempo que de planeación de las actividades que se desarrollarán con los migrantes y de actividades de servicio nacional como la planeación del Día del Niño para el Internado Infantil Guadalupano o la convivencia en el Hospital para enfermos terminales en Malinalco.

Procedimientos

El proceso de formación de los voluntarios consiste en darles temáticas: ser lasallista, ser líder con responsabilidad social, conocer sobre migración recibiendo testimonios-pláticas sobre el tema.

Para el proceso de planeación de actividades se nombran líderes para cada taller- actividad quien encabeza la organización de las actividades, compra de materiales y asignación de roles para el trabajo en el aula.

Los líderes mexicanos trabajan con un líder migrante como par para organizar las actividades fomentando una mejor comunicación, participación y entendimiento de la realidad a la que se enfrentan y garantizando así también el éxito de las actividades.

Se organiza un día de convivencia entre los voluntarios mexicanos y migrantes para fortalecer los lazos entre hermanos lasallistas y así poder convivir más allá de como compañeros de trabajo, escuchar sus historias de vida, generar empatía y el conocimiento de diferentes realidades.

Se realiza la evaluación diaria de las actividades y una reflexión con corte espiritual encabezada por un alumno, en este momento los jóvenes comparten sus sentimientos y

experiencias del día; creando una atmósfera de entendimiento y buscando a través del encuentro con el otro experimentar un Dios vivo que les resulta cercano al igual que su Reino, es en este momento que las palabras del Evangelio les hacen sentido, entienden y viven la palabra de Dios.

Recursos

Los alumnos y las mamás voluntarias del colegio desarrollan un plan de recaudación de fondos para cubrir los gastos de los materiales que se requerirán en cada taller del Campamento de Verano.

Cada familia de los voluntarios que desee formar parte del proyecto cubre los gastos de seguro de gastos médicos, transporte, alimentación y hospedaje.

Resultados de la intervención

Con esta experiencia los alumnos consiguen un aprendizaje significativo, más allá de la teoría sobre la migración, a través de la vivencia propia, al tener contacto y conocer las historias de esos niños, de los cuales muchos son de su edad y dejaron el único mundo que conocían con el sueño de tener una mejor calidad de vida, esta experiencia les da la visión y el corazón para pensar en el otro y no sólo en ellos, se dan cuenta que hay realidades más crudas y difíciles de las que ellos alguna vez se imaginaron.

Al vivir esta experiencia los alumnos son propositivos ante situaciones de su contexto próximo y lejano, responden con acciones de impacto ante las necesidades, aprenden de la cultura-tradiciones mexicano-estadounidenses de manera vivencial y a nivel institucional logramos solidarizar la comunidad educativa para una misma causa que es el bien común; la vinculación con la sociedad se logra al tener acción en el contexto nacional e internacional el colegio-acciones educativas se convierten en un lazo-puente-vínculo entre la institución y sociedad.

Futuro de la intervención

Con este programa esperamos a corto plazo seguir participando en el Campamento de Verano por una semana, a mediano plazo contar con más profesores capacitados para acompañar la experiencia y con esto formar más de un equipo y cubrir dos semanas con dos diferentes equipos que vivan la experiencia y a largo plazo esperamos que el impacto en nuestros chicos haya sido tan grande, que en un futuro cuando sean profesionistas, ellos tomen decisiones más justas y pensando en el otro para mejorar el país.

En un futuro esperamos:

1. Continuar trabajando con la congruencia entre lo que los jóvenes viven en esta experiencia y lo que su entorno les ofrece en esta etapa de la adolescencia.

Fortalecerlos en su toma de decisiones en una sociedad que propone lo contrario a lo que como cristianos y lasallistas les estamos ofreciendo.

2. Mejorar la comunicación con el centro en Homestead previo a la experiencia para

que no sea una semana aislada del trabajo que realizan durante el ciclo escolar, sino que colabore con un plan de formación integral.

3. Lograr generar redes con otras secundarias Lasallistas y tener un programa completo de varias semanas del verano para poder acompañar a los pequeños con un plan. Para que entre otras cosas logremos mejores resultados y no se repitan actividades.

4. Nuestro plan de acción también está encaminado a buscar patrocinadores del proyecto para que en un futuro podamos ampliar la oportunidad a jóvenes de nuestro colegio que no tienen los recursos económicos para vivir la experiencia.

Lasallistas Sin Fronteras fue el lema del Distrito del año pasado, desde 2014 grupo MOPREL ha llevado este lema a la realidad, a través de nuestros alumnos, padres de familia y docentes quienes van más allá de su zona de confort, de su país y de sus costumbres para encontrarse con el otro dejando una huella positiva, de aprendizaje y transformadora de vidas.

Los valores inclusivos como promotores de prácticas transformadoras y humanizantes en la Escuela

Rodrigo Oyarce Ulloa

I. Introducción

La escuela de hoy debe enfrentar una serie de situaciones que hasta ahora no estaban contempladas y no necesariamente porque no hayan existido, sino básicamente por la invisibilidad a la que estaban expuestas. Hablamos de lo que se denomina en la mayoría de los países en la actualidad, “la inclusión”. Tema complejo si consideramos que hace unos años dábamos por hecho que dentro de la diversidad humana existía cierta uniformidad que la escuela perfectamente se hacía cargo, especialmente asumiendo prácticas homogeneizantes donde, en apariencia, todos los niños aprendían de la misma manera y los resultados se observaban cuantitativamente en los logros de cada estudiante.

Las actuales demandas educativas como competencias para el siglo XXI (UNESCO, 1999) nos hacen repensar cómo estamos enfrentando la educación con los niños y jóvenes de hoy, haciéndonos reflexionar sobre la manera en que atendemos esta diversidad.

En este contexto, las siete obras Lasallistas presentes en Chile, han tenido que enfrentarse a diferentes situaciones que desafían la efectividad de la calidad de la educación para todos los estudiantes. Es así como el aumento progresivo de estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales (NEE), el alto ingreso de estudiantes extranjeros de forma abrupta y la vulnerabilidad de las familias presentes en las escuelas, entre otros, han llevado a que las obras deban analizar sus prácticas educativas y actuar en función de dar respuesta a todas las necesidades y requerimientos que la sociedad actual demanda a nivel escolar.

Es por esto que en el presente trabajo, queremos destacar las experiencias de las instituciones lasallistas respecto de la diversidad a la que deben enfrentarse, con el fin de atender de mejor manera a los estudiantes y lograr que

“las obras marchen bien”. Para esto, hemos tomado “El Proyecto de Valores Lasallistas” que se trabaja a través de toda la red, como la base de la inclusión escolar y la incorporación de equipos interdisciplinarios que realizan un trabajo complementario y que permite una colaboración eficaz en la tarea de constituir comunidades más inclusivas. Todo esto avalado por las leyes que han surgido en los últimos tiempos en nuestro país, que de una u otra forma obligan a las instituciones educativas a hacerse parte de una sociedad cada vez más cohesionada y humanizadora.

II. Descripción de la problemática

A la luz de los grandes problemas sociales existentes en la actualidad, especialmente lo referido a cómo enfrentamos las relaciones con los demás, es que ha devenido una preocupación por trabajar con las futuras generaciones, temas como la aceptación por la diversidad propia de los seres humanos. Esto con el fin de hacernos concientes que existen

más elementos que nos unen como humanidad que aquellos que nos separan. Tomando palabras de Morin (1999) “enseñar la condición humana implica reconocerse con un origen y esencia común aceptando las diferencias que son propias e inherentes a esa misma condición”.

Agreguemos además, que como característica distintiva de nuestro sistema educativo, existen grandes diferencias sociales que se reflejan en importantes diferencias de aprendizaje entre las clases sociales y que nos tienen en una encrucijada nacional respecto de la desigualdad.

En este sentido, algo preocupante y que inspira esta práctica, dice relación con la brecha que podemos observar en el aprendizaje de los niños que estudian en nuestras instituciones lasallistas. Cuando hablamos de brecha nos referimos a la distancia existente entre aquellos estudiantes, que en una educación mayormente estandarizada existente en nuestro país, algunos de ellos alcanzan buenos resultados de aprendizaje (según criterios nacionales) mientras que otros no logran los resultados esperados. Existiendo niños y jóvenes que tienen serias dificultades para adaptarse al sistema escolar y que por diversas razones les dificulta más que el resto lograr buenos resultados.

En este contexto, apuntamos primero a las brechas de tipo cognitivo, entiéndase cómo la escuela enfrenta la enseñanza de los contenidos conceptuales con el estudiante a través del currículum prescrito. Pero también, brecha que dicen relación con lo procedimental, estrategias con las cuales se enseña, y finalmente las brechas de tipo emocional, es decir cómo se aborda la emocionalidad de los niños para hacerse cargo de su aprendizaje y que en definitiva constituye la base para que los estudiantes puedan motivarse al aprendizaje.

Respecto de lo anterior, hacerse cargo de esta brecha significa preocuparse de la diversidad que encontramos en el aula, diversidad que en Chile se discute desde el punto de vista de una “educación inclusiva”.

Junto con lo anterior, aspirar a una escuela donde acortemos las brechas de las que hablábamos, dice relación también con lograr que exista una mejor convivencia entre los integrantes de la comunidad escolar. Niños y jóvenes que sin tener mucha claridad de las razones, ejerce distintos tipos de discriminación hacia sus compañeros con dificultades de aprendizaje, con algún tipo de dificultad física, diferencias étnicas, etc. Situación que no permite tener un ambiente tranquilo, seguro y de contención para los estudiantes, donde el foco termine siendo su propio aprendizaje.

En Chile, en el mes de mayo del año 2015 se promulgó la Ley N° 20.845 en relación a la Inclusión Escolar en los establecimientos educacionales que reciben financiamiento del Estado. Esta ley regula y establece las condiciones y criterios para que todos los estudiantes de estos centros educativos reciban una educación de calidad, promoviendo los principios de no discriminación arbitraria y el de gratuidad progresiva, abordando políticas educativas en relación al sistema de admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido (aporte del Estado y familias) y prohíbe el lucro. Al igual que otras iniciativas del Estado de

Chile, esta ley centra su atención en el estudiante, buscando su desarrollo integral a través de una eficaz integración a la sociedad, valorando sus atributos personales como un aporte para el desarrollo social y no como un problema.

Con esto, se está dando un salto cualitativo referente al tema, puesto que más que centrarse en “aquellos casos” de niños con dificultades, hoy hablamos de cómo la escuela enfrenta cualquier barrera que los niños y jóvenes puedan tener para acceder a un aprendizaje de calidad. En este contexto nos encontramos con temas como: diversidad sexual y de género, diversidad étnico-cultural, diferencias socioeconómicas, diversidad física, discapacidad, dificultades cognitivas, etc.

Vale decir, se ha ampliado considerablemente la conceptualización referente a la diversidad y la inclusión de ella en las escuelas, visualizando que cada vez más se hace necesario enfrentar el tema de una manera sistémica que permita abordar los grandes problemas que traen los niños desde sus diferentes contextos.

Ahora bien, al respecto y en consideración a ciertos referentes internacionales para enfrentar el tema (Booth y Ainscow, 2011), podemos decir que las instituciones lasallistas en esencia, cuentan con las herramientas necesarias para abordar estas problemáticas, como la posibilidad que hemos ido creando al trabajar los valores lasallistas desde un punto de vista de la red La Salle Chile y que ha sido el inicio para enfrentar la inclusión en un contexto de sana convivencia escolar.

¿Qué nos dice la experiencia internacional?, que para trabajar la inclusión es necesario promover una cultura de valores inclusivos, donde se establezca un ambiente en que la comunidad promueva y acepte como una manera de relacionarse en armonía con los otros, generando relaciones de convivencia y reconocimiento de la diversidad como una normalidad y no como una barrera para el aprendizaje. Entendiendo que las barreras están en nosotros mismos y en la forma como vemos las cosas.

Podemos decir que durante los últimos cuatro años las instituciones de La Salle han puesto especial énfasis en hacer que los valores planificados a nivel de red puedan hacerse operativos en cada obra, así mismo, promoviendo a través de la ley de inclusión, que cada colegio o escuela tenga equipos interdisciplinarios para atender la diversidad de la cual hemos hablado. Los que han sido un aporte para promover la comprensión de este fenómeno en toda la comunidad educativa.

Los principios que orientan la toma de decisiones en el ámbito de la inclusión son: la Igualdad de oportunidades, la calidad educativa con equidad, la inclusión educativa y valoración de la diversidad, la flexibilidad en la respuesta educativa.

Con el fin de tener una propuesta didáctica para enfrentar el tema, se propone el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Enfoque que emerge desde la arquitectura en la década de los 80 y se traslada a la educación como un enfoque didáctico que establece un modelo para preparar el proceso de enseñanza aprendizaje abordando el currículo nacional vigente, tomando en cuenta que la diversidad es un factor que enriquece el proceso y no una limitante. De esta forma, se consideran una variedad de propuestas y alternativas para implementar el currículo en el aula. Entendiendo que el gran objetivo de esta nueva mirada pedagógica es que se generen las condiciones para que todos los estudiantes aprendan y no sólo aquellos que presentan alguna necesidad más elocuente y/o diagnosticada por un especialista. Incluyendo el interés por lo emocional y la relación de aceptación por el otro.

Los principios que el DUA considera para abordar la diversidad en aula son los siguientes:

- Ofrecer múltiples formas de representación: Como todos los estudiantes tienen diferentes formas para percibir y comprender la información, es preciso que la oferta didáctica sea variada y no estandarizada. Utilizando diversidad de estrategias y materiales que ayuden a una mejor comprensión del contenido.
- Promover múltiples formas de expresión: Permitir que los estudiantes expresen y comuniquen de distinta manera lo que aprenden, entendiendo que no hay una sola forma de comunicar en la gran diversidad existente en el aula.
- Proporcionar múltiples formas de implicancia: Corresponde a los diferentes niveles de motivación e implicancia de las emociones de los estudiantes con el aprendizaje, de tal manera de comprometer a los estudiantes con su propio aprendizaje.

III. Intervención

En cada obra trabaja una persona encargada de la convivencia escolar, quienes se reúnen mensualmente para organizar el trabajo del área. Es en esta instancia que desde hace algún tiempo se decidió ordenar los valores de manera mensual, de tal manera que todos los colegios estuvieran en sintonía en relación a la promoción de: la responsabilidad, el respeto, la fraternidad, la honestidad, la solidaridad, la libertad, la justicia y la democracia. Los fines de este trabajo conjunto se basa en:

- Fortalecer la convivencia escolar y los espacios de aprendizaje a través de la formación valórica de los estudiantes, sobre la base del fomento de valores institucionales que permitan la inclusión eficaz de todos los estudiantes en la escuela y por consecuencia, en la sociedad.
- Dar respuesta a las necesidades actuales que demanda la sociedad desde una perspectiva inclusiva. De esta forma, atender educativamente a la diversidad de estudiantes, considerando el desarrollo valórico como fuente de crecimiento social y acortando las brechas existentes.

Estrategias y procedimientos

- Para lograr lo anterior, se elaboró un panel de valores institucionales consensuado por todos los encargados de Convivencia Escolar de todas las Obras Lasallista de Chile. Este panel está destinado a trabajarlo mensualmente durante el año escolar por toda la comunidad educativa. Donde cada obra puede decidir sobre las acciones concretas de abordaje de cada valor.
- Lanzamiento del valor del mes: corresponde a una actividad donde el valor designado en el mes se presente a la comunidad educativa a través de un acto con la participación activa de los estudiantes. Para esta actividad se debe tener flexibilidad en su aplicación por parte de cada obra tomando en cuenta las diferentes necesidades y organizaciones propias la escuela. Algunas opciones a tomar en cuenta para esta actividad son: invitar a una persona que sea referente del valor designado en el mes, destinar a un curso en particular para que realice el lanzamiento del valor, presentando una canción, actuación, lienzo o afiche alusivo a la temática valórica, abordaje de la emocionalidad que nos acompaña frente a cada valor y como lo vivimos a diario.
- Trabajo sistemático del valor del mes: corresponde a la elaboración e implementación de una propuesta de planificación del trabajo mensual del valor del mes con los estudiantes. Al igual que el lanzamiento del valor, se debe considerar diversos métodos y espacios

de cada obra para implementar las actividades propuestas en la planificación.

Junto con lo anterior y en sintonía con estos valores mensuales, los equipos de apoyo realizan talleres de padres y estudiantes que permiten generar conciencia sobre lo que significa una escuela inclusiva en acciones concretas de la vida cotidiana. Así, la diversidad de los niños y jóvenes son aceptados en un ambiente de respeto donde la cultura institucional se transforma en aceptadora y empática.

- Finalización del valor: corresponde al momento donde se presentan las actividades realizadas por los estudiantes en un acto con la participación de toda la comunidad educativa. Es importante mencionar que esta actividad no cierra los espacios para seguir trabajando el valor del mes, al contrario, se deben incorporar los valores trabajados cada mes en la medida que transcurre el año escolar. Al igual que en el acto de lanzamiento del valor, en esta oportunidad se pueden considerar variadas actividades a presentar por los estudiantes.

- Elaboración de un cuadro de honor donde cada curso elige, democráticamente, al compañero o compañera que representa de mejor manera el valor promovido.

- Evaluación permanente de las acciones realizadas.

Los recursos a utilizar, a parte de las personas, profesores y otros especialistas, son recursos de materiales simples hasta recursos que requerían de mayor gestión como horas docentes, equipos informáticos, entre otros.

IV. Resultados de la intervención

En el proceso de implementación del proyecto de valores Lasallistas, se pueden determinar diversos indicadores que dan cuenta que la formación valórica es esencial para generar un ambiente inclusivo en la Escuela.

A medida que los estudiantes crecen y se forman en nuestras obras, se genera un lazo significativo entre estudiante y Escuela, el cual es reflejado en el actuar del estudiante con la comunidad educativa, sintiéndose pertenecientes y demostrando identidad con la Institución. Es así, como muchos ex estudiantes que han recibido su formación en las obras Lasallistas, vuelven con el objetivo de mantener el vínculo y apego con la institución, lo cual se realiza en calidad de Hermano, trabajador, apoderado, etc.

Por otra parte, fortalecer la formación valórica de los estudiantes a través del Proyecto de valores mensuales ha favorecido el clima de aula, facilitando la gestión de la convivencia escolar. A su vez, ha permitido que los equipos de apoyo interdisciplinarios existentes en cada obra (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, asistentes sociales, entre otros), puedan orientar su trabajo en función de brindar apoyo directo a los estudiantes que lo requieren de acuerdo a sus necesidades, pero además, ayudar a generar en el sistema una cultura más inclusiva. Por lo tanto, al fortalecer estos aspectos, se favorece directamente el proceso de aprendizaje en aula, permitiendo que los estudiantes puedan construir un ambiente propicio para aprender y así participar eficiente y eficazmente de diversas experiencias de aprendizaje.

Podemos evidenciar el impacto que ha tenido el Proyecto de Valores en las Obras de la Red La Salle Chile, a través de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) que se determinan por medio de la aplicación anual de la evaluación SIMCE (Sistema de Medi-

ción de la Calidad de la Educación). Por lo tanto, se considera que existe una relación entre estos indicadores, la formación valórica y las acciones inclusivas dentro de cada Obra, ya que a medida que los estudiantes fortalecen sus valores, también fortalecerán aspectos relacionados con la convivencia escolar, aprendiendo a convivir con sus pares y sintiéndose con mayor seguridad y compromiso con sus deberes escolares, produciendo que las acciones inclusivas se generen de manera autónoma e innata por parte de los estudiantes. Es relevante comprender que los valores y actitudes asociadas, son propias de la humanización del sujeto acercándolo a una mejor relación con aquellos que les toca convivir.

V. Futuro de la intervención

El proyecto de valores corresponde a un trabajo con los estudiantes a nivel institucional que es implementado en todas las obras educativas de Chile, donde cada escuela tiene flexibilidad para desarrollar actividades propias para dar vida al proyecto. Por lo tanto, se hace necesario evaluar el proyecto desde una perspectiva local, donde cada entidad educativa pueda establecer las debilidades y fortalezas de su propia implementación, tomando decisiones en función de la mejora del proyecto.

Se pretende que con el fortalecimiento del desarrollo valórico de los estudiantes se genere autonomía por parte de ellos para actuar con una conciencia inclusiva. Para llegar a esto, es necesario fortalecer el proyecto de valores, incluyendo planes complementarios que potencien el desarrollo integral de los estudiantes.

A partir del año 2018, se está trabajando a nivel institucional en todas las obras Lasallistas de Chile, en la implementación del Plan de Formación Ciudadana, el cual tiene por objetivo contribuir a la formación de ciudadanos, con valores y conocimientos que fomenten el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social. Por lo tanto, es un Plan que se articula directamente con los objetivos del Proyecto de Valores, pudiendo trabajar en conjunto las áreas que implementan los diferentes planes para fortalecerse mutuamente. Por otro lado, para consolidar el proyecto de valores desde una perspectiva inclusiva, es importante que el estudiante sea el motor de su funcionamiento y esté en el centro de su propósito, actuando con un rol protagónico que valide su formación valórica. Por tanto, es importante que se otorguen diferentes espacios de participación de los estudiantes, que estén enfocadas a la elaboración, implementación y evaluación de acciones que fortalezcan el proyecto.

Finalmente, la inclusión es una tarea que nos corresponde a todos como comunidad educativa, trabajando con un objetivo en común. Bajo esa mirada, es importante que la Red de Obras Lasallistas tenga la capacidad de proyectar e implementar acciones sobre la base de los sellos Lasallistas orientados en la formación de valores cristianos, que contribuyan a la integración eficaz y participación activa de todos los estudiantes, comprometiéndonos con los grandes procesos humanos de hacer de esta sociedad un mejor lugar para vivir y convivir.

Bibliografía

Agencia de calidad de la educación, Informe de Resultados Educativos educación Básica 2017 para Docentes y Directivos. Santiago de Chile, 2018.

Booth y Ainscow (2011), Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid, Fuhem-OEI. UNESCO (1999).

Implementación de hábito de estudio en edad temprana (2 a 6 años)

Cynthia Lizbeth Sonqui Amador
Luz de América Regalado Félix

Resumen

El presente trabajo se implementa en Instituto La Salle de Ciudad Obregón en sección preescolar durante el ciclo escolar 2018-2019, en 1ero, 2do y 3er grado de preescolar, en un trabajo conjunto padres de familia, docentes y equipo psicopedagógico. Se trabaja bajo el lineamiento del manual (donde trabajarán de igual forma maestros y padres de familia), donde se dan las indicaciones pertinentes de cómo lograr el engranaje de un hábito de estudio estructurado, permanente y de éxito en el alumno.

Introducción

El presente trabajo trata sobre la importancia que tiene implementar hábitos de estudio desde el nivel de preescolar ya que éste tiene como objetivo preparar al niño para su ingreso al nivel primaria, es en preescolar donde el alumno obtiene todas las herramientas para que su transición sea de la forma más natural posible.

En la actualidad vemos a los estudiantes que carecen de hábitos de estudio, que después quieren implementarles en otros niveles siendo ya más difícil para el estudiante adquirirlos ya que entra el proceso de reaprender, es por eso que si los hábitos de estudio se implementan desde preescolar, no tomando mucho tiempo del niño, con solo 15 minutos al día y brindarle un espacio adecuado para la realización de sus deberes, el menor desarrollará el sentido de responsabilidad, y también se verá fortalecida su autoestima y se tendrán alumnos que el estudiar lo verán como algo positivo y divertido y no como algo por obligación lo cual llevaría a la disertación en un futuro.

Objetivo

Implementar hábitos de estudio desde la edad preescolar preparando al alumno para lo que será su desarrollo académico.

Objetivos específicos

- Involucrar al padre de familia en el proceso educativo de su hijo(a).
- Forjar en el alumno el hábito de estudio de manera natural.

Descripción de la problemática

Durante algunos años en preescolar se ha observado la falta de hábitos de estudio en los pequeños alumnos de manera generalizada, manifestándose estos en bajo rendimiento académico, inseguridad en la ejecución de las tareas programadas durante el ciclo

escolar, ansiedad por lo nuevo, lo desconocido, con un sentimiento de incapacidad de realizar solos una tarea, ya que ésta es realizada por el padre de familia, bajo la situación de que el alumno cumpla con lo establecido, y el padre de familia baje su nivel de estrés, ya que no es capaz de lograr que su hijo realice la tarea en un clima de tranquilidad, armonía y felicidad.

Por tal motivo durante el ciclo escolar 2017-2018, se implementó el programa de hábitos y técnicas de estudio con los estudiantes de 1er grado de preescolar, el cual dio arranque con una reunión de padres de familia, donde se explicó cómo se llevaría a cabo el programa para lograr que el alumno adquiriera el hábito de estudio, atendiendo a la necesidad de estructurar al alumno en la realización de las tareas que se envían a casa, proporcionándole a los padres de familia herramientas que les facilitaron la realización de estas actividades con sus hijos, sin generar estrés entre ambos (padres-hijos), acentuando como tal, un hábito en el niño; el cual se logra por la repetición de una tarea durante cierto tiempo determinado, hasta que esta tarea se realiza de manera sistemática y automatizada logrando con esto que los niños, puedan optimizar su tiempo, esfuerzo y a tener mejor rendimiento académico.

Alternativa de intervención

Al iniciar el ciclo escolar, se realizó una reunión con los padres de familia por grado escolar, donde se les da a conocer la implementación del taller de tareas de hábitos de estudio, en dicha reunión se les entregó un manual en el cual encontrarán los padres de familia la manera de fomentar dicha hábitos de estudio de un manera positiva alegre y tranquila para el alumno y para el padre de familia, donde se unifican los criterios entre lo que se maneja dentro del preescolar en las horas de clase y lo que deberán trabajar en casa en la hora de realizar una tarea.

En el manual se establecen criterios para la adquisición de hábitos de estudio, criterios para el establecimiento de rutina y criterios para el orden de las actividades que llevaran a casa semanalmente.

A) Criterios para establecer rutinas

- Horario de clases
- 8:00 am Hora de entrada
- 1:45 pm Hora de salida
- 2:30 pm Comida
- 4:00 pm Tarea
- 5:00 Momento libre
- 7:00 pm Preparar mi uniforme
- 8:00 pm Tiempo de dormir

B) Criterios para establecer hábitos de estudio

- Mesa si es posible a su altura.

- Silla estática para mamá o papá y alumno (Nota: Ambos deben de estar en actividad de tareas, no realizar otra actividad).
- Área iluminada
- Tener todos los materiales necesarios sobre la mesa.
- Hablar de manera positiva (Ejemplo: tú puedes hacerlo, inténtalo o lo hiciste bien pero sé que puedes hacerlo mejor, volvamos a intentarlo).
- Temporalizar las actividades.

C) Criterios para realizar tareas en casa semanalmente Línea vertical

- Lunes

Tarea: remarca 10 veces la línea y menciona su nombre en voz alta cada que remarques.

- Martes

Une puntos ¿Qué línea es?

- Miércoles

Remarca la línea que se presenta en la plana y menciona el nombre

- Jueves

Intenta terminar con la actividad presentada.

- Viernes

Realiza una línea vertical.

Los criterios de las tareas cumplirán con un patrón repitiendo cada día la actividad indicada, esto para que los padres de familia tengan conocimiento de lo que se debe de hacer y puedan acompañar al alumno en el desarrollo de dicha actividad. En algunas ocasiones el docente solamente enviará a casa la vocal, consonante o número que se esté trabajando en clase y el padre según el día sabrá qué hacer.

Resultados de la intervención

Los resultados obtenidos durante el ciclo escolar 2017-2018, dieron pauta para implementar de manera general en el preescolar el programa de hábitos de estudio y tareas; ya que por la observación y registro de avances se puede notar que el alumno tuvo una maduración significativa en su motricidad fina, en el área cognitiva y afectiva mostrando un mejor agarre de pinza, continuidad en el área académica, en su autocontrol corporal, aprendieron a escribir su nombre, y se iniciaron en la lecto-escritura, a seguir reglas, a respetar los tiempos asignados para cada actividad, el respeto hacia sus compañeros y maestros.

Futuro de la intervención

Con dicho programa se pretende a corto plazo que los alumnos logren establecer rutinas tanto en la escuela como en casa para la realización de tareas, a mejorar su postura corporal al realizar sus deberes, el respeto de tiempos y de actividades establecidas tanto en la escuela como en la casa; que a la par que el padre de familia logre establecer rutinas y hábitos de estudio en su hijo sin estrés, sin prisa y que el niño se sienta acompañado y feliz al realizar sus actividades cotidianas.

A mediano plazo se espera que el alumno sea independiente, seguro, confiado y realice sus actividades de una manera automatizada; el padre en esta etapa solo será un acompañante y supervisor de lo que su hijo está realizando.

A largo plazo se pretende que el alumno en la transición a la primaria, presente menos estrés, ansiedad y sea capaz de auto controlarse en tareas que requieran más tiempo donde él tenga que estar concentrado y quieto en su lugar de trabajo. En el área académica, sea un alumno que llevé las bases para desarrollarse de una manera adecuada y pertinente en la primaria en el área de lecto-escritura como lo pide el modelo educativo según la Secretaría de Educación Pública.

Las expectativas de este programa es obtener un alumno equilibrado emocional, física y cognitivamente.

Referencias

Artavia, A. (2011). Modelos diagnósticos de evaluación cognitiva: su incursión en el campo educativo. Conferencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.academia.edu/2451918>

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE Revista Interamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2), 1-15. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/volln2/Edel.pdf>

Vygotsky L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar.

Cano, J. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. Revista Complutense de Educación, 12(1), 15-80.

Proyecto Filemón y Baucis

Javier Osvaldo Lara García

Antecedentes

En el marco de la formación que procuramos las instituciones lasallistas, en las que educamos con amor, por amor y para el amor como hijos de Dios Vinculamos esta misión con el enfoque situacional que propone el nuevo modelo educativo; y observando la imperiosa necesidad de colaborar con proyectos de impacto social en nuestra sociedad, queremos formar en nuestros alumnos el amor por la naturaleza pensándonos como continuidad de nuestro propio ecosistema.

La propuesta consiste en generar un vínculo con la naturaleza, reforestando zonas cercanas a nuestro colegio, donde nuestros alumnos puedan dar un seguimiento desde la germinación de la semilla, hasta el crecimiento de sus árboles y generen un vínculo indisoluble al ser asumido como parte de su historia. Consideramos que algunas familias de la comunidad educativa se integrarán al proyecto y pretendemos que comprometan a las personas que viven en estas zonas a procurar un cuidado constante los árboles que se planten.

Filemón y Baucis de Ovidio

Zeus, el padre de los dioses, acompañado de su hijo Hermes, ambos con el aspecto humano, se presentaron un día en tierras de Bitinia. A mil casas se dirigieron buscando alojamiento y... en las mil casas les cerraron las puertas, excepto una, en la que les acogió una pareja de ancianos, ella, llamada Baucis y él, Filemón. Vivían en una humilde choza con techo de juncos y cañas en la que habían envejecido y soportado con resignación su pobreza.

Cuando los habitantes del cielo llegaron a la humilde morada, agachando la cabeza, entraron por la pequeña puerta. Filemón les invitó a descansar, preparándoles un asiento sobre el que Baucis colocó un tosco paño, removió después las brasas, reavivó el fuego con hojas y cortezas e hizo renacer las llamas soplando con su débil aliento, partió unos trozos de leña y ramas secas, las colocó bajo un pequeño caldero y cortó después las hojas de col que su esposo había recogido en el huerto.

Mientras tanto, Filemón alcanzó con un gancho, un lomo de cerdo curado y añejo que colgaba de una viga, cortó unas rebanadas y las echó en el agua hirviendo. Y mientras ambos entretenían con su charla la espera, llenaron de agua caliente una fuente de madera y lavaron los pies polvorientos de los caminantes.

Colocaron en la mesa aceitunas, otoñales cerezas de cornejo, aliñadas con salsa y achicoria silvestre; rábanos y queso, y huevos cocidos todo ello en cacharros de barro. Trajeron después vasos de madera recubiertos en su interior de rubia cera y vino no muy añejo.

La espera fue corta, entonces con sus rostros amables y su trato solícito y generoso, sirvieron las viandas calientes. Los postres fueron nueces, higos secos mezclados con

arrugados dátiles; ciruelas y manzanas perfumadas y cestos de uvas y, en medio, un blanco panal.

Mientras vieron asombrados que el recipiente del que habían bebido varias veces se volvía a llenar misteriosamente, Baucis y Filemón pronunciaron plegarias llenos de temor y pidieron perdón por la pobreza de los alimentos y del servicio; pensaron sacrificar a su ganso, para agradar a los divinos huéspedes, pero el animal corrió veloz y se refugió junto a los dioses, quienes les prohibieron matarlo y les dijeron:

-Somos dioses y esta comarca impía sufrirá el castigo que se merece, pero a ustedes se les concede salvarse de esta catástrofe. Abandonen esta casa y sigan nuestros pasos hasta la cumbre de la montaña. Los dos obedecieron y, precedidos por los dioses, avanzaron lentamente apoyados en sus bastones, frenados por el peso de los años y fatigados por la interminable cuesta. Cuando les separaba de la cumbre una distancia como de un tiro de flecha, volvieron atrás la mirada y vieron que todo estaba anegado bajo las aguas de un pantano y que solo quedaba su casa. Mientras contemplaban admirados, lloraban la suerte de sus vecinos.

Aquella vieja y pequeña choza se transformó en un hermoso templo. Las columnas sustituyeron a los postes, la paja se volvió amarilla, convertida en un tejado de oro, las puertas aparecieron esculpidas y el suelo de mármol.

Y entonces Zeus pronunció estas palabras: --Diganos, venerables ancianos, ¿Qué es lo que desean?

Tras consultar brevemente con Baucis, Filemón dijo: --Pedimos ser sus sacerdotes y cuidar su templo; y puesto que hemos pasado juntos y en paz nuestros años, que la misma hora nos lleve a los dos, que no vea yo nunca la tumba de mi esposa, ni tenga ella que enterrarme a mí.

La petición fue atendida. Mientras tuvieron vida fueron los guardianes del templo; luego, ya debilitados por la edad, cuando se encontraban un día ante los sagrados peldaños del templo, vio Baucis que a Filemón le salían ramas y hojas, y el anciano Filemón vio también cubrirse de ramas y hojas a Baucis.

Y mientras las copas de los dos árboles crecían sobre sus rostros, siguieron hablándose el uno al otro y a la vez exclamaron: "Adiós, esposa; adiós, esposo" y, al mismo tiempo, la corteza recubrió y ocultó sus bocas.

Extraído de *La Metamorfosis* de Ovidio y adaptado con fines didácticos

Propuesta

Igual que Filemón y Baucis nosotros debemos ser naturaleza. La propuesta es generar un vínculo con la naturaleza. Todos aquellos que participen, planten un árbol frutal en algún lugar cercano previamente determinado y germinen en el club de sustentabilidad varias semillas que heredarán a compañeros que vienen después. Al mismo tiempo que indagarán su árbol genealógico y escribirán su historia hasta esta experiencia y bautizando con solo su nombre su árbol, dejando una huella espiritual y de vida. Todas las generaciones cuidarán árboles propios y recibirán una herencia. Con ello se cumple el ciclo que se requiere para iniciar la reforestación y además se genera un vínculo comunitario entre los alumnos del colegio.

Misión

Inspirar un vínculo sostenible y profundo entre el hombre y la naturaleza.

Visión

Ser una comunidad educativa que impacta de forma positiva en la calidad de vida de las personas, al desarrollar y aplicar propuestas sustentables que restablecen el vínculo entre el ser humano y el cuidado del medio ambiente.

Objetivos

General:

Generar una propuesta viable y sustentable para que la comunidad se relacione con el cuidado del medio ambiente.

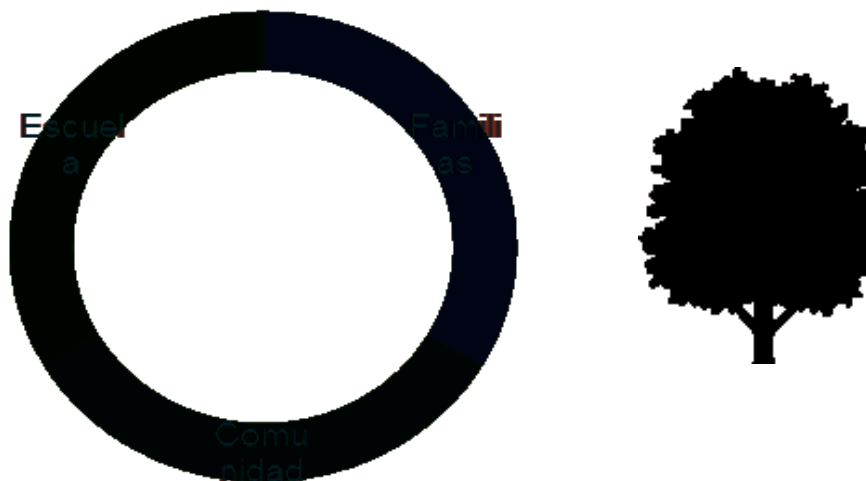
Específicos:

*Plantar árboles de diversos ejemplares para reforestar y favorecer al ecosistema de la región que circunde el colegio.

*Reducir los efectos producidos por nuestra huella ecológica.

*Responsabilizar a la comunidad educativa en la construcción y monitoreo de nuevas prácticas para la protección y entendimiento del medio ambiente.

Agentes involucrados



Transversalidad Académica

Consideramos que el proyecto puede ser de carácter transversal, requerimos que algunas academias colaboren de la siguiente manera.

- La Academia de Español: Se le pide dirijan a los jóvenes al escribir sus historias. Así les ayuden a comprender la importancia de narraciones como la de Filemón y Baucis en nuestro contexto actual.

- La Academia de Ciencias: Le pedimos dirigir una investigación sobre la metodología para germinar y mantener un árbol en buen estado en relación a riego, plagas, poda, tierra, etc.. Escribiendo un tríptico o monografía al respecto.

Los alumnos deberán llevar una bitácora en la cual registrarán la evolución de los procesos de germinación y crecimiento de los árboles.

- La Academia de Geografía e Historia: Se le pide dirija la investigación de campo sobre un mapa o esquema de las posibles regiones de reforestación en jardineras, camellones o espacios afuera de las casas.

- La Academia de F. C. E. Que se elabore un acta compromiso para incluir la participación de la familia y de quien vive en la zona de reforestación

- La Academia de Cómputo: Hacer la promoción del proyecto en redes sociales, la página del colegio, etc. para pedir apoyo y para expandir el proyecto.

- La Academia de Inglés. Aplique una investigación sobre las especies de árboles más propicios.

- La Academia de Artes. Convoque a un concurso para crear un lema o canción oficial del proyecto.

- La Academia de Matemáticas: Nos poye durante el curso para llevar los registros de desarrollo de cada árbol.

- El Colegio Se le pedirá designar zonas internas o construir jardineras en zonas adecuadas para sembrar árboles similares.

Club de sustentabilidad

Los responsables del club han mostrado interés en la realización de este proyecto, relacionado con su proyecto de jardinería vertical para los salones o casas.

Se considera que pueden ser los responsables de coordinar este proyecto.

Rompiendo fronteras con el voluntariado para la educación

Mercedes Bautista

Objetivo

Establecer talleres de ámbito artístico como una estrategia para mejorar el desempeño académico de los niños de una comunidad de la zona maya, a través de actividades de voluntariado con alumnos y maestros de nuestro Instituto.

Contexto

El Instituto Playa del Carmen A. C., es un centro educativo fundado desde hace 26 años por la empresa CALICA (Calizas Industriales del Carmen) para la educación de los hijos de los trabajadores, cuenta con los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. Debido a que en nuestro Instituto se fundó la Preparatoria La Salle de la Universidad de Cancún, adoptamos la filosofía Lasallista para todos los niveles desde hace años. Actualmente la Preparatoria cuenta con sus propias instalaciones en la cual la empresa CALICA ha tenido participación con donaciones para su construcción. Y a razón de este evento, nuestro colegio queda instituido en la filosofía de La Salle, actualmente es visitada por los hermanos de La Salle, por el SMEL y participamos en diferentes actividades que nos invita la ULSA Cancún.

Como parte de nuestra filosofía, es primordial para el Instituto llevar a la práctica los valores Fe, Fraternidad, Servicio, Justicia y Compromiso, por lo que, hace 5 años se propuso por parte de Dirección General integrar el proyecto de voluntariado por conocimiento de las diferentes prácticas lasallistas y considerando que la empresa CALICA cuenta con un programa de voluntarios desde hace 8 años.

Para esto fue necesario conocer el proyecto de voluntariado lasallista presentado en el capítulo 7 de las Orientaciones para la Pastoral, el cual notamos está diseñado para universitarios, pero nos dio la pauta para visualizar como realizar el voluntariado dentro de nuestro contexto considerando una alianza con el programa de voluntarios de la empresa CALICA y lograr una práctica vivencial de los valores lasallistas de un modo altruista para nuestros alumnos.

Por lo anterior, la empresa nos propone unirnos a su programa de voluntarios, el cual atiende diferentes áreas como el deporte, el ambiente, la salud y entre ellos la educación, en el cual participaríamos fortaleciendo el apoyo a la educación de los niños de una comunidad de la zona maya de Quintana Roo, que de acuerdo a un estudio socioeconómico previo establecieron como la más vulnerable entre otras.

Para establecer los apoyos que se podrían favorecer a la comunidad, se realizaron visitas y al revisar las necesidades con los maestros y alumnos en la escuela, se determinó que podríamos apoyar con recursos y diversos talleres, de tal manera que durante el ciclo escolar 2014 – 2015 iniciamos el proyecto de voluntariado como parte de la clase de formación de valores, estableciendo la siguiente dinámica:

-
1. Presentación de la realidad de la escuela indígena.
 2. Presentación de las necesidades establecidas que podríamos atender de acuerdo a la evaluación previa realizada por los profesores y dirección.
 3. Propuestas por parte de los alumnos, integrando el tema o valor del mes, establecido por la asignatura de valores.
 4. Organización y planeación de actividades para obtener los recursos necesarios.
 5. Agendar la visita a la comunidad.

Logrando que nuestros alumnos sean los protagonistas de llevar a cabo campañas, actividades económicas integrando a toda la comunidad del Instituto y logrando llevar recursos materiales como útiles escolares y kits de higiene bucal, los cuales entregaron directamente en la comunidad en la que han realizado diferentes actividades que han favorecido la convivencia sana, generando la fraternidad y el servicio entre maestros y alumnos de ambas escuelas.

Descripción de la problemática:

Del análisis de la estadística del aprovechamiento escolar, entrevista con los profesores y de observaciones realizadas durante las actividades de voluntariado con alumnos de nuestro Instituto, nos permitió conocer las habilidades que poseen los niños y las que son necesario reforzar, como es la madurez en su motricidad, seguridad personal, motivación y la integración de las habilidades intelectuales.

Como referencia se tienen los datos del aprovechamiento escolar (Gráfica 1), de lo cual se obtuvo que la población infantil del 2013 al 2015 presentaban bajo rendimiento académico, por lo que han requerido de estrategias educativas que permitieran incrementar el promedio general.

Por lo que se propuso establecer actividades de ámbito artístico como complemento a su formación educativa y que favorezcan la madurez motriz y el desarrollo de habilidades intelectuales, entre ellas la educación musical y un taller de pintura.

Alternativa de intervención:

En la Escuela Primaria Indígena “Emiliano Zapata” de la comunidad de Sahcab Mucuy, durante el ciclo escolar 2015 – 2016, a través del proyecto de voluntariado del Instituto Playa Del Carmen A. C (IPC), perteneciente a la empresa CALICA, promovió compartir el programa de educación musical “Filarmonía” como actividad de voluntariado con el fin de proveer una herramienta que favorezca a los niños en su rendimiento escolar. Cabe mencionar que este método se imparte durante la educación básica de nuestros alumnos desde tercer grado de preescolar hasta primer grado de secundaria. La metodología de aprendizaje musical diseñado por Antonio Lemus y Deni Díaz, denominado “jugando a la música”, ha demostrado que enriquece el intelecto, equilibra las emociones y fortalece la autoestima. Por lo que aumenta la capacidad de memoria, atención y concentración, mejora la habilidad de razonamiento, eleva la forma de expresión creativa estimulando los sentidos dentro de un ambiente de armonía interpersonal.

Como primera etapa del proyecto se consideró capacitar a los profesores de la comunidad en las instalaciones del IPC en conjunto con profesores de nuestro Instituto y de los que conforman el programa de Filarmonía, para posteriormente impartirlo a los niños en los niveles de primaria y kínder, etapa que se fortaleció con visitas a la comunidad para asesorar y monitorear los alcances de aprendizaje en la música y planteando la meta de que los niños de la comunidad asistan con nuestros alumnos al Magno Concierto de niños y Jóvenes del Caribe, en el que cada ciclo nuestros alumnos participan para demostrar el dominio del instrumento y conocimiento de la música.

Durante el ciclo escolar 16 - 17 se analizaron las posibilidades de abarcar a toda la población de la comunidad que se encuentra en plan escolarizado, sin embargo, de acuerdo a la evaluación, se estableció que durante ese ciclo solo sería posible instruir la educación con flauta dulce y posteriormente integrar metalófonos para alumnos de kínder, primer y segundo grado de primaria debido al desarrollo físico de los niños así como, a los recursos necesarios para proveerles los instrumentos,

Una vez establecida la dinámica para la educación musical, al siguiente ciclo escolar, 2016-2017, ampliamos la propuesta artística con el taller de arte titulado “Semillas creadoras” impartido por alumnos de secundaria del Instituto y guiados por la profesora especializada en artes visuales. Este taller de pintura tiene como principal propósito el desarrollo integral de la persona, específicamente en los niños, ya que en ellos se sabe que el arte cultiva las habilidades psicomotoras, que influyen en la representación realista de su entorno, desarrollo motriz y su inteligencia emocional. Además, que con el desarrollo de la creatividad favorece la resolución de problemas, adoptar la motivación en la apreciación y gusto por el arte.

Resultados

Como actividades de voluntariado se logró lo siguiente:

1. Los alumnos de secundaria en unión con los alumnos que conforman MOPREL, promovieron actividades y campañas para la donación de uniformes y flautas para el taller de filarmonía, mientras que los alumnos de segundo grado de secundaria fueron los principales promotores para obtener los materiales necesarios para el taller de pintura, lo cual, generó la motivación para ayudar a los que menos tienen, así como la unión de la comunidad institucional para unirse a la causa.
2. Durante las visitas realizadas desde el año 2016, los alumnos y maestros voluntarios que han asistido para la entrega de recursos, así como asesorar en algún taller, han generado un vínculo de fraternidad con la comunidad, lo cual ha sido enriquecedor para nuestro Instituto, debido al intercambio de cultura, conocimiento y la vivencia de los valores en cada actividad (imagen)
3. Nuestros alumnos que han asistido como talleristas de pintura y asesores en la música, han experimentado un ambiente de humildad, agradecimiento y solidaridad, por lo que se han sensibilizado a las situaciones vulnerables que ocurre en nuestra localidad. Generándose un vínculo afectivo hacia los niños de la escuela indígena Emiliano Zapata.

4. En el Instituto al hacernos partícipes de las diferentes actividades para apoyar a la comunidad, se estableció una meta en común, apoyar a la comunidad en su educación, lo cual ha beneficiado en los acuerdos, motivación e iniciativas para seguir apoyando de una manera altruista.

5. La educación complementada con actividades altruistas es una manera de hacer práctica la vivencia de los valores y de la aplicación de los conocimientos que los alumnos adquieren durante su proceso de formación escolar. A través de actividades de voluntariado los alumnos se han hecho concientes de lo que pueden hacer de una manera personal y trabajar colaborativamente en favor de otros. A través de un programa de implementación de voluntariado unido a la asignatura de formación de valores los alumnos logran conocer, sensibilizarse, proponer y resolver alguna problemática social, culminando en una convivencia de fraternidad con los que menos tienen.

6. Se generaron alianzas con apoyos externos para la logística del día en el que los niños asisten al concierto, para gastos de transporte y alimentación. Así también para enriquecer su aprendizaje integramos una visita al Planetario de la ciudad, el día que asisten al concierto.

Alcances específicos del taller de filarmonía:

1. El director de la primaria de la comunidad de Sahcab Mucuy se capacita y logra el dominio de la flauta dulce, se vuelve el asesor principal de los alumnos y de sus maestros para la enseñanza de la música.

2. La maestra a cargo de la educación preescolar de la comunidad se integra a las capacitaciones en nuestro instituto, domina el instrumento metalófono y actualmente enseña este instrumento en kínder y primer grado de primaria.

3. El director nos reporta el nivel de motivación de los niños por la música por lo que se establece el taller como parte del programa de educación de tiempo completo, registrado ante la Secretaría de Educación Pública. Así mismo con los alumnos determina que el dominio del instrumento y el promedio de desempeño académico, son los dos factores determinantes para su asistencia al concierto de fin de ciclo, lo cual se ha vuelto un incentivo para los niños mejorando su actitud, disponibilidad y mejoras en su desempeño académico.

Los resultados de la estadística proporcionada por el director de la primaria de Sahcab Mucuy, comparando con los ciclos anteriores, en primer y segundo grado de primaria se ha incrementado significativamente el promedio académico de los niños, considerando que los niños son motivados para aprender el metalófono a los que logren un desempeño académico significativo, este instrumento se ha implementado en este grado debido al desarrollo físico de los niños de la comunidad. En el caso de tercero y cuarto, inician el estudio de la flauta dulce y la lectura formal de notas en la partitura, lo cual es el grado en el que presentan mayor motivación para aprender y asistir a las clases del taller de Filarmonía, así mismo se relaciona la motivación con el desempeño académico, debido a que es un condicionante para participar en el concierto de fin de ciclo. Los alumnos de quinto y sexto grado, ya dominan la flauta y se observa que han mantenido su promedio,

por lo que consideramos que será importante establecer alguna estrategia o reto adicional en la música para incrementar sus logros académicos, ya podría estar relacionado a que estos alumnos en su mayoría aseguran su participación en el concierto, por el nivel de aprendizaje en la música.

Para conocer el impacto de las estrategias implementadas para mejorar el desempeño académico de los alumnos, integrando el proyecto de Filarmonía, se registraron los avances de los alumnos durante el ciclo 2017- 2018, en el ámbito académico así como en su desempeño socioemocional, obteniendo que existe relación entre la motivación para el estudio del arte de la música al finalizar sus tareas y cumplir con su desempeño académico planteado en las clases regulares, por lo que se concreta que la música apoya en el incentivo, el desarrollo de las habilidades intelectuales y relación emocional, como la autoestima para que los alumnos mejoren en su autoestima, seguridad personal, responsabilidad, compromiso así como en la convivencia e integración social.

4. Los profesores nos indican que el taller de música ha favorecido la motivación de los alumnos y el compromiso con sus resultados académicos, apoyando de esta manera en el desarrollo de su madurez intelectual y motriz, así mismo es importante resaltar que se ha favorecido la integración de los padres de familia en las actividades escolares y se observa una actitud de disposición para trabajar colaborativamente con el fin de beneficiar a los niños.

5. Los alumnos de la comunidad de Sahcab Mucuy han logrado participar durante los últimos tres ciclos escolares junto con los alumnos de nuestro instituto. Con el apoyo de la empresa CALICA, los alumnos cuentan con la presencia de los padres de familia para ser testigos del alcance de su aprendizaje en la música, lo cual también ha sido un motivante para que las familias incrementen el interés por hacerse partícipes en su escuela y visualizar la permanencia de los niños en el ámbito escolar.

6. Debido al impacto sociocultural el director de la escuela primaria de la comunidad cercana Yaxché solicitó hacerse parte de este taller, por lo que desde hace dos años se integró a este proyecto con 12 alumnos.

7. Maestros de otras instituciones que forman parte del proyecto de Filarmonía en el estado se han sumado como voluntarios a las visitas para asesorar, así mismo para ser parte de la experiencia que comentaron es significativa para nuestros alumnos y para la comunidad, en alguna ocasión hemos podido integrar a alumnos de otras instituciones como voluntarios para vivir la experiencia de ayudar a su prójimo.

8. Hemos logrado el tercer ciclo de promover la educación musical en la zona maya con Filarmonía, con la participación de 69 niños de las comunidades en el Magno Concierto de niños y Jóvenes del Caribe, presentado el 06 de mayo del año 2018, en el Teatro Gran Tlacho de Xcaret. En el último concierto logramos que asistan 52 niños de la comunidad de Sahcab Mucuy y 17 alumnos de Yaxché.

9. Los directores de ambas escuelas han tenido la oportunidad de participar dirigiendo a la orquesta que acompaña cada ciclo a los niños en el concierto y alumnos tienen la oportunidad de presentarse como solistas.

10. Los niños recientemente se han presentado en otros eventos de su localidad, lo cual ha sido motivo para recibir otros apoyos de organizaciones, la SEP y personas altruistas.

Del taller Semillas creadoras:

1. Se han logrado dos ciclos de este taller, culminando en una galería presentada en el Teatro de la ciudad y en las instalaciones de la escuela primaria indígena “Emiliano Zapata” de la comunidad de Sahcab Mucuy.

2. Los alumnos han generado un vínculo afectivo hacia los niños y de parte de la comunidad un ambiente de agradecimiento y fraternidad. Nuestros alumnos manifiestan el valor del esfuerzo extraordinario para dar lo posible a otros con necesidades y que ellos puedan ayudar con el arte de la pintura.

3. Varios niños han sido sensibilizados para la expresión de sus emociones a través de los colores y el dibujo.

Futuro de la intervención:

Derivado de los alcances obtenidos con los talleres artísticos:

1. Fortalecer el programa de educación artística construyendo y equipando un aula de usos múltiples, así como los recursos que permitan promover, incentivar y desarrollar la formación artística de los niños de la comunidad como medio para incrementar y fortalecer la adopción de habilidades que mejoren el aprendizaje significativo, la coordinación, creatividad y la sana convivencia, con lo cual se obtenga un mayor rendimiento académico y motivación para evitar el abandono escolar.

2. Así mismo, promover la participación de otras personas u organizaciones para incrementar la asesoría en la formación artística de los niños.

The vitalness of language in the basic education curriculum and Its interrelationship with learning and social media

Moira Dipaling Vargas

The research problem and its setting Introduction

Education is a vital component in building strong foundations in, between, and among societies for ideally, its purpose is to bring about the potentials of each individual and to harness these potentials to their fullest, enabling them to function as productive members of society. With an education that produces such individuals it is only inevitable then that a work force which serves as support for a strong and independent society be established. The purpose of education is not merely to produce human resources nevertheless, but also to produce in society members that are able to think critically. Therefore it is through education, among many, that one becomes conscious of his identity and his membership in a particular society. In a general sense, education is a form of learning wherein knowledge, skills, and attitudes are taught and transferred from one generation to another.

These said objectives are made possible to achieve by one of the mechanisms of education which is language.

According to M. A. K. Halliday (1973), language has several functions – two of which are (1) as a means to express one's self and (2) as a means of communication between the language user and the users of the same language. Considering these aforementioned functions, language thus is both an internal and an external factor that affects learning. In relation to this, it is imperative that to be a language user, a person has to be a member of a society. It should be noted that in any society are existing social structures that implicitly or explicitly propagate their beliefs through discourse (Van Dijk, 2001), obviously using the language of their choice.

Furthermore, language plays a vital role in helping children learn by assigning meanings to concrete things and abstract concepts, establishing connections, and making sense of the world. Therefore, language influences how people think, behave, and act. Language is a form of social identity while society depicts a sense of belongingness in an individual (Gumperz, 1982). These two go hand-in-hand in establishing and promoting effective communication among the members of the state thus a culturally unified nation is developed.

It is needless to say that language – whether used in education or in social media – has not only profound effects on people; it is a part of their lives. There is a need therefore to be very careful in planning the language to be used in these settings.

This is not the only issue to be addressed nevertheless. Today society faces mishaps in education in terms of resources, manpower, and facilities. This is met with different solutions by the government as an effort to head the importance of education. Now that the

government has been addressing the issue more than it did the past decade, the idea of a possible solution remains. Determining the vitalness of language in the Basic Education Curriculum (BEC) is necessary. The educators' approach will be of great relevance especially in terms of the language that they will employ in lecturing and thus in educating their students.

In the Philippines, the K to 12 Law or R.A. 10533 was implemented on May 2013, following the implementation of the program wherein one of its salient components is the Mother-Tongue-Based Multilingual Education (MTB-MLE). Atty. Magtanggol T. Gunigundo I, in House Bill No. 162, proposed that the child's mother tongue be the primary MOI during his elementary education while English and Filipino be the primary MOI in the secondary level, now with the child's L1 being the auxiliary MOI. In addition to this, both Filipino and English shall be taught as separate subjects from the start of elementary education.

The decisive move of the present government to include MTB-MLE is an education reform initiative that seeks to provide a literate community for future generations. This is a huge movement allowing sectors of the country to provide education using their mother tongue as the language of instruction starting from Kindergarten. This initiative addresses the relatively high functional illiteracy of Filipinos where the primary medium of instruction (MOI) in education plays a significant factor. The idea is that through MTB-MLE, the students will be able to express and construct their ideas using their mother tongue.

According to another proponent of the MTB-MLE, Dr. Ricardo Ma. Duran Nolasco (2009): "A national language is a powerful resource for inter-ethnic dialogue, political unity, and national identity. To communicate throughout the nation, Filipinos use the national *lingua franca* called Filipino, also known as Tagalog and Pilipino. They speak it as an L2, and not as an L1. Because languages in the Philippines have similar features, values, and concepts, non-native speakers of Tagalog learn Filipino faster, rather than English."

The use of a national language in a country of bilingual and multilingual individuals would open the avenues toward unification. Such would also symbolize nationalism because the national language becomes an instrument for interaction in every part of society. The national language of the Philippines however must at least be a local language and not English. The similar features of the local languages are not the only reason for this. It is moreover most practical to use the child's L1 because they more easily develop a stronger foundation for learning other languages which they are less exposed to. Several studies in the Philippines would also reveal that children who were taught in their L1 learn better than those who were not (Nolasco, 2009).

Despite all this there are educators who still assume that the use of English as the primary MOI would yield better results in learning due to more practical and economic reasons (Constantino, 1996). The Philippines is not closed to globalization after all.

Education is bound to change to keep up with society. Social media, specifically, has greatly taken a vital role in its users who use it as a reference. The impact it has on the youth greatly shapes their ideals and outlooks, as it provides the fastest way to acquire information. From television to social networking sites to online interaction, there is real-time reaction on how they perceive their own culture and individuality. The use of technological devices to keep up with the needs of these students is also in-check. The use of

e-mail, PPT presentations, PDF files, and Word documents to develop skills in acquiring knowledge faster and in formulating one's ideas further develops the need of an acquired mode of language.

This paper wishes to look into the language preferences of the students and teachers and to address the integration of language in basic education and in social media. It will also look at their capacity to encompass and influence the sociolinguistic identity of the two groups directly involved in the learning that happens inside the classroom – the students and the teachers.

Statement of the Problem

This study will research on the interrelationship among language, learning, and media and the preferences for language and media of senior high school students and teachers of Balara High School and St. Gabriel International School in Quezon City and Pasig City, respectively. It attempts to provide answers for the following questions:

1. In which language do the respondents prefer their reading materials to be?
2. In which language do the respondents prefer to write?
3. To which language do the respondents prefer to listen?
4. In which language do the respondents prefer to speak?
5. Which language do the respondents prefer to use in the classroom?
6. Which language do the respondents prefer to use in social media?
7. Is there a significant difference between the language preferences of the students who study in public and private schools?
8. Is there a significant difference between the language preferences of the students and the teachers?
9. Is there a significant difference between the language preferences of those who belong to the:
 - a. lower class and middle class?
 - b. lower class and upper class?
 - c. middle class and upper class?
10. What are the reasons for their preferring the language in reading, writing, listening, and speaking?
11. What are the reasons for their preferring the language as the dominant language in the classroom?
12. What are the reasons for their preferring the language in social media?
13. Do educators have a bias for either language?
14. Do educators think that there must be a specific language for a specific subject?
15. Are educators inclined to use code switching?
16. Are educators required to use a specific language in the classroom by the administration?
17. Do educators use social media?
18. Do educators like to use social media?
19. Do educators think that the use of social media is necessary?

Research methods and procedures

The purpose of this study is to research on the interrelationship among language, learning, and media and the preferences for language and media of senior high school students and teachers of Balara High School and St. Gabriel International School in Quezon City and Pasig City, respectively. This chapter includes the sampling procedure, criteria of respondents, research instrument, research locale, and data analysis.

Sampling Procedure

The researchers used stratified sampling in conducting the survey. In this sampling, the researchers divided the estimated population into groups based on relevant characteristics and then selected participants within those groups. For this research, stratified sampling was used to ensure that specific subgroups namely the school, occupation, and social class are adequately represented. Participants were divided by school (public school and private school), occupation (students and teachers), and social class (upper class, middle class, and lower class). The Slovin's Formula was not employed because the population was not disclosed by the aforementioned schools.

Criteria of Respondents

Respondents were chosen on the basis of the following criteria:

1. Respondents should be studying or teaching at either Balara High School or St. Gabriel International School.
2. Twenty (20) senior high school students from both schools should be surveyed.
3. Three (3) faculty members from both schools should be surveyed.
4. Two (2) faculty members from both schools should be interviewed.
5. For the interview, at least one faculty member from both schools should be a language teacher.
6. Respondents should be willing to participate in the survey and/or interview.

Research Instrument

The research instruments that were used were questionnaires and interviews as the research is quantitative and qualitative. The researchers, undergraduates of political science and education, formulated the questionnaire and the interview questions on their own, with the assistance of their professor in the subject course Kas 116: Philippine Nationalism, Prof. Gil G. Gotiangco, Jr. II.

The questionnaire contains six items in a multiple choice and essay format where respondents only have to check the boxes located beside their choice and explain their answer. The primary objective of the questionnaire is to answer the questions about their language preference and the role of language and media in their learning or teaching.

The interview meanwhile is more focused on the questions regarding some pressing issues in education and society: (1) issues on language and language teaching, (2) issues on the administration, and (3) issues in the integration of social media.

Data Analysis

The interviews were analyzed and were used as sources to support or refute information gathered from related literature presented earlier in this paper. The collated data from the multiple choice questions in the accomplished questionnaires meanwhile were analyzed using frequency and percentage for the descriptive research questions and the t-test for determining any significant difference, while those from the essay questions were analyzed qualitatively.

PRESENTATION, ANALYSIS, AND INTERPRETATION OF DATA

In this section, the information gathered from the respondents at Balara High School in Quezon City and St. Gabriel International School in Pasig City is processed and presented. Following the presentation are the analysis and interpretation of data.

This section of the paper specifically provides answers to the questions related to how language, learning, and media interrelate closely in society.

Table 1. Language Preferences in Reading, Writing, Listening, and Speaking and Language Preferences in the Classroom and in Social Media.

	Filipino		English		Total
	Frequency	%	Frequency	%	
Read	17	36.96%	29	63.04%	46
Write	19	41.30%	27	58.70%	46
Listen	14	30.43%	32	69.57%	46
Speak	36	78.26%	10	21.74%	46
Classroom	23	50%	23	50%	46
Social Media	18	39.13%	28	60.87%	46

Table 2. General Language Preferences.

	Filipino		English		No Preference		Total
	Frequency	%	Frequency	%	Frequency	%	
General Preference	18	39.13%	25	54.35%	3	6.52%	46

Summary

The study has provided the following answers to the research problems stated in the first chapter of this paper:

1. Majority of the respondents prefer their reading materials to be in English.
2. Majority of the respondents prefer to write in English.
3. Majority of the respondents prefer to listen to English.
4. Majority of the respondents prefer to speak in Filipino.
5. Half of the respondents prefer to use Filipino in the classroom and the other half prefer to use English.
6. Majority of the respondents prefer to use English in social media.
7. There is a significant difference between the language preferences of the students who study in public and private schools as $T = 2.48951049$ and the T critical value = 2.0141.
8. There is no significant difference between the language preferences of the students and the teachers as $T = 1.07266436$ and the T critical value = 2.0141.
9. a. There is a significant difference between the language preferences of those who belong to the lower and middle class as $T = 2.50678733$ and the T critical value = 2.0639.
b. There is no significant difference between the language preferences of those who belong to the lower and upper class as $T = 0.560538116$ and the T critical value = 2.0345.
c. There is a significant difference between the language preferences of those who belong to the middle and upper class as $T = 3.9$ and the T critical value = 2.0369.
10. The reasons of the respondents for using Filipino for reading, writing, listening, and speaking are: Filipino is more comprehensible and more familiar. The reasons of the respondents for using English for reading, writing, listening, and speaking are: English is more comprehensible, most often needed, is "better" than Filipino, and has shorter lexical terms. Those students also said that they want to learn English more than Filipino.
11. The reasons of the respondents for their preferring Filipino as the dominant language in the classroom are: it is easy to use and is used to speak to their Filipino teachers and Filipino classmates. The reason of the respondents for their preferring English as the dominant language in the classroom is: it is more appropriate for a school setting.
12. The reason of the respondents for their preferring Filipino in social media is: it promotes more effective communication. The reason of the respondents for their preferring English in social media is: it is used to talk to other nationalities.
13. Three out of six, or 50% of the teachers, prefer English. Two do not have any

preferences. One prefers Filipino. Based on the interviews, teachers also show bias although they do admit to code-switching.

14. Some of the teacher interviewees think that subjects with high cognitive demand such as Science and Math need to be taught in English, while minor subjects may be taught in Filipino.

15. The educators are all inclined to code-switching.

16. Not all the educators are required by the administrators to speak a certain language.

17. All the teacher interviewees use social media.

18. Some of the teacher interviewees like to use social media but emphasize on the necessity of instruction and guidance to maximize student learning.

19. All of the teacher interviewees think that the use of social media is necessary, but is almost impossible to implement fully due to limitations in facilities and materials.

References

Constantino, P. Wika, Nasyonalismo at Ideolohiya. Mga Piling Diskurso sa Wika at Lipunan. Ed. Pamela C. Constantino and Monico M. Atienza. 1996. QC: University of the Philippines Press.

Gumperz, J. Language and Social Identity. 1982. UK: Cambridge University Press.

Halliday, M. A. K. Exploration in the Functions of Language. 1973. London: Edward Arnold.

Nolasco, R. M. D. 21 Reasons why Filipino Children Learn Better While Using Their Mother Tongue: A Primer on Mother Tongue-based Multilingual Education (MLE) and Other Issues on Language and Learning in the Philippines. 2009. QC: Guro Formation Forum, University of the Philippines.

Van Dijk, T. Critical Discourse Analysis. 2001. Handbook of Discourse Analysis. Ed. Deborah Schiffrin, Deborah Tannen, and Heidi E. Hamilton. Oxford: Blackwell, 2008. 352-371. Print.

Africanidades

Paula Beatriz Schaedler
Carla Conceição Souza Nunes

Resumen

A pesar de la población negra constituir gran parte de la sociedad brasileña, el negro aún es excluido del proceso socio-económico-cultural en nuestro país. Con eso, el principal objetivo del presente proyecto fue debatir y divulgar la contribución de la cultura africana en la formación lingüística, histórica y cultural brasileira, construyendo un espacio de estudio y discusión. Creamos estrategias que trajeran dinamicidad a la sala de clase, conexiones de contenido con el mundo exterior a través de una enseñanza contextualizada, elementos que han tenido sentido a nuestros alumnos. Para tanto, fueron desarrolladas actividades y trabajos individuales y en grupos; debates y reflexiones; estamparía; cartas y teatros desarrollados a partir de estudios con contadores mozambiques; paineles, comparando Brasil Colonia X Brasil Contemporáneo; Creación de poemas, versos y rap 's en inglés, a través de un análisis crítico del proceso histórico entre Brasil X EUA; Maquetas de ingenios y quilombos; diccionario ilustrado con palabras de origen africana, en Portugués, Inglés y Español;

Introducción

Se estima que entre los siglos XVI y XIX, cerca de 40% del total de africanos esclavizados en el mundo tengan desembarcado en Brasil (ALENCASTRO, 2000), dando inicio a la diversidad cultural presente en todos los aspectos de la vida social del brasileño. Reconocer esta pluralidad y el convivio con el diferente son elementos fundamentales en la construcción de la ciudadanía, además de ser elemento central dentro de la pedagogía Lasaliana, así que

[...] os centros lassalistas devem ser espaçosos onde a acolhida, a paz e o respeito são vivenciados em comunidades educativas caracterizadas pela aceitação de quaisquer seres humanos; espaços onde a diversidade cultural não seja causa de conflitos, de exclusão ou de tensões destrutivas, mas locais onde ser diferente seja visto como um elemento enriquecedor da vida comunitária. Deste modo, esses centros encarnam o que significa “juntos por associação”. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2010, p.23).

Percibemos, por lo tanto, que los Lasalistas tienen un cuidado muy especial dentro de sus comunidades para que esa pluralidad sea vista como algo siempre positivo, desde que vivida dentro de los valores dejados por Juan Bautista de La Salle. Más allá, en la misma circular, hay mención aún de que "a discriminação baseada no gênero, na cultura, na religião, na orientação sexual ou na afiliação política não será admitida na Missão Educativa Lassalista." (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2010, p.28). De esa manera, comprendemos que trabajar la temática existente en el Proyecto Africanidades, nada más es de que poner en plática también conceptos y valores presentes en la Pedagogía Lasalista.

Los africanos, cuando llegaron en Brasil, trajeron consigo una gama de saberes y valores que acabaron, mismo con toda represión, siendo recreados y transmitidos de generación a generación al modo de ser del brasileño, permaneciendo presentes en nuestra religiosidad, musicalidad, oralidad, culinaria y danza. Pero, muchas barreras aún han de ser transpuestas. Pensando en esto, el proyecto fue elaborado como una manera de contribución para una sociedad más justa y menos excluyente en sus diversos segmentos, pues percibimos la grandeza e influencia de la cultura africana. Así, a partir de prácticas educativas de excelencia, tentaremos abolir acciones y representaciones que configuran el racismo en el contexto escolar y social en que nuestros alumnos están inseridos, porque las reflexiones que buscamos, demostraron que una educación antirracista es posible, necesaria y urgente, constituyéndose como un de los grandes desafíos de la escuela contemporánea.

3 Adaptado de ALENCASTRO, Luis Felipe de. O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

Fossati y Casagrande dicen que la Educación Lasalista (2011, p.69), "pressupõe a necessidade de educar as potencialidades da pessoa, expressas no afeto, na inteligência e na vontade, em sua totalidade." Además de eso, esa educación debe ofrecer medios para que cada persona, "à imagem e semelhança de Deus, possa integrar, em seu projeto de vida, tais dimensões e potencialidades.". Así, a lo largo de su trayectoria dentro de la comunidad Lasalista, el alumno podrá tornarse una persona en su desarrollo pleno, con tranquilidad sobre que tipo de ciudadano irá tornarse, pues va a recibir una educación completa y que lleve en consideración los desafíos actuales.

Descripción del problema

A pesar de la población negra constituir gran parte de la sociedad brasileña, el negro aún es excluido del proceso socio-económico-cultural en nuestro país. Así, la elaboración y la ejecución de este proyecto se justifican por la necesidad de proporcionar una posible concientización y reflexión sobre la importancia de la cultura traída por el pueblo africano, que fue incorporada y hoy día hace parte de la cultura brasileña.

Intervención

La escuela es el espacio donde el conjunto de expresiones y relaciones se construyen y durante la implementación del proyecto, pensamos en estrategias que pudieran traer dinamicidad para las metodologías de sala de clases, haciendo conexiones del contenido con el mundo exterior a través de una enseñanza contextualizada, con elementos que pudieran hacer sentido y que estuvieran de acuerdo a la ley nº 10.639, de 9 de enero de 2003 y se fundamentaran en la Competencia de área I, presente en la Matriz de Referencias del Examen Nacional de La Enseñanza Secundaria (en portugués: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM):

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornasse obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades

H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Nuestro principal objetivo fue lo de construir un espacio para el estudio sobre la cultura afro-brasileña, conduciendo nuestros alumnos a la reflexión sobre la cultura africana, su importancia, valores históricos y culturales, les estimulando con elementos de socialización como capoeira, danzas, narrativas, poemas, obras artísticas y cantos africanos y afro-brasileños. Así, llevamos nuestros alumnos a reflexionaren sobre los conceptos de raza, etnia, estereotipo, racismo, prejuicio, con fines de rescatar la identidad cultural de los afro-brasileños, buscando rescatar y valorar la cultura afro-brasileña y, al mismo tiempo, llevar nuestros alumnos a reflexionar sobre el contexto cultural, social e histórico de la llegada de los negros al Brasil y su participación en la sociedad.

Teniendo todos estos objetivos presentes, partimos para el primer y gran desafío, lo de reflexionar, hablar y tratar el tema, de forma creativa e innovadora, dando significado al proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de la interdisciplinaridad, planeamos clases más contextualizadas, problematizadoras e interactivas, visando siempre la formación de personas creativas, críticas, comprometidas con la sociedad y con la historia, realizadas como seres humanos y abiertas al trascendente, o sea, personas que encontraron un sentido real en y para sus vidas. Fossatti dice que “a produção de sentido está estreitamente relacionada com a capacidade de estabelecer vínculos com as pessoas e com as instituições. Somos seres de convivência.” (FOSSATTI, 2013, p. 162). Los Hermanos Lasallistas, en la circular de la Provincia Brasil-Chile resaltan, también, que

Optamos por um currículo com núcleo humanista, desde uma perspectiva crítica, social, interativa, cognitiva, transformadora e evangélica; um currículo aberto ao nosso tempo, à nossa cultura e às manifestações artísticas, científicas e tecnológicas atuais; um currículo que possibilite experiências formativas diversas e que potencialize a compreensão, a apropriação e o uso de múltiplas linguagens, signos e significados (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 26).

El proyecto, así, se desarrolló a lo largo de los años lectivos de 2014, 2015, 2016 y 2017, empezando con lecturas de diferentes textos individuales y en grupos, en las salas de

clase, en los diferentes años de la enseñanza fundamental II y componentes curriculares, donde nuestros alumnos son llevados a leer, entender y debatir sobre lo que están leyendo, dejando de ser meros receptores de información. A partir de eso, otras estrategias y acciones entran en escena, como la visita a los “Territorios Negros de Porto Alegre”, proyecto que era desarrollado por la Secretaria Municipal de Educación de Porto Alegre, con la ayuda de la Compañía Carris, que ofrecía el ómnibus para circular por la ciudad, recorriendo diversas regiones y espacios reconocidos como territorios de ocupación y constitución de afrobrasileños, tales como: Largo Glênio Peres y Largo da Forca (Praça Brigadeiro Sampaio), el Pelourinho (Igreja Nossa Senhora das Dores), el Mercado Público, el Campo da Redenção (Parque Farroupilha), la Colônia Africana (Barrios Bom Fim y Rio Branco), la Ilhota (cerca del Centro Municipal de Cultura y de la avenida Érico Veríssimo), el Quilombo del Areal da Baronesa (Travessa Luis Garanha). El guion encierra en el Museu Joaquim José Felizardo.

A partir de los componentes curriculares de Artes y Matemáticas, nació el proyecto “Geometria cadê você?” (Geometría, donde estás tú?), en que los alumnos de los 6º años estudiaran las formas geométricas, técnicas de estamparía y principalmente la importancia del uso de la pano como elemento identitario para muchos pueblos en África, como podemos confirmar em la investigación *Tecido Africano: símbolo, cores e um pouco de história*, de Guadalupe da Silva Vieira.

A beleza e a diversidade das configurações geométricas dos tecidos kongo e dos apliques kubás abrem a porta dos sonhos e das estrelas. Na verdade, o que nos é proposto é um percurso de iniciação, que reúne os ritmos musicais com as sequências de cores através de um fio.

Triângulos, losangos, quadrados e formas entrelaçadas, aparecem repetidamente nos tecidos. Nota-se uma predominância da simetria. Os ornamentos tradicionais são: linha, ponto, linha quebrada, círculo, espiral, disco dentado, losango, triangulo, pirâmide.

A estrutura do ornamento é feita através de paralelismos, respeitando as leis de equilíbrio e movimento bem como a repetição rítmico-circular.

Na África, o batik, tecidos estampados, e as serigrafias resultam de pesquisas ligadas a mitos e lendas, símbolos do folclore nativo.

A estamparia vistosa reflete a imaginação do negro africano, que contribuiu muito para a formação do inconsciente coletivo brasileiro. Os símbolos e motivos foram incorporados ao cotidiano. A arte negra não é apenas uma representação estética, é também uma atividade criadora. (p. 33).

En la asignatura de inglés, los 8º años investigaron el proceso histórico esclavista de EU y de Brasil, debatieron, compararon y, a partir de esto, crearon poemas, versos, Rap’s etc. en inglés siempre focalizados en un análisis crítico. Estos rap’s fueron grabados y presentados a los alumnos de 6º a 9º año en una gran clase denominada “Aulão”, en 22 de noviembre.

A partir de la lectura del libro *Moçambique*, de Júlio Emílio Braz, los alumnos de los 7º años, investigaron, debatieron, confeccionaron carteles y elaboraron teatros, donde cada turma estaba responsable por un cuento mozambique diferente: turma 17A trabajó

el cuento “Há muito tempo” (Hace mucho tiempo), 17B, el cuento “Os três amigos” (los tres amigos), 17C con el cuento “O coelho e a festa dos animais com chifres” (El conejo y la fiesta de los animales con cuernos) y la turma 17D trabajó con el cuento “O avarento” (El avaro).

La posibilidad de acercar el contenido presente en los libros de historia y geografía al nuestro universo, hice con que los alumnos de los 7º años construyeron maquetas que recordasen espacios de presencia histórica negra, tales como: ingenios, senzalas, casas grandes y quilombos, reviviendo, de esta manera, el camino del negro esclavizado de África hacia América y toda su participación en el crecimiento de la economía azucarera brasileña, a partir do estudio de la colonización en América, el esclavismo colonial (donde hablamos sobre el negro esclavizado, las relaciones entre dueños y esclavos, la resistencia) y, por fin, todo el proceso colonial de poblamiento, explotación, economía colonial y los cambios a lo largo de todo proceso. La venida de africanos esclavizados para Brasil en el siglo XVI es un gran marco para nuestra historia. A pesar de las precarias condiciones de esclavitud, y todos los malos tratos, los pueblos traficados jamás dejaron atrás la herencia cultural de su propia nación. Hoy día, podremos observar en el diccionario brasileño una variedad de términos que usamos en nuestro cotidiano, sin al menos nos darnos cuenta de su origen africana, más específicamente del grupo bantu.

Es importante tener la consciencia de que África es una de las responsables por el portugués que tenemos hoy en Brasil. Un idioma rico y variado, originado de varios pueblos y que conquistó su identidad única por cuenta de la fuerte mezcla lingüística. Siendo así, cada alumno del 6º año ganó una palabra, totalizando 106 (ciento seis) palabras, sobre las cuales deberían investigar origen, significado y transcribir estos significados en los tres idiomas trabajados en la escuela: el portugués, el inglés y el español, utilizando para eso una hoja de tamaño A3, lo que juntando todos los trabajos originó nuestro Diccionario Gigante.

En clases de Lengua Portuguesa, Historia y Geografía, a través de lecturas, investigaciones y debates, alumnos del 8º año confeccionaron paineles y mapas ampliados, comparando Brasil Colonia X Brasil Contemporáneo, intentando reforzar temas polémicos e importantes como racismo, prejuicio, tráfico, esclavismo, entre otros.

Los 9º años realizaron un amplio trabajo sobre inmigrantes africanos y sus países de origen, teniendo en cuenta el involucramiento de los componentes curriculares de Lengua Portuguesa, Matemáticas, Historia, Geografía, Filosofía y Educación Religiosa. Los países seleccionados fueron Angola, Cabo Verde, Nigeria, Congo, Guiné Bissau, Somalia, Costa del Marfín y Mozambique, siendo que em cada asignatura algunos puntos específicos deberían ser estudiados, por ejemplo: Historia, Independencia, guerras, tipo de gobierno, símbolos, política, lengua oficial y otras lenguas más usadas, cultura, música, religión, comidas típicas, prendas de vestir, arte, educación, economía (principales sectores), criminalidad, tasas de mortalidad y natalidad, capital, ubicación, clima y geología. Todos los puntos investigados, además de ser entregues por escrito y presentados a la turma, fueron expuestos en una muestra intitulada “Mostra Africanidades”, en la fecha de 23 de noviembre de 2017, a partir del montaje de cabinas.

Todos los trabajos desarrollados a lo largo del año fueron presentados en dos momentos: el primer momento en una gran clase intitulada “Aulão”, en el día 22 de noviembre de 2017, cuando fueron presentados teatros, poemas, rap’s, los resultados de investigación de un grupo de Expocol (evento interno que ocurre anualmente, en los espacios del colegio con la finalidad de divulgar resultados de trabajos de investigación realizados por los alumnos, durante el año lectivo.) y un segundo momento, que fue la Mostra Africanidades, día 23 de noviembre, cuando todos los trabajos antes discriminados fueron presentados a la comunidad escolar, durante un día entero.

Resultados logrados

A través de este proyecto, construimos un espacio para el estudio y para el diálogo donde hubo el rescate y la valoración de la cultura afrobrasileña. Al mismo tiempo, las actividades sugeridas llevaron a los estudiantes a reflexionar sobre el contexto cultural, social e histórico de la llegada de los pueblos africanos al Brasil y su participación en la construcción de la sociedad.

Con las actividades propuestas por los profesores de cada asignatura, despertamos en los alumnos el deseo por la búsqueda de conocimiento sobre esa temática tan importante en la contemporaneidad y, principalmente, sobre la valoración de esta cultura para nuestra sociedad.

La continuidad de ese proyecto nos desafía a trascender la teoría, buscando acciones que impacten de manera concreta en el cotidiano de nuestros alumnos. Porque, por ser una temática de relevancia social, continuaremos a proponer actividades y reflexiones que demuestren e incentiven nuestros alumnos en su crecimiento continuo e integral.

Futuro de la intervención

Por tratarse de una temática de relevancia social y porque creemos que la escuela es un espacio de diálogo y transformaciones, donde conocer, valorar y respetar las diferentes manifestaciones históricas y culturales del pueblo africano es un desafío continuo y necesario, continuaremos a proponer actividades y reflexiones que demuestren e incentiven nuestros alumnos en su crecimiento continuo e integral. Por eso, se torna tan importante dar continuidad y visibilidad al Proyecto Africanidades, que, en 2018, se extendió hacia las turmas de la Secundaria, siempre analizando el proceso, las prácticas y acciones realizadas con el objetivo de evolucionar y lograr por el camino de la búsqueda por excelencia en educación.

También estamos siempre en búsqueda de una idea de relieve en los conceptos del Hno Edgar Nicodem (2017): la nueva normalidad. Esa Nueva Normalidad sería el efecto causado cuando alguien necesita reconfigurar su vida de manera extrema en función de un evento ocurrido. A partir de ese momento, la vieja normalidad ya no existe más y el sujeto necesita adaptarse al nuevo. Para el autor, esa nueva normalidad está presente, por ejemplo, en el hecho de la resurrección, momento en lo cual todos necesitan cambiar su forma de vivir y creer. Así, el Hno Nicodem (2017) deja claro que cree que, a través de esa nueva normalidad, podremos obtener grandes cambios positivos.

Num mundo que arde em divisões e exclusões, a missão do carisma lassalista é ser um lugar de inclusão fraternal. Um lugar onde as crianças, os jovens, os adultos, as famílias

e os educadores podem livremente estabelecer relações de amizade, de fraternidade e de solidariedade que superam os limites da comunidade educativa. Um lugar de partilha, onde Irmãos e leigos assumem, com toda a riqueza da diversidade, a missão educativa lassalista, segundo o carisma que a Igreja recebeu na pessoa de São João Batista de La Salle. (NICODEM, 2017, p. 60).

Por lo tanto, nosotros, por medio del Proyecto Africanidades, creemos que es posible coaptar la comunidad como un todo - profesores, religiosos, alumnos, familias, en esa búsqueda por vivir en armonía, en compartida y respeto con todos, cuestiones tan presentes en el Vivir lasalista y tan necesarias para el bien vivir en la contemporaneidad.

Referencias

ALENCASTRO, Luis Felipe de. O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em < http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf> Acesso em 10/ 11/ 2017.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/D_CN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> Acesso em 15/ 11 /2017.

Matriz por Competência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=841-matriz-1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192> Acesso 10/ 11/ 2017.

CARRARA, Ângelo Alves. A população do Brasil, 1570–1700: uma revisão historiográfica. Revista Tempo. 2014 v20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v20/pt_1980-542X-tem-2014203619.pdf> Acesso em 12/ 11/ 2017.

FOSSATTI, Paulo. Perfil Docente e produção de sentido. Canoas: Editora La Salle, 2013.

FOSSATI, Paulo; CASAGRANDE Cledes. Formação Integral e Integradora. in FOSSATTI, HENGEMÜLE, CASSAGRANDE. - Canoas, RS: Unilasalle, 2011.

IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. Associados para a missão lassalista...um ato de esperança - Circular 461. Setembro de 201.

NICODEM, Edgar. Partilha do Carisma: a Caminho do Novo Normal. in CASAGRANDE, SALAMI e FOSSATTI- Canoas, RS: Ed Unilassalle, 2017.

VIEIRA, Guadalupe da Silva. Tecido Africano: símbolo, cores e um pouco de história. Disponível em <file:///br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/download/1927/>

Humanismo solidario

Un proyecto de investigación educativa lasaliana a partir del pensamiento de Pablo VI

H. Gabriele di Giovanni

La Congregación para la Educación Católica, en el 2017, ha sentido la necesidad de publicar un documento (Educar al humanismo solidario para construir una “civilización del amor” a 50 años de la *Populorum progressio*. Orientación). (Congregación para la Educación católica. [22 de septiembre de 2017]) que inspirándose ampliamente en la célebre encíclica montiniana lanza la idea de una educación que tenga en cuenta el cambiante contexto actual que genéricamente podemos definir como “global”: una educación al humanismo solidario.

La idea de fondo, grandiosa, es sin embargo simple: las vivencias humanas, y no solo ellas, están siempre más unidas entre ellas (todos hemos escuchado hablar del “efecto mariposa”). Si para la humanidad hay un futuro, los intereses de unos, deben de cruzarse con los intereses de los otros. Nuestros destinos están unidos. En un cierto sentido es una cuestión de supervivencia del planeta.

Sin embargo esta visión englobadora y holística, ciertamente positiva, encuentra hoy una serie de dificultades de diferente naturaleza, no última aquella relacionada con la modalidad con la que la globalización se está imponiendo en el mundo: movida puramente por razones económicas, la globalización se revela al final como el favorecer la ventaja de pocos en detrimento de todos.

Por lo que al interno mismo de la cuestión de la globalización, nacen y se imponen en la opinión pública una serie de particularidades, no todas necesariamente injustificadas. Nuestra tendencia a construir muros no mira solo a crear obstáculos: los muros sirven también para poner encima un tejado y construir una casa.

Hemos, por lo tanto, por un lado dado un empujón hacia la unidad del género humano, por otro lado un empujón hacia la diferenciación. Estos dos empujones, en la perspectiva que entendemos sacar adelante, deben encontrar la manera de convivir: crear unidad, sin anular las diferencias, más bien valorizándolas.

Esta perspectiva tiene claramente una lectura teológica: la realización del Reino pasa por la construcción de una fraternidad universal.

¿Esta visión puede convertirse en una perspectiva educativa? ¿Puede ser una pedagogía?

Nosotros creemos que sí, y a esta convicción hemos llegado como lasalianos, profundizando en un enfoque educativo de pensamiento montiniano. Todo surgió de casualidad, si es justo utilizar este término en un contexto cristiano. Llegados a este punto tenemos que contar una historia.

En el 2014 aprovechando la ocasión del cincuenta aniversario de la visita del Papa Montini al Instituto PIO IX Aventino (que se produciría en el 2015) decidimos, con la esencial colaboración de la Doctora Moretti que había iniciado un estudio sobre Pablo VI educador,

de recuperar el material que teníamos archivado y de organizar algo que recordara dignamente aquel particular y feliz momento de la historia de nuestra casa. Era un evento privado. Solo nuestro, aunque en parte relacionado al interés suscitado con la beatificación de Pablo VI en octubre de 2014. En aquella ocasión el Papa dio un discurso que hemos considerado como un programa educativo. Solamente cito algunos pasajes, sobre todo la parte dedicada a los jóvenes. Quien quiera podrá ver el video entero.

¿Qué os dice el Papa? Os dice “tened los ojos abiertos”. Y muchos de vosotros me podríais contestar: “los tenemos”. Y yo os digo que hay que tenerlos abiertos en manera todavía más inteligente, mas experta, mejor. (...)

Y entonces preguntaría: ¿Si tenéis los ojos abiertos, tenéis también el corazón abierto” (...)

Si vosotros –y aquí el discurso sería para los más grandes- tened los ojos abiertos sobre las grandes verdades de la vida, puede ser que vosotros estéis muy atentos de verdad, con los ojos abiertos de par en par sobre vuestros instrumentos y miréis de manera encantadora a los fenómenos de la física y de la química, de todas las nuevas leyes que vienen descubiertas y aplicadas en estos instrumentos maravillosos que tenéis delante, podría suceder que esta visión del mundo físico, del mundo mecánico, y del mundo económico se convirtiera en una pantalla para vosotros, y que vuestro ojo se parara y no viera que máquinas, no viera que movimientos, no viera que los fenómenos físicos y químicos, no viera que el resultado económico del trabajo que habéis realizado con vuestras manos y dijera: esto es todo. Seríais ciegos, seríais mudos, sería una visión incompleta, como si uno mirara fuera y no se diera cuenta de lo que hay ahí. Y desde esta escena del mundo físico y químico, el mundo de la naturaleza que se abre delante hay, hay que es lo que hay? (Los jóvenes responden: DIOS)

Ahora sabéis, pero ciertamente y deberíais ser tan buenos que propio vosotros, vosotros que manejaís estos instrumentos que yo he encontrado aquí, ¿Qué cosa? un hierro, no, un pensamiento, una ley y quien es el hace la ley, quien es el que ha metido aquí este pensamiento, aquí hay una presencia detrás más allá de esta pantalla física y química que es el mundo de la naturaleza que nos proporciona estas bonitas leyes, muy complicadas leyes de las que nosotros nos sentimos propietarios. ¿Quién es? Tener los ojos abiertos, mirad,

¿Qué significa inteligente? intus legis: leer dentro. Hay que ser capaz de leer dentro de las cosas. No solamente fuera. No solamente en fachada exterior y entonces mirar si tenéis una grande vocación delante jóvenes, aquella de rehacer. Cómo decir, la alianza, la amistad, la concordia, la armonía, frenando el exterior, la mecánica de la industria etc. El mundo superior de la vida del pensamiento, de la vida espiritual y de la vida religiosa. Y vosotros podéis, por eso os digo: tened los ojos abiertos. Vosotros tenéis la suerte de ser una casa que va esa visión más allá , que os ayuda a esa penetración, conocéis los rayos que pasan a través de los cuerpos opacos, vuestra alma inteligente debe ser algo de similar en la opacidad de las cosas lo que está adentro, lo que está debajo, encontrareis un mundo todavía más maravilloso de lo que nuestros sentidos nos presentan: el mundo del misterio, el mundo sin fronteras, de una realidad que no podemos medir pero que viene hacia nosotros, que viene hacia nosotros y que nos dice una palabra que nunca habríamos podido esperar ¿Quién es el Dios que está que está detrás de esa pantalla? Misterio. Y quien, en cambio, nos enseña a leer y a entender una sola palabra, entender su corazón: es la religión de Cristo, que dice mira Dios que está más allá del cielo, de las alturas, de las cosas que ves, es un Dios que

te ama, es Dios padre, es un Dios que quiere venir al contacto y hablar contigo y la vida se vuelve estupenda, se convierte en maravillosa, y propio vosotros que sois casi candidatos os debería servir, estáis llamados más que los otros a adivinar y a leer el espíritu. Estáis llamados a hacer este gran servicio al mundo moderno a volverle a dar un alma, un aliento, una capacidad de rezar. Y decimos todo en una única palabra, que todo incluye, a ser y a volver a ser cristiano. (...)

Para organizar este Día de Pablo VI, involucramos desde el principio al Instituto Pablo VI de Brescia y a otros estudiosos italianos. Fue el empujón inicial, que sucesivamente nos llevó a dar consistencia a las palabras de Pablo VI que en aquella visita pronunció.

Nació así en colaboración con la Representación Diplomática de la Santa Sede en la FAO un segundo seminario titulado La caridad, motor del progreso social.

Nos encontramos, sin quererlo, dentro de la prospectiva del humanismo solidario. Siguiendo a Pablo VI nos hemos dado cuenta de la actualidad de su perspectiva educativa.

El mundo contemporáneo está perforado por tanta crisis, la cuestión social se impone a la atención de todos nosotros. La cuestión social es hoy una cuestión antropológica, según las palabras de Benedicto XVI, y llama en causa a la educación. Ésta se deberá preocupar por difundir un nuevo modelo de ser humano, de vida, de sociedad, de relación con la naturaleza.

¿Qué tipo de educación?

- - Una educación que pone a la persona en el centro, en un cuadro de relaciones que constituyen una comunidad viva, interdependiente, legada a un destino común (esto es el “humanismo solidario)
- - Una educación sólida y abierta, que promueva la riqueza y la diversidad de talentos individuales, para abrirse en cada ángulo del vivido social en el cual la educación puede generar la necesidad de compartir, solidaridad y comunión.

Hoy en día, vivimos en una sociedad multicultural y las dificultades que derivan son a menudo el resultado de una falta de educación al humanismo solidario. Basado en la formación en la cultura del diálogo: se trata de un proceso educativo donde la búsqueda de una convivencia pacífica tiene las propias bases en el concepto de ser humano, según una concepción del desarrollo integral y trascendente de la persona y de la sociedad.

En este marco se delinean también las responsabilidades de la Iglesia de nuestro días (y por lo tanto también las nuestras): contribuir a la edificación del humanismo solidario, para un mundo pronto a realizar la profecía contenida en el *Populorum progressi*: la prioridad de la construcción de la “Civildad del amor”.

Pensamos que sea más que necesario definir una trayectoria educativa que tenga como objetivo formar al hombre en una educación solidaria que lleve al desarrollo de una convivencia fundada sobre el diálogo intercultural e interreligioso, sobre una base de antropología integral y trascendente de la persona. Cómo llegar?

- Antes de todo definiendo qué significa educación solidaria y sobre qué valores se funda.
- Precizando la antropología de referencia que deberá de ser una antropología integral y trascendente.
- Desarrollando una metodología estructurada sobre un diálogo intercultural y las comunidades de aprendizaje.

-
- Teniendo siempre presente el final: la construcción de la “Civildad del amor”.

Todo lo expuesto sin olvidar las cuatro directivas sobre las que nos hemos movido desde el principio:

- la tensión educativa;
- la exigencia de hacer red;
- mantener alto el nivel de las propuestas y de las reflexiones
- mantener contacto con el Instituto Pablo VI de Brescia y con los organismos eclesiásticos en particular con la Fundación Gravissimum educationis.

Hoy estamos desarrollando sobre todo el segundo aspecto: la necesidad de crear red y que nazca una colaboración al interno del mundo universitario lasaliano.

En lo que respecta, desde la prospectiva italiana, estamos continuando a desarrollar de forma cíclica con profundizaciones serias sobre temas específicos, pero siempre relacionadas con el objetivo (aunque no directamente con Pablo VI), que consientan de acercar el problema (educar al humanismo solidario) a través de una técnica de “extracción”. Lo estamos ya haciendo y a un óptimo nivel, con seminarios y publicaciones específicas ya producidas y en proceso de elaboración.

De forma más sistemática, partiendo de la prospectiva del humanismo solidario, nos gustaría desarrollar una trayectoria de formación fundamentalmente humanística (tradicción cultural muy italiana, pero aquí la asumimos en el sentido de F. Varillon para el cual: “El deber del hombre es hacer bien el hombre”) (Varillon, F. 2005, p. 71) que podría tocar los siguientes aspectos, inferidos del programa que Pablo VI nos dejó en su discurso en el Pio IX:

- El mundo de los jóvenes: son ellos nuestro compromiso y son ellos el futuro del mundo.
- El mundo de la educación: entendida también por Montani como la educación de la interioridad, como desarrollo de la capacidad de leer dentro de las cosas, pero también como la capacidad de abrir el corazón....
- El mundo de la materia: hoy en día la ciencia indaga sobre la materia descubriendo cosas nuevas y también difícilmente imaginables (ver la física cuántica). ¿Es posible reconocer la presencia del Espíritu? ¿En qué medida el mundo material enseña al hombre la solidaridad?
- El mundo del espíritu: las coordenadas de la espiritualidad de nuestros días que tienen caracteres diferentes y deben de tener en cuenta tantos input que vienen de tradiciones culturales diversas... y que en cada caso al final deben medirse con la caridad.
- El mundo del arte: El arte contemporáneo presenta una pluralidad de formas, movimientos, corrientes, inspiraciones, sujetos.. que se confunden con las modas y que hacen difícil su evaluación real. Los mismos productos que definimos como “artísticos”, también a casusa de la evolución tecnológica (utilizar una paleta de colores acrílicos no es la misma cosa que trabajar mezclando tierras, la técnica del *dripping* no es una pincelada...) se han multiplicado y diferenciado, asumiendo connotaciones no siempre fáciles de interpretar (¿Un plato de Picasso es solo un plato o una obra de arte?

Hoy en día se hacen “instalaciones” que claramente varían según el contexto, por lo que la obra no es siempre la misma). De todos modos, actualmente ¿El arte ayuda a los hombres a ser solidarios?

- El mundo del trabajo: Hoy hay siempre menos “artesano” y siempre más tecnología: se usan siempre menos las manos, si no para programar acciones llevadas a cabo por los robots que producirán cosas. Esto es un problema: trabajar con las manos favorece la contemplación. Estudiar la naturaleza a fondo consiente, según el dictado montiniano, de ir más allá de sí misma... ¿En qué modo el mundo del trabajo puede ser un mundo de solidaridad?
- El mundo de los pueblos: El humanismo solidario en este contexto asume formas y dimensiones sociopolíticas y económicas relevantes e invierte en el desarrollo, la justicia social, el derecho...prácticamente en todos los problemas actuales del mundo.
- El mundo de la familia: lugar hoy en día maltratado bajo diversos aspectos y que ocurre volver a descubrir y a valorizar, como primer momento de formación al humanismo solidario. Muchas cosas ya se están poniendo en acto en el mundo lasaliano (redes, intercambios de docentes..., tal vez también un proyecto común...)... en práctica estamos ya en la misma línea, pero tal vez no estamos suficientemente conectados: tal vez todo lo dicho puede inserirse en la reflexión y en la organización que está llevando a cabo la Unión de las Universidades Lasalianas en el mundo (IALU).

Nuestro sueño, nuestro objetivo, pero también lo que sentimos como una especie de vocación, es aquel de dar vida a una Academia Lasaliana, basada en el modelo de las Academias surgidas en la edad moderna, que profundice al más alto nivel posible los diversos aspectos relacionados con el humanismo solidario. Un poco una idea loca, pero como ha escrito Linda Rottemberg “Crazy is a Compliment” y en el fondo soñar no cuesta. Sobre todo cuando el sueño es nuestro.

En concreto estamos valorando varias hipótesis de formación para concretar este sueño:

o Una cátedra específica (de base) sobre el humanismo solidario: tenemos contactos con la PUL, pero hay muchas universidades lasalianas en el mundo...

o Una especialización/máster sobre este tema que se realizará en el contexto de la Casa Generalicia y abierto a los estudiantes lasalianos y no solo a ellos.

o Un blog/revista *on line* que recoja las reflexiones y las profundizaciones espontáneas y solicitadas.

o Naturalmente todo esto utilizando modalidades de búsqueda “compartida” (la comunidad de los profesores y de los estudiantes...)

¿Queréis soñar con nosotros? ¿Queréis construir, a partir de la cultura, un mundo de hermanos que dejen de pensar y de verse como Caín y Abel? Agradezco vuestra atención.

Obras Consultadas

Bots, H., Waquet, F. (1997/2005). *La Repubblica delle lettere*. Bologna: Il Mulino.

Burke, P. (2000/2002). *Storia sociale della conoscenza*. Bologna: Il Mulino.

Congregazione per l'educazione cattolica. [22 de septiembre de 2017]. *Educare Alli umanesimo solidable per construire una "civiltá dell'amore" a 50 anni dalla popolorum progressio*. Recuperado de http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_it.html

Jonas, H., y Portinaro, P. P. (2009). *Il Principio responsabilità: un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.

L'enciclica nei commenti della stampa. (1967). *Aggiornamenti sociali*, 373 – 411. Recuperado de <http://www.aggiornamentisociali.it/articoli/l-enciclica-popolorum-progressio-nei-commenti-della-stampa/>

Lubac, H. de (1992). *Cattolicismo. aspetti sociali del dogma (Vol. 7)*. Opera omnia. Milano: Jaca Book.

Montini, G. B. (2014). *Coscienza universitaria*. Roma: Studium.

Moretti, P. (2016). "Se avete gli occhi aperti, avete anche il cuore aperto?": Paolo VI ai giovani.

Roma: Edizioni Studium.

Rottenberg, L. (2014). *Crazy is a compliment*. Milano: Il Saggiatorelano.

Varillon, F., Spadaro, A., Ehlinger, C., & Dupont, Q. (2005). *Traversate di un credente*. Milano: Jaca Book.

Escuela garante de derechos y desarrollo integral de la niñez: una institución desafiada por las necesidades del nuevo milenio

Santiago Amurrio

El siglo XX representó grandes contradicciones para la humanidad: por un lado, los más grandes y veloces avances tecnológicos, por otro, los más grandes horrores vividos por los seres humanos en el marco de las guerras mundiales. A consecuencia del holocausto y la bomba atómica, la sociedad se vio conminada a llegar a un acuerdo respecto de la importancia de cada ser humano, como individuo, y de la necesidad de preservar la humanidad, como colectivo. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) constituye un hito en la historia universal y hoy, a más de medio siglo de su origen, representa un horizonte ético, porque expresa valores y principios que es necesario resguardar para la pervivencia de la dignidad de las personas, y tiene una dimensión pragmática, en el entendido que se necesita implementar una serie de acciones para que dichos principios y valores sean realidad.

Los derechos humanos señalan que cada persona del mundo, independientemente de su condición, tiene, entre otros, derecho a la vida, la libertad y la seguridad, a una nacionalidad, a circular y pensar libremente, a escoger la educación de los hijos; indican que toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado, que le asegure salud y bienestar. Lamentablemente, es bien sabido que lo que se declara y espera, dista mucho de la realidad, al menos en cuanto a la universalidad de los derechos, considerando la iniquidad que impera en distintas regiones del planeta. La pobreza, el subdesarrollo, los conflictos armados y las consecuentes oleadas migratorias, son algunos de los elementos que configuran el panorama del mundo actual: 60 millones de refugiados o desplazados de su lugar de origen, 663 millones de personas sin agua potable y más de dos mil millones de personas sobreviven con menos de tres dólares por día (Banco Mundial, 2017).

El nivel de desarrollo y, asociado a ello, el estado de los derechos humanos en el mundo hoy en día es muy dispar, lo mismo que el cumplimiento de las legislaciones asociadas.

La necesidad de los derechos humanos se origina en la facilidad con que las promesas políticas se olvidan o ignoran. La educación lo ilustra bien: los acuerdos globales para garantizar la educación primaria universal se han firmado una vez por década, pero ninguno se materializó. Cada pacto roto fue seguido por otro similar, también roto. (Tomasevsky, 2004, p.18).

Dadas las características del mundo actual, se requiere de manera urgente que los derechos humanos pasen del plano declarativo a la concreción, que el respeto a la dignidad de las personas sea una realidad en cada rincón del planeta. Según la Unesco (Unesco, 2015, p. 17),

la situación en que se encuentra el mundo actual se caracteriza por varias paradojas. La intensificación de la globalización económica ha reducido la pobreza en el mundo, pero también está generando modelos de crecimiento del subempleo, aumentando el desempleo juvenil y el trabajo precario. Asimismo la globalización económica está agravando las desigualdades entre países y en cada uno de ellos. Los sistemas de educación contribuyen a

esas desigualdades al ignorar las necesidades de educación de los alumnos en situación desventajosa y las de muchos habitantes de países pobres, y concentrar las oportunidades entre los ricos, dando así un carácter muy exclusivo al aprendizaje y la educación de buena calidad

En este contexto, se reconoce la importancia fundamental de la educación, ya que, tal como señalara la Nobel de la Paz 2014, Malala Yousafzai, existen pocas armas en el mundo que sean tan poderosas como una niña con un libro en la mano.

Para reflexionar en torno a los desafíos que implica para los sistemas escolares constituirse como garantes de derechos en el contexto siglo XXI, se presentan a continuación algunos elementos vinculados con la comprensión de la educación desde la perspectiva de derechos; nociones respecto del acceso y cobertura educativas y lo que se entiende por una educación de calidad, para, finalmente, dar cuenta de algunos de los desafíos que hoy enfrenta la institución escolar en este sentido. Se espera que esta reflexión se constituya en una propuesta educativa que permita a las comunidades lasalianas pensarse como instituciones garantes de derechos y promotoras de la democracia escolar y social en el contexto en el que vivimos hoy.

La perspectiva de derechos

De acuerdo a los preceptos y definiciones de la ONU, los derechos humanos universales están a menudo contemplados en la ley y garantizados por ella, a través de los tratados, el derecho internacional consuetudinario, los principios generales y otras fuentes del derecho internacional.

Identificando que existen determinados grupos que requieren mayor nivel de protección que otros, distintas convenciones y tratados abordan su situación especial, como es el caso de los niños. La Declaración de los Derechos del Niño y la Niña fue redactada por Naciones Unidas en 1959, constituyéndose en un manifiesto ético que les reconoce como sujetos de derecho. Se rige por cuatro principios fundamentales: la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección, y su participación en las decisiones que los afecten.

Según la Convención, todas las personas e instituciones que se interrelacionan con los niños y niñas, se configuran como garantes de derecho, es decir, son responsables de generar condiciones para el respeto y el ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes, siendo el Estado la entidad que tiene la obligación de generar condiciones de ejercicio de derechos, defenderlos, promoverlos, protegerlos y asegurar mecanismos de exigibilidad.

En el marco que imponen los derechos humanos y los derechos del niño, la educación cumple un doble rol, ya que es un derecho, pero también es un medio, toda vez que señala que el objeto de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Desde allí, la escuela, la experiencia educativa escolar, se configura como un espacio para vivir los derechos, fomentando la democracia a nivel escolar y social. Se evidencia, entonces, el doble desafío que enfrenta la educación: no basta con que los niños asistan a la escuela, se requiere que en ella encuentren una educación de calidad, en una institución que impulse el desarrollo integral de cada niño, niña y joven, sus familias y comunidades.

El derecho a la educación es importante en cuanto favorece la inclusión social y permite que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes puedan también disfrutar de todos los dere-

chos que les son inherentes, pues una educación basada en los derechos humanos implica garantías para el derecho a la educación, los derechos humanos en la educación y la promoción de todos los derechos humanos a través de la educación (Tomasevsky, 2004, p.19).

Por consiguiente, la acción de vulnerar el derecho a la educación conlleva una pauperización creciente de las oportunidades que las niñas y niños tienen de realizar su vida a través del acceso a la escuela, y por tanto, de contacto y aprendizaje directo de las habilidades, normas, valores y criterios de cohesión y participación en el mundo social que les permita aportar a la construcción de una sociedad más humana y fraterna. Tal vez por ello no se duda en afirmar que:

La educación es el principal mecanismo que permite avanzar en múltiples dimensiones de la cohesión social: mayor igualdad de oportunidades, capital humano para la movilidad social, formación de ciudadanos activos y respetuosos de los derechos, familiaridad con códigos culturales diversos y acceso al mercado laboral con mayores opciones. (CEPAL, 2008b, p.27).

Allí radica su importancia y la necesidad de su promoción, que, como se verá, tiene distintas expresiones y dimensiones.

El esquema de las "4 Aes" de K. Tomasevski (2004, p.77) entrega elementos para la comprensión de los diversos ámbitos desde los cuales se ha de promover el derecho a la educación:

- a. Asequibilidad: Entendida como disponibilidad, es decir, como la acción del gobierno para disponer de escuelas, estructuras físicas y equipamientos suficientes y apropiados para que niñas y niños puedan disfrutar del derecho a la educación. También se entiende como el compromiso del gobierno de favorecer y asegurar la educación obligatoria y gratuita, haciéndola asequible para todos y todas.
- b. Accesibilidad: Se define en función de la garantía de acceso al sistema educativo que un gobierno debe realizar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Está vinculado, según el nivel educativo, con la acción de facultar a educación obligatoria y gratuita. El gobierno se compromete a permitir el acceso a la educación obligatoria y gratuita en los primeros años de formación, y en la etapa posprimaria, en la medida de lo posible.
- c. Aceptabilidad: Corresponde al nivel de calidad sobre el cual debe garantizarse el derecho. En este sentido, el estado garantiza la educación obligatoria y gratuita con niveles suficientes de calidad que permitan el disfrute pleno del derecho. La mejora de la calidad de la educación es uno de los desafíos más importantes que tienen planteados los sistemas escolares, por tanto, debe constituirse en una prioridad inherente al derecho a la educación.
- d. Adaptabilidad: Hace referencia a la pertinencia del currículum con relación a las realidades y necesidades específicas de las y los estudiantes. En otras palabras, es hacer una oferta educativa flexible y contextual que responda a las especificidades de los sujetos de derechos.

Como se desprende del esquema de Tomasevski, la promoción del derecho a la educación no es una tarea sencilla. Estado y escuela deben trabajar mancomunadamente para conseguirlo, y compete al Estado la responsabilidad mayor de entregar las condiciones

para que las escuelas puedan constituirse como garantes de derecho. En la práctica, una institución educativa tendrá más posibilidades de cumplir su rol garante mientras más se constituya como una comunidad de aprendizaje, un espacio en donde lo político y lo pedagógico inviten a la comunidad escolar a dialogar con el territorio y la ciudadanía local y global, contribuyendo a la democracia escolar y social. No es una tarea sencilla: se visualizan avances importantes, pero también desafíos que operan a distintos niveles, algunos de los cuales se abordan a continuación.

Acceso y permanencia

Casi 60 millones de niños y 70 millones de adolescentes en todo el mundo siguen careciendo de acceso a una educación básica efectiva. En 2011, cerca de 775 millones de adultos seguían estando considerados como insuficientemente alfabetizados. Incluso en el caso de quienes tienen acceso a la educación básica formal, el abandono prematuro de la escuela y una educación de baja calidad contribuyen a un nivel insuficiente de adquisición de las aptitudes básicas, pese a que la calidad de la educación y la adecuación del aprendizaje siguen siendo preocupaciones esenciales. Al menos 250 millones de niños no saben aun leer, escribir o contar como es debido, incluso después de cuatro años como mínimo asistiendo a la escuela. (Unesco, 2015, p.43)

La cita da cuenta de la magnitud del desafío de incorporar a niños, niñas y jóvenes a la escuela, aun cuando se han hecho importantes avances y las cifras varían de una región a otra y aun dentro de cada país, la cantidad de estudiantes fuera de la escuela sigue siendo un problema. A partir de los datos, es posible afirmar que se requiere avanzar de manera importante en proveer las condiciones para que en las próximas décadas, se disminuya la cantidad de niñas y niños que, por diversas razones, no pueden acceder al sistema educativo.

Por otra parte, también se necesita avanzar en las condiciones que permitan que las y los estudiantes permanezcan en el sistema educativo, sin abandonar los estudios ni generar trayectorias educativas que, por su discontinuidad, afecten los resultados del proceso y/o hagan que el paso por la escuela se constituya en el cumplimiento de un requisito más que en un proceso enriquecedor y necesario para la vida de las y los jóvenes. Actualmente, un 19% de los niños y jóvenes que están fuera de la escuela, es porque han desertado del sistema (Unesco, 2011b, 45) lo que representa un desafío significativo para cada sistema educativo, ya no desde el ingreso a él, sino desde la generación de condiciones que doten de sentido a la experiencia educativa que viven los estudiantes, aproximándose a la calidad desde la perspectiva de sus protagonistas.

Calidad de educación: aprendizajes para el ejercicio de derechos.

La discusión respecto de qué se entiende por calidad en educación es un debate abierto, que se sustenta en miradas diversas sobre lo que se espera de lo educativo. Pareciera haber cierto consenso respecto de que la calidad sobrepasa lo meramente académico, para constituirse como una dimensión más integral de lo que se espera de la educación y sus resultados.

Un concepto de calidad que se aproxima a reconocer su complejidad, es aquel que define a la educación como el desarrollo de las competencias necesarias para parti-

cipar en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros (Unesco, 2007, 9).

Aproximarse a generar calidad en educación no es una tarea sencilla, considerando que muchos de los aprendizajes base que “debieran” producirse en la escuela, no están ocurriendo:

Las evaluaciones de los conocimientos y las destrezas que los niños adquieren en la escuela indican que los sistemas educativos han fracasado con millones de niños. En todo el mundo, casi 250 millones de niños en edad de cursar la educación primaria – más de una tercera parte de los 650 millones de niños en este grupo de edad– no dominan las habilidades básicas alfabéticas y numéricas, según una estimación de 2013. De estos niños, unos 130 millones siguen careciendo de estas destrezas tras haber asistido a la escuela durante al menos cuatro años (Unicef, 2015)

Cabe preguntarse de qué manera se deben generar procesos educativos que apunten a la generación de aprendizajes de calidad, que permitan a las y los estudiantes acceder a los niveles de competencias o habilidades mínimas requeridas para desenvolverse en el mundo actual, pero también para el desarrollo de habilidades más complejas, como las que supone el ejercicio ciudadano o desarrollo espiritual, dependiendo de los enfoques y énfasis de cada proyecto educativo. El alcanzar las habilidades declaradas en los currículum de cada país, es un asunto de derechos; no solamente porque lograr sus objetivos es un derecho, sino también porque para lograrlos, se deben resguardar otros derechos, que son los que configuran la experiencia educativa y la vivencia del currículum como aprendizaje de vida, más allá de lo prescrito.

Los cambios que requiere la escuela para ser garante de derechos en el siglo XXI

Para el resguardo y promoción de derechos de las y los estudiantes en las escuelas, diversas instituciones y pensadores del mundo educativo (Blanco, R., 2017; EducarChile, 2016; Oraisón, M. 2016), proponen ámbitos de acción y componentes que la escuela debe resguardar en torno a los derechos, de los cuales cabe mencionar los siguientes:

- - procesos de admisión inclusivos y transparentes. Se refiere a que la escuela debe reconocer y valorar las diferentes características de la identidad personal, familiar y social de sus estudiantes; sin poder negarse acceso o interrumpir proceso educativo por estos motivos.
- - cuidado y protección física y psicológica. Se refiere a que las relaciones al interior de la escuela han de garantizar el resguardo de la integridad de toda la comunidad educativa; contando con protocolos que permitan enfrentar situaciones de riesgo.
- - condiciones adecuadas para el aprendizaje. Se refiere a los espacios, recursos y condiciones necesarias para el aprendizaje; ya sean herramientas concretas para el trabajo en aula o recursos humanos idóneos, como contar con profesores suficientemente calificados para desempeñarse en el contexto educativo que corresponda.
- - trato digno, respetuoso y con sentido de comunidad. Se refiere a las formas de comunicación y vínculo entre los distintos actores de la comunidad educativa, especialmente hacia los niños, niñas y jóvenes, que merecen especialmente estar libres de hostilidades o humillaciones.

•

-
- - apoyo a los logros educativos. Se refiere a brindar todas las alternativas y opciones para que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje, y tendiendo a una educación inclusiva.
 - - instancias de participación. Se refiere a la existencia de espacios que aportan a la formación integral de los estudiantes y a la incorporación de sus familias en el proceso educativo. Son instancias que, cotidiana o extraordinariamente, abren espacios a distintos actores de la comunidad escolar.

Considerando estos ámbitos de acción, se entenderá que la escuela es garante de derechos cuando facilita la incorporación de sus estudiantes al proceso educativo, cuando reciben permanentemente un trato que denota respeto y apoyo; donde existen las adecuaciones curriculares y recursos que sean necesarios para que cada estudiante alcance, de manera desafiante y activa, los logros educativos que corresponda a su nivel, sintiendo seguridad y siendo partícipe activo de los procesos pedagógicos involucrados en dicha consecución.

A esas dimensiones o ámbitos de garantía de derechos, se suma otro aspecto en el que la escuela cumple un importante rol garante de derechos, y es en estar alerta frente a situaciones de maltrato que puedan estar afectando a los niños, niñas y jóvenes que son su estudiantado. No permitir malos tratos y abusos a niños, niñas y adolescentes no constituye solo un compromiso ético y un deber de todos los ciudadanos que tomen conocimiento de una situación de esta índole, sino que representa una obligación política, institucional y profesional (Unicef, 2011, p.9). Siendo la escuela un lugar en el que los estudiantes pasan gran parte del día y sus vidas, es importante que este espacio esté alerta a la presencia de abandono o negligencia, maltrato físico o psicológico, situaciones de violencia intrafamiliar, trabajo infantil, comercio sexual o participación en actos ilícitos que puedan estar afectando a sus estudiantes. Para esto, es necesario un estrecho vínculo de la escuela con la familia y la comunidad, así como el establecimiento de protocolos de acción en caso de vulneración de derechos, situaciones que muchas veces requieren de la intervención de otras instituciones que, también garantes de derechos, deban poner en acción sus mecanismos de protección para salvaguardar el interés superior del niño, la niña o joven. Suelen ser situaciones complejas, que requieren el trabajo mancomunado de los equipos docentes, lo que supone, nuevamente, la necesidad de que la escuela se configure como una comunidad de aprendizaje en la que sus actores tienen una cultura de trabajo que promueve el ejercicio de los derechos.

Futuras acciones pedagógicas en torno a fortalecer el rol garante de derechos de las instituciones lasalianas.

La vivencia de los derechos en la escuela no es otra cosa que trabajar en el establecimiento y construcción de una cultura educativa en la que los sujetos de derecho son los actores y destinatarios fundamentales de su desarrollo y aplicación; una cultura donde cada quien se sabe parte de un estado de derecho que tiene obligaciones con los ciudadanos y responsabilidades que cumplir con respecto a sus necesidades fundamentales; una cultura donde se aprende a exigir formal y debidamente lo que corresponda.

Para que la escuela se configure como una institución garante de derechos, se necesita que opere una serie de transformaciones o mejoras en las culturas escolares. En primer tér-

mino, se necesita que los actores escolares internalicen la perspectiva de derechos, siendo capaces de, por una parte, conocer la normativa y alcances de los derechos, pero también y sobre todo asumiéndose como institución que debe resguardar y promover estos derechos, haciendo de la escuela un espacio privilegiado para la promoción y defensa de los derechos. Ello requiere sensibilización, formación y aprendizaje, así como las condiciones apropiadas para poder avanzar en el reconocimiento de que niños, niñas y jóvenes son sujetos de derecho. Por otra parte, un componente que necesita desplegar la escuela es la articulación con la red de protección integral de niños, niñas y jóvenes, lo que supone conocimiento y comunicación efectiva con las entidades locales que corresponda; lo mismo que hacerse presente en espacios estratégicos que permitan visibilizar las características, potencialidades y necesidades de su comunidad educativa desde el punto de vista de los derechos y su cumplimiento, lo que puede representar un desafío nuevo en comparación con la comunicación de la escuela con la red de servicios sociales, que es una acción de larga data en las instituciones educativas, pero que sin duda necesita actualizarse en función de las nuevas perspectivas y desafíos de la educación.

¿Cuántas de estas acciones y perspectivas están implementando las escuelas de la red lasaliana en el mundo? ¿Cómo posicionar al sistema educativo lasallista como una institución de vanguardia en la promoción y defensa de los derechos de niños, niñas y jóvenes? ¿Qué se necesita para seguir avanzando en esta perspectiva? Seguramente, se presentan más interrogantes que respuestas, lo que puede ser un panorama alentador, toda vez que eso nos permitirá seguir avanzando.

A nuestra comunidad lasaliana, a la educación lasaliana que queremos en el siglo XXI, no puede resultarle indiferente este debate y mandato; por tanto, deben generarse la mayor cantidad de acciones posibles para orientar a cada comunidad educativa a promover la democracia en sus instituciones para, desde ahí, favorecer al ejercicio y defensa de derechos de las y los estudiantes y, a la larga, avanzar en derechos que nos permitan avanzar hacia la paz que anhelamos. Son acciones que se nos presentan hoy como un imperativo ético y político sobre el cual sea posible construir una sociedad más equitativa e inclusiva en la que, efectivamente, todos los hombres y mujeres nazcan libres e iguales en dignidad y derechos.

Referencias

Banco Mundial (2017). Atlas de los objetivos de desarrollo sostenible. Washington D.C: Banco Mundial.

Blanco, R. (2017). Educación inclusiva. Un asunto de derechos y de justicia social. México: OREALC/UNESCO.

CEPAL (2008)a. Panorama Social de América Latina 2008. Santiago de Chile: CEPAL

CEPAL (2008)b. Juventud y cohesión social en Iberoamérica, un modelo para armar. Santiago: CEPAL.

Entreculturas (2013). Educación, motor de derechos humanos. Madrid: Fundación Entreculturas.

Oraisón, M., Pérez, A.M. Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. Revista Iberoamericana de Educación, sept – dic., nº042, OEI, Madrid, España, pp.15-29.

SITEAL (2009). Atlas de las desigualdades educativas en América Latina 2009. Síntesis. SITEAL. Informe descargable en <http://atlas.siteal.org/>

Tomasevsky, K (2004). El asalto a la educación. Barcelona: Intermón Oxfam.

Torres, R (2005). Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo. Madrid: Fundación Fe y Alegría.

Unesco (2007). Educación de Calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. Santiago: Orealc-Unesco.

Unesco (2009). Panorámica Regional: América Latina y el Caribe. Informes de seguimiento – Educación para todos. París: Orealc-Unesco.

UNESCO. (2015)a. Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? París: UNESCO.

Unicef (2011). Por qué, cuándo y cómo intervenir desde la escuela ante el maltrato a la infancia y la adolescencia. Buenos Aires: Unicef.

Unicef (2016). Estado mundial de la infancia. Una oportunidad para cada niño. Nueva York: Unicef.

Dynamics of Religious Disaffiliation in

John M. Vitek
Robert J. McCarty, DMin

Though the Catholic population of the United States has grown year to year along with the general population, studies indicate that more people who were raised Catholic—often young people—are leaving the faith than ever before. Of all the major denominations, Catholicism has experienced the greatest net losses as a result of affiliation changes, despite these losses having been largely offset by Hispanic immigration to the United States. The Catholic decline is best understood in the context of the broader changes in religious affiliation across all religions in the United States.

The Pew Research Center reports, in their study “America’s Changing Religious Landscape” (Pew Research Center’s Religion & Public Life Project, 2018), that “the percentage of Americans who are religiously unaffiliated has jumped more than six points, from 16.1% [in 2007] to 22.8% [in 2014]” of the US population. In real numbers, Pew estimates that between 2007 and 2014 there has been an increase of about 19 million religiously unaffiliated adults—also known as the “Nones”—in the United States, bringing the total number of religiously unaffiliated adults in the United States to approximately 56 million. Pew further reports that the generation with the highest religious unaffiliation are the “young millennials” (ages 18–24), at 36% religiously unaffiliated, followed by the “older millennials” (ages 25–33), at 34%.

The purpose of this study, is to understand more fully why young people leave the Catholic Church in particular. For the purpose of this study, we were interested in surveying and interviewing youth and young adults (ages 15 to 25) who once self-identified as Catholic, but no longer do so. We use the term “disaffiliated” to describe this population that for various reasons no longer consider themselves Catholic. From our sample, we can estimate that approximately 12.8% of US young adults between the ages of 18 and 25 are former Catholics, and that approximately 6.8% of US teens between the ages of 15 and 17 are former Catholics.

Saint Mary’s Press Research Group in collaboration with The Center for Applied Research in the Apostolate (CARA) at Georgetown University conducted a study of teens and young adults who were raised Catholic, but have left the Catholic faith (disaffiliated). CARA first conducted a national survey of former Catholics, ages 15 to

25. The initial quantitative approach ensured the maximum degree of representativeness possible for a second qualitative stage of the project where in-depth personal interviews were conducted with fifteen survey participants. A national research team undertook qualitative data analysis under the guidance of Dr. Richard Morehouse, PhD. The goal was to support and/or expand the quantitative findings by identifying underlying dynamics that impact disaffiliation. In qualitative analysis the categories emerge from the quantitative data; they are not imposed as a result of the quantitative results. Thus,

qualitative analysis yielded textured and nuanced personal narratives or life stories that more fully revealed the complex dynamics of disaffiliation.

Increasingly, young Catholics are weakly attached to the Church. Of those who have disaffiliated, more than six in ten have celebrated First Communion, but only a third have been confirmed. A majority attended Mass a few times a year or less often when they identified as Catholic, two-thirds were never enrolled in a Catholic religious institution (Catholic schools), and six in ten never participated in any parish religious education or youth ministry program.

When asked at what age they no longer identified themselves as Catholic, 74% of the sample said between the ages of 10 and 20, with the median age being 13 years old. Of those who have left, 35% no longer belong to any religion, while 46% have joined another religion. An additional 14% report being atheists or agnostics.

Executive Summary

Disaffiliation from the Church is largely a thoughtful, conscious, intentional choice made by young people in a secularized society where faith and religious practice are seen as one option among many. It's a dynamic process that unfolds over time and after a series of experiences or considerable thought. Like the breakdown of significant relationships, disaffiliation happens as a result of an accumulation of unreconciled and unresolved discrepancies that ultimately lead to a person's conclusion that "none of it makes sense" or "I just don't buy it anymore" so "why stay?" Many disaffiliated youth and young adults report feeling "free" and "relieved" when they reach this point of opting out.

Some (35%) find being "done" leads to no religious affiliation at all (the "Nones"), yet these individuals may still seek something "more" and believe in something bigger and beyond themselves, perhaps even "God". Others (14%) conclude that religious affiliation and faith in God are nonsensical and reject all such belief—convinced that it can't be reconciled with an observable, rational, and reasoned understanding of the world. Still others (46%) seek a different faith expression or religious practice that better aligns with what they believe or how they desire to express their sense of personal identity or a spiritual life.

Family dynamics frequently play a role when young people decide to disaffiliate. For example, young people may cite the religiosity of their parent(s), their parents' mixed-faith marriage, the perceived hypocrisy in the lives of family members who profess religious belief, or feelings associated with being forced to attend Church or religious instruction as impacting their decision to disaffiliate. The secularization of culture may impact religious belief, with greater value placed on the immanent, observable, and directly experienceable than on a transcendent worldview where mystery and trust in the unknowable are accepted. Some disaffiliated Catholics report being unable to reconcile the discrepancies of religious teaching and a personal sense of morals and way of being.

Still others who disaffiliate perceive that they can be happy and live "good lives" without religious affiliation or the "imposition" of doctrinal teaching; reflecting a secular humanism in which they see that they can be ethical without religion. In fact, they believe they are happier, freer, and more moral without the baggage and burden of a religious practice they believe has been forced on them.

Six Common Dynamics of Disaffiliation

The life story of each young person is unique and varied, nuanced and textured. Yet regardless of any particular categorization into which we might group stories, several observations seem worth noting about the dynamics of disaffiliation.

1. A precipitating event, series of events, insight, or awareness triggers a wonderment or process of questioning or doubt. The accumulation, over time, of unresolved or unrecoupled experience, questions, or even rejections of beliefs lead to the dis-integration of affiliation in the process of constructing a personal identity in emerging adulthood.

2. Rationale for disaffiliation reflects the secularization of culture where faith and religious practice are seen as options among many options for seeking meaning, purpose, and happiness.

3. The individual has a sense of being happy and free or relieved by the decision to disaffiliate with the Church or from belief.

4. The individual believes that religion was forced on them and they are determined to not force religion/religious practice or a particular faith on their own children. Religion and religious practice ought to be a free choice, they argue.

5. The individual perceives himself as moral and committed to living a moral life, but they espouse a kind of secular humanism in which they believe they can be ethical without religion.

6. Whether the person still somewhat “believes” or “disbelieves” in God or “something bigger,” the individual is not closed to belief (or fuller belief) if a rational argument or provable evidence can be presented to them.

Identifying categories of persons who disaffiliate, as well as common factors and the underlying dynamics that contribute to disaffiliation, make it possible for pastoral discussion, understanding, and response.

Initial Observations

There is a temptation to rush to identify solutions or strategies that address the dynamics of disaffiliation. However, deep, patient, humble analysis by the pastoral community is needed. Nonetheless, we offer these initial observations:

- There is a persistent and perhaps even growing culture of personal autonomy and “choice” among young families and children. Parents are more likely than in the past to allow their children to choose their faith.

- The New Atheism and evangelical Christianity are attractive to many people questioning their faith. If those disaffiliating seek to remain religious, they will likely switch to another belief system. If they doubt the value of any system of religious or spiritual belief, they will likely embrace no religion and increasingly emphasize reason and the rational as a guiding force.

- The authors of the study do not perceive any significant way for the Church to attract many who have left to return to the faith. While historically some do return, often as they age or because of a “life-cycle effect,” there seems to be a generational shift in this regard, particularly with respect to the idea of not wanting to force religion on their own children, that suggests that this life-cycle effect may no longer hold true.

- Church scandals, specific Church teachings, or personalities within the Church seem to be less important in decisions regarding affiliation than many may assume.

- Faith practice or identification seems to be a less significant issue for creating a meaningful life narrative; neither is seen as essential to happiness or to provide a sense of meaning and purpose in life.

- While not explicit in the data, there is a need to further research and understand a shifting understanding of how one defines “being Catholic,” as there seem to be many who remain affiliated with the Church but would consider themselves more as “sorta-Catholic” or “Catholic-ish.” Some of these are the “almost dones”—those not necessarily disaffiliated, but also not accepting as necessary many traditional tenets or doctrines of the Catholic faith. The “almost dones” are often one step away from being “done.”

Research Method and Process

The Center for Applied Research in the Apostolate (CARA) partnered with GfK Custom Research (formerly Knowledge Networks) to conduct the survey. The survey was in the field from September 10–23, 2015. GfK screened a random sample of panel members between ages 15 and 25 to ask their current religion. If they responded as something other than Catholic they were asked if they were ever Catholic in the past. Those who did not currently self-identify their religion as Catholic but who indicated a period of Catholic affiliation in the past were interviewed. GfK estimated that the survey could be completed by about two hundred respondents from the panel who were between ages 15 and 25 and who were raised Catholic but no longer self-identified as such. In all, 204 respondents were interviewed. The survey took respondents an average of eight minutes to complete.

A total of 3,450 young adults, ages 18 to 25, were randomly sampled from GfK’s panel. A total of 1,435 completed the screening process (41.6 percent). Of these respondents, 184 qualified to be interviewed and completed the former Catholic survey (12.8 percent incidence). Additionally, GfK sampled 1,071 adult parents. Of these, 479 completed a screener survey (44.7 percent). In all, 298 had a teenager who could be screened about their religion and who were given consent by the parent to be interviewed. A total of 296 teens were screened (99.3 percent). Given the need to maximize sample size GfK provided potential respondents ages 15 to 17 a \$5 incentive to participate. Screening identified twenty teens who did not currently self-identify as Catholic but had done so in the past (6.8 percent incidence). All of these teens completed their survey. Thus the sample includes 184 young adults and twenty teens. This results in a margin of sampling error for all respondents of ± 6.9 percentage points.

GfK produced post-stratification weights for the sample to adjust for any survey non-response as well as any under- or over-coverage imposed by the study-specific sample design. Geo-demographic distributions for the corresponding population were obtained from the U.S. Census Bureau’s Current Population Survey (CPS). For this purpose, an iterative proportional fitting (raking) procedure is used to produce final weights that will be aligned simultaneously with respect to all study benchmark distributions. In the final step, calculated weights are examined to identify and, if necessary, trim outliers at the extreme upper and lower tails of the weight distribution. The resulting weights are then scaled to

the sum of the total sample size of all eligible respondents. For the former Catholic survey study, the following benchmark distributions of U.S. population teens and adults age 15–25 from the most recent CPS data (March 2014) were used for the raking adjustment for total respondents (qualified and not qualified):

- Age (15–17, 18–19, 20–21, 22–23, 24–25) by Gender (Male, Female)
- Race/Ethnicity (White, Black, Other, Hispanic, 2+ Races)
- Region (Northeast, Midwest, South, West) by Metropolitan Status (Metro, Non-Metro)
- Education (15–17, 18–25 LHS, 18–25 HS, 18–25 Some College, 18–25 Bachelor or higher)
- Household Income (under \$25K, \$25K to <\$50k, \$50K to <\$75k, \$75K+)

At the conclusion of the quantitative survey, respondents were asked if they would be willing to participate in an interview regarding the topics of the survey they had just taken. Analyzing responses to the closed-ended questions from the survey, CARA sought to interview a variety of respondents with varying life experiences and different current beliefs. CARA sought interviewees who fit into the following categories:

- Currently identifying as atheist or agnostic
- Drifted away from the Church slowly
- Disagreed with Catholic teachings
- Family switched religions and so did interviewee
- Interviewee switched to another religion while their family remained Catholic

Each interview ranged from 30–90 minutes and centered on the interviewee's history with Catholicism, what led them to stop identifying as Catholic, their current beliefs, and how open they were to returning to Catholicism.

A qualitative analysis process was carefully designed by Richard Morehouse, PhD, emeritus professor of psychology, Viterbo University, La Crosse, WI. Between January and March 2017, under the guidance of Morehouse, a small group of seven academics and pastoral practitioners first individually reviewed each of the fifteen numerically and gender-coded transcripts. Each transcript was given a pseudonym according to gender (fictional name) and was read as a stand-alone document. In pairs, the group then deconstructed each transcript into discreet statements of meaning on card sets, retaining the original transcript pagination for future reference to verify authenticity of statements (audit trail). Each transcript's statements of meaning were then reconstructed as a personal narrative by the same analysis team, illuminating key elements of their unique life story (MacAdams, 2013), including:

1. Any initiating event(s)
2. How the interviewee attempts to address the event(s)
3. Consequences of that attempt
4. Reactions to the consequences
5. Resolution or denouement

Fifteen unique personal narratives were constructed and serve as the data set utilized by a smaller analysis team that gathered in March 2017. The team's review of the final personal narratives resulted in the identification of six common "dynamics of disaffiliation" and three categories of young people who leave the Catholic Church.

Study Limitations and Areas For Further Research

This research was specifically focused on young people who previously self-identified as Catholic, but no longer do so. In the course of analyzing the survey data and the interviews it became obvious that several related issues need further consideration, issues beyond the scope of this project. These issues include the following:

- The Hispanic reality. This research could not include in its analysis the impact of the multigenerational immigrant experience in the Catholic Church. This arena needs specific focus to fully understand the relationship between disaffiliation and the immigrant experience.

- “Sorta-Catholics.” In the course of anecdotal conversations with young adult Catholics about our research findings, we often heard the phrase, “I am sorta-Catholic.” These young people are not disaffiliated—yet. However, they describe themselves as on the margins of the Church.

- The “almost-done” Catholics. A new descriptor in the research of Josh Packard and Ashleigh Hope (Packard & Hope, 2015) identifies a significant percentage of people who remain affiliated with their church but are on the brink of being “done”—hence, the “almost-done” descriptor that suggests a large number of people still in our churches are close to being “done.” While our study focused on those who have already disaffiliated (“done”), we believe there is a significant number of people who still self-identify as Catholic, who were raised in the Catholic Church and engaged in the Church over a significant period of time, but who have reached a point where they are close to saying they can no longer maintain identification or involvement with the Church and would consider themselves “done with Church.”

- The “engaged Catholics.” The statistics remind us that many young people do maintain their Catholic identity well into their young adult years. It would be worthwhile to identify the characteristics and the contributing factors that foster a strong Catholic identity in emerging adults.

- There is a larger social, cultural, historical setting that influences the lives of youth and their faith story that this study of necessity could not address. However, if the goal is to “know who they are” then this broader frame would help all readers/users of the study to understand these individuals.

These areas of further research would contribute to a more comprehensive picture of religious affiliation and disaffiliation, religious identity and secularization in the United States.

References

- MacAdams, D. (2013). *The redemptive self*. Oxford: Oxford University Press.
- Packard, J. and Hope, A. (2015). *Church refugees: Sociologists Reveal Why People Are Done With Church But Not Their Faith*. Loveland: Group Publishing.
- Pew Research Center's Religion & Public Life Project. (2018). *America's Changing Religious Landscape*. [online] Available at: <http://www.pewforum.org/2015/05/12/americas-changing-religious-landscape/> [Accessed 31 Aug. 2018].

Lasallian Association for Mission: Our Foundation and Our Future

Heather Ruple Gilson

History reveals that Brothers and all other Lasallians have committed themselves some for now and some forever to Christ's mission in the Church as entrusted to the Institute. Now, more than ever before, the call goes out to all Lasallians to ensure the future of the Mission (Brothers of the Christian Schools, 2010, p. 30).

Much has been said and written regarding Association for Mission. The lived reality and experience around the Institute is diverse and dynamic. Some Districts have formal Associates with a public commitment, some Districts are comfortable with de facto Associates, other parts of the Institute still struggle with the idea of Association and how it is lived in the local reality. Some Districts are finding their own creative solutions as to how to best support Association. Still others do not see it as a need in their reality. Some feel comfortable with the status quo and efforts to promote Association have plateaued.

Association is a common thread that unites all Lasallians regardless of the type of educational institution and therefore must be explained, explored, and enriched in order to ensure the mission into the future. "[Association] represents the link that unites all those committed to the Lasallian Mission" (p. 39).

From the foundation of the Institute of the Brothers of the Christian Schools, Association for Mission has played a critical role in ensuring success and sustainability. As the Institute has grown and the Lasallian Family has developed, the Mission around the world has become more dependent on Association. Association has also allowed for the movement of the Holy Spirit to continue to call Brothers and Lasallians to the Lasallian Vocation. Still there is more work to be done. In many parts of the Lasallian Family the number of Brothers active in mission is decreasing and in some places non-existent. Pressures on our ministries abound from succession planning to secularization. With so many challenges on many fronts, a better understanding of Association can offer stability and solutions.

The need to further understand Association and to support efforts in this area continues to be a call from various assemblies and gatherings of Brother and Lasallians. Yet, there continues to be a lack of understanding and some discomfort around the fundamental elements of Association. There is a lack of clarity about what Association is, and who Associates are or could be.

There is a need to ensure that there is a basic understanding of the role of Association in our mission, communities, and charism. Relevant documents must be unpacked and reflected on based on current realities and nuances. Brothers and Lasallians must discern together to move dialogue and action around Association forward.

Circular 461: Lasallian Association for Mission... An Act of Hope, lays out five elements of Association:

-
1. Association exists for the mission.
 2. Association implies being a member of a community for the mission.
 3. Association results from experience and is a dynamic journey, not an acquired status.
 4. Association stems from faith, vocation, and state of life.
 5. Association presupposes a freely made commitment (p. 23).

Many educators in our institutions can identify with at least one of these elements if given the chance to reflect and understand them. Educators need to be invited into this dialogue, to understand the history and development of Association, and to begin to make sense of their own experience. “The Lasallian mission, the human and Christian education of young people ‘far from salvation,’ has no future unless built upon the fundamental traits of Lasallian association, both among the Brothers, and among all other Lasallians, who commit themselves in various forms to the Lasallian educational mission” (p. 22).

The experience and reality of Association is as diverse as our Lasallian Family. We must remain open and respectful of this diversity. But we cannot let this diversity be a crutch to stall the forward movement of Association. Misconceptions must be clarified and old norms must be challenged. It has been 20 years since the 43rd General Chapter laid out guidance regarding identification of Associates, either formal or de facto. A generation of Brothers and Lasallians have lived with this guidance but serious consideration of it and its implication for Association at the local level is needed.

As a Lasallian Family we need to discern what is next for Association. What needs to be put in place at the local, District, Regional and International level to ensure that Association does not become stagnant or ignored. In the diversity of the Lasallian Family, how are we moving Association forward to ensure more and more educators are invited to discern a Lasallian Vocation? How are we identifying those who would be considered Associates, either formal or de facto? How are we supporting, forming, and accompanying Associates? Where no understanding exists, or where there is resistance to Association, is there a way to pastorally challenge these situations?

Knowing our foundation and history, reflecting on current best thinking and understanding, and inviting dialogue and creativity about the future is imperative for furthering Association. As ever, Brothers and Lasallians must be open to be responsive to needs. Let us begin the conversation about the needs for Association and how we honor our foundation and plan for our future.

This presentation will provide participants an opportunity to learn about the development of Association from the founding story to today. Participants will have a better understanding of the elements and criteria of Association and will have the opportunity to reflect on their own journeys and vocation. There will be time for discussion around moving Association forward in the local reality.

References

Brothers of the Christian Schools. (2010). Circular 461: Associated for the Lasallian mission...An act of hope. Rome: Author.

Una mano lasallista Entre la realidad social y la familia cubana

Laura Mejías Rojas

Introducción

La propuesta de talleres para la familia surge de la necesidad de establecer un vínculo más estrecho entre la familia de los alumnos y la escuela. El proyecto Sabatino para niños y adolescentes del Centro Cultural La Salle-Habana facilita y socializa herramientas a los adolescentes para negociar con sus padres sus intereses y necesidades de independencia, en correspondencia con la etapa que están viviendo. La manera de vincular la formación de valores y la gestión de habilidades para la vida, ha conducido, a clases que se convierten en talleres vivenciales sobre la realidad de las familias cubanas; sociedad en la cual está inmersa la educación lasallista presente en Cuba.

Durante las clases con los adolescentes empezaron a surgir planteamientos sobre problemáticas relacionadas con la comunicación en el marco familiar y el manejo de la crisis de la adolescencia. Con la finalidad de responder a las necesidades de los alumnos se empezó a ofrecer en cada clase cápsulas de conocimientos y habilidades para mejorar la convivencia entre padres e hijos adolescentes de la generación del milenio. Se empezó a hablar de la familia como la piedra angular para mejorar los indicadores de felicidad de los adolescentes y las relaciones familiares con sus padres, con el fin de atenuar los conflictos generacionales típicos de la etapa.

Bajo estas condiciones se hizo inminente establecer un encuentro con los convivientes de los alumnos dígase, convivientes, familia en general y no padres solamente, porque la realidad cubana nos muestra abuelos, tías, madres y/o padres que cuidan a su hijo solo, gracias a la división de las familias por la emigración, las misiones internacionalistas y otros factores.

Era necesario establecer un diálogo con la familia en vías de lograr una armonía en términos de códigos comunicativos, es decir, hablar el mismo idioma escuela-hogar en cuanto a la educación de sus hijos. La formación lasallista no debe ir por un lado y la educación en casa por otro.

Por tanto, surgió la idea de los talleres para la familia con el fin de crear un espacio de diálogo para socializar experiencias y compartir herramientas de manejo educativo y comunicación hacia los adolescentes de esta generación del milenio.

Descripción de la problemática

La familia ha sufrido incontables cambios y modificaciones en los últimos años debido al vertiginoso desarrollo de la sociedad en la que vivimos en la actualidad. Pese a esos cambios la familia sigue teniendo un peso importante como entidad social aunque estén apareciendo nuevas formas para su construcción. Esta nueva visión sobre la vida familiar ligado a la falta de normas, los cambios de roles, la falta de valores compartidos y otros factores está provocando efectos nocivos en los que hoy son los adolescentes que representan a la generación del milenio.

Desde tiempos remotos las personas mayores o de más experiencia han sido los indicados para guiar, educar y entrenar un nuevo conocimiento en los más jóvenes. Un cambio radical en la sociedad como fue el surgimiento del internet y las nuevas tecnologías que facilitan su uso, condujo a una nueva generación de nativos tecnológicos con un dominio de la misma, superior a la de sus tutores.

La forma de buscar ayuda se ha desplazado a las redes sociales, la vía de clarificar una duda se movió de los padres y los maestros al internet, estableciendo nuevas formas de comunicación y alterando la dinámica interna de las familias y la sociedad en general.

Teniendo claro el contexto actual y la realidad social en cuanto a las aperturas tecnológicas facilitadas por el país, problemas que antes no afectaban a Cuba han llegado igual por otras vías. El taller para la familia en el Centro Cultural La Salle- Habana surge de la necesidad de establecer un mejor puente de comunicación entre la escuela y la familia.

La línea de educación lasallista se distingue en todo el mundo por tener un patrón educativo de excelencia centrado en los valores, el ser un buen ciudadano y la formación para la vida; este patrón educativo no puede funcionar sino se mantiene una comunicación directa, lineal y orientadora con la familia.

En un primer momento se dedicó un espacio de las reuniones de padres para donar a la familia algunas herramientas comunicativas y de manejo educativo con sus hijos. Luego se planteó el proyecto de establecer los encuentros con los padres de forma regular a modo de talleres con diferentes temáticas que suscitarán la reflexión y el debate desde lo vivencial.

El porqué de la realización de los talleres para los padres se justifica en la necesidad de crear un mismo lenguaje comunicativo entre la educación lasallista y la educación familiar brindada a los alumnos en sus hogares. La propuesta educativa se traza como macro objetivo la armonía y convergencia comunicativa entre los ejes que rigen la formación lasallista y la intención de hacer extensiva este patrón educativo hacia los hogares; para lograr una mejor formación del ser humano en valores para la vida y la sociedad en general.

Los talleres están dirigidos a los grupos de familias de los alumnos del Centro Cultural La Salle-Habana principalmente a los familiares de los alumnos del Proyecto Sabatino para niños y adolescentes. Se realizarán dentro de las instalaciones del centro, en el tiempo y la fecha consensuada entre los coordinadores, los padres y la administración de la institución lasallista.

Objetivo general: Promover la construcción de ambientes familiares favorables, la funcionalidad familiar y la asertiva comunicación entre padres e hijos que permita a los alumnos pertenecer a un entorno desarrollador de sus valores humanos, culturales, éticos y morales.

Objetivos específicos:

Facilitar un espacio de diálogo y reflexión donde la familia pueda expresar situaciones cotidianas y compartir sus experiencias en cuanto a la educación de adolescentes *milenials* y el funcionamiento del grupo familiar.

Establecer estrategias comunicativas convergentes entre la escuela y la familia que faciliten el cumplimiento de los objetivos académicos y mantenga una correspondencia con los lineamientos de la educación lasallista.

Contribuir de conjunto con la familia en la formación de competencias prosociales en los adolescentes para su vida futura.

Proveer a la familia de recursos, herramientas y habilidades que favorezcan el crecimiento integral de los hijos y del grupo familiar en sí mismo.

Alternativa de intervención

Los talleres de orientación a la familia se realizarán durante el año de enseñanza con una duración de aproximadamente una hora. La fecha y la frecuencia de los talleres será el resultado del encuadre previamente consensuado con la familia de los alumnos y la administración.

Se deja abierto a la negociación con la familia el horario y la frecuencia teniendo en cuenta que es una actividad extra y novedosa a añadir en su plan de actividades. Esta posibilidad demuestra el carácter flexible de los talleres para adaptarse a las condiciones sociales y de disponibilidad de tiempo de la familia.

En el primer encuentro luego de la publicidad de los talleres, se realizará una encuesta que indague sobre los elementos estructurales de la familia y el interés

de los participantes en las distintas problemáticas sociales relacionadas con la adolescencia y el proceso de formación para la vida. En dicha encuesta se sugieren un grupo determinado de temáticas y se deja abierta la posibilidad para que los familiares propongan problemáticas de su interés.

A continuación, se citan algunas de las posibles temáticas a tratar en los talleres:

- Adolescencia en la generación del milenio
- Educación sexual
- Uso adecuado de las TIC
- Prevención de adicciones
- Ambiente y Armonía Familiar
- Comunicación y Familia
- Adquisición de Hábitos
- Educación en Valores

La metodología de trabajo que se utilizará para desarrollar las sesiones será tipo “taller” por las bondades que ofrece para la interrelación entre la teoría y la práctica. Con la realización de talleres como metodología educativa se pretende favorecer la reflexión desde la esfera personal y grupal. Finalmente facilitar la socialización de experiencias personales y el debate sobre las temáticas a tratar.

Al iniciar los talleres se realizará un consenso con los participantes sobre las reglas que deben cumplir y respetar durante la realización de las sesiones. Estableciendo un contrato entre participantes y coordinador del taller donde queden claras y manifiestas las reglas de participación, el consentimiento informado y compromiso de los familiares con relación a los talleres.

A continuación, se listan algunos de las temáticas normativas a consensuar en este primer encuentro:

- Asistencia y puntualidad
- Normas de educación formal
- Disciplina y organización
- Respeto a lo diferente
- Responsabilidad
- Políticas de privacidad

Se pretende realizar una evaluación que integre elementos cuantitativos y cualitativos al final de los talleres para medir los cambios logrados y el cumplimiento de los objetivos.

La evaluación cuantitativa se realizará a través de escalas numéricas definiendo cero como valor mínimo de conocimientos adquiridos y diez como valor máximo. Las categorías a evaluar serán definidas por la autora según los elementos y las herramientas brindadas en los talleres.

La evaluación cualitativa se realizará a través de preguntas abiertas que generen respuestas al cómo y al porqué sobre la manera de manejar determinadas situaciones en la vida familiar y qué es lo aprendido en cada una de las temáticas.

Se integrarán las preguntas en una evaluación tipo test que incluya de forma conjunta las preguntas cuantitativas y las cualitativas en una sola encuesta.

La encuesta de evaluación se realizará de forma anónima respetando la privacidad de los participantes, pidiendo solo datos relacionados con la edad, el sexo y la asistencia a los talleres que permitan generalizar los resultados para evaluar el alcance de la intervención educativa.

Resultados

Los resultados que se ofrecen son parciales debido a que la realización de los talleres se encuentra en curso.

Los resultados de la encuesta ofrecieron que el 100% de los familiares mostraron interés en las temáticas sugeridas y se propusieron otras como la orientación vocacional, rendimiento educativo, las separaciones familiares ya sean por divorcio, emigración, misiones internacionales, etc.

En cuanto a los aprendizajes significativos en el taller sobre educación sexual se reforzó en el hecho de romper con las barreras comunicativas que generan los temas tabúes como la primera relación sexual, el disfrute de las relaciones sexuales, el orgasmo masculino y femenino, la homosexualidad, la homofobia entre otros.

Se trabajó sobre la línea conductora de guiar a los adolescentes y jóvenes hacia una vida sexual responsable y que sea mérito de la familia en trabajo conjunto con la educación brindada por la escuela el orientar adecuadamente sobre cuestiones sexuales.

Un saber o conocimiento previo lo fue, la necesidad de la confianza entre los miembros de la familia para hablar sobre sexualidad. Lo que fue enriquecido viendo la confianza como valor familiar necesario a la hora de hablar sobre cuestiones íntimas o privadas.

Particularmente se brindaron herramientas sobre cómo construir o fortalecer la confianza de los adolescentes en el marco familiar para facilitar la conversación de temas personales ya sean de tipo sexuales o no, de forma armónica y asertiva.

Los resultados esperados están vinculados con la inserción futura en la sociedad de padres y adolescentes con mejores herramientas comunicativas sobre la vida familiar. Con una mejor formación de valores y habilidades para la socialización y transmisión de estos a la nueva generación.

En cuanto al taller sobre el uso adecuado de las TIC, la gestión del conocimiento se centró en la socialización de habilidades para el control del tiempo frente a los aparatos tecnológicos. Se brindaron herramientas para orientar a los adolescentes sobre el uso y exposición de información privada en las redes sociales.

Se generó un debate que aportó un intercambio de experiencias entre los familiares sobre el contenido de los materiales digitales como fueron los videojuegos, películas, series, facebook y las redes internas en la ciudad que facilitan principalmente el uso de los *chats*.

A nivel del aula se espera un mejor rendimiento académico y comportamiento a nivel institucional al lograr indicadores de calidad en el binomio escuela-hogar. Gracias al compromiso y la responsabilidad compartida de la educación en una misma línea directriz entre tutores y educadores lasallistas.

A nivel institucional los talleres mostraran la responsabilidad social de las instituciones lasallistas en la construcción de la persona. También dará lugar a la ampliación del status de calidad educativa de la escuela como institución formadora de mejores miembros para la sociedad del futuro.

Futuro de la intervención

En cuanto al futuro de la propuesta educativa se espera su aplicación y permanencia en el tiempo, así como su replicación en otros centros de la Salle.

Se pretende fortalecer los lazos entre la familia y la institución lasallista en Cuba obteniendo resultados a corto, mediano y a largo plazo.

La implementación de los talleres pretende además reestructurar y modernizar patrones educativos en la familia que estén a tono con la sociedad actual y la modernidad.

Se visualiza a largo plazo con el cumplimiento de los objetivos de los talleres un cambio en los comportamientos de los adolescentes en cuanto a responsabilidades sexuales, intereses educativos y conductas sociales.

En vías de complementar esta propuesta educativa se propone realizar como alternativa adyacente o colateral a los talleres, sesiones de encuentros familiares donde adultos y adolescentes participen juntos a la hora de analizar y socializar sus conocimientos y experiencias sobre temas determinados.

Es decir, crear espacios intercalados entre los talleres donde padres e hijos puedan conducir juntos hacia saberes significativos bajo la supervisión de un coordinador.

Talleres de Formación para el Trabajo, una formación para la vida

Silvia Fernanda Mena Muñoz

I. Introducción

Ante una realidad que ha determinado que no todos tendrán la posibilidad de ingresar a concluir la Universidad, se ha creado la necesidad de brindar a los jóvenes la oportunidad de aprender sobre un oficio o una labor técnica que les orienta a desarrollar competencias y habilidades que cumplen con las demandas del entorno y que ayudan a crear espacios de encuentro entre los participantes.

Como resultado se creó el área de Talleres de Formación para el Trabajo en el Internado Infantil Guadalupano; con el objetivo de brindar las herramientas necesarias para que los jóvenes fueran capaces de insertarse en el mundo laboral o desarrollar un proyecto de vida, con las bases que se les brindaba en dichos talleres.

Es decir estos espacios de enseñanza-aprendizaje logran que los jóvenes sean capaces de crear alternativas personales y laborales que los apoyen en un futuro a crear un impacto que genere e involucre a la comunidad y sobre todo impulse oportunidades de vida.

II. Contexto Institucional

Hace 64 años, un hombre, Hermano de las escuelas cristianas, comenzó el enorme esfuerzo por crear un espacio significativo para niños y jóvenes conocidos en ese momento como infractores de la ley. El Hno. Miguel Callo Villa, la mañana del 30 de enero del 1954 inauguró y bendijo lo que hoy conocemos como Internado Infantil Guadalupano (IIG) siendo este lugar un espacio para niños y jóvenes infractores de la ley provenientes de algún reclusorio juvenil y que buscaba lograr la mejor y la más sana reintegración a la sociedad.

Sobre esto nos cuenta un antiguo director del Internado:

“...El Internado Infantil Guadalupano (IIG) es una obra que tenemos los Hnos. de las escuelas cristianas, los lasallistas, desde hace 64 años, en un principio es obra fundada por el Hno. Cacho para pequeños infractores, de hecho su nombre era hogar colectivo #4, allá venían niños que habían tenido problemas con la ley por robo, incluso asesinato, delincuencia por vandalismo y se tenían como menores de edad en los reclusorios, para tratar de darles educación que por lo menos terminaran la primaria se formaron estos colectivos y de ahí se enviaban entre ellos al IIG actual...” (Entrevista narrativa al antiguo Director).

El IIG es una institución que nace del carisma lasallista para la atención a los más necesitados y tiene como misión ser hogar de niños, adolescentes y jóvenes en situación de alto riesgo quienes adquieren las herramientas para la renovación de su proyecto de vida mediante un modelo educativo de atención y acompañamiento integral como parte de la misión lasallista (Internado Infantil Guadalupano, A.C., Informe Anual 2017).

Antes de continuar, se hace importante definir desde el modelo de intervención con el que se trabaja a que se refiere con situación de alto riesgo; para el IIG está puntualizado: niños en orfandad parcial o total, abandono o extravío, bajos recursos económicos familiares, estar en riesgo o de desintegración familiar, vivir violencia, ser víctima de abuso, maltrato o explotación, con experiencia de calle y con historia de rezago o deserción escolar.

En sus primeros 3 años el Internado estaba ubicado en las colonias Roma y Lomas de Chapultepec, zonas urbanas de recursos económicos altos, en el antiguo Distrito Federal, luego en el 1957 pasa a su domicilio definitivo en el kilómetro 15 ½ de la carretera México-Tuyehualco, lo que hoy se conoce como la colonia Lomas Estrella de Iztapalapa, delegación periférica donde predominan comunidades instaladas desordenadamente, carente de servicios básicos y según el periódico Excelsior, en un artículo escrito el 3 de febrero del 2018 es calificada como la lera delegación más delictiva de la ciudad de México. (Filiberto Cruz, (2018-02-03) Excelsior. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/2018/02/03/1217883>)

En su estructura física cuenta con más de 1000 metros cuadrados, los cuales fueron renovados en el 1996 por un grupo de benefactores comprometidos que se denominaron "Amigos del Internado". Esta estructura física cuenta actualmente con 6 áreas de dormitorios con sanitarios, 200 camas, 5 salas comunes, 2 salones de ducha, comedor, talleres de formación, panadería, escuela, gimnasios al aire libre, consultorios médicos y odontológicos, consultorios para psicología, áreas de oficinas, capilla, canchas de fútbol, canchas de básquetbol, salón de televisión, salas de computación, un salón de usos múltiples, área de recreación y área de lavado.

Como institución sus servicios funcionan de manera gratuita y para el ingreso, los candidatos deben cumplir estas condiciones: ser varón, huérfano de alguno de los padres (ya sea por muerte o por desaparición), tener de siete a 12 años y no haber terminado la primaria, acerca de esto nos cuenta un Hermano, antiguo colaborador:

"...en el cual se reciben niños entre 8 y 12 años para su ingreso que tengan problemas de vulnerabilidad, en cuestiones de pobreza, rezago escolar, problemas de abuso, abandono, maltrato, violencia y que pudiéramos ser una alternativa para terminar en el aspecto académico su primaria con posibilidad de continuar secundaria, preparatoria y universidad y darles un ambiente de vida renovada con hábitos, límites, disciplina y control personal, este es actualmente la definición general del Internado". (Entrevista narrativa a un Hermano)

El internado trabaja bajo un modelo de atención y acompañamiento integral que fue publicado en el 2014, llamado "Modelo Educativo de Atención y Acompañamiento Integral", el mismo contempla en sus ejes de acción y objetivos todas las dimensiones constitutivas de la persona, entre ellas la social, donde se ubica la Formación para el Trabajo.

III. Experiencia formativa: talleres de formación para el trabajo

Los Talleres de Formación para el Trabajo surgieron a partir de las actividades productivas, originalmente relacionadas con la agricultura y la ganadería, con los que el IIG complementaba la formación de sus alumnos. Con el tiempo, estas actividades agropecuarias evolucionaron hacia auténticos talleres de trabajo, como tornos, joyería, zapatería, fabricación de jergas, serigrafía, cerrajería, etc. Los alumnos aprendían el oficio a partir de la observación del maestro y de la práctica (Documento de sistematización de talleres de formación para el trabajo y mantenimiento, 2013)

"... Desde su fundación en 1954, el IIG, ha complementado la formación física, académica, social y espiritual de sus alumnos con actividades productivas para lograr su formación armónica e integral.

Los alumnos aprendían el oficio a partir de la observación y orientaciones de sus maestros y la ejercitación y práctica de las habilidades correspondientes.

Antes del año 1994, la mayoría de las instalaciones físicas del Internado no reunían las condiciones mínimas necesarias en cuanto espacio, ventilación e iluminación que favorecieran la estancia de los alumnos en este lugar y fomentaran el valor de sí mismos, su dignidad y autoestima. Los Talleres de enseñanza, no eran la excepción.

Entre 1994 y 1997, con el apoyo incondicional del Distrito de México Sur en aquél entonces y el Patronato “Amigos del Internado”, se reconstruyó al 100% la planta física que hoy disfrutamos y de la que somos testigos.

Como vemos, el Internado nunca olvidó que la iniciación de los niños y jóvenes en un oficio es relevante y fundamental para que a corto plazo consigan un empleo, una vez que cumplan su ciclo en esta Institución.

Y es así como, con una estructura física y visión de enseñanza renovada, en 1997 los “Talleres de oficios”, reciben el nombre de “Talleres de Formación para el Trabajo” y en ellos, el proceso formativo se lleva a cabo mediante la realización de proyectos relacionados con oficios tales como: Carpintería, Panadería y posteriormente Artes Plásticas, Dependiente de Comedor, Mecánica Automotriz y Plomería. (Entrevista narrativa al Coordinador de Área de Formación para el trabajo y mantenimiento).

Los beneficiarios que reciben esta formación son los alumnos de 6to de primaria (mayores de 13 años) y los de secundaria (inscritos a escuelas oficiales, entre 13 y 17 años de edad) asisten a cinco Talleres: Serigrafía, Carpintería, Mantenimiento, Mecánica Automotriz y Panadería. Las sesiones de talleres se imparten los lunes, miércoles y jueves con una duración de 180 minutos por sesión.

El objetivo de estos talleres desde el Modelo de atención que trabaja el internado es lograr que los niños, jóvenes y adolescentes desarrollen habilidades y competencias que les permita completar un proyecto de vida laboral a su egreso, sobre esto nos comentan los maestros:

“... el objetivo de los talleres es formar... formar jóvenes que al egreso tengan un proyecto de vida definido...” (Entrevista narrativa a maestro 1)

“...más que nada nosotros hablamos de darles herramientas para la vida para que puedan en un momento dado obtener trabajo por medio de un oficio...” (Entrevista narrativa a maestro 2)

“...encaminarlos con los valores del Internado conociendo las herramientas y el oficio de cada taller pero siempre siendo buenos seres humanos...” (Entrevista narrativa a maestro 3)

“...Cuando estaba en mi último año fue que me di cuenta de la importancia del taller, cuando ya tenía que elegir que iba a ser de mi vida...” (Entrevista narrativa a un antiguo alumno 2)

Aunque la enseñanza en un programa con la modalidad de taller es eminentemente práctico, durante décadas esta fue la nota características de los talleres del IIG. El alumno adquiriría conocimientos, habilidades y técnicas a partir de simple observación de su maestro y de la participación en el trabajo. El aprendizaje era eficaz, es decir, efectivamente el alumno aprendía el taller u oficio, pero de manera informal o empírica.

“...nosotros cuando llegamos aquí somos maestros empíricos como se dice...todo eso que hemos estado aprendiendo lo hemos combinado con lo que sabíamos porque va cambiando muchísimo el cómo aprendías antes al como tienes que enseñar ahora...” (Entrevista narrativa a maestro 1)

Como talleres de formación para el trabajo de una institución de los hermanos de las escuelas cristianas laboran bajo un enfoque lasallista donde la tarea principal la protagonizan los valores:

“... si, aprendí valores, por ejemplo el trabajo en equipo, disciplina en cierta parte aprendes el compromiso y la responsabilidad...” (Entrevista narrativa a un antiguo alumno 1)

“...yo siento que en los talleres fue donde me hice un poquito más responsable... me enseñó a ser respetuoso, a que todo tiene un porqué, me enseñó a ser muy buenos amigos, siempre decía vamos hacer esto hoy pero lo vamos hacer en equipo...” (Entrevista narrativa a un antiguo alumno 2)

Sin embargo, como espacio de enseñanza trabaja además bajo un enfoque de competencia, en el informe 2017, el IIG reporta: “Basado en un programa de competencia laboral, el alumno recibe 240 hrs. anuales para su formación según el taller que cursa”.

“...Sabemos muy bien que los talleres son una educación a nivel técnico y que la educación básica está basada en competencias yo espero que ellos las adquieran para poderlas aplicar en un futuro, llámese en un aspecto laboral, personal o profesional...” (Entrevista narrativa a maestro 3)

Los alumnos que participan de los talleres son distribuidos según sus aptitudes y capacidades. Para esta distribución participan los maestros que hacen en el IIG la labor de enseñanza de aspectos domésticos siendo estos los de mejor conocimiento de estas aptitudes y capacidades que presentan los alumnos.

Según el Modelo Educativo de Atención y Acompañamiento que manejan en el IIG los aspectos que consideran para la distribución son: Interés de los alumnos (preferencia de estar en un taller determinado), cualidades y aptitudes, dinámica de relación del grupo, perspectiva de estudio, formación académica y proyección de plan de vida independiente.

“...A grandes rasgos se puede decir que la designación de los talleres: complejidad física, algunos de los datos que nos puedan dar en salud integral sobre el manejo de los materiales de cada uno de los talleres y sobre todo el área doméstica, más o menos equilibrar...eso es a grandes rasgos, son filtros muy superficiales, es una debilidad tanto del Internado como de los talleres no tener un protocolo a seguir...” (Entrevista narrativa a maestro 4)

“...Yo escogí mecánica porque era uno de los talleres que más me había gustado en ese tiempo...” (Entrevista narrativa a un antiguo alumno 2)

De la organización de los alumnos con base en estas aptitudes y de sus propios intereses dependerá el cumplimiento del objetivo general de los talleres. Tener la seguridad de que esta división ha sido la adecuada solo se podrá conocer a través de los procesos de evaluación.

Los talleres se desarrollan a partir de una planeación anual que trabaja temas distintos según el taller, así como las metodologías para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En general las sesiones de trabajo en los tres días de la semana tienen una estructura común para todos los talleres, nos comenta uno de los maestros:

“... La clase la divido normalmente, entramos, saludamos en la parte que llegan ellos, ahí le damos media hora de teoría, ya sea de lo que vamos hacer...terminando eso vemos una máquina, cualquiera de las máquinas que tenemos aquí, como se utiliza, para qué se utiliza, cuantas revoluciones tiene, todo lo que se refiere a una máquina, después de eso se pasa la media hora y empezamos hacer trabajos de mantenimiento dentro de la carpintería, de ahí se pasa otra hora y media y después pasamos a la terminación y preguntamos que les gustó y que no...” (Entrevista narrativa a maestro 3)

“... Primero nos organizamos para ver qué actividades tenemos que realizar, ver el mantenimiento de los baños, las estufas, los contenedores, ya una vez que nos organizamos acomodamos todo el material que se necesita, la guía, la escoba, las cubetas, todo lo que se necesita...lo ocupamos para destapar las coladeras...tenemos una parte teórica donde nos explican los diferentes procesos de soldaduras, las diferentes cosas que implica la soldadura, en todas las clases, como una hora al principio...lo que vemos es lo que vamos hacer en ese instante...” (Entrevista narrativa a un alumno 1)

“... Nos explica el maestro pero ahorita nos tocó a nosotros explicarles lo de la soldadura a los de primero, los de nuevo ingreso... no siempre la clase es igual, un día primero es la teoría y luego la práctica, otro día la práctica y así...” (Entrevista narrativa a un alumno 2)

En el modelo de acompañamiento el IIG la evaluación de los talleres está manejada por vía de instrumentos de registros y seguimientos que evalúan el desenvolvimiento de los alumnos de forma semanal, donde se plasman las observaciones de los maestros y se asignan calificaciones para los rasgos relacionados con actitudes, habilidades, destrezas y conducta.

“...Para que tu evalúes a un niño de talleres debe estar mínimo nueve meses, que es un ciclo escolar, cinco bimestres, nos hemos mantenido en la postura de emplear la evaluación del modelo educativo...” (Entrevista narrativa a maestro 5).

“...en la evaluación uno va descubriendo habilidades y viendo si las puede convertir en destrezas y si va a poder manejar las competencias, si vemos que un niño no va a poder solicitamos un cambio de taller...” (Entrevista narrativa a maestro 5).

Presentamos a continuación un ejemplo del formato de evaluación continua que llevan los maestros de talleres:

Todas estas evaluaciones, aunque va dirigidas al alumnado permiten que los maestros en el caminar del ciclo escolar evalúen de manera esporádica el programa completo. Aunque muchos de los maestros al momento de hablar sobre la evaluación no hablan de una específica para el programa de talleres, pero si comentan sobre algunas de las áreas de oportunidades, veamos lo que comenta el coordinador del área:

“...Una debilidad sería no dar seguimiento a un gran proyecto de vida del alumno...otra debilidad es que no nos creemos el papel que estamos haciendo en el Internado...” (Entrevista narrativa al Coordinador de talleres)

Para la organización objetiva, acertada y oportuna de los alumnos en los talleres es importante considerar que se carece de una prueba o rúbrica que fundamente si el alumno cuenta con las competencias necesarias para desenvolverse de forma integral en dicho taller; y se ejecuta tras un conocimiento de mera observación por parte de las figuras de acompañamiento del área doméstica.

“...Lo que pasa que un protocolo a seguir es difícil para el niño de esa edad, uno va más por la vocación de servicio...es una debilidad del programa...” (Entrevista narrativa a maestro 5)

Sobre esto los alumnos opinan:

“...hay que tomarle la opinión a los chavos porque eso tiene mucho que ver, porque si te gusta te vas a desempeñar muy bien pero si no te gusta te va a valer...” (Entrevista narrativa a un antiguo alumno 1)

Los alumnos que atienden los talleres pueden ser de primer, segundo y tercer año de secundaria, es decir se cuenta con una población diversa en edades lo que hace necesario tener

un programa dinámico, abierto, flexible y renovable. Las demandas laborales actuales hacen necesarias que los alumnos estén capacitados mediante programas actualizados que respondan a esas demandas lo que nos lleva a plantear programas que promuevan los aprendizajes significativos.

Los talleres con más de 25 años de historia definitivamente no han tenido solo triunfos y hablar de solo tres áreas de oportunidades no sería creíble pero la extensión del escrito no permitirá detallar a gran medida todas las áreas que realmente se tienen. Lo que si puede hacerse mención es que a pesar de estas áreas de oportunidades un gran porcentaje de alumnos de los talleres ha forjado su proyecto de vida:

“...he aprendido a soldar, a reponer una regadera un baño, una instalación hidráulica...un poco sobre electricidad enchufes y apagadores, colocar los diferentes cables...he aprendido la solidaridad, el respeto, tienes que respetar las opiniones de tus compañeros...” (Entrevista narrativa a un alumno 1)

“...bueno a mí me funcionó porque de eso sigo viviendo, yo salí de aquí y empecé a trabajar en mecánica automotriz...los años en talleres me sirvieron porque gracias a eso tengo un nivel de vida que se puede decir es bueno...ahorita tengo una familia propia, tengo esposa y un hijo y puedo solventarlos y darles una vida bien gracias a lo que aprendí en el taller...” (Entrevista narrativa a un antiguo alumno 1)

“...los talleres me han servido porque es lo que me da de comer hoy en día, es lo que me da un techo, lo que me cuida...ahorita trabajo en mecánica, es lo que más me gusta y a eso me dedico...yo me llevé muchísimos aprendizajes de los talleres...yo quiero en los próximos 10 años seguir en esto de la mecánica...” (Entrevista narrativa a un antiguo alumno 2)

“...es que ellos se lleven un aprendizaje no tanto técnico, sino más bien estamos hablando de valores, de reglas y de muchas cosas que van, no solamente, en el aprender a trabajar con un desarmador o unas pinzas, sino el respeto hacia sus semejantes el llegar a tiempo...” (Entrevista narrativa a maestro 4)

La rapidez con la que cambian los aspectos educativos en estos tiempos no se hace ajena a los talleres de formación para el trabajo en el Internado ni en ninguna otra institución. Hacerle frente a estos cambios y retos en tiempo y forma será el gran desafío para la permanencia productiva de estos talleres. No son los mismos oficios de hace 25 años los que hoy enlistan las categorías de trabajo práctico y los que hoy permanecen no contienen los mismos sistemas de trabajo, lo cual implica un doble esfuerzo del personal, del programa y del Internado. Para concluir quedemos con esta opinión:

“...estamos plenamente convencidos de que esto se va a innovar, es como los tiempos de la modernidad, tenemos los elementos y los vamos a proyectar...” (Entrevista narrativa a maestro 6)

Fuentes de referencia

Internado Infantil Guadalupano, A.C., 2018, Informe anual 2017, Ciudad de México, México.

Internado Infantil Guadalupano, A.C., 2014, Modelo educativo de atención y acompañamiento integral, Ciudad de México, México, De La Salle Ediciones.

Filiberto Cruz, (2018-02-03) Excélsior. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/2018/02/03/1217883>)

Nuevo contexto de aprendizaje (NCA)

Una propuesta de escuela lasaliana a la sociedad del siglo XXI

Distrito Arlep

La misión de la escuela lasaliana es la educación humana y cristiana de los niños y jóvenes, especialmente los pobres.” (Proyecto de Misión, en adelante PM p. 7). Siendo éste, sin duda, un principio inspirador para nosotros, ¿cómo seguir siendo fieles al mismo de forma creativa? (PM p. 31) Dificil tarea que ya resolvimos acertadamente en nuestra historia reciente: “Podemos pensar en dos maneras de ser fiel a un Carisma. Una es reproducir aquello que hizo una persona que consideramos especial e inspiradora. Otra es volver a encarnar aquellos principios que a aquella persona le resultaron inspiradores en otra época.

(Documento Marco de Aprendizaje Cooperativo, en adelante AC p.14).

Introducción

Tras un profundo análisis de la realidad, y respondiendo a la petición expresa de los educadores en todo el Distrito Arlep respecto a la necesidad de integrar, dar coherencia y sentido desde nuestra propia identidad lasaliana a lo que hemos venido descubriendo en el mundo educativo en estos últimos treinta años, nace la propuesta de un Nuevo Contexto de Aprendizaje, conocida como NCA, propuesta que ha sido aprobada en la III AMEL del Distrito ARLEP en diciembre de 2018.

El NCA pretende ser un modelo pedagógico–pastoral integral e integrador.

El NCA es la oportunidad para mantener viva nuestra historia como institución innovadora auténtica, atenta a los tiempos y condiciones en que viven y se desarrollan nuestras comunidades educativas (alumnado, familias y educadores y educadoras principalmente) para ofrecer el mejor de los contextos educativos posible. Es la oportunidad para que nuestro Carácter Propio, con la mirada siempre puesta en el Proyecto de Misión ARLEP, el Marco de Evangelización ARLEP y la Ley Educativa, impregne la respuesta que queremos dar a los retos de una escuela La Salle del siglo XXI. Y creemos que esta respuesta nos debe llevar a replantear, también, la intervención socioeducativa, de nuestras ONGD y la educación universitaria desde las claves del NCA.

El NCA es, sencillamente, otra manera de hacer escuela: que también sea el adulto el que aprenda, que sea el contexto el que enseñe.

Es Nuevo, fundamentalmente en los medios, pues los fines que nos animan y los principios que nos inspiran son los que hemos heredado de nuestra rica tradición.

Es un nuevo Contexto en el que influiremos significativamente porque, como en los orígenes, “creemos en una escuela en la que se hace más importante el contexto en el que se produce el aprendizaje que los contenidos en sí mismos.” (AC p. 14)

Es un nuevo contexto de Aprendizaje, pues proponemos el aprendizaje como centro de gravedad, no la enseñanza. Y no solo para los niños, niñas y jóvenes, también para los adultos. Porque, como en los orígenes, hemos de ser capaces de “encarnar el cambio que queremos para el mundo, hacerlo visible en nosotros mismos como primeros destinatarios del proyecto y hacer un proceso de crecimiento personal.” (AC p. 21)

Porque creemos que el NCA, como quiso Juan de La Salle “se centra en los niños, se centra en los maestros y en la comunidad y se adecúa a las necesidades de nuestro mundo.” (cfr. AC)

Descripción de la problemática

Después de más de 30 años de releer la realidad de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes en nuestras obras, descubrimos la necesidad de una profunda revisión de nuestra acción educativa, tal y como nos lo pidió la II AMEL del Distrito ARLEP y la II AIMEL. La evaluación y ajuste ha estado presente en nuestra escuela desde los orígenes y ha ido dando origen a todas las mejoras e innovaciones que han enriquecido la escuela, que han sido muchas y de gran calidad. En este momento, como en algunos otros de la historia, el cambio que se intuye necesario es de mayor profundidad, de mayor significatividad. Diríamos que no se trata de un ajuste, se trata, probablemente, de un cambio de contexto.

Iniciamos el camino de replantear nuestro modelo y nuestra organización centrándonos en las personas, que son nuestro principal objeto de trabajo: alumnos, alumnas y sus familias, educadores y educadoras.

Nuestras fortalezas están en unos educadores y educadoras que ya no se cuestionan la necesidad imperiosa de un cambio disruptivo (ya no es posible hacer lo mismo de otra manera), que viven y sienten la necesidad de un sistema abierto, dinámico, participativo, que facilite dotar de sentido a lo que hacemos. Nuestro alumnado sigue siendo el eje fundamental, vertebrador de la Misión. Tenemos la posibilidad de crear un modelo que contemple otra forma de relación familia-escuela, desde la alianza y la colaboración, desde el sentido de pertenencia. Y, por último, contamos con una sociedad que cada vez se acerca más a la escuela, una sociedad que nos exige y a la vez nos necesita como nunca.

Hablemos de la organización de la escuela y de la Red La Salle: Es una oportunidad para todos poder plantear una organización flexible, versátil, en sus espacios, tiempos y recursos, que pueda enriquecer el proyecto y asegurar que se lleva a cabo con garantías de éxito. Ahora se trataría de mirar más allá y afrontar cómo podemos trabajar juntos... Juntos somos más... y mejores.

Tenemos muy presente que un cambio de contexto nos puede permitir tener la oportunidad de plantear el objetivo de trabajar con y desde todas las dimensiones de la persona (cognitiva, espiritual, emocional, social, corporal) otorgándoles el mismo rango de importancia.

Por otro lado, hemos detectado que hay cierta desconexión entre lo pedagógico y lo pastoral que hace que no integremos lo uno en lo otro y lo otro en lo uno. En el Proyecto de Misión se nos dice que “la pastoral de las obras educativas La Salle tiene como objetivo el crecimiento de la vida interior de las personas, la apertura a la trascendencia y la propuesta del mensaje de Jesús de Nazaret en el mundo de hoy, que conducen a un estilo de vida definido y a una visión del mundo en clave cristiana”. Ha de ser, pues, una propuesta necesariamente integradora.

Del mismo modo, en ocasiones, no hemos trabajado suficientemente la sensibilidad hacia los más pobres, reduciendo la educación en la Justicia en la consecución de algunas campañas. Es necesario completar nuestro modelo pedagógico con una educación en la Justicia, Solidaridad y Paz que ayude al conocimiento y compromiso con la realidad de mayor necesidad de nuestro mundo.

Las diversas experiencias (AC, ABP, PLS, Trabajo por Rincones...) que se están llevando a cabo en muchos sitios, es una fortaleza que tenemos que explotar ya que posibilita conectar la escuela con la vida y nos da la oportunidad de dotarla de un sentido, transformarnos y transformar este mundo en un hogar más justo y fraterno para todos y todas, con especial cuidado a los más desfavorecidos (Educación para la Justicia, Campañas de Sensibilización, Solidaridad).

Centrémonos ahora en el modelo pedagógico en el que nos encontramos actualmente. Proponer una metodología y una evaluación será una oportunidad al servicio del desarrollo integral de todo nuestro alumnado (visión inclusiva), desde el acompañamiento personalizado y adaptado a las distintas potencialidades y necesidades.

La atención a la diversidad tampoco es favorecida por el modelo actual y el enfoque de escuela como cadena de producción, en la que todos tenemos que alcanzar los mismos objetivos, con los mismos medios, al mismo tiempo... Nuestra estructura no facilita la flexibilidad necesaria para responder a cada persona de manera personalizada, y en nuestra escuela debería ser un objetivo preferencial. Sin embargo, el empeño de tantos y tantos profesionales, ha hecho salir adelante a muchos alumnos y alumnas, que a veces nos han llegado en unas condiciones poco favorables y al final del paso por cualquiera de nuestras obras, se han llevado consigo el trabajo constante de todos aquellos por los que han pasado.

Actualmente podemos caer en la tentación de dejarnos llevar por alguna tendencia educativa, ambiente digital, promovidos por gurúes o *influencers*... Debemos prestar especial atención a que cualquier decisión que tomemos esté fundamentada en nuestros principios y lo suficientemente contrastada.

Nuestro modelo de escuela debe ser fiel reflejo en nuestros educadores y educadoras: si queremos que haya un ambiente cooperativo en el aula, debe haberlo en el claustro, si queremos que los alumnos y alumnas trabajen en equipo, el profesorado deberá trabajar en equipo. “el educador (...) se dará cuenta de que el proyecto de educación es, en realidad, un proyecto de evangelización. Reconocerá la necesidad de contar con una comunidad educativa plural, diversa, rica y competente, ya que el carisma lasaliano convoca hoy a diferentes personas para formar una nueva fraternidad donde (...) se comprometen juntos, al estilo de La Salle, en el servicio educativo (...) de todos los niños, jóvenes y adultos (PM p. 19). Por encima de todo, hacemos una apuesta por la autenticidad y el testimonio, para que como educadores nos sintamos profundamente “mediadores de Dios en la maduración de los alumnos y, así, descubramos la llamada de Dios en sus necesidades (cfr. p. 20).

Por último y no menos importante, dentro de la organización de la Institución y del modelo pedagógico, están las personas, que son el centro de nuestra tarea. “Nuestro contexto cultural y social pone la centralidad en la personalización de diferentes experiencias más que en las estructuras en las que los hombres y mujeres viven”. (DME p.4). Nuestros alumnos y alumnas, aprenden, sobre todo, de lo que ven, de lo que se testimonia. Muchos de sus aprendizajes no son significativos, aún con el gran esfuerzo por “enseñar” de muchos educadores. Lo que se les propone no está unido con la vida, con el entorno... Aprenden de muchas formas y en muchos lugares, acceden a la información de una manera rápida, y aprenden rápidamente lo que les llama la atención, muchas veces fuera de la escuela... Hay alumnos que se desmotivan y asisten “obligados”, otros que se pierden

porque vamos muy rápidos, otros se aburren por lo contrario... Son consecuencia de ofrecer el mismo menú y los mismos utensilios para comer a todos ellos y ellas. Nuestra tarea debe ser atender a esa diversidad y ser capaces de centrar la mirada en el alumnado, en cada uno de ellos y ellas para hacerles partícipes de su aprendizaje, conscientes de sus retos y de sus éxitos...

Buscar poner el acento no tanto en el “enseñar” cuanto en el “aprender”, dando protagonismo al alumnado y un papel imprescindible de mediador al educador, educadora.

Pretende responder al desafío de generar personas competentes, utilizando para ello, entre otras cosas, recursos propios (Programas La Salle y otros, itinerarios, proyectos de voluntariado, etc.)

De la mano del alumnado van las familias. Ellas ponen en nuestras manos su bien más preciado, sus hijos e hijas. Nuestra respuesta es, en muchas ocasiones, la escasa y superficial invitación a participar en la escuela. Es significativo el miedo, la prevención que hay a que las familias participen de la vida de la escuela, de la educación de sus hijos e hijas... sin embargo, siempre reconocemos su responsabilidad. En otras ocasiones, son las familias las que se desentienden, pero esto no tiene que ser motivo para justificar lo que nosotros creemos que debemos hacer por el bien de la relación familia - escuela. En aquellos lugares donde la participación es mayor las familias agradecen la transparencia y poder asistir e intervenir en el desarrollo de sus hijos e hijas

Y hablando del profesorado, es aquí donde nos lo jugamos todo. El reto de la innovación no está tanto en lo difícil o fácil de la propuesta o el trabajo que la misma exige cuanto en la actitud de los educadores y educadoras y en sus índices de tolerancia al cambio.

La propuesta que hagamos tiene que ser “liberadora”, donde, desde unos principios, el alumnado sea protagonista de su aprendizaje, el profesorado sea guía y mediador en él y las familias sean partícipes, cualitativamente hablando.

Alternativa de intervención

Hacemos una propuesta educativa basada en cinco principios pedagógicos básicos: Interioridad, Mente, Cuerpo y Movimiento, Construcción del Pensamiento, Conducta y Actividad Autorregulada, Dimensión Social Del Aprendizaje, que se desarrollan en ámbitos educativos: Acogida y Cierre, Seminario, Taller, y Proyecto. Cada uno de esos ámbitos

Principios pedagógicos básicos sobre los que se fundamenta el NCA.

1 Interioridad

El desarrollo de la persona como objeto de preocupación pedagógica constante, que trasciende la realidad material y ahonda en lo profundo del ser.

La escuela la Salle proyecta su identidad en la preocupación constante por el desarrollo de la vida interior de cada persona que constituye Comunidad. Además de los alumnos y las alumnas, el profesorado, miembros de Equipo, personal de organización y servicios y otros educadores y educadoras, constituyen el alma educadora, sobre el que se miran, en un continuo permanente, los recién llegados (niños y niñas y adultos), desde el mismo momento que entran a formar parte del Proyecto.

Desde esta labor completa, se presenta, siempre como propuesta, el evangelio de Jesús de Nazaret y su modo cercano y filial de relacionarse con Dios. Enriquecido con la comuni-

dad eclesial y los siglos de carisma lasaliano compartido, hacemos “opción por la educación de la interioridad y la trascendencia, que conlleva una fe vivida en grupo y comunidad, donde los niños y jóvenes son protagonistas, junto a los adultos, educadores y familias” (PM 4.1)

Como educadores y educadoras en La Salle, nos exigimos una mirada al interior de la persona, también a nuestro interior. Desde el convencimiento pleno de que el actuar ha de estar gobernado por la vida interior. Desde ahí, las personas trascienden los hechos y situaciones, progresan en la adversidad, contemplan la vida y su entorno, consiguen extraer los principios de bondad y de verdad allí donde se encuentran, a pesar de la dificultad.

Desde un punto de vista psicopedagógico, la interioridad es una cualidad humana que aúna espiritualidad y personalidad. En esta conjunción se reconoce la esencia del educador y educadora cristianos, desde donde se configuran valores propios e intransferibles como la honestidad, la serenidad, la confianza, la intimidad, la coherencia y, con todo ello, la aceptación como camino directo a la felicidad.

En un plano epistemológico, la interioridad se comprende como un significante claro que conduce a la configuración de identidades diversas, propias, caracterizadas libremente y configuradas “desde dentro” y desde la libre disposición y decisión de cada persona, en el curso de su desarrollo vital. Como tal, la propuesta mira a la persona en todo su ser individual. La Salle se preocupa, mediante la acción educadora conjunta de maestros y maestras, educadores y familias, por hacer posible la realidad individual de cada niño y niña, respetando los tiempos y las formas diversas, fuente de riqueza reconocible en una escuela plural e inclusiva.

Del mismo modo, con la certeza de que toda persona es capaz de responder a la llamada de Dios, favorecemos el desarrollo de una cultura vocacional que lleve a plantear el interrogante vital y acompañe y ayude a la persona a descubrir su propia vocación al servicio de los demás (cfr. PM 4.1).

2 Mente, Cuerpo Y Movimiento

La escuela La Salle tiene en cuenta la interacción constante entre pensamiento y movimiento. El principio pedagógico considera que la educación se potencia en un continuo dinámico entre actividad física, movimiento, tiempos de descanso, actividades de alto rendimiento y esfuerzo y mejora cognitiva. Desde este punto de vista, el movimiento permite el desarrollo de tres objetivos esenciales: 1) el fortalecimiento del aprendizaje; 2) la integración del conocimiento, y 3) el aumento de la motivación en el aprendiz y la mejora del clima en el grupo.

La ciencia reconoce en la actualidad el impacto que el movimiento tiene sobre el cerebro en desarrollo. La actividad física integrada en la actividad diaria, no solo de manera específica sino transversal, permite la conciencia activa del mundo, pues potencia el uso de miradas alternativas, desde la interpretación de la vida en múltiples contextos de aprendizaje. La neurociencia cognitiva y educativa nos sirven de marco de referencia para considerar que la escuela ha de ser un espacio de conexión permanente entre conocimiento y acción.

La movilidad por el centro escolar, las transiciones entre espacios y el mismo movimiento dentro del aula, condicionan una nueva forma de entender la relación entre

espacio y aprendizaje, de forma que la vida en el centro promueve la acción dinámica y el movimiento organizado de las personas. Por esta razón, la escuela La Salle considera el uso del espacio y su organización como el tercer agente educador (junto con los equipos docentes y las familias).

En definitiva, nuestra propuesta educadora contempla la relación entre mente, cuerpo y movimiento, como una unidad. Creemos en contextos nuevos de aprendizaje, dinámicos, intercambiables y semiestructurados, en los que los aprendizajes se conecten con contextos diferentes y en los que los alumnos impulsen su potencial cognitivo desde el ejercicio y la actividad física.

3 Construcción del pensamiento

Una escuela que genere habilidades y destrezas cognitivas, estructuras, procedimientos y estrategias que desarrollen distintos procesos de pensamiento y su uso. Una construcción del pensamiento orientada a la construcción de un mundo mejor.

Creemos en el pensamiento educable como medio para alcanzar la libertad del individuo. Además, la educación del pensamiento posibilita que la persona extraiga el sentido pleno a su vivencia propia. Un tercer propósito añade a los anteriores el hecho de que las personas que construyen adecuadamente su pensamiento se convierten en agentes de cambio positivo, y serán protagonistas de la sociedad del mañana.

La escuela La Salle tiene por objeto desarrollar el potencial cognitivo del niño y de la niña, en su desarrollo. Para ello, considera que los tiempos de reflexión individual y compartida, son fundamentales en el diseño curricular de todas las etapas, pues constituyen la base esencial sobre la que se asientan las competencias y capacidades de pensamiento. El desarrollo de habilidades metacognitivas sitúa, además, al maestro en un rol particular, de mediador instrumental, que actúa a modo de guía, soporte facilitador y modelo de pensamiento.

Consideramos, además, que el pensamiento emana también de la inteligencia colectiva. Debemos proveer en nuestro diseño metodológico de un modelo de organización escolar y didáctica adecuado para la extracción y uso eficaz del pensamiento colectivo.

4 Conducta y actividad autorregulada

Una escuela no directiva, que permite la acción individual, que fomenta la decisión autónoma, que contempla el error a la luz del proceso natural de aprender y que estimula el acierto como conquista interior y progresiva del niño. La Salle apuesta por la creación de espacios que permitan la expansión de las capacidades individuales, por sendas alternativas que conduzcan a experiencias curriculares de éxito.

Una escuela que desarrolle la autonomía del alumnado en el control de emociones, pensamientos y conductas que facilitan la adaptación a distintas situaciones y condiciones, generadora de oportunidades para el autoaprendizaje.

Creemos en el proceso natural e individual de aprendizaje, como experiencia única e intransferible. obstante, la acción mediadora del maestro y maestra se concibe como un mero instrumento, dentro de lo posible, de las alternativas diversas por aprender. Es el alumno el que genera hábitos de aprendizaje autónomo, quien aprende a regular por sí

mismo su ritmo, la intensidad, el esfuerzo, el compromiso y los tiempos requeridos para alcanzar las metas en su dinámica de trabajo.

En el plano metodológico, formar parte del proyecto educativo en La Salle supone la aceptación de una propuesta educadora en la que los niños y niñas aprenden a ser autónomos en su actividad. Los educadores y educadoras intervienen en los entornos modelando espacios físicos, diseñando experiencias particulares, aguardando los ritmos naturales de cada alumno o, simplemente, actuando como meros soportes bajo demanda, para que los niños y niñas y jóvenes aprendan a experimentar el curso autónomo de su propia vivencia escolar. A diferencia de los modelos más tradicionales en educación, la innovación se asienta sobre la libertad de elección, donde los modelos de ruta múltiple en el descubrimiento se presentan como argumento de pensamiento y clave para la acción individual.

Esa realidad se asienta, además, en dos principios fundamentales e inviolables: la confianza y el respeto. Estas dos claves proyectan lo que hacemos, lo que somos y lo que queremos hacer, sabiendo, teniendo la certeza de que conducen al objetivo pedagógico último.

5 Dimensión Social del Aprendizaje

La preocupación continua porque los niños y jóvenes que formamos reciban una educación social de calidad. La escuela La Salle está firmemente comprometida con la configuración de una sociedad presente y futura capaz de acoger todos aquellos principios educativos formales, universales, constructivos y positivos, por los que trabajamos conjuntamente con las familias durante tantos años de su vida.

Para conseguir este objetivo, nuestras aulas se comprometen con la vida social como principio pedagógico, entendida como un argumento educable. Las aulas, los lugares de tránsito, los entornos de actividad colectiva o los espacios exteriores, se afirman también como espacios sociales. Tan importante para nosotros es la configuración de la identidad individual, desde el respeto por la libertad y el libre juicio, desde el valor de la interioridad, como el desarrollo de prácticas sociales y culturales que promuevan valores participativos, cooperativos, solidarios, justos y democráticos, ya desde la más temprana edad.

Este hecho, nos lleva a reconsiderar el espacio educativo, a considerar el contexto de asamblea como un elemento didáctico de primer nivel, a incorporar en el diseño pedagógico, de forma integral, momentos de reflexión y valoración compartida, y a utilizar herramientas didácticas activas para facilitar el aprendizaje cooperativo, el pensamiento creativo, la innovación o el surgimiento de propuestas de inteligencia colectiva.

La propuesta de organización de la Salle facilita, con este diseño innovador y propio, un espacio para el desarrollo saludable de un marco pedagógico de relación válido socialmente. En él, se trabaja la convivencia de manera preferente, la disciplina desde el respeto por la relación, la diversidad desde la aceptación y la valoración del otro como ser, independientemente de su condición u opción de vida, la igualdad desde la reivindicación social de la equidad y equiparación de derechos y la ayuda de los más necesitados como opción cristiana, educadora y universal que cuestiona e interpela tanto al individuo como a la propia acción social solidaria.

Este conjunto de propósitos anima e impulsa a considerar a la escuela La Salle como una Comunidad plena. El marco metodológico obliga a la transformación del modelo tradi-

cional. Queremos trabajar con las familias, pues ellas son partícipes activos de la educación junto con maestros, profesores y educadores. Nuestro compromiso pasa por considerarlas en relación con el potencial contributivo, en el aula y en la propia escuela, en el proyecto escolar. Queremos que la escuela y la familia trabajen de la mano. Desarrollamos una propuesta que invita, no tanto a la participación, sino que requiere la participación conjunta como un argumento necesario para la consecución de los objetivos conjuntos.

El marco pedagógico NCA descrito hasta aquí recoge tanto las señas de identidad propias de la Institución La Salle, como el conjunto de principios pedagógicos que otorga forma y, sobre todo, sentido, a la Escuela La Salle del siglo XXI. Lo que sigue a continuación busca avanzar en esta senda de compromiso educativo, diseñando y proponiendo un modelo de organización escolar completo, que pueda servir de guía para la transferencia y realización en todas y cada una de las escuelas y centros del Distrito.

Ámbitos educativos base de la propuesta metodológica

El primer nivel de concreción, por tanto, se refiere a los diferentes ámbitos educativos que constituyen la base de la propuesta metodológica. Un ámbito se define así como un entorno didáctico a través del cual se articula el currículo de forma integradora, y constituye una pieza fundamental del modelo pedagógico NCA. Por tanto, en cuanto a unidad clave de significado metodológico y didáctico, el ámbito es reconocido como un espacio propio, característico y educativo.

Los diferentes ámbitos NCA mantienen una condición común: han de estar íntimamente interconectados entre sí, no podemos entender la existencia de unos ámbitos sin los demás. Muy al contrario, decimos y afirmamos que los ámbitos didácticos NCA coexisten, son partes esenciales del todo, que es el Nuevo Contexto de Aprendizaje.

Otra característica particular de los ámbitos NCA es que aseguran el aprendizaje en diferentes modalidades, desde diferentes miradas y a través de contextos propios. Mientras que la enseñanza tradicional se caracterizaba por su linealidad metodológica, según la cual los alumnos conservaban la mirada sobre el proceso de aprendizaje, a lo largo de la actividad de aula, de la actividad de etapa y de la actividad curricular, la metodología NCA hace valer el principio de multidimensionalidad del aprendizaje, considerando la importancia para el mismo de la existencia de distintos escenarios de experiencia vivida, capaces de enriquecer y desarrollar al individuo, haciéndole partícipe de una situación permanente de cambio, creativo y constructivo, del sí mismo y de su relación con el mundo.

Entendemos que la escuela ha de cambiar a la vez que lo hace la transformación de la sociedad. Entendemos, con ello, que no debe ir por detrás y mucho menos, no debe quedarse atrás. Los ámbitos NCA propuestos presentan una escuela capaz de asumir nuevas realidades de conocimiento, incluso aquellas que aún no conocemos, integrarlas metodológica y didácticamente, mirar, sin perder el foco, a la persona, y proyectar la formación, el desarrollo y el aprendizaje hacia un mañana aún por dibujar. Esta combinación de esperanza, confianza en lo que hacemos, y desafío ante la verdad incierta, nos preparan y nos proponen, como educadores La Salle, para el compromiso de educar hoy, algo que desde hace más de 300 años significa mucho para todos y cada uno de nosotros.

Seminario

Un Seminario, en el marco NCA, es un espacio de encuentro entre el conocimiento y la persona. La escuela La Salle ha de priorizar la experiencia de conocer, por delante del conocer sin más. Los seminarios se plantean como ámbitos didácticos donde el conocimiento se revela en relación con la ciencia, la cultura, la moral social y la experiencia individual.

Una idea fundamental para poder entender el sentido de los Seminarios NCA es el principio de relevancia pedagógica igualitaria. Y es que no proponemos un diseño metodológico que prime una organización jerárquica de asignaturas y conocimientos, en el que las llamadas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), tienen una consideración curricular diferente. La conservación exquisita de la adecuación normativa curricular, tanto a nivel estatal como de Comunidades Autónomas, no está en disonancia con una visión equiponderada del trabajo de construcción del individuo. Una escuela que eduque para la igualdad, que priorice las condiciones igualitarias de acceso a la educación, que promueva, en sus fines y objetivos la calidad del proceso en su conjunto, debe necesariamente presentar una oferta educadora de amplio espectro, permitiendo la plena realización de sus alumnos, en condiciones de igualdad de oportunidades, en aquellos ámbitos de conocimiento para los que se sientan más dispuestos. La Escuela La Salle ha de ser un referente en ello.

Por esta razón, los Seminarios se presentan como espacios de conocimiento que no se entienden sin:

- o la conexión entre el conocimiento teórico y su aplicabilidad en el resto de entornos (talleres y proyectos).

- o el reforzamiento de conocimientos científicos, tecnológicos, de ingeniería y matemáticos, presentado en sintonía con una oferta de talleres que equilibre las opciones del ser individual (artes, humanidades, cultura, sociedad y deporte), que propicie con absoluta claridad la equidad del conocimiento, en su diversidad y que presente una oferta educadora con un sentido pleno.

Taller

Para La Salle, el taller es un ámbito didáctico donde el niño se construye a sí mismo, en el encuentro pedagógico con sus propias cualidades. En el contexto global del Marco Metodológico NCA, representa la definición de una propuesta de integración del conocimiento que haga posible que el individuo conecte en plenitud con las múltiples facetas de su vida.

La escuela La Salle contempla el taller escolar como un elemento propio y característico de la organización. En él, la persona crece de manera equilibrada, adquiere competencias que pronto se convertirán en cualidades, y posibilita la configuración de perfiles de personalidad completos, íntegros, saludables y dotados de un valor que trasciende los límites de una mera educación formal.

La escuela La Salle, como modelo educativo que se proyecta al futuro, es consecuente con la exigencia del Renacimiento Pedagógico. Educar a personas exige la reflexión consciente y continuada por trabajar todas las grandes facetas al unísono. Educación armónica, acompañada, dotada de una melodía sincrónica.

Los talleres son generados alrededor del objeto primordial de consideración: el alumno. Consideramos este ámbito como un tiempo de oportunidad curricular, desde su potencial para enlazar el trabajo de los Seminarios con el de Proyectos.

El trabajo por talleres responde así a una concepción de la educación que responde a las necesidades de construcción íntegra de la persona. Preparamos individuos que reúnen dos cualidades fundamentales: capacidad crítica y adaptabilidad transformadora. Ambas son consideradas en La Salle como líneas inexcusables que marcan el camino a la felicidad y el éxito personal. Creemos que el pensamiento crítico, reflexivo, equilibrado y justo, solo se puede alcanzar si nuestros alumnos ejercitan sus capacidades en distintos ámbitos de proyección de su pensamiento. Los talleres son espacios de pensamiento, de emoción y de acción, que posibilitan la conexión del conocimiento con las múltiples facetas del mundo.

La adaptabilidad transformadora propicia la respuesta adecuada del individuo al entorno desconocido, a un mundo en permanente cambio, del que tan solo somos parcialmente dueños. Trabajar mediante talleres integrados curricularmente, en conexión con el resto de los ámbitos didácticos de NCA es un ingrediente activo en la búsqueda de una respuesta pedagógica clara y rotunda al reto de las sociedades cambiantes. En La Salle, atendemos a la individualidad; las sociedades, por mucho que se transformen, siempre esperarán personas formadas en plenitud.

Proyecto

Ámbito de aprendizaje con carácter interdisciplinar que facilita aprendizajes competenciales en el desarrollo de tareas complejas. Cercano a la experiencia vital de los aprendices promueve, con un plus de emoción y motivación, la resolución de problemas aplicando los conceptos, procedimientos y actitudes aprendidos en el seminario y taller.

Se caracterizan por la integración transversal del conocimiento, desde un desarrollo interdisciplinar y nutriéndose de diferentes fuentes (científica, social, literaria, histórica, artística) en la que una de ellas aportará el enfoque principal aportando el resto de áreas matices diferenciadores pero complementarios.

Acogida-cierre

Son ámbitos de aprendizaje cualitativamente diferentes a los tres anteriores, por cuanto es posible que la carga conceptual sea significativamente menor o, dicho de otra manera, posibilitan el desarrollo de habilidades y estrategias de tipo procedimental, actitudinal, metacognitivo. Disponen también de sus objetivos, actividades, metodología y evaluación.

La acogida es el ámbito de experiencia que nos proporciona el momento, el lugar y las herramientas para desarrollar con el alumnado buenos hábitos de preparación de la jornada, a nivel personal, corporal, atencional... Desde la disposición interior (reflexión, interioridad, conciencia, motivación...) hasta la organización necesaria (planificación, objetivos y tareas a desarrollar, etc.) Es el momento que nos permite acoger, recibir, agradecer la suerte que tenemos de encontrarnos y compartir, agradecer la vida y la comunidad. Puede haber acogidas que no sean de comienzo de día, ya que pueden serlo de comienzo de actividad, proyecto...

El cierre: cerrar la jornada de trabajo implica evaluar lo hecho, hacer previsiones, celebrar lo conseguido, despedir el día desde la tranquilidad. Implica tener la oportunidad de aprender sobre lo realizado: qué conclusiones puedo sacar, para qué me pueden servir, qué errores he cometido y que aprendo de ellos. Al igual que las Acogidas, los Cierres no serán todos los días de la misma duración ni sólo al finalizar el día. Habrá procesos que tengan su propio Cierre cuando se den por acabados.

Resultados y futuro de la intervención

En septiembre de 2019 se desplegará el NCA en 1º, 2º y 3º de Primaria en 20 obras de la ARLEP. En septiembre de 2020 está previsto el despliegue de toda la Infantil y Primaria en todas las obras de la ARLEP, y en años consecutivos en Educación Obligatoria Secundaria, Formación Profesional y Bachillerato. Nuestras universidades ya están haciendo experiencia en las claves del NCA. Las obras socioeducativas tendrán que revisar desde estos planteamientos su intervención socioeducativa, así como las ONGD en la sensibilización y educación para el desarrollo.

Todo ello va acompañado de un fuerte liderazgo, proyectos de investigación, planes de formación y comunicación, definición del ecosistema digital necesario, estudios de viabilidad...

Pronto esperamos poder compartir con vosotros los resultados de nuestra apuesta.

XV ANIVERSARIO de *Indevu*

La revista electrónica de investigación educativa del Centro de Investigación de la Universidad La Salle Puebla

Juan José Manuel Velasco y Arzac, *fsc*

1. Antecedentes Problemática

La situación de la República Mexicana en 1940 manifestaba tres áreas de oportunidad, como hoy se dice:

- Educar a los veinticinco millones de habitantes, el pueblo de México, aún analfabeta en un 40%.
- Transformar la economía del país, eminentemente agrícola, para que la industria de transformación pudiera surgir.
- Generar un clima de paz y de respeto que permitiera restañar las heridas infligidas por la persecución religiosa y la venganza del régimen anterior a los ex cristeros.

Esto se propuso D. Manuel Ávila Camacho, presidente de México.

La situación educativa era particularmente grave. En muchas escuelas oficiales los estudiantes habían desertado por la llamada educación sexual, mal entendida por padres de familia y maestros.

Para atender a las escuelas particulares que empezaban a renacer, la Federación de Escuelas Particulares del D. F. estableció la Escuela Normal FEP en 1941 con la colaboración del Dr. Fernando Anzorena Padilla, lasallista distinguido. Esta Normal se dividió en 1943 en Normal FEP para señoritas y Normal Cristóbal Colón para varones, pues el Art. 3º prohibía la educación mixta.

Hacia 15 años que habían nacido las escuelas secundarias, pero no había maestros formados para atenderlas. La Escuela Normal Superior de México inició sus labores en 1943.

Para atender a las escuelas secundarias particulares, en la Ciudad de México se estableció la Escuela Normal Superior FEP, en febrero de 1946.

1956. Se cumplían los primeros 50 años de presencia lasallista en nuestro país.

Que mejor homenaje al Santo Fundador y qué mejor testimonio de gratitud a los Hermanos Franceses, que un monumento vivo: La Normal Superior Benavente que, desde su inicio en febrero de 1956, dedicó todo su esfuerzo a formar a los maestros para mejorar la educación del Estado de Puebla.

Había que analizar la realidad de las instituciones educativas, proponer las mejoras pertinentes que iban surgiendo en el mundo y preparar a los maestros que pudieran llevar a cabo esas innovaciones.

Por supuesto, los primeros alumnos y los primeros docentes centraron su interés en la pedagogía lasallista que se practicaba en los colegios lasallistas de México.

Con el tiempo tuvieron que adaptarla para que fuera aplicable en las demás instituciones particulares, especialmente las pertenecientes a congregaciones religiosas, respetando su carisma original; y para las escuelas de todo el país en cuanto surgieron los cursos de vacaciones, desde 1957, en invierno y en verano a partir de 1973.

En 1959 el esfuerzo se completó con la apertura de la Escuela Normal Primaria que inició con dos grupos por grado.

En 1975, la Unión de Normales Superiores Particulares presentó el análisis del nuevo plan de estudios 75, sugiriendo reformas importantes para dar mayor seriedad a los conocimientos y preparar a los futuros docentes sobre todo en el área del conocimiento en que instruirían a sus alumnos. El documento tuvo buena acogida en la Dirección General de Educación Normal y el Plan de Estudios mejoró mediante el Plan 76 reestructurado.

La Normal Superior Benavente en la década de los setentas se caracterizó por un esfuerzo serio de mejorar el nivel científico de la enseñanza. Los docentes mostraban todo su entusiasmo, pero sus conocimientos eran semejantes a los que tenían sus estudiantes. Había que lograr la superación de los catedráticos.

En 1975 se inicia la desconcentración de la Secretaría de Educación Pública y se establecen delegaciones en todas las entidades federativas.

El Director de la Normal Superior, Quím. Ambrosio Luna, lasallista, se esforzó por abrir los posgrados, pero se encontró la puerta cerrada por la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica.

En ese tiempo, impulsados por la Confederación Nacional de Escuelas Particulares, se llevaron a cabo anualmente los Congresos de Educación cuyos temas tocaban las novedades educativas que fueron surgiendo en el siglo XX. Así, por ejemplo, los enfoques de Paulo Freire, Freud, Lonergan y Frankl; la Escuela Activa, la Educación Personalizada, la Reforma Educativa, la Educación indígena, la Educación y los Valores, el Aprendizaje significativo, la Psicología Emocional, las Teorías de la Psicología contemporánea, el Constructivismo, etc.

La Normal Superior Benavente colaboró en la realización de algunos de estos Congresos aportando los conocimientos teóricos y la organización didáctica.

Durante los veranos desde 1975 a 1992 asistían a la Normal Superior en los veranos cerca de 3000 maestros en ejercicio, para completar su preparación y, previo cumplimiento de los requisitos, recibir su título de Maestros.

En 1983 se crean en el país las “Licenciaturas en Educación Preescolar, en Educación Primaria, en Educación Física y en Educación Especial”.

Las maestrías

Había que mantener un esfuerzo incesante que consistía en la capacitación de los maestros con cursos de temas específicos de psicología, didáctica, evaluación, etc. Pronto se hizo evidente la necesidad de un esfuerzo más serio y sistemático que además culminara con un título. Entonces se abrió una puerta para abrir una maestría para actualizar docentes, si la Universidad La Salle de México consentía en abrir en Puebla ese posgrado.

Accedió, con la condición de que se elaborara un programa original diferente del que ofrecía a profesionistas que aspiraban a ser docentes. Así se hizo.

Entonces, en 1986, la institución se transforma en Universidad La Salle.

Se establecieron las Maestrías en Educación Superior, en Administración Educativa y en Investigación Educativa.

En mayo de 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica entre la SEP Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

En noviembre de ese mismo año, el gobierno del estado de Puebla otorga el RVOE de las maestrías que estaban ya funcionando desde 1986.

La Investigación

Uno de los primeros resultados fue la mejora en la calidad de la investigación por la colaboración de personas destacadas que la impulsan: Se desarrollan procesos serios para elaborar los trabajos, se reúnen los estudiantes en grupos para presentar sus protocolos de investigación y recibir la retroalimentación de sus compañeros, se seleccionan docentes destacados que aceptan ser asesores de tesis, se calendarizan las actividades y se distribuyen materiales impresos que orientan a los estudiantes.

En las Maestrías el esfuerzo es todavía más serio, pues en la malla curricular se prevén asignaturas destinadas a profundizar en la metodología y las técnicas de la investigación teórica y de campo, en la estadística cuantitativa y cualitativa; las técnicas de validación de hipótesis y de elaboración de indicadores, etc.

Acciones de promoción

Con el apoyo de los catedráticos de las maestrías, en 1994 se establece a la mitad del curso de verano un Foro de Educación, dirigido principalmente a los estudiantes de las maestrías en educación y al doctorado en educación, con conferencias magistrales y mesas de reflexión coordinadas por doctores que trabajan en la universidad en el doctorado, donde surgen aportaciones relevantes entorno a los conceptos y acciones que rigen la educación.

Al inicio de 2003, varios de estos trabajos se reúnen y se publican en la Revista de Investigación Educativa, en presentación electrónica, en la página de la Universidad. Hoy celebramos los primeros quince años de este esfuerzo muy valioso.

Hoy no sólo se organiza el Foro de Educación que ha venido a ser parte de la cultura educativa de Puebla y de los estados circunvecinos. También se lleva a cabo la Feria del Conocimiento al principio del mes de diciembre de cada año, con la valiosa participación de estudiantes de Bachillerato, Licenciatura y Maestrías, tanto educativas como administrativas. Los trabajos son muy interesantes y, en su mayoría, prácticos. Pero todos deben explicar los fundamentos de su aportación.

En junio se celebra el Coloquio de Investigación en el que participan los estudiantes de Licenciatura, Maestrías y Doctorado. Presentan sus trabajos de investigación ante una mesa con un tema específico y el público que se interesa por el tema. Siguen otros tres o cuatro trabajos semejantes en la temática. El relator hace una síntesis. Pero el público interviene preguntando, cuestionando o complementando la información de los ponentes.

Hace ya tres años que en marzo se lleva a cabo el Simposio de los posgrados en Ad-

ministración con la finalidad de profundizar en alguna de las vertientes de esa rama del saber. Las conferencias magistrales con su sesión de preguntas van seguidas de diálogos con expertos acerca de temas de actualidad.

2. Acciones realizadas

a) Apertura de las Maestrías que capacitaron a la mayor parte de los docentes de la Institución.

Con la asesoría del Dr. Jorge Muñoz Batista de la ULSA México se elaboran tanto el mapa curricular como los contenidos de las asignaturas. La ULSA apoya con varios de los catedráticos que dan sus clases tres de cuatro sábados al mes.

Las autoridades de la Secretaría de Educación participan como docentes y ven la seriedad del trabajo realizado.

Muchas personas de la ciudad se inscriben en las maestrías. El C. Gobernador otorga el RVOE.

b) Apertura del Doctorado en Educación que culmina el esfuerzo.

Apoya el Dr. José Cervantes Hernández, rector de la ULSA.

El diseño curricular permite que algunas materias se cursen en otras instituciones que ofrezcan un programa semejante.

La ULSA apoya con los catedráticos de excelente nivel.

No se trata sólo de cursar materias, sino de realizar una investigación seria y muy bien lograda.

El grupo de Doctorado en Educación establecido en 1989 culmina con la obtención del grado y la expedición de la cédula profesional de 15 de los 23 integrantes del grupo.

c) Desarrollo de la Investigación.

Entre los Doctores en Educación, la Doctora Maricela Sánchez Espinoza se dedica, como sólo ella sabe hacerlo, a contagiar a toda la comunidad educativa de la Universidad de su interés por una investigación muy bien hecha, con todas las condiciones para ser investigación reconocida nacionalmente.

Cuenta con apoyos muy valiosos: la Doctora María Auxilio Osorio y Lama la apoya con su experiencia internacional, y las dos hacen una excelente mancuerna para el trabajo. Varios de los egresados del Doctorado se juntan al equipo y pronto se ven los frutos.

La Maestra Josefina Gutiérrez les hace segunda voz y por la calidad de su trabajo se convierte en la Jefa de Redacción de la Revista INVEDU.

Un excelente grupo de maestros destaca en lograr la participación de los estudiantes de licenciaturas y posgrados que participan muy exitosamente en diversos congresos de educación, tanto en Puebla, como en Tlaxcala, en la ciudad de México y aún más allá de las fronteras.

d) Creación de la Revista electrónica de Investigación Educativa.

Es necesario que sus trabajos no se pierdan; al contrario, que se difundan. Y la idea toma cuerpo en la revista electrónica INVEDU.

Su primer número se publica al final del semestre feb –julio de 2003

La revista está registrada en el Instituto Nacional de Derechos de Autor con el número ISSN 2007-8609

Cuenta con el registro LATINDEX-UNAM desde hace 11 años.

Los egresados del Doctorado son los primeros revisores; hoy también colaboran personas de varias instituciones más.

e) Prestigiar la Revista

El interés de los artículos que van apareciendo despierta a los lectores. Ha servido como vínculo con las instituciones hermanas, principalmente con la Universidad La Salle Oaxaca.

También con las instituciones con las que compartimos los ideales de formar a los maestros que México necesita, como el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”.

Por supuesto, hemos compartido la pasión investigadora con las demás Escuelas Normales del estado, principalmente con las normales particulares.

Mantener al día los registros en INDAUTOR y en LATINDEX.

f) Establecer una vinculación más firme.

Los estudiantes de las Maestrías o del Doctorado han dado realce a la buena fama de la Universidad La Salle Puebla.

Su presencia y su labor responsable y distinguida atrae a las personas que quieren esforzarse por saber verdaderamente, no sólo obtener un título.

La participación de los estudiantes y catedráticos en diversos foros con sus trabajos de investigación da a conocer la revista, atrae a personas que envían sus artículos para ser revisados.

Cuando esos artículos se publican redundan en mayor difusión de la Universidad y de su labor en la Investigación.

Todas las actividades relacionadas con la Investigación se registran en la Secretaría de Educación Pública, de modo que los participantes reciben su constancia con validez curricular.

g) Mantener vigentes los números anteriores.

La página de la Universidad alberga los últimos once números. El interés por los artículos no decrece, al contrario, algunos se revelan como más interesantes y casi proféticos.

Algunos autores han sido citados por otros investigadores, por tesis y por conferenciantes que dan su respectivo crédito a la Revista.

h) Consolidar el grupo de asesores de las tesis de pregrado y posgrado

Los asesores pueden trabajar con 2 o 3 estudiantes para llevar a cabo una asesoría y dirección pertinente, oportuna, exigente.

El grupo de diez asesores está funcionando muy bien y en conjunto. Comparten los requerimientos y las observaciones que dirigen a los tesis, para tener un criterio común, bien establecido, sistematizado, práctico.

i) Implementar Grupos de Investigación

Denominados con anterioridad Cuerpos Académicos, hay cuatro grupos trabajando acerca de procedimientos didácticos, análisis de contenidos, resiliencia de las víctimas del terremoto, impacto de diversas metodologías de enseñanza.

Al iniciar este ciclo escolar, el propósito es duplicar los grupos y brindar la oportunidad a más estudiantes de integrarse con investigadores expertos. Los trabajos realizados, y que pronto deberán concluirse, se han presentado ya en Foros y Congresos, por ejemplo, en el Congreso Nacional Lasallista de Educación en León, en el Congreso de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el Congreso Educativo de la Universidad de Tlaxcala.

3. Lo que hoy existe: la revista *Invedu*

La Revista electrónica de Investigación Educativa *Invedu* constituye una posibilidad muy valiosa para los investigadores en ciernes, estudiantes de licenciatura o de posgrado, pues pueden publicar sus trabajos y destacar en la Investigación de corte Internacional.

El esfuerzo del Centro de Investigación ha motivado a varias instituciones, lasallistas o no, para participar.

En los últimos cinco números, del 26 al 30, de agosto de 2015 a enero de 2018, los artículos publicados son 165, y provienen de las siguientes instituciones:

Escuela Normal Puebla	1
Instituto Nacional de Astronomía, Óptica, y Electrónica	1
Universidad de las Américas Puebla	1
Universidad Autónoma Metropolitana plantel Azcapotzalco	1
FES Acatlán	1
Instituto Superior de Educación del estado de México	1
Dirección General de Formación y Desarrollo de Docentes del Estado de Puebla	1
Universidad De La Salle Bajío	1
Universidad La Salle Pachuca	2
Instituciones no identificadas	2
Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla	3
Universidad La Salle México	6
Universidad La Salle Oaxaca	25
Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla	59
Universidad La Salle Puebla	60

Este número de artículos significa una fuerza de cohesión con las instituciones que colaboramos en la Educación que trasciende las ideologías.

Una parte del resultado se debe a la posibilidad que la Universidad La Salle Puebla ha brindado a muchos docentes para perfeccionar sus conocimientos mediante el estudio de las maestrías y, desde 2009, el Doctorado en Educación.

Es también interesante el análisis de los temas que se pueden concentrar en las líneas de Investigación que la Universidad ha adoptado:

Agrupamiento y número de trabajos publicados, debidamente revisados, corregidos por sus autores y autorizados por el Comité Editorial de *Invedu*

	ULSA	Bine	Otras
Competencias de Convivencia	1		
Competencias de Aprendizaje	1		
Competencias de Investigación	6	6	
Competencias Digitales	3	1	1
Competencias Docentes	11	13	
Competencias Lectoras	9	4	
Comunidades de Aprendizaje	2	1	1
Desarrollo Organizacional	1		
Estrategias de Aprendizaje	11	4	1
Estrategias Didácticas	4	1	
Ética profesional y valores	3		1
Evaluación	6	4	1
Formación Docente	1		
Gestión Deportiva	2		
Gestión y Dirección de Instituciones	6	3	
Habilidades cognitivas y pensamiento Complejo	5	1	1
Innovaciones Tecnológicas	1		
Intervención Psicopedagógica	10	10	2
Intervención Socioeducativa		1	
Métodos de simulación estocástica	1		
Procesos matemáticos	2	3	1
Proyectos educativos y de desarrollo	3	3	1
Proyectos de Salud	1		

Por supuesto importa el nivel educativo de los autores de los trabajos:

	ULSA	Bine	Otras
Cuentan con el grado de Doctorado	3	2	1
Se publicó su artículo cuando estaban cursando los estudios de Doctorado	28		
Maestría en Administración Educativa	6		
Maestría en Educación Superior	19		
Maestría en Investigación Educativa	3		
M. en Ingeniería Administrativa de Calidad	1		
Otras maestrías		1	5
Licenciatura en educación	20		1
Licenciatura en Educación Preescolar	2	7	
Licenciatura en Educación Primaria	4	10	3
Licenciatura en Educación Secundaria	3	15	
Licenciatura en Educación Física		7	
Licenciatura en Educación Especial		17	
Licenciatura en Psicología	1		
Licenciatura en Psicopedagogía	4		
Licenciatura en Ingeniería			1
Licenciatura en Medicina			1

Todos los trabajos cuentan con asesores que, en general, tienen el grado superior al de los asesorados.

No fue posible cerciorarse si algunos autores estaban ya titulados cuando presentaron su trabajo a revisión.

4. Conclusiones

- a) La presencia de investigadores con experiencia ha sido determinante para el crecimiento del Centro de Investigación y su impacto dentro y fuera de la Universidad. Con el riesgo de olvidar a personas muy importantes, quiero destacar la labor del Dr. Juan Antonio Badillo Torre, del Dr. Andrés García Coca, del Maestro Mario Bretón Romero, del Dr. Jean Pierre Vielle, de la Dra. María Rita Ferrini Ríos (+), Doctor Luis Benavides Ilizaliturri.
- b) El influjo de las personas que hoy colaboran en el programa de doctorado y en las maestrías: Doctor Julio Allende Hernández, Doctor José Gabriel Montes Sosa, Doctora Sofía Negrete Fuentes, Doctora María Auxilio Osorio y Lama, Doctor Carlos Ramírez Sámano, Doctor Rafael Rangel González, Doctora Maricela Sánchez Espinoza. La cohesión de los investigadores en su trabajo, que da una idea del ideal que viven y de su generosa entrega a la causa de la formación de los doctorantes y maestrantes y al impulso a la Universidad.
- c) La valiosa aportación de la Doctora Maricela Sánchez Espinoza, de la Doctora María Auxilio Osorio y Lama y de la Maestra Josefina Gutiérrez Hernández en el trabajo diario y en la corrección de los artículos que se reciben.
- d) La labor de vinculación ejercida por ellas mismas para mejorar las relaciones con las demás instituciones que han decidido participar en este esfuerzo por mejorar la investigación. No cabe duda que el número de autores se ha multiplicado por esa labor permanente de hablar, saludar, atender, escuchar, corregir, esperar, ayudar, impulsar, animar, entusiasmar... que hacen todos los días, las semanas, los meses y estos quince años.
- e) La decisión de muchos estudiantes quienes, a pesar del desdén o del desgano de sus compañeros persisten en el esfuerzo, precisamente por la actitud y las acciones de las personas mencionadas arriba.
- f) La relación con la Red Lasallista de Investigadores de las Universidades que ha permitido detectar a tiempo algunos riesgos, valorar las oportunidades y recibir el apoyo necesario en los momentos difíciles

Colaborar o morir. Urge adentrarnos en la colaboración y el trabajo en red

Juan Antonio Ojeda Ortiz, *fsc.*

Los lasalianos siempre hemos colaborado entre nosotros. Construimos juntos, con nuestro Fundador, la Guía de las Escuelas. Pero en el devenir de la historia hemos descuidado dicha colaboración y nos hemos ido enraizando en los diferentes contextos (ciudades, países continentes), con mayor o menor grado de independencia. En las últimas décadas, iniciamos un proceso de mayor convergencia, abordando algunas acciones y planes de forma conjunta, con resultados desiguales.

Hoy, en este mundo global, complejo, diverso e incierto, urge intensificar y sistematizar la colaboración, el trabajo en red, entre los agentes educativos, los centros propios y con otros, adentrándonos con paso firme en la Era de la Colaboración, trabajando de forma colectiva hacia dentro y fuera de las Escuelas Lasalianas y de las universidades La Salle.

1. La Iglesia Católica nos urge a colaborar estrechamente

Retomando la historia reciente, comprobamos que la *Gravissimum educationis* (1965) ya nos invitaba a colaborar en todas las direcciones. Así, nos indicaba que, la educación, además de la colaboración estrecha entre escuela y familia [3 y 8], requería la colaboración de toda la sociedad. También, nos invitaba a trabajar juntos; es decir, que los maestros colaboraran entre sí y a su vez, con los alumnos, movidos por la caridad [8]. Y añadía, con urgencia y determinación que las escuelas católicas colaboren entre sí y que también se abran a la colaboración con las demás escuelas [12]: “Procurar, con todo empeño, que se fomente entre las escuelas católicas una conveniente coordinación y se procure entre éstas y las demás escuelas la colaboración que exige el bien de todo el género humano”.

Esta solicitud la extiende además hacia las universidades y sus facultades, invitándolas a colaborar y ayudarse mutuamente [12], tanto localmente como internacionalmente. Incluso, sugiere el intercambio temporal de profesores y proveer de todo lo que pueda contribuir a una mayor ayuda mutua.

Después de los 53 años de la publicación de la *Gravissimum educationis*, se ha avanzado muy poco en la colaboración interna y externa de las instituciones educativas. Si en 1965 era ya urgente adentrarse en ella con decisión, hoy, es aún más urgente y necesaria. En plena Era de la Colaboración, se hace incluso imprescindible.

Hemos de solidarizarnos y preocuparnos los unos de los otros, ayudándonos mutuamente a propiciar una mejor educación y servir así a la Iglesia y a la Sociedad. Tal y como nos dice el Papa Francisco en *Evangelii Gaudium* (2013), “la solidaridad supone pensar en términos de comunidad” [188] y nos empuja a “cooperar con eficacia” [207] en los diferentes campos, a su vez nos habla de “unidad en la diversidad” [230] y de que “el todo es superior a la parte y más que la mera suma de ellas” [235]. En los primeros artículos de la Exhortación Apostólica el Papa Francisco señala que el “individualismo brota del corazón cómodo y avaro... no quedando espacio para los demás” [2].

Recientemente, en el Lineamenta “Educar al humanismo solidario” (2017), publicado por la Congregación para la Educación Católica, se nos invita a construir redes de cooperación [24] en los distintos ámbitos de la actividad educativa y que los diferentes actores educativos asuman una actitud que favorezca la colaboración [25].

Por todo ello y por los requerimientos actuales de la evolución de la sociedad y de las organizaciones, es más urgente que nunca el que las instituciones educativas colaboren hacia dentro de ellas, entre ellas y con otros. Hoy es imposible crecer e innovar sin colaborar, sin la ayuda de los otros.

2. Un nuevo escenario nos introduce en el paradigma de la colaboración

En torno a la colaboración existe un panorama desolador ya que hablamos y escribimos mucho sobre la importancia y urgencia de la misma, pero a la hora de su puesta en práctica y de avanzar hacia niveles más elevados de la misma, las evidencias son escasas, puntuales o no existen. Así, etiquetamos fácilmente con la palabra “red o redes” a un listado de centros, que, en realidad, no son, ni actúan como redes de colaboración, trabajando juntos, compartiendo y co-creando proyectos juntos.

Hace unos años, al investigar el grado de colaboración de las Universidades La Salle del mundo, aparecía que el 65% de las mismas colaboraban con su entorno para el desarrollo local; el 35% colaboraban con otras universidades nacionales o internacionales por los requerimientos de la internacionalización de las universidades. Pero, no llegaba al 10% la colaboración entre las Universidades La Salle. Y en las preguntas abiertas del cuestionario o entrevistas, argumentaban que competían incluso de forma desleal, ocultando información o limitándola, evitando que copiaran e introdujeran programas, en lugar de compartirlos.

En otro contexto, recuerdo que hace poco más de dos años, en dos seminarios con más de 350 directivos de escuelas católicas, uno en Quito y otro en Guayaquil, al preguntarles genéricamente: ¿qué preferían: colaborar o competir?, más del 95% levantó la mano para indicar que preferían colaborar; sin embargo, al plantearles a continuación la siguiente pregunta: ¿qué es lo que hacéis habitualmente: colaborar o competir?, casi el 100% levantó la mano para evidenciar que lo que hacen, habitualmente en su quehacer cotidiano, en las múltiples acciones que acometen, es competir.

Estamos convocados a adecuar, transformar o reinventar nuestra misión educativa-evangelizadora lasaliana, la de cada escuela, universidad o institución educativa, desde el paradigma de la colaboración y dejar atrás el paradigma de la competición. El desafío es claro: sin colaboración no podremos responder adecuadamente a los retos educativos de hoy y de mañana, ni podremos mejorar la educación y nos resultará difícil mantener las escuelas y universidades La Salle en muchos lugares, exponiéndonos a desaparecer.

La historia nos fue modelando de forma independiente, aislándonos de manera que cada institución, escuela o universidad, se creó, fraguó y creció al margen de las demás, tratando de enraizarse en sus contextos, para mejor responder a las necesidades y desafíos que dichas realidades le demandaban. Así, nos hicimos mexicanos con los pueblos de México, africanos con los de África, etc.; e incluso, se dieron diferencias entre unas regiones, provincias o ciudades, y otras.

Hoy, el escenario se ha vuelto muy complejo, difícil de comprender y más difícil aún para responder en solitario, a sus nuevas necesidades y demandas. Los nuevos retos resultan ser más globales, volátiles, inciertos, con miles de aristas e interferencias, originados por causas diversas y sumergidos en diferentes y profundas crisis. De ahí la necesidad nueva y urgente de responder de forma conjuntada, colectiva, colaborativa. Hoy es más necesario que nunca, actuar de forma cooperativa.

Para muchos analistas y expertos, la colaboración se nos presenta hoy como la única vía posible para afrontar el presente, para crecer e innovar. Otros lo llegan a expresar de forma radical, así, los investigadores canadienses Tapscott y Williams (2007 y 2011), que al hablar de las organizaciones en general, y que nosotros podemos hacer extensiva a las instituciones educativas lasalianas de hoy y mañana, nos dicen que la alternativa a la que nos enfrentamos es: “colaborar o morir”. Y añaden:

“Desenvolverse con éxito en este nuevo entorno dependerá en gran medida de nuestra capacidad de desarrollar nuevos procesos de colaboración interna y externa, y de usar las habilidades sociales inteligentemente. Los directivos que quieran añadir valor en este contexto deberán tomar decisiones diferentes de las que habrían tomado en el pasado; tendrán que dismantelar sus jerarquías piramidales; descentralizar la toma de decisiones; ofrecer facilidades a los empleados para comunicarse lateralmente; abrir su perspectiva hacia dentro y hacia fuera de la organización; aprender a escuchar atentamente las ideas de las nuevas generaciones, etc.” (Tapscott y Williams, 2011, p. 157).

Las instituciones educativas lasalianas no podrán responder a los desafíos de hoy, ni avanzar, ni crecer, ni mejorar significativamente; ni añadir valor, competencia y excelencia en la misión que han recibido si no establecen lazos, si no se asocian con otras, si no labran su interdependencia trabajando en red, con instituciones propias o no, y con otras, católicas o no. Para ello han de aprender a colaborar internamente, propiciando el diálogo, la participación activa, el contar con todos y trabajando más coordinadamente entre los diferentes niveles y áreas educativas, empoderando a los alumnos para que también ellos y sus familias colaboren estrechamente con el profesorado y demás instancias.

3. Urge cambiar la cultura, la organización y la estructura organizativa de los Centros La Salle

Para hacer factible la colaboración es necesario cambiar la cultura, la organización y la estructura organizativa de las instituciones educativas que han de evolucionar de organizaciones jerárquicas y rígidas, hacia organizaciones mucho más horizontales, flexibles, descentralizadas y plurales; que se centren en las personas, en sus capacidades y en los valores que aportan a la organización. Tal y como señala Linda Hill (2015), hemos de “crear los espacios donde las rebanadas de genio de cada una de las personas sean liberadas, aprovechadas y traducidas en obras de genio colectivo”.

El Papa Francisco, en la *Evangelii Gaudium* [16,26,32] invita a la Iglesia y a sus Instituciones a avanzar en una necesaria descentralización, en reformar las estructuras. Y en el punto [33] al hablar de la pastoral en clave de misión, nos invita a “abandonar el cómodo criterio pastoral del «siempre se ha hecho así» ... ser audaces y creativos en esta tarea de repensar los objetivos, las estructuras, el estilo y los métodos...”.

Ante el cambio organizativo a afrontar, debemos tener en cuenta cinco requerimientos importantes. En primer lugar, hemos de evitar algunos peligros que nos acechan y que revisaremos a continuación; por otro lado, hemos de repensar cuál es la unidad de funcionamiento en la escuela o en la universidad, para organizarnos adecuadamente y establecer los cauces de colaboración; en tercer lugar, el grado de autonomía del que disponemos para establecer lazos y trabajar en red internamente y con otros; un cuarto requerimiento es dejar atrás las estructuras jerárquicas y rígidas para aplanarlas, flexibilizándolas y descentralizándolas, hasta llegar a configurar una redarquía, y en quinto lugar, tomar plena conciencia de que quienes colaboran realmente son las personas, por lo que la organización educativa deberá ponerlas en el centro, confiar plenamente en ellas y revisar cuál es el valor que aportan. Veámoslo brevemente:

a) Al disponernos a colaborar, debemos evitar algunos peligros

Hoy, los centros educativos, lasalianos o no, se ven abocados a múltiples peligros que le impiden de raíz colaborar y, por tanto, crecer e innovar. O bien, peligros que desvían, obstaculizan, ralentizan o dificultan la colaboración. Algunos de los principales peligros que deben afrontar las escuelas o universidades y quienes las configuran, son:

- El individualismo: el querer seguir actuando como francotiradores, sin conectarse ni coordinarse con el resto de los agentes educativos del Centro, de la Comunidad Educativa.
- El aislamiento que lleva a muchos a actuar de forma aislada, independiente. Convirtiendo el centro en un búnker, en un espacio desintegrado de su contexto e incapaz de abrirse y establecer lazos verdaderos de colaboración con otros próximos o lejanos.
- La fragmentación o balcanización que impide una colaboración estrecha entre todas las partes. En este peligro hay coordinación en el seno de las partes, pero no entre ellas. Por ejemplo: el que los profesores de infantil se coordinen entre sí, pero no lo hagan con los de Primaria y demás; o que exista coordinación en un área, pero no con el resto.
- La autosuficiencia de quienes se sienten los mejores o de los que han llegado a la meta y creen que los demás no les van a aportar nada, sino que, al contrario, les frenan o restan valor.
- La homogeneización o los procesos homogeneizantes en el que se encuentran inmersas muchas instituciones actualmente, creando “redes” uniformes en las que se abordan los mismos programas, estrategias y se emplean los mismos recursos materiales; igualando a todos los nodos de la red, quitándoles autonomía y alejándolos de sus contextos y competencias genuinas.

Cada uno de estos peligros deben resolverse ampliamente para que no obstruyan o impidan la colaboración real y efectiva, hacia dentro y hacia fuera de las instituciones educativas lasalianas.

b) Hacia la unidad de funcionamiento que evite la fragmentación u homogeneización

En este escenario actual, donde la comprensión del ser y del quehacer de las organiza-

ciones ha avanzado mucho, pasando de estructuras piramidales y divisionales a unas estructuras que integran y relacionan activamente el todo con las partes y viceversa, posibilitando y haciendo fluir la participación activa de todos, en todas direcciones, de arriba a abajo y especialmente de abajo a arriba o hacia los lados, en la que cada uno aporta lo mejor de sí, sus cualidades, capacidades para co-crear juntos, trabajando y colaborando.

De esta forma se potencia la comprensión de que la unidad de funcionamiento es el Centro Educativo (escuela o universidad), no una de sus partes. Muchos creen que la unidad es su aula, la etapa, la materia que imparte; o bien, el Grado, el Área Departamental o la Facultad. Para otros la unidad es la red, lo que les llevaría a procesos homogeneizantes. Así pues, la unidad de funcionamiento es el Centro, éste integra y relaciona sus partes y miembros, cuenta con todos en un plano horizontal, hace posible el trabajar juntos de forma interdisciplinar, interdepartamental o interfacultativo. Así, hoy, muchos equipos investigadores o innovadores son multiprofesionales.

c) Crecer en autonomía y conjugarla desde la interdependencia

Todo trabajo colaborativo y en red se construye sobre el sustrato sólido de la autonomía y la interdependencia. Sin ella no sería posible que las personas colaboren. La autonomía del Centro, de sus directivos y demás personas que lo integran es la que hace posible la colaboración y la participación activa que se construye desde la libertad, la transparencia y el compromiso por construir juntos el proyecto que les une y les nuclea en la misión y servicio que desempeñan y para el cual fueron convocados.

Como hemos dicho, al colaborar, son las personas las que lo hacen posible. Es su iniciativa, responsabilidad y compromiso lo que permite a las personas que interactúen entre sí, compartan y trabajen juntos. Eso se logra conjugando la autonomía con la interdependencia. No actúan de forma independiente, sino que se sienten artífices y partícipes de un proyecto común que les implica y compromete, ante el cual deben rendir cuenta.

Hoy lo que más importa respecto a la autonomía no es tanto la que nos dan sino la que somos capaces de ejercer como individuos y como instituciones. La queja habitual es que nos dan poca autonomía, pero el verdadero problema está en el uso que se hace de esa poca o mucha autonomía que nos dan, que habitualmente es bajo y puntual, en lugar de ejercerla ampliamente, tomando más iniciativa, comprometiéndose y asumiendo más responsabilidades; implicándose activamente en la cocreación con otros.

d) Pasar de las estructuras jerárquicas a la redarquía

No resulta fácil en nuestras instituciones educativas, pequeñas o grandes, dejar atrás las estructuras jerárquicas y aplanarlas; hay que volverlas más horizontales, flexibles y descentralizadas, en las que fluye la participación activa y la colaboración de todos hacia dentro y hacia fuera de la propia institución.

Las estructuras piramidales y divisionales son rígidas, muy competitivas incluso hacia dentro de la organización, lo que hace que se muestren muy fragmentada y dividida, en la que resulta difícil o imposible colaborar y en la que priman las tareas por encima de las personas y se impone el control en detrimento de la confianza. Se vuelven rutinarias, con compartimientos y acciones estandarizadas, que la alejan del espíritu de su fundación y del servicio que deben prestar hoy y mañana.

En 2014, José Cabrera, acuñaba el término “redarquía”. Concepto con el que nos introducía en el mundo de las nuevas estructuras organizativas que requiere la Era de la Colaboración. Éstas nuevas estructuraciones se centran en las personas, no en las tareas, procurando la participación de todos; sintiéndose todos iguales, partícipes y artífices del proyecto que nuclea su misión, en la que la colaboración se hace posible y fluye de forma natural en todos los rincones de las instituciones; se extiende y crece con la transparencia interna y externa, en la que todos aportan lo mejor de sí, trabajando de forma colectiva y de abajo a arriba; en ella hay coherencia entre lo que se dice y hace; hay diálogos, debates rigurosos y se amplifican las diferencias para buscar juntos la verdad, a través de discusiones con argumentos constructivos, mediante la escucha activa, creando juntos y llegando a tomar decisiones inclusivas, sin que nadie se imponga. De esta forma se conjuntan, aprenden de continuo, se adaptan a un entorno cambiante con desafíos complejos, pero cuentan con la fortaleza de su capacidad colaborativa.

Sin duda, es un salto grande pasar de la jerarquía a la redarquía, por lo que ese tránsito lo hemos de abordar de forma procesal, progresivamente. Es necesario combinar diversas estructuras y culturas organizativas en función de los objetivos que nos tracemos y de la propia historia, del camino recorrido... de ahí que se hable hoy de organizaciones duales, que están en tránsito de lo jerárquico a lo redárquico, apoyándose en lo conocido, mientras construyen las nuevas estructuras.

e) Una organización centrada en las personas, ellas son las que realmente colaboran

En este nuevo escenario y ante la colaboración y el trabajo en red de las instituciones, debemos poner el foco en las personas, ya que son ellas las que colaboran y las que entran en relación con las demás personas e instituciones y lo deben hacer a título individual y especialmente a título institucional.

El eje del cambio y la colaboración reside en las personas. Ellas hacen posible la colaboración, son las que participan, tomando el protagonismo que les corresponde, con la actitud de iniciativa, responsabilidad y compromiso, de compartir el conocimiento y la experiencia personal y de su centro, con las otras personas y centros que establecen la relación y la colaboración.

El valor añadido de las personas reside en su interior, en su motivación interna y no en la externa. Si nos fijamos en la figura 1, el que las personas sean obedientes, no añade ningún valor a la organización (equipo, escuela, universidad); el que sean diligentes, cinco por ciento de valor; y el que tengan los conocimientos adecuados, sean expertos, otorgan un 15% de valor a la organización. Todo ello forma parte de la motivación extrínseca y puede ser comprado por la organización.

Por otro lado, lo que realmente da valor es la capacidad de iniciativa de las personas (10%); su capacidad colaborativa (15%); su creatividad (25%) y la pasión que ponen en cuanto acometen (30%). Esto forma parte de la motivación intrínseca de las personas y es lo que ellas regalan a la organización cuando están a gusto en la misma.

Todos estos cinco requerimientos, expuestos en este apartado, juegan un papel determinante a la hora de posibilitar, tejer e impulsar el trabajo colaborativo y en red de las personas e instituciones. Debemos prestar mucha atención a ellos y desarrollarlos adecuadamente para dicha colaboración fluya, sea eficaz, cree valor y nos fortalezca.

4. Características de la colaboración y el trabajo en red

Después de investigar sobre la colaboración y el trabajo en red más de diez años y consultar a su vez a otros, los analistas, investigadores y expertos coinciden en señalar que la característica fundamental, en la que todos coinciden, para que las personas e instituciones colaboren y para que ésta se consolide y crezca, es la confianza. Sin confianza no es posible la colaboración pues ella la posibilita, la sustenta y le da viabilidad. Muchos definen esta confianza como el lubricante o el adhesivo que facilita e impulsa la colaboración y el trabajo en red.

Confiar en el otro, en los otros, supone un cambio de paradigma, exige cambiar el control y la supervisión, por la confianza. Ésta se fortalece por la transparencia; por aportar la información básica y pertinente; por la participación activa, respetuosa; responsable, plena y comprometida; para lograr juntos los objetivos y prestar así el servicio que juntos han construido y desarrollan.

La segunda característica de la colaboración es la reciprocidad. La reciprocidad equilibra, fortalece y proyecta la relación. Si no existiera se generaría dependencia o autosuficiencia y a la larga, la relación se quiebra y rompe. Así pues, es necesario dar y recibir al colaborar, sin caer en la mercantilización. Es un acto justo y equilibrado. Dicha reciprocidad se puede dar en la misma red o en otras redes en las que se colabora. Es decir, en una misma red doy y recibo o bien, en una red doy más de lo que recibo y en otra red en la que colaboro o colabora mi institución, recibimos más de lo que damos. También, cuando la colaboración crece y se fortalece, se abre a la solidaridad, siendo capaz de dar con generosidad, tratando de fortalecer al otro, a los otros, para sean autónomos, sostenibles y con el tiempo, capaces de aportar valor a la red.

Identificadas esas dos características básicas, podemos añadir otras como: la horizontalidad, que hace posible que todos los nodos sean igual de importantes y que las interacciones se descentralicen de forma que todos se sientan partícipes y artífices del servicio que prestan y para el cual colaboran. Por otro lado, está el impulsar la inteligencia colectiva, contando con todos sin excluir ni menospreciar a nadie, favoreciendo la aportación y participación de todos; avanzando en la toma de decisiones más allá del consenso, es decir, a través del diálogo y debate constructivo que permite escuchar a todos, el que se expresen con determinación y compromiso, desde la diversidad y originalidad, siguiendo un proceso de decisión inclusivo, sin que nadie se imponga. Igualmente, la flexibilidad y adaptabilidad nutre la colaboración, que requieren adaptaciones y mejoras continuas. También la favorece el compromiso, la coherencia y el esfuerzo continuado de todos los que participan en la red, para lograr los objetivos, de forma rápida y justa, sin desviaciones ni dilaciones injustificadas.

Por último, indicar que nunca como hoy, ha sido posible y tan fácil, colaborar, ya que las TIC permiten superar las barreras que la dificultaban o impedían, como son: el espacio y el tiempo. Hoy es posible colaborar de forma sincrónica o diacrónica, sin las limitaciones espaciales o temporales. Además, facilita la integración de nuevos nodos en la red, pues la plataforma y demás herramientas virtuales, posibilitan que todo quede registrado y resulte accesible a los nuevos. Por todo ello, hemos de adentrarnos en la colaboración con paso firme, sin miedo, sabiendo que nos genera valor, nos fortalece y nos da viabilidad y nos posibilita prestar un mejor servicio educativo y evangelizador.

5. Etapas del proceso para crear redes de colaboración, internas o externas

Más que colaborar, me gusta más hablar de ganar en capacidad colaborativa, pues la colaboración no está al inicio del camino, sino que se logra al final del mismo. En este proceso de avanzar en la colaboración y llegar a crear redes, podemos identificar básicamente cinco etapas:

- a. Conocerse mutuamente: intercambiando información pertinente, contar lo que hacen y cómo lo hace.
- b. Realizar acciones conjuntas: participar en unas jornadas de conocimiento o experiencias, organizar juntos algunos eventos, etc.
- c. Compartir recursos: programas, servidores o plataformas informáticas, recursos didácticos o de investigación, financiación, etc.
- d. Elaborar proyectos comunes: proyectos de formación o investigación que son creados con la aportación de cuantos forman la red; proyectos de servicio y apoyo, etc.
- e. Crear y trabajar en redes: llegados a este nivel, ya los diferentes nodos pueden adentrarse en la creación de redes y de trabajar en ellas.

En definitiva, todo lo expuesto no son más que unas pinceladas que nos introducen en la Era de Colaboración, siguiendo un proceso más seguro e ilustrado para no fracasar y no generar falsas ilusiones. Confiemos en las personas, pongamos en valor la inteligencia colectiva y trabajemos juntos cocreando proyectos que transformen la realidad educativa, humanicen la educación y cambien la sociedad.

Algunas referencias bibliográficas

- Cabrera, J. (2014). Redarquía. Más allá de la jerarquía. Las nuevas estructuras organizativas en la Era de la Colaboración. Madrid: Rasche.
- Congregación para la Educación Católica (2014). Educar hoy y mañana: Una pasión que se renueva. Ciudad del Vaticano.
- Congregación para la Educación Católica (2017). Lineamenta: Educar al humanismo solidario. Para construir una civilización del amor, 50 años después de la Populorum Progressio. Ciudad del Vaticano.
- Hamel, G. (2007). The future of Management. Boston: Harvard Business School Press.
- Hill, L.; Brandeau, G.; Truelove, E. y Lineback, K. (2014). Collective Genius: The Art and Practice of Leading Innovation. Boston: Harvard Business Review
- Hill, L. (2015). ¿Cómo gestionar la creatividad colectiva? https://www.ted.com/talks/linda_hill_how_to_manage_for_collective_creativity?language=es
- Ojeda, J.A. (2013). Las organizaciones en red de las universidades para la gestión y generación de conocimiento organizativo. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Universidad Complutense. Madrid.
- Papa Francisco (2013). Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium. Ciudad del Vaticano.
- Papa Francisco (2015). Encíclica Laudato Si', sobre el cuidado de la casa común. Ciudad del Vaticano.
- Tapscott, D. y Williams, A.D. (2007). Wikinomics. La nueva economía de las multitudes inteligentes. (1ª ed.) Barcelona: Paidós Empresa.
- Tapscott, D. y Williams, A.D. (2011). Macrowikinomics. Nuevas fórmulas para impulsar la economía mundial. Barcelona: Paidós E

Introducción

La Salle es una institución educativa con más de 300 años de experiencia que se encuentra en 80 países de todo el mundo. En España (Distrito ARLEP) hay más de 100 obras educativas que se organizan en 6 Sectores: Madrid, Andalucía, Cataluña, Valencia – Palma, Bilbao y Valladolid. Cada una de ellas tiene un equipo coordinador que establece las orientaciones pedagógicas, ofrece asesoramiento y garantiza la puesta en marcha de proyectos educativos.

La Red de Centros La Salle Sector Madrid pertenece al Distrito ARLEP, educa a unos 13.000 alumnos y está formada por 13 Centros Educativos, 1 Obra Socioeducativa y 1 Centro Universitario de las Comunidades Autónomas de Madrid, Canarias, Castilla La Mancha y Extremadura. Nuestro proyecto educativo sigue el carisma lasaliano y se enraíza en el humanismo cristiano que da sentido a los valores educativos que se ofrecen a los alumnos, además quiere ofrecer una educación de calidad: centrada en la persona del alumno, abierta constantemente a la innovación metodológica y orientada al desarrollo de competencias que favorezcan una educación integral del alumno.

Descripción del contexto

El contexto educativo español se encuentra marcado por una excesiva oferta educativa debido a la baja natalidad que presentan ciertas zonas. Este tema es más importante en ciudades medias y pequeñas y en el ámbito rural donde están encuadrados varios Centros Lasalianos. Además, la competitividad de los Centros Concertados entre sí y también con los Centros Públicos, requiere mejorar la oferta y dar calidad a los proyectos pedagógicos y pastorales. En este contexto, se encuadra nuestro Proyecto Digital que viene a desarrollar la Competencia Digital en todos los alumnos/as y completar el Proyecto Educativo – Evangelizador lasaliano.

Finalidades y estrategias generales de la red de centros

Presentamos una serie de principios básicos que forman parte de nuestra manera de

- gestionar la Red de Centros La Salle para educar.
- Desarrollo en todo el Distrito ARLEP de un proyecto educativo integral llamado NCA (Nuevo Contexto de Aprendizaje), aprobado por la III AMEL Distrital en diciembre 2018.
- Apuesta decidida por la formación de los educadores como actor fundamental del éxito educativo.
- Desarrollo de proyectos pedagógicos compartidos entre Centros que favorezcan el aprendizaje, la cooperación e intercambio de experiencias docentes de los educadores.
- Fomento del cambio metodológico docente centrado en la adquisición de competencias básicas y el aprendizaje cooperativo y por proyectos (Key competencies)

-
- Puesta en marcha de un Plan de Desarrollo TI (Tecnologías de la Información) global que garantice las condiciones necesarias en todas las obras educativas para el despliegue e implantación de proyectos digitales (Key competencies).

a.- Nuestro reto:

Incorporar la tecnología de manera efectiva en nuestra propuesta educativa

1. El proyecto DeSeCo de la UNESCO clasifica las Competencias Clave en tres categorías: usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma.

Entendemos el uso de la tecnología en el aula como un complemento rico y necesario para nuestro Proyecto Educativo y en su favor hemos recorrido un largo camino analizando proveedores de contenidos didácticos y plataformas digitales, estudiando las mejores alternativas para favorecer el estilo cooperativo del aprendizaje, la gestión autónoma del conocimiento y la potenciación de la competencia digital.

Finalmente, la búsqueda de los partners tecnológicos adecuados fructificó en el Plan de Despliegue Chromebook para cursos de ESO (12 – 16 años) que presentamos como experiencia y consecuencia de las líneas de trabajo planteadas en el Plan de Desarrollo TI. En la actualidad, se está desarrollando el Plan de Despliegue iPad para cursos de Infantil (3-6 años) y Primaria (6-12 años).

La colaboración con diversos partners es fundamental para desarrollar el proyecto digital y garantizar los tres ámbitos fundamentales del proyecto. En nuestro caso contamos con acuerdos con editoriales de texto como Edelvives. Esta editorial nos ayuda cediendo los recursos digitales necesarios y facilitando la formación imprescindible para el desarrollo de la experiencia. La cooperación activa de Google, procurando su entorno de trabajo GSuite, especialmente diseñado para el mundo educativo, unido a la infraestructura de red macrolan de Telefónica para la mejor conectividad posible, conforman los tres elementos indispensables para garantizar una experiencia educativa digital centrada en el alumno y el docente.

El proceso: Crear condiciones necesarias para el desarrollo de proyectos digitales

Crear las condiciones necesarias para el desarrollo de un proyecto digital supone minimizar los riesgos que produce el uso de la tecnología en el aula y generar dinámicas de apoyo que ayuden a satisfacer las necesidades de alumnos y educadores, sea cual sea el nivel de su competencia digital.

Desde nuestra experiencia, podemos señalar tres elementos que garantizan el éxito del proceso: seguridad, autonomía, nuevas posibilidades.

Seguridad

Sabemos que la confianza en el proyecto es fundamental para que éste pueda alcanzar el éxito. Una manera, probablemente la única hablando de entornos tecnológicos, de conseguir que la comunidad educativa apoye con decisión un proyecto de esta envergadura, consiste en ofrecer seguridad, entendiendo como tal, la sensación de confianza

derivada del conjunto de medidas adoptadas para favorecer las mejores condiciones de trabajo en el aula. Esto implica un esfuerzo muy grande por parte de la Institución en recursos humanos y materiales. Perseguir una conectividad libre de errores y alta disponibilidad para facilitar el acceso a los contenidos implica contar con soluciones de red tipo Macrolan en convivencia con diseños eficientes de redes WiFi de alta densidad.

Pero no basta con ofrecer un buen canal de comunicación, también es necesario encontrar el dispositivo móvil que mejor se adapte al contexto, teniendo en cuenta el enorme abanico de condicionantes y que van desde la edad de los alumnos, pasando por la robustez del equipo, hasta la amigabilidad del sistema operativo y el entorno de trabajo. Con la elección de Chromebook, estamos seguros de haber encontrado el equipo más virtuoso y con el futuro más prometedor para el trabajo en el aula.

Por último no podemos olvidar a los equipos humanos que están detrás de este proyecto y que son imprescindibles para garantizar la evolución del mismo dentro del colegio. Se trata del conjunto de personas que dirigen, coordinan y resuelven las incidencias que tienen que ver con el día a día. La dirección, la coordinación de etapa y el equipo TIC tienen un papel relevante a la hora de generar la seguridad deseada. Su forma de enfrentarse al reto, dirigir el proyecto y responder a los problemas son determinantes en la confianza de la comunidad educativa.

Autonomía

Otro aspecto a considerar en la puesta en marcha del proyecto es la buena gestión del profesorado y su adaptación al nuevo entorno que supone para el educador. Los claustros de nuestros Centros están formados por una gran diversidad de personas con distinta facilidad para la incorporación de la tecnología en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Supone este aspecto un factor que debe gestionarse adecuadamente. El reto para nosotros es facilitar al educador una sana tensión entre formación y acompañamiento adecuados ofrecidos por el Centro sobre los dispositivos y su uso en el aula frente a autonomía e iniciativa personal en el aprendizaje, la exploración personal de posibilidades, incorporación del dispositivo móvil a la propia actividad docente.

Hemos constatado que la mejora de cada educador depende de estos dos factores. Cada persona tiene una capacidad distinta en este asunto, pero podemos ayudarle si generamos condiciones adecuadas para ello. En concreto, la iniciativa personal se favorece cuando se logran pequeños avances con éxito, cuando se gana confianza en el uso delante de los alumnos y cuando se aprecia la utilidad de las herramientas digitales para el trabajo con conceptos complejos.

En este sentido, consideramos que los educadores necesitan recursos didácticos que les ayuden al cambio metodológico. Es más importante que se facilite la interactividad frente a la cantidad. La alianza Google-Edelvives nos permite ofrecerlo a los educadores. El primero ofrece un material digital muy elaborado que, además, puede usarse off-line en sintonía con la filosofía de trabajo en la nube de Google. Pero además, Google pone sus herramientas de colaboración y producción a disposición de los colegios a través de la plataforma GSUITE para la educación, formando una asociación innovadora dentro del mundo de la educación.

c.- Nuevas posibilidades

Por último, señalaremos que esta forma de trabajar nos permite vislumbrar un modo de preparar a los alumnos al contexto sociocultural del siglo XXI, marcado obviamente por el uso de la tecnología. Teniendo en cuenta a autores como Prensky que conceptualizan lo que está ocurriendo en el mundo de la educación, entendemos que los alumnos aunque sean catalogados como “nativos digitales”, siguen teniendo necesidad de:

- Saber gestionar una información cada vez más abundante pero no siempre de calidad.
- Manejar distintos modos de presentación de la información como realiza el Informe PISA.
- Nuevas estrategias de aprendizaje que superen o adapten al nuevo contexto las técnicas de estudio tradicionales.
- Ambientes de aprendizaje en los que sea posible aprender a distintos ritmos, colaborar para aprender, favorecer la significatividad de los aprendizajes,...

En el proceso diseñado para valorar las potencialidades que tiene el uso del dispositivo móvil en el aula, se han tenido en cuenta distintos tipos de valoración y evaluación tanto cuantitativas como cualitativas. Hemos realizado observaciones en el aula, encuestas de satisfacción y entrevistas a los alumnos y profesores. Necesitamos, evidentemente, más experiencia y tiempo para obtener resultados contrastados, por lo que somos prudentes con las conclusiones de nuestro proyecto piloto. No obstante, apuntamos varias ideas que nos permiten mirar con optimismo:

Nuestros Centros se organizan mediante la estructura de enseñanza-aprendizaje cooperativa. Las herramientas digitales y los recursos interactivos potencian la cooperación informal y formal. Los documentos en línea facilitan el trabajo individual a la vez que la interdependencia de los alumnos para aprender contenidos didácticos.

Nuestra Escuela quiere ser inclusiva². Nos agradan las valoraciones de alumnos con dificultades de aprendizaje en las que se muestra un aumento de su motivación. Los educadores perciben que la tecnología ayuda a algunos de estos alumnos a realizar procesos relacionados con la búsqueda y tratamiento de información de manera similar a sus compañeros, lo que mejora su autoestima y permite al educador realizar pequeñas gratificaciones públicas.

Los educadores que participan en el proyecto muestran satisfacción porque el Chromebook y las herramientas de Google son fáciles de utilizar, les permiten realizar actividades diferentes e interactivas con las que generar situaciones de cooperación para aprender en el aula, cuentan con abundantes recursos didácticos para que sus clases sean motivadoras pero a la vez exigentes.

Resultados de la intervención

A modo de ejemplo, destacamos los resultados de dos evaluaciones del Proyecto Piloto Chromebook con alumnos y profesores de ESO. Destacamos a continuación algunas de las conclusiones más³ significativas:

Alumnos: En la primera evaluación, sobre un total de 67 alumnos, el 88% consideraba

que el Chromebook mejoraba su desempeño en clase, el 91% consideraba que los profesores/as lo estaban usando convenientemente y el 88% se mostraba satisfecho con los beneficios que presta el dispositivo en la cooperación para aprender. En la segunda evaluación, sobre un total de 166 alumnos, el 85,5% destacaba que el Chromebook mejoraba su rendimiento académico y el 72'5% consideraba que sus notas habían mejorado gracias al dispositivo. Un análisis más profundo de las respuestas de alumnos pueden ayudarnos a seguir mejorando el proceso de enseñanza - aprendizaje con el dispositivo. Pero ese análisis desborda los objetivos de este informe y serán valorados en otro momento.

Profesores: En la primera evaluación respondió un total de 9 profesores. Sobre una valoración de 1-4, el 100% de los profesores manifiestan satisfacción en el uso del dispositivo (3 marcaba el 44% y 4 el 56%). A la pregunta sobre la ayuda del dispositivo a la labor docente, el 78% marcó el valor 3 y el 22% marcó el valor 4. Por último, a la valoración sobre la cooperación en el aula, la valoración fue 33% al valor 2, 33% al valor 3 y 33% al valor 4. En la segunda evaluación, el 67% consideraba que sus alumnos habían mejorado el aprovechamiento del tiempo y el 56% que había mejorado su rendimiento académico gracias al dispositivo.

El éxito de la implantación del Proyecto Digital en el Sector Madrid despertó el interés de otros Sectores del distrito ARLEP, pero también de otras muchas organizaciones educativas ajenas a La Salle. Este hecho se puso de manifiesto durante el Congreso organizado en Zaragoza.

2. Nuestras Obras Educativas atienden a la diversidad que existe en las aulas. Los dispositivos móviles son usados por alumnos con dificultades severas de aprendizaje o que presentan déficit de aprendizaje con respecto a sus compañeros de aula, alumnos de aulas Enclave (niños con trastornos del espectro autista, etc).
3. Datos obtenidos del INF405N3 Informe de Seguimiento e Implantación del Proyecto Piloto Chromebook para el Sector Madrid/Distrito ARLEP (Mayo de 2016) por la alianza Google-Edelvives y en la que se invitó a La Salle Sector Madrid como referencia europea en un caso de éxito en la implantación de un proyecto digital.

Líneas de futuro de la intervención

Nuestra Red de Centros funciona como una modesta Comunidad de Aprendizaje en la que se comparten decisiones estratégicas, líneas de acción, recursos y formación. Durante el año se organizan distintas acciones que nos permiten llevarlas a cabo. A modo de conclusión, presentamos varios aspectos que compartirán todos los Centros de la Red.

a.- Traslado del Proyecto Piloto a las aulas

El Proyecto Piloto Chromebook (ESO - Bachillerato) y iPad (Infantil - Primaria) cobra sentido cuando, tras las conclusiones, la experiencia acumulada se traslada al resto de los colegios por medio de una segunda fase, organizada con las estrategias y acciones derivadas del informe final de la experiencia.

b.- Medir la evolución de las competencias digitales de los docentes

Como hemos venido señalando, para nosotros es fundamental el papel del educador en el proceso. De su experiencia pedagógica y su propia competencia digital depende buena parte del éxito de este tipo de proyectos. Nos parece adecuado el cuidado de dicha competencia que desarrollaremos con las pautas del Marco Común de Competencia Digital Docente de Ministerio de Educación.

c.- Profundizar en la relación con partners que apuesta por la educación

Hemos descubierto la potencialidad que tiene la buena relación con partners adecuados, capaces de innovar y aportar soluciones a los retos que presenta la educación actual.

d.- Mejorar la eficiencia del uso de la tecnología en el proceso de enseñanza - aprendizaje

Hemos emprendido un camino en el que están muchas escuelas públicas, concertadas y privadas. No es un capricho. Es fruto de la necesidad de ofrecer una educación integral al alumno, de la necesidad de prepararles para esas profesiones que dicen todavía no están inventadas, de la seriedad con que pretendemos hacer de las Key competencias un eje fundamental de nuestra oferta educativa que permita a los alumnos afrontar los retos del futuro con garantías.

Los edificios de la Salle en Bogotá 1930-1935

Prospectiva para el siglo XXI

Jairo Alberto Coronado Ruiz

Resumen

El texto de esta investigación en referencia pretendió en su momento, acoplar algunos aspectos que tocan específicamente las relaciones entre Pedagogía y Arquitectura, derivadas de un modelo pedagógico confesional: el Modelo Pedagógico Lasallista en su etapa de comienzos del siglo XX, y referenciado a lo material, desde la óptica del concepto de la espacialidad del edificio escolar, sus características especiales como edificación institucional, apoyadas en la educación y la pedagogía, proyectada por los

Hermanos de las Escuelas Cristianas en el diseño y la construcción de estas edificaciones.

No se pretendió hacer un trabajo de análisis estricto y minucioso de los edificios construidos por los Hermanos de La Salle, en sus primeros treinta años del siglo XX en Bogotá, sino más bien comprender el reflejo curricular y el pensamiento del Modelo Pedagógico Lasallista como fundamentación de la aventura educativa iniciada por los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Colombia reflejado en las características arquitectónicas e históricas desde el punto de vista del espacio escolar, tanto a nivel exterior como interior en la concepción de la edificación, mirar su relación específica con la pedagogía, sosteniendo un poco reflexiones genéricas cimentadas sobre la base de que el edificio escolar es siempre protagonista del proceso educativo, y por lo tanto debe estar amarrado a un modelo pedagógico especial, cambiante, en este caso el Lasallista, y por supuesto a unos estilos de educadores, a unos parámetros y tendencias específicos de una clase privilegiada de educación con impacto nacional, y como edificios tener una prospectiva a futuro siglo XXI.

Introducción

La escuela como edificio público, así como reza en muchos textos, siempre ha significado un punto de encuentro para muchos actores, y tradicionalmente esos actores han sido los alumnos y los maestros; siempre desde tiempo atrás el edificio escolar ha sido una preocupación constante de las diferentes generaciones, y de los diferentes gobiernos. Se podría afirmar que es la casa de la enseñanza y el aprendizaje, el sitio de estar y convivir del aprendiz y del maestro, el lugar donde se realiza ese diálogo permanente entre el que da lo mejor de sí, y el que recibe el insumo del conocimiento.

Como se dice en el resumen y a título introductorio, no pretendió en su momento, acoplar algunos aspectos que tocan específicamente las relaciones entre Pedagogía y Arquitectura, derivadas de un modelo pedagógico confesional: el Modelo Pedagógico Lasallista en su etapa de comienzos del siglo XX, y referenciado a lo material, desde la óptica de el concepto de la espacialidad del edificio escolar, sus características especiales como edifica-

ción institucional, apoyadas en la educación y la pedagogía, proyectada por los Hermanos de las Escuelas Cristianas en el diseño y la construcción de estas edificaciones.

No se pretendió hacer un trabajo de análisis estricto y minucioso de los edificios construidos por los Hermanos de La Salle, en sus primeros treinta años del siglo XX en Bogotá, sino más bien comprender el reflejo curricular y el pensamiento del Modelo Pedagógico Lasallista como fundamentación de la aventura educativa iniciada por los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Colombia reflejado en las características arquitectónicas e históricas desde el punto de vista del espacio escolar, tanto a nivel exterior como interior en la concepción de la edificación, mirar su relación específica con la pedagogía, sosteniendo un poco reflexiones genéricas cimentadas sobre la base de que el edificio escolar es siempre protagonista del proceso educativo, y por lo tanto debe estar amarrado a un modelo pedagógico especial, cambiante, en este caso el Lasallista, y por supuesto a unos estilos de educadores, a unos parámetros y tendencias específicos de una clase privilegiada de educación con impacto nacional. la época siglo XX y la prospectiva a futuro siglo XXI

Justificación

No existe antecedente de análisis de la conjunción de los conceptos Arquitectónicos reflejados a través de los modelos educativos y pedagógicos empleados por los proyectistas de los edificios escolares, construidos por la comunidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Bogotá, razón que ha motivado la justificación de la presente investigación.

Es de vital importancia para la Comunidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, ver la articulación de los conceptos del proyecto educativo lasallista reflejado en la concepción Arquitectónica de sus edificaciones escolares y educativas.

Creemos que con la presente investigación, se puede lograr una caracterización de los criterios de enseñanza y aprendizaje, aplicados y representados en las edificaciones escolares de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

Objetivos

Objetivo general

Encontrar como los modelos pedagógicos Lasallistas, se traducen en una concepción Arquitectónica aplicada en los edificios escolares construidos por los Hermanos de las escuelas Cristianas en los periodos comprendidos entre 1915 y 1935, en la ciudad de Bogotá.

Objetivos específicos

- A- Analizar los modelos pedagógicos lasallistas y las directrices generadas por San Juan Bautista de la Salle en su tradición pedagógica y su influencia en los edificios escolares construidos por la comunidad, en Bogotá.
- B- Verificar el cambio histórico y la concepción Arquitectónica, de los edificios escolares, de la Comunidad de los Hermanos Cristianos en Bogotá.
- C- Analizar, evaluar y caracterizar los conceptos generales y particulares, de la espacialidad de las estancias educativas de los edificios escolares concebidos por la comunidad de los Hermanos de las escuelas Cristianas en Bogotá.

D- Levantar un registro planimétrico fotográfico y audiovisual de los principales ejemplos de Arquitectura escolar Lasallista en Bogotá.

Marco teórico

Aspectos generales

La forma como se concibe un espacio escolar, un espacio académico, un espacio donde se genera un conocimiento hacia unos aprendices, es la respuesta que tiene un arquitecto diseñador frente a los parámetros que representan la sinergia de la enseñanza aprendizaje. Los modelos pedagógicos, en general desde su aparición y estructura, sufren permanentes variaciones de acuerdo con el surgimiento de nuevas tendencias, de nuevas ciencias, de nuevas metodologías y por qué no, de nuevas prácticas pedagógicas, todo en función del hombre para encontrar la mejor forma de impartir el conocimiento.

En el caso de la historia escolar en Colombia, existen múltiples tendencias generadas por las políticas educativas y el desarrollo social del país. Los legisladores, los dirigentes, y los diferentes actores de la sociedad viven pendientes de los avances en otras latitudes, para importar modelos y aplicarlos a nuestro medio. Las transformaciones Educativas influyen directamente en la concepción del edificio escolar. Dentro de ese proceso histórico, se pueden entender unas tipologías arquitectónicas significativas en el desarrollo del edificio escolar, y que formaron parte del presente estudio desde el punto de vista arquitectónico a saber:

A- El claustro – Siglo XVI a Siglo XVII.

B- La escuela de un solo espacio – Siglo XVI a principio Siglo XX

C- La escuela Graduada.1920

D- La escuela Unitaria. E- La escuela Unitaria. F- La escuela abierta. G- El campus.

H-El Campus Contemporáneo.

a- El claustro. Siglo XVI a Siglo XVII.

Tiene como origen, las edificaciones destinadas a los conventos de religiosos, y llega al país en la etapa colonial. Constituye un reflejo de una etapa netamente conventual. El claustro se caracteriza por un patio central rodeado de circulaciones en anillo, que a su vez conducen a las diferentes estancias. Constituye un espacio austero, que lleva a la meditación, y constituye un esquema que permite controlar con facilidad las entradas y salidas desde un punto central. La Arquitectura del claustro está configurada para hacer visibles a quienes se encuentra dentro y tiene una sólida tradición dentro de los edificios escolares en Colombia. Es un claro reflejo de la influencia religiosa en la educación, como espacio de reunión o patio de recreo. Se podría decir que los conceptos de claustros en los edificios Escolares, constituyen un punto de partida hoy en día para el diseño de este tipo de edificaciones. El claustro sigue siendo un espacio vigente con diferentes modalidades de interpretación y concepción.

b- La escuela de un solo Espacio. Siglo XIX y principios del XX.

Este modelo de escuela, tiene su origen en los principios pedagógicos lancasterianos, y se caracteriza como su nombre lo indica, en un sistema de enseñanza mutua, donde existe un único espacio, y la importancia visual está centrada en la tarima que ocupa

el maestro. En algunos ejemplos, el piso tiene una leve pendiente hacia la dirección del maestro para acentuar la relación con los aprendices. Sistemas como este, se dieron teóricamente en el país, hasta la reforma Instruccionista del presidente Salgar.

c- La Escuela Graduada- 1.920.

El sistema pedagógico generado por Pestalozzi (1870) hace que los estudiantes se iban a separar por cursos. Este modelo hace que las propuestas arquitectónicas se conceptualicen como una hilera de aulas independientes unidas por una circulación. Se aportan al edificio escolar otras dependencias como los teatros, las cocinas y de por si los comedores. Estos nuevos espacios hacen que los aprendices tengan otro tipo de integraciones que influyen notoriamente en los planteamientos Arquitectónicos. En Colombia existen muchos modelos generados dentro de estas tipologías, especialmente entre los años 1920 a 1940.

d- La Escuela Unitaria.

En la modalidad escuela unitaria, se busca trabajar simultáneamente con grupos de niños de diferente edad y conocimiento. Este modelo se implemento principalmente en las áreas rurales, donde un solo maestro podría trabajar en uno o dos espacios, de una manera simultánea, haciendo prácticas pedagógicas magistrales y un aprendizaje, podríamos decir cooperativo entre los aprendices mayores hacia los menores. En esta escuela vale la pena anotar que los maestros tenían su vivienda y podrían eventualmente trabajar el campo. Esta escuela es una solución, que tiene su ancestro en la escuela de un solo espacio, de origen Lancasteriano.

e- La Escuela Abierta. 1.955- 1970.

Este tipo de escuela es muy particular, porque pretende que el aula tradicional desaparezca, y que los estudiantes se integren en un solo espacio. Las circulaciones son también usadas como sitios de trabajo y actividad educativa, con toda la flexibilidad del cambio. La escuela abierta tiene poca representación en Colombia, aunque utiliza los métodos de Decroly y Dewey.

El modelo pedagógico que hace que se generen este tipo de espacios, es un modelo de características completamente libres, lo que hace que las soluciones arquitectónicas se enmarque dentro de una especialidad completamente flexible, y que se proyecte de tal manera que los espacios puedan ser integrados o simplemente divididos por cancelos o muebles. Son ejemplos claros de este movimiento, las escuelas experimentales y las escuelas que crecen, diseñadas en los años setentas.

Este tipo de escuela no tuvo en Colombia suficiente éxito. Los maestros no se acostumbran a cambiar su actividad tradicional en los espacios educativos, y por otra parte algunos psicólogos y especialistas en el tema afirman que el aprendiz no soporta la falta de referencia en su entorno y espacio inmediato.

e- El campus. 1913.

Este modelo se origino en los Estados Unidos, como experiencias de aprendizaje en el campo. Fue su creador Andrew Jackson Downing en 1850. Este modelo se extendió rápidamente por todo el mundo y en Colombia, su primer representante, fue el Gimnasio moderno, aunque el concepto del edificio de la Salle Chapinero, en su estado original, podría catalogarse como el primer edificio escolar que maneja el concepto de campus en la ciudad de Bogotá.

Las tendencias pedagógicas, basadas en la pedagogía activa y la educación de los sentidos (Decroly-Montessori), generaron topologías dentro del campus que reforzaban la relación educativa interior exterior como proceso importante dentro del aprendizaje.

Otro ejemplo importante de Campus es la concepción de la Ciudad universitaria de Bogotá, así como algunos otros colegios desarrollados entre los años 30 y 40 del siglo XX. El fundamento consistía en especializar los edificios y relacionarlos con los demás por medio de áreas verdes.

El concepto no solo de áreas verdes, sino también de áreas duras tratadas puede asimilarse a la concepción del campus.

Las anteriores topologías, definidas por el Arquitecto Rafael Maldonado en su libro, Historia de la Arquitectura Escolar en Colombia, constituyen una referencia teórica de las topologías generales de los edificios escolares en el país, y por lo tanto los edificios construidos por los Hermanos de Las escuelas Cristianas en Bogota, de una u otra manera se pueden hallar inmersos dentro de algunas de las características apreciadas en la anterior clasificación. El análisis y la intervención de los conceptos arquitectónicos, de los diferentes edificios motivo de este estudio, constituyen una referencia tanto histórica como arquitectónica, para poder descifrar diferentes conceptos de espacialidad y relación, que apoyen los fundamentos expresados en los Modelos pedagógicos lasallistas.

La concepción de los modelos pedagógicos Lasallistas, estructurados en al Investigación que realizará el Hermano Cristian Díaz, en los primero treinta años de siglo XX, así como los desarrollos posteriores del Proyecto Educativo Lasallista, y finalmente el Peul, constituyen la base teórica para implementar los resultados de la Presente investigación. Sin embargo haremos un marco conceptual referenciado a los modelos pedagógicos en la segunda parte.

Metodología

La metodología realizada para presente investigación, se diseñó por fases por fases de trabajo. En una primera fase se contextualizó la investigación dentro de un marco teórico, conceptual e histórico. Se analizaron los principios del modelo pedagógico de los hermanos de las escuelas cristianas en la época correspondiente a principios de siglo XX y sus connotaciones frente a las escuelas pedagógicas del Momento.

La base del trabajo, desde el punto de vista de edificaciones, se concreta fundamentalmente a los siguientes edificios construidos por os hermanos de las escuelas cristianas en Bogotá dentro del periodo 1900 a 1930:

- La escuela Normal Central de Instructores. (demolida)
- El instituto Técnico central. antes escuela de artes y oficios(monumento nacional)
- El edificio del instituto la Salle – Centro – (hoy Universidad de la Salle sede centro.)
- El liceo de la Salle Chapinero – (hoy Universidad de la salle Sede Chapinero.)
- El Instituto San Bernardo. (colegio).

Iniciamos el análisis de Pedagogía y Arquitectura, hilando lo correspondiente a un segmento histórico, al tipo de edificaciones y a los conceptos pedagógicos.

En una siguiente fase se hizo un análisis del modelo pedagógico Lasallista entre 1915 y 1935, derivado de los conceptos emitidos de la investigación dirigida por el Hermano Cristhian Díaz y su grupo de investigadores. En esta fase del trabajo se circunscribe perfectamente la ubicación histórica del llamado modelo pedagógico Lasallista desde diferentes ópticas y diferentes autores, hasta encontrar parámetros importantes para nuestro análisis de arquitectura y pedagogía, que es básicamente la cuarta fase o parte del trabajo.

En la cuarta parte o fase, se analiza la implicación del modelo pedagógico Lasallista en los edificios escogidos para el estudio, y se encuentra, como ciertos parámetros de la comunidad hacen ver claramente, como el espacio escolar siempre va a ser protagonista de la enseñanza y el aprendizaje, y como muchas de las condiciones enmarcadas dentro del rigor de la misma comunidad y sus ancestros, se ven reflejadas de acuerdo con sus particulares conceptos y políticas educativas, derivadas de la concepción de la educación moderna científica para la época, de la educación técnica de una manera primordial y de otras innovaciones implantadas por los hermanos en el país y de las cuales fueron los pioneros..

Finalmente el trabajo investigativo produce unas conclusiones emitidas por los conceptos y resultados del ir y venir dentro de los marcos de los libros y documentos consultados, de entrevistas con hermanos mayores, conceptos de escuelas pedagógicas, análisis del modelo pedagógico Lasallista promulgado en la investigación referente del hermano Cristhian Díaz, los análisis de los edificios estudiados, consultando documentos planimétricos y otras veces haciendo un poco de reflexión a través de documentos gráficos, y fotografías.

De todas maneras, para esta investigación y para este investigador, ha sido un momento de apertura, podríamos llamar fantástico, al conocimiento y a los interiores de una comunidad preocupada por la educación, y como, contra muchas dificultades se abrió paso en el país (Colombia) y se mantiene con mucha fuerza, apoyada en su modelo pedagógico, en sus edificios y en los lineamientos de San Juan Bautista de La Salle a través de su proyecto pedagógico, consolidado hoy como institución y edificación a partir de nuestro PEUL – proyecto Educativo lasallista.

Resultados esperados de la presente investigación

Resultados de tipo documental

El Presente proyecto mediante su documento base busca enaltecer la articulación entre pedagogía y Arquitectura, vista desde la óptica de un Arquitecto especializado y conocedor de la Arquitectura escolar.

Como decíamos en el presente texto, dentro de los parámetros de la Justificación es de vital importancia para la Comunidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, ver la articulación de los conceptos del proyecto educativo lasallista reflejado en su pensamiento, con la concepción Arquitectónica de sus edificaciones escolares y educativas.

Creemos que con la presente investigación, se logró una caracterización de los criterios de enseñanza y aprendizaje, aplicados y representados en las edificaciones escolares de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

El documento base final, tiene como fin dentro de sus resultados esperados, convertirse en un órgano de consulta permanente para los profesionales de la educación, los Arquitectos interesados y los estudiantes de la Comunidad Académica Lasallista, pues pretende

mostrar mediante una óptica diferente los vínculos generados entre arquitectura escolar y pedagogía, fundamentados sobre un estilo educativo especial. El estilo lasallista.

De la presente investigación nació el Libro “Los edificios de la Salle en Bogotá 1900-1935: reflejos de arquitectura y pedagogía “en 2010.

Socializaciones e historia de la presente investigación

El presente trabajo, tuvo su primera socialización como proyecto de investigación, en mayo de 2005, en el encuentro y seminario de investigadores de la Facultad de

Arquitectura de la Universidad de la Salle, donde se mostraron sus alcances a la comunidad académica de la facultad.

Además de las socializaciones sobre avances del proyecto, las cuales se harán paulatinamente dentro de su desarrollo, una vez terminado, de acuerdo con los intereses históricos, pedagógicos y Arquitectónicos que ha suscitado el presente trabajo, nuestro propósito ha sido y continuará siendo, cumplir un amplio programa de socialización dirigido a la comunidad académica lasallista, a las facultades de educación y arquitectura, los estudios de formación avanzada, y por supuesto el programa de Arquitectura de la Universidad y todo el grupo de estudiantes interesado en conocer nuestro contenido, nuestras conclusiones y nuestros resultados. Se han hecho algunas reflexiones en periódicos de circulación nacional, y paginas web.

El trabajo se convirtió en un libro editado por la universidad en 2011(ver comentario párrafo anterior), y actualmente es un texto de consulta e ilustración de profesores y estudiantes. Pero falta llevarlo a un contexto internacional como el presente, y por esa razón esta presentándose a la presente convocatoria la investigación con los retos a futuro del siglo XXI.

Conclusiones y reflexiones

Los espacios escolares mírese desde un trabajo conjunto e interdisciplinario entre la pedagogía y la Arquitectura, siempre serán pensados por lo arquitectos como unos protagonistas del proceso educativo. Este proceso educativo no tiene solo las connotaciones epistemológicas y las acciones de un universo generadas a través modelo pedagógico, sino que también están inmersas al espacio físico donde se aplican y se mueven.

Este espacio puede ser concebido como espacio interior y un espacio exterior, dentro de una conjunción de relaciones directas de acuerdo a sus funciones. La estructura, la Forma y el significado que se le da a un espacio esta directamente relacionado con la problemática que genera su concepción y hacia quien va dirigido.

En el caso de los edificios escolares, esas relaciones e interacciones se abren completamente al pensamiento ideológico educativo del momento y a las necesidades fundamentales que generan las problemáticas de la educación. Ahí subyace el modelo pedagógico reflejado en el espacio escolar.

Los edificios, históricamente, están inmersos dentro del periodo conocido como republicano, o como diría el Maestro Alberto Corradine periodo ecléctico, crecen y se construyen dentro de ese periodo de oro de los Hermanos en los Primeros treinta años del siglo XX en Colombia. Obedecen a una tradición, cimentada dentro del contexto de un modelo

Católico y de construcción confesional. Se puede encontrar una línea básica encabezada por la concepción del claustro (a excepción del Instituto de la Salle – Centro) como elemento articulador entre el exterior e interior, y que se acopla al pensamiento Lasallista del rigor, la Vigilancia y el Orden. Las plantas de las edificaciones están marcadas con un concepto general modular, concebido sobre la base estructural constructiva, y el estándar de uso, que definen la identidad en los espacios, haciéndolos sucesivos, y reinterpretándolos de acuerdo con los niveles de conocimiento y la necesidad. Quizás la disposición de los niveles de crecimiento intelectual y de conocimiento subyacen dentro de la organización del mismo edificio, es decir desde la escuela primaria, pasando por el bachillerato hasta la educación técnica y superior. Hay un concepto permanente de ascenso intelectual dentro del edificio.

La disposición de las partes o piezas de estos edificios están colocadas de acuerdo con los sentidos del mismo terreno, son edificios concebidos hacia adentro, de vida interior y poca relación con la comunidad y el entorno, desde el punto de vista urbano. Los sistemas de conductividad y movilidad de cada uno frente al emplazamiento de la ciudad obedecen simplemente al desarrollo Histórico, aunque su localización es estratégica de acuerdo con su tendencia.

El hecho de que sean hacia adentro o de concepción interior, ajusta perfectamente con un mutación hacia adentro, es decir el espacio es protagonista dentro de conceptos importantes como los enunciados por el Hermano Martín Carlos, donde para el modelo esta cimentado sobre unidades educativas que se mueven dentro de pensamiento católico, científico, tecnológico, disciplinar y las actividades recreativas y deportivas.

Los conceptos particulares y tradicionales como “pabellones de aulas”, “Pabellones de Internos”, “ comedores”, “Salas de reunión y Trabajo”, “ espacios deportivos”, que se mezclan con conceptos como, Laboratorios , museos , aulas de tecnología, talleres Industriales, sociedades y excursiones científicas, trabajo de la Tierra etc. y se articulan con espacios como los noviciados , los postulados, los escolasticados, las capillas y los ornamentos religiosos, que son consustanciales al edificio escolar que como decíamos antes van a configurar la conformación de las piezas del plantel, articulados con la estructura claustral, con visos y aprovechamientos espaciales de las líneas pensadas por Pestalozzi desde su escuela graduada como modelo arquitectónico escolar, y porque no con los conceptos de campus promulgados por Jackson Downing y aplicables al contexto de áreas verdes del Edificio de Chapinero. Estos edificios pensados principalmente en dos plantas y el del centro en mayor jerarquía, están unidos por circulaciones verticales y abiertas al corredor como punto Intermediador entre el interior y el exterior.

El edificio escolar de los Hermanos, en los primeros treinta años del Siglo XX se apega completamente al sentido de su estructura pedagógica, de su innovación, de su cambio, no lo vamos a encasillar como un modelo perfecto de edificio escolar, o como un modelo estrictamente histórico aunque forma parte de el. Es un modelo de edificio acorde con las necesidades y usos del usuario, que va transformándose, adaptándose y permaneciendo hasta enfrentar la modernidad. Hoy podríamos decir que todos esos edificios desaparecieron a excepción del Instituto Técnico Central (monumento nacional y edificio patrimonial), únicamente quedan sus huellas y algunas manifestaciones físicas. Desaparecieron unos por la

acción implacable del tiempo y el daño en sus estructuras, otros por los cambios naturales y el accionar de las retroexcavadoras que no conocen algún valor patrimonial y otros por los efectos de traumas políticos. Sin embargo su recuerdo y su protagonismo educativo, aun permanece y forma parte de un proceso que no cesa. El modelo pedagógico Lasallista y La interacción entre pedagogía y arquitectura.

Toda esta historia pedagógica y arquitectónica muta año tras año, periodo tras periodo, la educación continua como un reto a futuro, y el edificio escolar esta siempre a su lado como un baluarte complementario, principal, institucional, respetuoso, que se acomoda día a día a los avatares de la tecnología y a las nuevas tendencias educativas, siempre pensando en la relación enseñanza – aprendizaje para un mejor mañana. La Salle siempre ha tenido en cuenta ese crecimiento edilicio y académico. Hoy sus edificios que nacieron hace mas diez años con una tendencia escolar, hoy se consolidan como edificios universitarios de alto nivel, manteniendo la memoria histórica, el nacimiento y el por venir de cara a los retos siglo XXI.

Bibliografía y fuentes de apoyo teórico usadas en la investigación

DE LA SALLE, BAUTISTA SAN JUAN. Guía de las Escuelas Cristianas – Manuscrito de 1706 – Edición príncipe de 1720. Distrito del Perú. Bodas de Diamante 1.997

PROYECTO EDUCATIVO UNIVERSIDAD DE LA SALLE. PEUL. Publicaciones Universidad de la Salle. Bogotá. 2002

CENTRO DE INVESTIGACIONES LASALLISTAS. CILA – Archivo fotográfico y Textos varios Universidad de La Salle – 2003.

UNIVERSIDAD DE LA SALLE – Oficina de planeación. Archivo Planimétrico. Bogotá 2003. MODELO PEDAGÓGICO UNIVERSIDAD DE LA SALLE. Publicación oficina de Docencia – Universidad de La Salle. Bogotá. 2002.

MALDONADO TAPIAS, RAFAEL. Historia de La Arquitectura escolar en Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Artes. Departamento de Arquitectura. Colciencias. Bogotá. 1.999.

NIÑO, CARLOS. Arquitectura y Estado. Universidad Nacional. Bogotá. 1991

REVISTA ESCALA. Arquitectura Escolar en Bogotá. 2000-2005.

REVISTA PROA. Arquitectura escolar en Bogotá. Los nuevos centros educativos distritales- 443-445- Bogotá 2010

ESTUDIO DE LOS ESPACIOS DOCENTES. ICCE. Bogotá – tomos 1 y 2 1986- 1989

BENAVIDES SUESCUN, CARLOS – El Hábitat Escolar. Documento de trabajo- Secretaria de Educación del Distrito – 1.998.

VALENCIA RESTREPO RICARDO – Guía Ilustrada de Santa Fe de Bogotá. Cuarto centenario – Ministerio de Obras Publicas – 1938.

RIVERA REALPE, ÁLVARO. Estándares educativos para las construcciones Escolares del Distrito.- Secretaria de educación del Distrito. Bogotá-1999.

INSTITUTO SAN BERNARDO. – Colección De Documentos y Fotografías. Varios años INSTITUTO TÉCNICO CENTRAL. – Archivo Fotográfico y Documental. Varios años.

RODRIGUEZ, BERNARDO. Trabajo sobre el Instituto Técnico Central. Planta física Bogotá- . Levantamientos Planimétricos y arquitectónicos .Bogotá- 2004

QUINTERO BARRERA TULLIO. Investigación Histórica del edificio La Salle Chapi-nero – Universidad de La Salle .Facultad de Arquitectura – Tesis de grado – Bogotá-1.987.

HNO.F LORENCIO RAFAEL. HNO. BERNARDO ANDRÉS. Los Hermanos de La Salle en Colombia, Bodas de Diamante 1890-1965 –Verdadera misión pedagógica. Editorial Bedout, Bogotá, 1965.

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE. Año XXIV- No 36 – Noviembre de 2003.Pág. 141. Bogotá. Dic. 2003.

H. MARTÍN CARLOS MORALES – Historia de la Universidad de La Salle– (1964-1969). Ediciones Unisalle, Bogotá. 1993

BOLETIN DEL INSTITUTO DE LA SALLE, año VI Nos. 44,45, y 46. Pág. 133

REVISTA DEL INSTITUTO TÉCNICO CENTRAL, Año III, no 21 pagina 276.Bogota. CENTRO DE DOCUMENTACIÓN – DIRECCIÓN DE PATRIMONIO – Universidad Nacional Carpeta de Archivo #1268, Ministerio de cultura -1991.

ALCALDÍA MENOR DE LOS MÁRTIRES – Centro de documentación- Edificios Patrimoniales – Bogotá- Ministerio de la Cultura. 1983.

DÍAZ M. CRISTHIAN. – TURRIAGO DANIEL- JIMÉNEZ JOSÉ RAÚL. – El Modelo Pedagógico Lasallista en Colombia – 1915 – 1935. Universidad de La Salle Departamento de Investigaciones- Facultad de Educación Departamento de Estudios Religiosos – Bogotá. 2005.

SALDARRIAGA ROA, ALBERTO – Museo de Desarrollo Urbano- CD interactivo 1994- Bogotá D.C.

SALDARRIAGA ROA, ALBERTO – Aprender Arquitectura , un Manual de Supervivencia- Ed.- Corona – Bogotá 1.994

REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA – año LXII, no 227- 228 – mayo-agosto de 2004.pag.199 a 300

FLÓREZ OCHOA RAFAEL. Hacia una pedagogía del conocimiento. Ediciones Mac Graw Hill, Bogotá. 1994, Cáp. 9 – Pág. 153- 167.

ZULUAGA, OLGA LUCÍA- Historia epistemológica o Historia del saber Pedagógico. ED. ICFES. Bogotá, 1986

INSTITUTO DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS– Centenario y Bodas de Plata – Bogotá, Editorial Arboleda de Valencia - 1919.

BOHÓRQUEZ CASALLAS, LUIS A. – La evolución educativa en Colombia. Publicación A. – La evolución educativa en Colombia. Publicación

BOHÓRQUEZ CASALLAS, LUIS A. – La evolución educativa en Colombia. Publicación editorial cultural Colombiana-1965.

CORRADINE ANGULO, ALBERTO.- Arquitectura Colonial en Colombia. Publicación editorial cultural Colombiana- Bogotá.1969.

REVISTA EL LICEÍSTA. Ediciones estrella – Nos. Noviembre de 1940, abril de 1937, Julio de 1957, enero de 1960 – Hemeroteca de la Universidad de La Salle.

9 -ARCHIVOS FOTOGRÁFICOS Y HISTORIOGRAFÍA.

1- Archivo Fotográfico – Alcaldía Menor de Los Mártires- Pablo Emilio Peñaranda.

2- Archivo Fotográfico – Instituto San Bernardo.

3- Archivo Fotográfico – Arq. Rafael Maldonado.

4- Archivo Fotográfico – Museo de Desarrollo Urbano de Bogotá.

5- Archivo Fotográfico- Arq. Ilona Murcia. Tesis de grado Universidad de los Andes. 6- Archivo Fotográfico- Instituto Técnico Central.

7- Archivo Fotográfico- Universidad de La Salle. 8- Archivo Fotográfico – Arq. Jairo A. Coronado.

9- Archivo Fotográfico- Centro de Investigaciones lasallistas. CILA 10- Archivo Fotográfico – Arq. Carlos Benavides Suescun.

10-PLANIMETRÍAS.

1- Arq. Bernardo Rodríguez. – Levantamiento del Instituto Técnico Central – 2004

2- Arq. Rafael Maldonado – Archivo planimetrico.

3- Arq. Tulio Barrera Quintero- Archivo planimétrico.- Liceo la Salle.

4- Arq. Ilona Murcia.- Trabajo planimetrico Liceo La Salle. Archivo Documental.

5- Instituto San Bernardo- Planos del Instituto de La Salle.

6- Instituto San Bernardo – Planos del Instituto de La Salle.

11- ENTREVISTAS CON HERMANOS DE LA SALLE.

1- Entrevista con el HERMANO RODULFO ELOY (RAMIRO PINZÓN MARTINEZ) – NOV 2004.

2- Entrevista con el HERMANO BERNARDO MONTES URREA OCTUBRE DE 2004.

3- Entrevista con el HERMANO JUAN AGUSTÍN (ABRAHAM GIRALDO) (q: p: d:) – NOV. 2004. Q.P.D. en 2007.

4- Entrevista con el HERMANO MARTÍN CARLOS MORALES (CARLOS RODOLFO MORALES FLÓREZ) (q: p: d:) – NOV- 2004.

La escuela lasaliana pasa a la acción en el cuidado de la casa común: el proyecto ¡Yo puedo!

Juan Antonio Ojeda Ortiz, *fsc*

El desafío urgente de proteger nuestra casa común incluye la preocupación de unir a toda la familia humana en la búsqueda de un desarrollo sostenible e integral, pues sabemos que las cosas pueden cambiar...

La humanidad aún posee la capacidad de colaborar para construir nuestra casa común. Los jóvenes nos reclaman un cambio. Ellos se preguntan cómo es posible que se pretenda construir un futuro mejor sin pensar en la crisis del ambiente y en los sufrimientos de los excluidos (LS, 13).

1. Introducción

Existen muchas emergencias educativas a las que no debemos dar la espalda desde la escuela lasaliana. Hoy vemos como el mundo se deshumaniza a pasos agigantados. Crece el hambre, la pobreza, la corrupción, la violencia. Habíamos aprendido durante siglos a relacionarnos y convivir entre las personas, pero estamos volviendo a ser depredadores unos para con otros.

Por otro lado, el Planeta Tierra se deteriora y amenaza con poner en riesgo la vida humana y su existencia. Urge pues, aprender a relacionarnos con el medio ambiente. Para mejorar las relaciones de las personas entre sí y entre éstas y la naturaleza, hemos de reinventar la educación. Así, el mejor servicio que la escuela lasaliana y las demás escuelas pueden aportar a la Sociedad y a la Iglesia es cambiar, transformar el porqué, el qué, el cómo y el para qué educar.

2. El proyecto ¡Yo puedo!

Es un proyecto mundial que consiste en afrontar los desafíos que nos plantea la Encíclica LAUDATO SI' (Papa Francisco, 2015) y hacerlo desde los niños y jóvenes, empoderándolos para que, desde su frescura y originalidad, libres de condicionamientos e intereses egoístas, tomen la iniciativa y respondan de forma comprometida, creativa y colaborativa. Para lo cual se emplea la metodología de

Design for Change. Esta metodología garantiza que realmente sean los niños y jóvenes los que tomen el protagonismo y actúen, trabajando juntos; es además, la herramienta que facilita diseñar, ejecutar y compartir las historias de cambio. Para hacer un proyecto de cambio, se siguen cuatro fases:

1. Se trata que ellos sientan, se compadezcan e identifiquen un problema de sus realidades concretas;
2. Imaginen las soluciones posibles y escojan aquella que consideran más viable, significativa y duradera;

-
3. Actúen construyendo junto con otros y creen así proyectos de cambio que contribuyan a mejorar sus contextos locales, también globales; y,
 4. Compartan todas estas historias de cambio con otros, para inspirarlos, contagiarlos y crear una cadena mundial de niños y jóvenes, aportando millones de pequeñas acciones que cambian el mundo.

Es una iniciativa abierta y colaborativa, elaborada y propuesta desde la humildad, de forma que todos se sientan artífices y partícipes de la misma. Todas las instituciones educativas de más alto nivel, se ha coordinado por primera vez en la historia para responder desde la educación al llamado de LAUDATO SI' o a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con la urgencia que requiere el deterioro tan grande del planeta y de la humanidad... El Papa no para de repetirnos que “no podemos darnos el lujo de perder el tiempo en este proceso”. Por ello, la Congregación para la Educación Católica del Vaticano apoya y avala el presente Proyecto, que fue diseñado por la OIEC (Oficina Internacional de la Educación

Católica); y cuenta con la colaboración de la Comisión de Educación de la USG-UISG (Unión de Superiores y Superiores Generales); el movimiento de Scholas Occurrentes; la OMAEC (Organización Mundial de Antiguos Alumnos) y el movimiento internacional de la metodología Design For Change. Todos estamos invitados a empoderar a los niños y jóvenes y co-crear con ellos historias o proyectos de cambio. Seamos uno, trabajemos juntos, completémonos unos a otros. Demos la voz y la decisión a los niños y jóvenes, confiemos en ellos y dejémonos sorprender por ellos. Todas las escuelas del mundo, católicas o no están invitadas, las obras lasalianas no deben quedarse atrás o a un lado.

2.1. Principales rasgos que configuran el Proyecto ¡YO PUEDO!:

- Cuenta con una GUÍA DOCENTE, en la que se define el qué y el porqué del Proyecto, el para qué y el cómo del mismo; así como con quién nos disponemos a responder a estos retos. Esta Guía se ha publicado en cinco idiomas (inglés, castellano, francés, italiano y portugués); se está traduciendo también al alemán, árabe y chino. Además de las escuelas y universidades, podrán participar todos aquellos que realizan acciones no formales de educación (Grupos de catequesis, encuentros de convivencia o retiro, foros de jóvenes, etc.).
- En dicha Guía el Papa nos dice que “la educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no procura también difundir un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza”, e invita a los niños y jóvenes a “responder a los desafíos” y a “hacer lío”. A su vez, el Cardenal Giuseppe Versaldi, Prefecto de la Congregación para la Educación Católica, invita a los docentes a dar un paso atrás, a decir menos y escuchar más a los niños y jóvenes, que comprendan que educar es mucho más que enseñar. Por su parte, Mons. Angelo Vincenzo Zani, Secretario General de la Congregación, dirigiéndose a los niños y jóvenes, les invita a dejarse impactar por la realidad en la que viven, próxima o lejana, compadecerse de ella y pasad a la acción, diciéndoles que pueden, que confíen en ellos mismos y que se contagien unos a otros, compartiendo sus historias de cambio.
- Es un proyecto eclesial, social y ecuménico, dirigido no sólo a los católicos, sino que persigue la participación y colaboración de todos, creyentes o no, independientemente

te de la fe de su credo y de si creen o no. Todos los niños y jóvenes son invitados a sentir, imaginar, actuar y compartir.

- Trabajando los desafíos de LAUDATO SI', estamos también abordando los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), promulgados por la ONU, contribuyendo así a erradicar la pobreza, lograr el hambre cero, mejorar la salud, lograr una educación de calidad, alcanzar la igualdad, ahorrar agua y energía, cuidar los océanos, proteger la vida de los ecosistemas, etc. Por ello, es un Proyecto tanto para la escuela católica, como para el resto de las escuelas. Así, todas las escuelas, universidades y demás obras educativas, formales o no, están invitadas a sumarse al Proyecto ¡YO PUEDO!, desde sus convicciones. TRABAJEMOS JUNTOS.
- En dicha Guía Docente se describe también la METODOLOGÍA de Design for Change (DFC), de forma clara y breve. La Guía explica las fases y los pasos a seguir en cada una de ellas. En los diferentes países, el responsable de DFC, os puede proporcionar manuales u otras herramientas que amplían lo que aparece en la Guía. Esos manuales y las orientaciones y acompañamiento que ellos os pueden aportar, os facilitará mucho la puesta en práctica y la realización de los proyectos de cambio.
- Los proyectos o historias de cambio a cocrear por los niños y jóvenes, se pueden realizar desde los tres años en adelante. ¡Confíemos en ellos! ¡Nos sorprenderán!
- Todas las obras educativas y cada aula o grupo de estudiante se deben implicar. Que cada aula o grupo realice uno, dos, tres o más proyectos de cambio, dentro o fuera del currículo oficial; integrado en una materia curricular o de forma interdisciplinar.
- En la Guía Docente se ofrecen también unas orientaciones, en las que se señalan algunos de los pasos a seguir al realizar los proyectos de cambio con Design for Change. Es importante que previamente los docentes se formen en la metodología, para empoderar a los niños y jóvenes, para comprenderla e implementarla correctamente, centrándonos en ellos y desempeñando por parte de los docentes, ese nuevo rol que se requiere. Así pues, para lograr otorgar ese protagonismo y liderazgo ecosocial a los estudiantes, conviene seguir las orientaciones que se dan en la Guía Docente, en las páginas 10 y 11, en el apartado de ORIENTACIONES: contactar con el responsable de Design for Change del país, formarse y autoformarse, realizar proyectos y contagiar a otros.
- **Urge pasar a la acción.** Llegamos tarde... comencemos desde ya a hacer proyectos de cambio. Movilicémonos para cuidar el planeta. Seamos capaces de oír el grito de la Tierra y el gemido de los pobres, excluidos, desplazados y refugiados.
- Por último, se ofrece igualmente un CRONOGRAMA, en el que se invita a hacer proyectos desde ya, y a lo largo de 2018, 2019... Del 20 al 23 de noviembre de 2019, tendremos el Encuentro Mundial de Niños y Jóvenes, en Roma, llegados de más de cien países, acogidos por niños y jóvenes italianos. La delegación de cada país será acogida por un colegio italiano. La apertura se realizará en la Ciudad del Vaticano, en la Audiencia General del miércoles 20, que coincide con el Día Internacional del Niño y finalizará con una Audiencia Especial del Papa en el Aula Pablo VI. Miles de niños y jóvenes del mundo, de cinco años en adelante, se encontrarán en Roma para compartir y celebrar los proyectos de cambio realizados en sus escuelas participando en El

Proyecto ¡YO PUEDO! Gritarán al mundo su compromiso por generar una nueva sociedad más humana, solidaria, justa y sostenible. No es el final del camino, sino un hito para mostrar, celebrar y compartir los proyectos realizados, así como para inspirar y contagiar a otros para que todos sigamos realizando proyectos de cambio.

3. La metodología Design for Change: los niños y jóvenes cambian el mundo

Tal y como vamos viendo, nos encontramos en un nuevo escenario ecosocial, en crisis, deshumanizado e incierto, en el que el medioambiente se degrada a un ritmo acelerado. Por ello, la educación debe cambiar y adaptarse a las necesidades y urgencias del hoy y del mañana para que resulte eficaz y significativa. La educación debe contribuir a la transformación social. En 2015 el Papa Francisco dijo de forma clara y directa: “Debemos cambiar la educación para cambiar la sociedad”.

Recientemente, en el prólogo del libro que he coordinado internacionalmente con Mónica Cantón, titulado “Design for Change. Un movimiento educativo para cambiar el mundo”, publicado en español, italiano e inglés, Howard Gardner (2017) afirma que “entre los numerosos programas innovadores y enfoques vigentes hoy en día, destaca Design for Change”. En el capítulo introductorio de ese mismo libro, Sandy Speicher, socia y directora ejecutiva de IDEO Educación dice: “reconozco que es una inmensa inspiración ver el mundo a través de los ojos de los niños”. Por su parte, Marc Prensky, en su conferencia en el Encuentro Mundial Anual de Design for Change, celebrado en Madrid, en noviembre de 2017, además de felicitar a Kiran y valorar altamente la metodología, indicó que “debería estar en el ADN del currículo”.

Esta metodología activa que se centra en el alumno y le educa desde dentro, surgió en la India en torno al 2009, de la mano de Kiran Bir Sethi, su creadora. Ella la desarrolló e implementó en el colegio que fundó, Riverside School; y desde ahí, la contagió a la India y luego a muchos países. Riverside ha recibido muchas valoraciones; sólo citar la del año pasado, en el que fue el segundo mejor colegio de India, por resultados académicos. En pocos años, Diseña el Cambio, se ha convertido en un movimiento educativo mundial presente en más de 66 países. En este tiempo ha recibido múltiples premios y reconocimientos internacionales, entre los que destacaría que desde el 2015, esta metodología figura como una de las iniciativas seleccionadas por su contribución para lograr el cuarto de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la Educación de Calidad, cuya meta es “garantizar una educación inclusiva para todos y promover oportunidades de aprendizaje duraderas que sean de calidad y equitativas”.

Así pues, esta metodología se ha convertido en un movimiento internacional que da a los niños la oportunidad de poner en práctica sus propias ideas para cambiar el mundo, empezando por su entorno.

El Papa Francisco nos ha insistido en diversas ocasiones que hay que humanizar la educación para humanizar la sociedad tan deshumanizada, dividida, enfrentada y en profunda crisis. Nos invita a educar la cabeza, el corazón y las manos; favoreciendo la cultura del encuentro y el diálogo; generando esperanza e ilusión en las nuevas generaciones. Él mismo nos urge a escuchar a los niños y jóvenes, a realizar lo que él denomina: “labor de oreja”.

Pues bien, todos esos dinamismos, se logran con creces a través de la metodología de Diseña el Cambio. Ésta consigue crear un ambiente de empatía y compasión en el centro educativo, generando respeto y solidaridad en los estudiantes, entre ellos y hacia sus contextos eco-sociales en los que se desenvuelven, es decir, hacia fuera del centro.

Design for Change se inspira en Design Thinking, simplificándolo y adaptándolo a la educación. Con esta metodología se da protagonismo y capacidad de decisión a los niños y jóvenes para que aprendan por proyectos, que cambian su realidad personal, social o ambiental y de esta forma transforman el mundo que les rodea. Este proceso es facilitado por su profesor o agente educativo, que sabe dar un paso atrás, cediéndoles el protagonismo, para que recorran las cuatro etapas que configuran esta metodología, desde la identificación de lo que quieren mejorar o cambiar a comunicar y compartir lo realizado para inspirar a otros, pasando por las fases de ideación y de hacer, poner en práctica.

3.1. Las 4 etapas de la metodología Design for Change

Veamos de forma breve, los pasos a seguir en cada una de ellas.

3.1.1. Etapa 1: SIENTE

En esta etapa los niños y jóvenes investigan para comprender lo que les gustaría cambiar, ponen en juego y desarrollan su empatía y compasión. Para ello siguen estos pasos:

1. Investigan su entorno (aula, colegio, barrio, ciudad...)
2. Tratan de comprender. Discuten y profundiza en los focos de acción con realismo. Se escuchan mutuamente. Ejercitan su empatía.
3. Logran un consenso en torno al problema que más les impacta y quieren resolver.
4. Involucran a la comunidad, entrevistan a los afectados para comprender y conocer sus causas reales.

Esquema básico de reflexión individual y grupal:

5. ¿Qué sabes sobre tu entorno?
6. Organiza la información.
7. Identifica focos de acción.
8. Elige un foco.
9. Gana en comprensión.
10. Sintetiza lo aprendido.
11. Genera un reto.

3.1.2. Etapa 2: IMAGINA

Es una fase esencialmente creativa. En ella proponen el mayor número posible de ideas para resolver la situación elegida en la etapa anterior. De lo que resulte más interesante para el grupo, hacen un prototipo y trazan un plan de acción. Esta sería la secuencia:

12. Proponen muchas ideas. Piensa en crear un gran impacto, que beneficie a más personas y que genere un cambio duradero.
13. Combinan y mejoran ideas.

-
14. Cooperan y cocrean.
 15. Aterrizan y proponen un prototipo.
 16. Trazan un plan de acción.

3.1.3.- Etapa 3: HAZ o ACTÚA

Es el momento de pasar a la acción. No se quedan en la mera elucubración, sino que realizan lo ideado y prototipado. Es el instante en el que demuestran que PUEDEN. Es la etapa más emocionante: en ella sienten más fuerte que pueden cambiar el mundo próximo o lejano y lo hacen.

17. Organizan el plan, con la lista de todas las actividades a realizar y documentan el desarrollo de la idea que seleccionaron:
 - ¿Qué recursos requerirán y cómo los conseguirán?
 - ¿Cuánto tiempo les llevará realizar el proyecto?
 - Distribuir tareas y asignar responsabilidades.
18. Hacen real su idea. La construyen y aplican. Traban en equipo y se asesoran de sus docentes, expertos o responsables en la problemática.
19. Reflexionan cómo cambiaron sus personas y sus realidades concretas.

3.1.4.- Etapa 4: COMPARTE

En esta última etapa difunden y contagian a otros el “virus I CAN”. Es un momento muy importante, en el que comparten lo realizado con las demás aulas del centro y con otros niños y jóvenes de su país o del mundo, inspirándolos y motivándolos a acometer como ellos, proyectos de cambio.

20. Hacen partícipes a los demás de lo realizado.
21. Inspiran a otros con el proceso seguido o el producto obtenido.
22. Difunden su proyecto en su aula, centro, barrio, localidad, mundo.
23. Celebran y comparten su satisfacción y logros.
24. Reúnen las notas, fotos, dibujos, vídeos o documentos del proyecto y hacen un pequeño video o cuentan su historia de cambio... y lo suben a la plataforma de DFC nacional o mundial (www.dfeworld.com)

Realizar un proyecto de Design for Change en el aula, exige cambios fundamentales en el proceso educativo: requiere dar protagonismo al alumno, centrarnos en él, empoderarlo, confiar en que él puede. Ellos deciden qué quieren cambiar y cómo van a hacerlo. Son los niños y jóvenes los que dirigen la actividad y toman decisiones. Esto exige a su vez un nuevo desempeño del profesor en el aula, deja de ser el que lo sabe todo, el que habla y dirige, pasando a ser un facilitador del proceso de aprendizaje. Es clave que el profesor se forme en esta metodología y en todo lo que conlleva, para desempeñar bien su rol y lograr una buena puesta en práctica de la misma, sin recortes, involuciones o desviaciones. Design for Change facilita la formación del profesorado y demás agentes educativos, a la vez que proporciona un Manual detallado para implementar dicha metodología; a su vez, da asesoramiento a los centros y profesores; en su web se comparten los proyectos.

Design for Change favorece la innovación, el emprendimiento y compromiso social. Los estudiantes aprenden haciendo, ponen en juego sus inteligencias múltiples, trabajan de forma cooperativa y se abren a la interdisciplinariedad al trabajar por proyectos. Es pues una metodología activa que se relaciona e integra muy bien, sin ruido, con las otras metodologías activas. Al implementarla, se pone en juego, además, las cuatro competencias básicas, conocidas como las 4 C's: pensamiento crítico, comunicación, creatividad y colaboración.

Son muchas las historias de cambio que los niños y jóvenes vienen realizando y que podemos ver a través de la web de DFC-Mundial. Ellos cambian sus vidas y la de muchos, reduciendo la pobreza; ahorrando agua o bien purificándola; erradicando el bullying o acoso escolar en las aulas o centro; diseñan cómo acoger a los refugiados; combaten el matrimonio forzado de las niñas o luchan por el derecho de ellas a la educación; evitan la exclusión de sus compañeros; plantean caminos para construir una cultura de paz en contextos violentos o en guerra; favorecen el diálogo o el respeto interreligioso e intercultural; reciclan basuras; crean espacios acogedores para el encuentro y el diálogo, mejorando las condiciones para su aprendizaje, haciendo las escuelas más habitables y humanas; les permite construir buenas noticias para los más desfavorecidos; les lleva a poner la fe en obras y testimoniarla.

Como ya hemos expuesto, esta metodología ha sido escogida por la Congregación para la Educación Católica (CEE) y por otras Organizaciones de la Educación Católica (OIEC, USG y UISG, SCHOLAS OCCURRENTES, OMAEC, etc.), para trabajar desde los niños y jóvenes los desafíos que nos presenta el Papa Francisco a través de la Encíclica LAUDATO Si', de forma que sean ellos, desde sus realidades concretas, los que co-creen proyectos de cambio, trabajando juntos para cambiar sus vidas, sus comunidades, sus contextos medioambientales.

Todos los centros, universidades y obras lasalianas, nos deberíamos sumar sin dilación y contagiar a otros, para devolver la esperanza a las personas y a los pueblos.

Para saber más:

<http://www.dfeworld.com/>

Cantón, M. (2016). Una oportunidad para cambiar el mundo. *Ruta maestra* (17).

Cantón, M. y Ojeda, J.A. (2017). Design for Change: los niños sólo necesitan una oportunidad para cambiar el mundo. *Educatio Catholica*, III (4), 129-143.

Congregación para la Educación Católica (2017). Educar al humanismo solidario. Para contribuir a una civilización del amor 50 años después de la Populorum Progresio. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_sp.html

Gardner, H. (2017). Prólogo. En *Design for Change. Un movimiento educativo para cambiar el mundo*. Madrid: SM (Biblioteca Innovación Educativa).

Ojeda, J.A. (2017). El cambio educativo. En *Varios Autores, Design for Change. Un movimiento educativo para cambiar el mundo*. (pp. 39-49). Madrid: SM (Biblioteca Innovación Educativa).

-
- Ojeda, J.A. (2018). Design for Change. Una metodología que empodera los niños y jóvenes para que cambien el mundo. *Religión y Escuela*, 317, 22-25.
- Ojeda, J.A. (2018). Proyecto “¡YO PUEDO!”. Los niños y jóvenes del mundo afrontan el reto de Laudato si’: el cuidado de la casa común. *Religión y Escuela*, 317, 26-27.
- Ojeda, J.A. y Ramírez, B. (Coords.) (2015). 241 Testimonios. Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva. Madrid: SM y PPC. <https://es.ppc-editorial.com/file/759/download?token=mIpfZ8l3>
- Speicher, S. (2017). Introducción. En *Design for Change. Un movimiento educativo para cambiar el mundo*. Madrid: SM (Biblioteca Innovación Educativa).
- Varios autores (2017). *Design for Change. Un movimiento educativo para cambiar el mundo*. Madrid: SM (Biblioteca Innovación Educativa).

Ir más allá de las fronteras; a través de la educación y la integración social de niños y jóvenes refugiados

Sara M. Amarillas
Bruno M. Socher

Introducción

La Guerra en el medio oriente hace que miles de personas huyan de sus hogares, lleguen a nuevas tierras y, allí, no tengan sus mínimos derechos asegurados, siendo la educación uno de estos derechos. Eso porque, desafortunadamente, el número de refugiados viene a sobre poblar el territorio libanés y afectar aún más las posibilidades de asegurar medios de salud, seguridad y educación a todos, aun cuando existan ayudas humanitarias e internacionales.

Estimaciones de Naciones Unidas (2018) dicen que hoy hay 991,917 refugiados sirios, más 20,300 refugiados y buscadores de asilo, con nacionalidades distintas a la Siria, principalmente Iraquí, registrados con UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) en Líbano, que tiene una población de alrededor de 5 millones de personas.

Con la falta de capacidad en las escuelas, muchos de los niños y jóvenes refugiados se quedan sin la posibilidad de educación. El Proyecto Fratelli intenta ser respuesta a ésta fragilidad educativa, ofreciendo alternativas, a los niños refugiados y en situación de vulnerabilidad. Trabaja desde una perspectiva de reducción y prevención de daños en la vida de los destinatarios de su misión.

En la Región en la cual Fratelli se encuentra ubicado en Líbano, si no fuera por el Proyecto aquí desarrollado, los niños se encontrarían completamente desamparados educativamente.

La realidad: fratelli

Fratelli es una acción internacional e intercongregacional de los Hermanos De La Salle (FSC) y Hermanos Maristas (FMS), con centros ubicados en dos localidades de Líbano, Rmeileh, cerca de Sidón y Bourj Hammoud, en Beirut. Estos centros atienden prioritariamente a niños y jóvenes refugiados sirios e iraquíes respectivamente. El Proyecto Fratelli empezó sus actividades en Libano en el año de 2016, interpelados por las traumáticas consecuencias de la guerra en Siria.

Hacia finales del 2014 nuestras dos congregaciones dialogaron sobre la mejor forma de responder a la situación crítica de los desplazados en las fronteras de diversos países de nuestro mundo de hoy. Las discusiones se enmarcaron en el contexto de las llamadas de nuestros últimos capítulos generales que nos exhortan a ir a “... nuevas tierras” (FMS) y “... más allá de las fronteras” (FSC). Sabemos que estas expresiones no son meras referencias geográficas sino que también nos desafían a ir a las periferias de las limitaciones perso-

nales, culturales, congregacionales y estructurales. Como muchos de ustedes, nos hemos inspirado en la carta apostólica que el Papa Francisco dirigió a todos los consagrados (noviembre de 2014) instándolos a considerar el testimonio profético de las congregaciones que trabajan unidas. Siendo dos familias de Hermanos que ya colaboramos, se nos ofrece ahora la oportunidad de... crear “otros espacios” donde podamos desarrollar la lógica evangélica del don, de la fraternidad, de la acogida de la diversidad y del amor mutuo (Schieler, Turú, 2015).

Por ser congregaciones cristianas y el trabajo en Líbano ser con una mayoría musulmana, somos suscitados al diálogo con el diferente, como invita el Papa Francisco, en el número 250 de la Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium*:

Una actitud de apertura en la verdad y en el amor debe caracterizar el diálogo con los creyentes de las religiones no cristianas, a pesar de los varios obstáculos y dificultades, particularmente los fundamentalismos de ambas partes. Este diálogo interreligioso es una condición necesaria para la paz en el mundo, y por lo tanto es un deber para los cristianos, así como para otras comunidades religiosas. Este diálogo es, en primer lugar, una conversación sobre la vida humana o simplemente, como proponen los Obispos de la India, «estar abiertos a ellos, compartiendo sus alegrías y penas». Así aprendemos a aceptar a los otros en su modo diferente de ser, de pensar y de expresarse. De esta forma, podremos asumir juntos el deber de servir a la justicia y la paz, que deberá convertirse en un criterio básico de todo intercambio. Un diálogo en el que se busquen la paz social y la justicia es en sí mismo, más allá de lo meramente pragmático, un compromiso ético que crea nuevas condiciones sociales. Los esfuerzos en torno a un tema específico pueden convertirse en un proceso en el que, a través de la escucha del otro, ambas partes encuentren purificación y enriquecimiento. Por lo tanto, estos esfuerzos también pueden tener el significado del amor a la verdad (SS Francisco, 2013).

El proyecto existe para atender refugiados y personas en situación de vulnerabilidad. Estar en las fronteras existenciales y geográficas de Líbano fue, desde 2011, y sigue siendo una necesidad real de Oriente Medio. Mientras la guerra no termine y las personas logren volver a sus hogares, si así quisieran, hay mucho por hacer, de manera sencilla, en ésta tierra.

Estrategias de acción

Para atacar los problemas de educación e integración social en la región, Fratelli ha desarrollado distintos programas, adaptándose siempre a las necesidades que van presentando las familias. Trabajando en conjunto con otras asociaciones y el ministerio de Educación.

Programas socioeducativos para facilitar y mejorar el acceso a la educación de los niños y niñas de 3 a 15 años. Back to school.

Programa desarrollado para identificar a las familias de la región con niños en edad escolar, con el objetivo de informar y orientar en el proceso de escolarización, en las instituciones oficiales de ser posible, o en Fratelli si es necesario.

Éste programa es también la guía base de las necesidades actuales de la familia, basados en los resultados obtenidos se prevén los programas para el año escolar a comenzar.

Preescolar

Dirigido a niños y niñas de 3 a 5 años con el objetivo de estimularlos y prepararlos para su posterior integración en el sistema escolar oficial, se busca desarrollar sus capacidades sociales, cognitivas, afectivas y físicas. Un programa de gran importancia, ya que la educación preescolar para refugiados por parte del gobierno es no existente.

Apoyo escolar / remediación.

Los niños que ya forman parte del sistema educativo formal, suelen tener problemas para alcanzar el mismo nivel que los niños libaneses, existen diferentes factores, la diferencia de idioma, las responsabilidades en casa, la educación previa, etc.

Este programa es desarrollado para niños y niñas de 6 a 14 años con el objetivo de acompañarlos en sus estudios, respondiendo a sus necesidades y proporcionándoles un entorno seguro que les permita estabilizarse y alcanzar el nivel debido en su escolarización.

Programa básico

A causa de la presente vulnerabilidad de las familias, algunos de los niños y niñas por falta de posibilidades no han asistido en mucho tiempo a la escuela o la han abandonado, sin tener otras opciones, son enviados a trabajar, u obligados a quedarse en casa para hacerse cargo de hermanos más pequeños.

Este programa tiene el objetivo de recibir a los niños y niñas a partir de los 6 años que están fuera de la escuela oficial o que han abandonado la educación formal y proporcionarles una formación de base para que puedan incorporarse al sistema educativo.

ALP. (Accelerated Learning Program)

Dirigido a los niños y niñas que llevan más de dos años fuera del sistema educativo. Fratelli hace el compromiso de sensibilizar y apoyar a estos niños y jóvenes no escolarizados para que participen en el Programa de Aprendizaje Acelerado (ALP) implementado por el Ministerio de Educación del Líbano.

Programa de apoyo y acompañamiento psicosocial

A causa de las dificultades enfrentadas por las familias y los niños para estar aquí hoy, muchos presentan traumas o comportamientos que les dificultan, la adaptación a su nuevo entorno y un desarrollo integral.

Dirigido a los niños participantes de los programas y a sus familias con el objetivo de proporcionar espacios grupales e individuales de intervención psicológica y de formación.

Programas de ocio y tiempo libre

Nadi atfal

Club para niños y niñas de entre 7 y 14 años, se busca desarrollar actividades de tiempo libre, artísticas, recreativas, deportivas y culturales, que permitan a los niños explorar su creatividad en un ambiente seguro donde se sientan libres. Enfocado principalmente a los niños de la región que no participan en los programas anteriores.

Multaka atfal

Punto de encuentro; para niños y niñas de 7 a 14 años. Se imparten talleres dirigidos a desarrollar las habilidades personales, sociales y lúdicas. Involucrando arte, deporte, cuidado del ambiente, y actividades de compromiso social.

Escuela de verano

Apoyo escolar y pedagógico para niños de entre 7 y 14 años. Teniendo como objetivo fortalecer sus habilidades educativas y ofrecer actividades recreativas. Brindando así una opción diferente, a quedarse en casa o a trabajo infantil, que suele ocurrir en los periodos vacacionales.

Campamento de verano

Actividades artísticas, recreativas, deportivas y educativas para niños de 4 a 15 años, ofreciendo un espacio seguro y divertido para continuar con el desarrollo integral de los niños.

Programas de capacitación para jóvenes y mujeres

Como consecuencia de la guerra, muchos jóvenes se vieron obligados a hacerse responsables de sus familias, abandonando los estudios, saltando entre trabajos forzosos o de mala calidad. Mientras que las mujeres se ven obligadas a quedarse en casa. Es por eso que Fratelli ofrece talleres y espacios de formación, para ayudarlos a crear nuevas oportunidades para un mejor futuro.

Formación para jóvenes.

Programas de formación profesional corta. Talleres destinados a desarrollar competencias personales, sociales y profesionales de jóvenes y adultos a partir de los 15 años de edad. Talleres que les permiten ganar habilidades para una mejor vida, como; Inglés, informática, alfabetización (árabe), costura, cocina, agricultura...etc.

Multaka Chabab y Multaka Sabaya

Punto de encuentro: Área de entrenamiento personal para jóvenes, hombres y mujeres a partir de los 15 años de edad. Se ofrece un espacio para tratar sobre temas de interés para su desarrollo: Diálogo, temas de interés personal y competencias sociales, danza, deporte, talleres de arte, etc.

Fratelli también abre sus espacios como lugar de campamentos, casa de acogida para voluntarios locales e internacionales, al mismo tiempo que trabaja en red con otras asociaciones civiles y religiosas principalmente con las comunidades educativas Lasallistas y Maristas.

Frutos de la intervención

Los niños y jóvenes encuentran en Fratelli un recurso de apoyo educativo, pero también un lugar de referencia que les da seguridad emocional y fomenta la esperanza de un futuro brillante.

Es bueno tener en cuenta que los niños muchas veces son obligados a abandonar la formación, o continuar con ella en el ciclo siguiente, por algunas condiciones culturales o de necesidad en las cuales el proyecto aún no logra cambios significativos. Ejemplos son los niños que tienen que trabajar para colaborar con el sustento familiar, las niñas que tienen que cuidar de la casa o de los hermanos más pequeños o peor, son prometidas a matrimonio una edad muy temprana.

Quizás, lo que fratelli hace muy bien es dar oportunidades de algo nuevo para estos niños, niñas y jóvenes y, también, sus familias. Además, brindar la posibilidad de un nuevo comienzo para aquellos que todavía están en la infancia y son privados de sus derechos. También, al no poder estar a largo plazo con estos niños, un gran éxito del proyecto está en reducir los daños que la guerra y la vulnerabilidad crea en sus vidas. El futuro es incierto, pero la pequeña semilla está plantada en tierra fértil.

Efectivamente, se logran éxitos en las habilidades de socialización de los niños y progreso significativo en su aprendizaje y avance en los distintos niveles oficiales de educación, siendo que muchos de éstos niños antes de Fratelli nunca habían asistido a la escuela o pasaron mucho tiempo sin frecuentarla.

Otro éxito evidente está en el interés de las familias por fratelli y, también, en el reconocimiento del proyecto por parte del ministerio de educación libanés. En el verano de 2018, julio y agosto, más de 900 niños, niñas y jóvenes estuvieron involucrados en los programas de escuela y campamento de verano. Para el nuevo ciclo escolar, el enfoque prioritario está en el programa de Preescolar, que empezó en octubre de 2018 con 350 niños y niñas de 3 a 5 años. Estos pequeños vienen de la región donde se encuentra el proyecto, pero también de lugares indicados por el Ministerio de educación al tener dificultades para cubrir la necesidad educativa de diversos campos de refugiados. Grandes conglomeraciones, en pequeñas infraestructuras que llegan a tener 1200 personas viviendo en ellas.

Mirando hacia el futuro

A corto y mediano plazo, se espera atender a la mayoría de estos niños, principalmente a los no escolarizados, y con el tiempo, lograr encaminarlos a la educación formal y oficial. Trabajando siempre en conjunto con diversas asociaciones, y de la mano con el ministerio de educación Libanés. Así, es posible que los niños estén formalmente integrados a la sociedad que los recibe.

Además, cuando las necesidades surgen, el proyecto es flexible para adaptarse a la realidad de quienes está dirigido. No es posible planear las actividades a largo plazo, ya que, la dinámica de los refugiados puede cambiar de un momento a otro, así como también las diferentes normas y leyes que rigen el sistema de educación oficial. Es por eso que esta flexibilidad y apertura, es importante para el funcionamiento óptimo de éste proyecto.

Las instituciones La Salle y Marista están detrás de este proyecto que forma parte de la misión de ambas instituciones y de su compromiso con la educación y el desarrollo integral de los niños y jóvenes. No se pretende estancarse y conformarse con lo que ya se hace. Fratelli está en camino y quiere llegar a nuevas fronteras, enfrentando nuevos retos.

Referencias

United Nations High Commissioner for Refugees (2018). Syrian Refugees Registered in Lebanon. Recuperado el 9 de octubre de 2018, de <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/65859>

United Nations High Commissioner for Refugees (2018). UNHCR Lebanon Spring 2018 Who We Are and What We Do. Recuperado el 9 de octubre de 2018, de http://www.unhcr.org/lb/wp-content/uploads/sites/16/2018/04/Who-we-are-and-what-we-do_Apr18_EN.pdf

Schieler, R. y Turú, E. (2015). Proyecto Fratelli. Recuperado el 7 de octubre de 2018, de <http://www.lasalle.org/en/2015/03/the-fratelli-project/>

SS Francisco (2013). Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium. Recuperado el 8 de octubre de 2018, de http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

Redes en la RELAL Juntos y por asociación respondemos a los desafíos de la MEL en el Siglo XXI

Carlos Manuel Castañeda Casas

Introducción

En el mundo de la información y la comunicación, particularmente en un contexto en el que los Lasallistas hemos renovado nuestro compromiso de Asociación para la Misión, el trabajo en RED, colaborativo e interdependiente se torna esencial para el cumplimiento de la Misión Educativa Lasallista (Guía para las Redes de la RELAL, s/f). Por esta razón, el 45° Capítulo General del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (2014) hace diversos llamados a establecer e impulsar el trabajar en Red: en la propuesta seis pide que “el Instituto promueva y vigorice una Red estratégica para la Asociación” (p. 19); “reforzar la Red de Obras Educativas La Salle” (p. 21) es una de las justificaciones que, en la propuesta 12, se dan para crear el Consejo Internacional de Asociación y Misión Educativa Lasallista; en la propuesta 21, el Capítulo General solicita que “cada Región coordine una red de Hermanos y Laicos responsables de la pastoral vocacional” (p. 33); y para operar la propuesta 28 solicita a cada Distrito contar con “un banco de recursos para la formación que estará en Red con la Región y con el Instituto” (p. 38).

Por su parte, el Hermano Superior General, Robert Schieler, en su carta pastoral del año 2015, argumenta que la hoja de ruta establecida para cumplir con los compromisos del Capítulo General es factible si se aprovecha de manera eficaz las distintas redes de la familia lasallista, esto por el potencial que tienen para generar respuestas a los desafíos de la MEL (Schieler, 2015).

Por estas razones, el Plan de Animación Regional (PAR) 2015-2018 de la Región Latinoamericana Lasallista (RELAL) contempló la constitución de tres redes que discernieran y construyeran los mejores escenarios para atender las prioridades contempladas tanto en ese PAR como, en definitiva, en el 45° Capítulo General. Estas redes fueron la Red RELAL de Comunicación, la Red RELAL para la promoción y defensa de los Derechos de los Niños, Niñas y Jóvenes y la Red RELAL de Evangelización Pastoral y Catequesis. Conforme avanzó el tiempo, y escuchado el parecer del Consejo MEL de la RELAL, la Conferencia Regional de Visitadores (CRV), máximo órgano de autoridad en la Región, constituyó también la Red RELAL de Voluntariado.

Como punto de partida, la CRV aprobó la “Guía para las Redes de la RELAL” (s/f) documento que, entre otras cosas, define que en la RELAL se entiende por Red “la unión de personas que tienen un interés común, que están dispuestos a poner en común su riqueza, a enriquecerse con la experiencia de los demás y trabajar por dar respuesta a desafíos comunes” (p.1). Dicho documento, además, brinda orientaciones para que el trabajo en Red rinda los frutos que se esperan de un trabajo colegiado.

Este documento detalla cada una de las Redes constituidas en la RELAL, su descripción, su organización, el trabajo realizado, los resultados obtenidos y los horizontes a futuro.

Las Redes de la RELAL

Red RELAL de Comunicación

El trabajo de la Red RELAL de Comunicación tiene su antecedente en el trabajo virtual realizado por el equipo formado por los responsables de comunicación del Distrito Lasallista Norandino, del Distrito Bolivia-Perú, del Distrito Antillas-México Sur y del Distrito Argentina-Paraguay, que trabajó en la preparación de una reunión presencial en la ciudad de México, en octubre de 2014, la cual: (a) motivó a los participantes, les permitió conocerse y sentó las bases para el trabajo virtual de la Red RELAL de Comunicación, (b) fue un espacio de formación, ya que se llevaron a cabo conferencias que enriquecieron a los participantes y enfocaron el trabajo a realizar, (c) fue un espacio para compartir las experiencias exitosas de cada Distrito en el ámbito de la comunicación, (d) propició que el equipo de comunicadores de la RELAL asumiera las responsabilidades que tendrían por finalidad elaborar el Plan Regional de Comunicación.

Desde Julio de 2015 a octubre de 2018 la Red ha sesionado virtualmente en veintiún ocasiones. De julio de 2015 y hasta febrero de 2016 se reunieron los integrantes del llamado Equipo de Comunicación de la RELAL. A partir de marzo de 2017 fueron convocados los responsables de Comunicación de los ocho Distritos de la Región, tomando así forma la Red RELAL de Comunicación. Ha trabajado de manera colegiada para precisar su propósito, definir la política de comunicación de la RELAL y para elaborar e implementar el Plan Regional de Comunicación que contempla el seguimiento a cinco programas: (1) La RELAL al día, (2) Noticias relevantes de los Distritos, (3) Campañas en Redes sociales, (4) Boletín actualidad RELAL, (5) Plataforma SIE-La Salle; y dos proyectos: (1) Video RELAL y (2) Monográfico La Salle; todo lo cual está disponible en la página electrónica de la RELAL (s/f).

Después de tres años, y gracias al trabajo realizado por sus integrantes, la Red cuenta con una estructura y un plan de trabajo que establece metas evaluables. Los integrantes reconocen que la Red ha incrementado su presencia en cada uno de los Distritos y ha incentivado la vivencia del sentido de comunidad entre ellos. También reconocen que la Red ha contribuido en la integración de la Región y facilitado un canal de comunicación. Constatan un avance evidente en los proyectos y programas, cuya principal característica es que se han realizado de manera colegiada y con una perspectiva regional.

Como desafíos, la Red reconoce necesitar innovar más y ofrecer contenidos que se compartan por medio de redes sociales, así como constituir redes de comunicación al interior de los Distritos, de forma que, además de dar satisfacción a sus propias necesidades comunicativas, se asegure que los programas y proyectos de la Red RELAL de Comunicación lleguen a cada una de las Instituciones de la Región. Se requiere, también, diseñar rutas metodológicas de trabajo, de manera que las reuniones virtuales sean más provechosas, además de que es necesario incrementar la constancia en el cumplimiento de los objetivos adquiridos.

Al hacer un ejercicio de prospectiva, la Red considera que, en tres años, debe haber incrementado los proyectos regionales que se realizan en interdependencia, de forma que

se incrementa el dinamismo de la Red y su reconocimiento como el organismo difusor del pensamiento lasallista y de las actividades que se realizan en la RELAL. Debe, también, aumentar y diversificar el uso de las tecnologías para el logro de sus objetivos. Las experiencias exitosas de unos Distritos deben iluminar los programas y procesos de todos. Deben aprovecharse y optimizarse los recursos de la Red, valorando el aporte y las posibilidades que cada Distrito puede hacer para el cumplimiento de los objetivos de la Red.

Red RELAL para la promoción y defensa de los Derechos de los Niños, Niñas y Jóvenes

La primera reunión virtual de esta Red se llevó a cabo en agosto de 2016. Fueron convocados los representantes de los Distritos designados por cada uno de los Hermanos Visitadores. A octubre de 2018, la Red ha sesionado en dieciséis ocasiones, siempre de manera virtual.

La Red RELAL para la promoción y defensa de los Derechos de los Niños, Niñas y jóvenes tomó, como punto de partida para su trabajo, el Pacto Regional Lasallista por la Infancia y la Juventud (2009) firmado por los Hermanos Visitadores de la Región en el año 2009. A partir de ese documento elaboró, siempre de manera colegiada, su descripción, justificación y propósitos. Definió, además, su organización para el trabajo, todo lo cual está disponibles en la página electrónica de la RELAL (s/f).

Para el cumplimiento de los propósitos de la Red, en primer lugar, se acordó poner en común la experiencia de los Distritos en cuatro ámbitos: (a) Los proyectos para la promoción y defensa de los derechos de la niñez y juventud, (b) La incidencia en políticas públicas, (c) La formación de docentes y colaboradores lasallistas en el enfoque de derechos, y (d) La investigación sobre el tema; todo lo cual, igualmente, está disponible en el sitio electrónico de la Red. Actualmente está trabajando un instrumento que permitirá conocer y sistematizar los recursos con los que cuentan los Distritos de la Región para promover, difundir, profundizar y, en su caso, restituir los Derechos de los Niños. También está preparando una campaña Regional para la promoción y defensa de los Derechos de los Niños.

La Red ha reflexionado sobre los desafíos que tiene para cumplir los objetivos establecidos. Destaca la necesidad de hacer énfasis en que el trabajo de la Red no es sólo una promoción declarativa de derechos, por lo que es necesario: (a) pasar a concreciones que incidan en la vida de los niños y que les beneficie de manera efectiva, (b) que el enfoque de derechos se manifieste claramente en el discurso y en la cultura de las instituciones educativas, (c) identificar y analizar a profundidad las acciones que pueden ser culturalmente aceptadas pero que terminan por violentar los derechos de los niños, y (d) socializar la reflexión y las acciones de la Red, así como las acciones que llevan a cabo los Distritos para dar atención a este tema.

Al hacer una prospectiva de su trabajo, la Red considera que, en tres años debe: (a) incidir en acciones más concretas en las Instituciones y Distritos, como impulsar la existencia y revisar los manuales de convivencia con el enfoque de derechos, (b) incidir en políticas públicas que atiendan la promoción, defensa y, en su caso, la restitución de derechos, incrementando la vinculación con otros grupos y ONG's que trabajen y tengan experiencia en el tema, (c) incrementar proyectos de cooperación que contribuyan en la visibilización, promoción y desarrollo de acciones que den atención al tema, (d) promover la formación en el enfoque de derechos de la comunidad educativa, (e) fortalecer una cultura del cui-

dado y la denuncia, estableciendo estructuras que acompañen a las personas que han sido violentadas en sus derechos, (f) impactar la transversalidad del currículo con el tema de la promoción y defensa de los Derechos y garantizar la existencia de un vínculo con el aprendizaje, (g) establecer vínculos con otras regiones del mundo lasallista con la finalidad de aprender y aprovechar su experiencia, y (h) promover y fortalecer el protagonismo de los niños y jóvenes como promotores del conocimiento y sensibilización de los Derechos de los niños, niñas y jóvenes.

Red RELAL de Evangelización, Pastoral y Catequesis

El trabajo de esta Red tiene su antecedente en la Reunión de responsables de la pastoral juvenil y vocacional de la RELAL, que se llevó a cabo en la Ciudad de Santiago de Chile, durante el mes de mayo de 2016. Dicha reunión facilitó a los asistentes: (a) conocer las fortalezas, áreas de oportunidad y desafíos de la Pastoral Juvenil y Vocacional en la Región, (b) identificar ideas y actitudes para tomar en cuenta en los planes de Pastoral Juvenil y Vocacional de los Distritos de la RELAL, (c) trabajar en la comprensión común de la cultura vocacional, (d) identificar posibles líneas de acción en torno a la Evangelización, la pastoral y la catequesis, (e) constatar que en varios Distritos el tema de la pastoral juvenil y vocacional está disociado de la reflexión y las estructuras que animan la Misión Educativa Lasallista, (f) sentar las bases para el trabajo en Red.

La Red RELAL de Evangelización, Pastoral y Catequesis inició sus trabajos en el mes de septiembre de 2016. Al mes de octubre de 2018 ha sesionado en dieciocho ocasiones, siempre de manera virtual. Durante ese tiempo, la Red ha generado su descripción y justificación, ha establecido sus propósitos y ha definido que, para el cumplimiento de estos, es necesario trabajar en cuatro ámbitos: (a) Formación de agentes de pastoral, (b) Espiritualidad, (c) Pastoral Juvenil y Vocacional, y (d) Misión Educativa Lasallista. El trabajo en cada ámbito ha llevado a la Red a poner en común experiencias exitosas y a reflexionar sobre la forma en que estas contribuyen con el anuncio del Evangelio. Todo lo anterior está disponible en la página electrónica de la RELAL (s/f).

En su reflexión, la Red constata que el trabajo realizado: (a) enriquece a los participantes al permitirles conocer las experiencias de los Distritos de la Región, (b) fortalece la unidad de la Región y la conciencia de pertenencia y corresponsabilidad, (c) responde a las inquietudes de los jóvenes y al llamado del Hermano Superior General de generar redes de apoyo, escucha y comunicación.

La Red identifica los siguientes desafíos: (a) La participación activa de todos los Distritos de la Región, (b) el compromiso con el seguimiento y cumplimiento de los acuerdos, (c) la disponibilidad de tiempo de los delegados a la Red, (d) llevar a los integrantes de los Distritos la reflexión y las acciones de la Red, (e) que cada Distrito cuente con una Red interna que asegure la reflexión y el provecho de la reflexión de la Red Regional, que además sea la garante de asumir los acuerdos de esta Red en el Distrito.

Red RELAL de Voluntariado

Como ya se expresó, esta Red no estuvo contemplada en el PAR 2015-2018. Fue a partir de la Reunión de Eónomos de la Región, en octubre de 2015; de la quinta sesión del Consejo MEL de la RELAL, en marzo de 2016 y de la reunión de responsables de Pastoral Juvenil y

Vocacional, de mayo de 2016, que se vio la conveniencia de solicitar a la Conferencia Regional de Visitadores (CRV) constituir una estructura regional que aprovechara la experiencia de varios distritos en el tema del voluntariado y reflexionara sobre el tema.

La XIV CRV, llevada a cabo en octubre de 2016, constituyó la Red RELAL de Voluntariado con los propósitos iniciales de identificar el estado actual del voluntariado en la Región, intercambiar buenas prácticas, identificar desafíos que el tema del voluntariado tiene en la RELAL y trabajar en conjunto para brindarles atención. La dificultad de contar con el nombre de los delegados a la Red hizo que la misma iniciara sus funciones hasta el mes de septiembres de 2017.

Desde el inicio de su trabajo a octubre de 2018, la Red RELAL de Voluntariado ha sesionado en diez ocasiones, siempre de manera virtual. En este tiempo ha generado su descripción, su justificación y la definición del voluntariado para la Red. Estableció dos objetivos: (a) Conocer y comprender los programas de voluntariado existentes en la RELAL y (b) Realizar una reflexión crítica de los voluntariados de la Región que permita el desarrollo y crecimiento de cada experiencia y de los Distritos en general. Para lograr estos objetivos, en primer lugar, la Red puso en común la realidad de cada Distrito en cuanto a voluntariado se refiere, generando así una especie de radiografía del Voluntariado en la RELAL. En segundo lugar identificó y publicó las experiencias significativas de voluntariado en la Región que cumplen con las siguientes características: (1) Están dirigidos a jóvenes y jóvenes adultos, (2) Contemplan al menos seis meses de compromiso y servicio, (3) Implican una vivencia comunitaria, (4) Son el resultado de un proceso por el que la persona ha decidido realizar un servicio voluntario, (5) Tienen una finalidad educativa/pastoral, (6) Su servicio está enfocado a atender a los más empobrecidos. Todo lo anterior está disponible en la página electrónica de la RELAL (s/f).

La primera acción que la Red decidió realizar para cumplir con el segundo objetivo fue entrar en contacto con otras experiencias de voluntariado del mundo lasallista, con la finalidad de aprender de ellos. Por esta razón, se entró en contacto con Solidaridad y Promoción (SOPRO), una ONG de Portugal; con la oficina del Voluntariado de la RELAN; con el Servicio Educativo de Misiones Internacionales Lasallistas de Francia (SEMIL); con ConSidera en Italia, así como con Lasallian Foundation de Australia, que impulsa el voluntariado del Distrito Lasallista de Australia, Nueva Zelanda, Papua Nueva Guinea y Pakistán.

Al hacer una evaluación del trabajo realizado, la Red reconoce que ha sido enriquecedor, por la perspectiva que brinda del trabajo realizado en otros lugares del mundo lasallista. Reconoce que, aunque el caminar ha sido lento, también ha sido sostenido y que hay concreciones del trabajo realizado.

Entre los desafíos que la Red identifica sobresalen la necesidad de integrar a todos los Distritos de la RELAL en la reflexión sobre el trabajo voluntario, que la información sea clara y accesible y la necesidad de sistematizar las experiencias que ya se tienen.

Al considerar los escenarios a futuro para la Red, los integrantes mencionan la necesidad de crear un sistema de gestión Regional de voluntariados que contribuya con la dinamización y organización del voluntariado internacional en la Región y que la Red sea un referente para ayudar a consolidar procesos de formación en el ámbito del voluntariado.

Conclusiones

El trabajo de cada una de estas Redes es, en primer lugar, una contribución en la toma de conciencia de la familia lasallista de que es posible y necesario fortalecer el trabajo en Red ya que ello, además de poner en práctica el “juntos y por asociación” que los lasallistas usamos como lema en el mundo entero, es un elemento que dinamiza la Misión Educativa Lasallista por su capacidad de generar, de manera colegiada, la mejores respuestas a los desafíos comunes que se tienen en la construcción del Reino de Dios por medio de la Educación.

El trabajo de cada una de las Redes también permite tomar conciencia del dinamismo y la vitalidad de la Misión Educativa Lasallista en la Región, así como de las respuestas creativas que los lasallistas dan para cumplir cabalmente la misión del Instituto de “procurar una educación humana y cristiana a los jóvenes, particularmente a los pobres” (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2015, p. 19).

El trabajo a lo largo de estos años ha dejado diversos aprendizajes en lo que se refiere al trabajo en Red y a la gestión de equipos virtuales. Tanto la Red de Comunicación, como la Red de Evangelización, Pastoral y Catequesis tuvieron un encuentro presencial previo al trabajo virtual, lo que además de propiciar el encuentro y conocimiento de las personas, permitió el establecimiento de referentes y de lenguajes comunes, razón por la cual se considera un aspecto muy oportuno al iniciar el trabajo de una Red. Para la gestión del equipo virtual toma particular importancia tener y recordad de continuo los propósitos comunes, establecer con claridad los acuerdos y la forma en que se les dará seguimiento, así como establecer, de manera comunitaria, las fechas para las reuniones virtuales.

También existen desafíos. En la RELAL hay ocho Distritos, seis de los cuales están conformados por dos o más países. En primer lugar, es necesario garantizar la presencia activa de todos los Distritos de la RELAL en cada una de las Redes, de manera que efectivamente sea un movimiento regional y se aproveche mejor la experiencia de la familia lasallista. En segundo lugar, para el mejor cumplimiento de los propósitos de cada una de las Redes, es deseable que cada país cuente con un representante en la Red Regional y que, al interior de cada Distrito, se constituya una Red similar que lleve la riqueza de la Red Regional a cada una de sus estructuras e instituciones y, de la misma manera, ponga en común en la Red Regional la riqueza existente en cada obra del Distrito.

La gestión, animación y motivación de equipos virtuales es un desafío permanente. Los delegados a las Redes siempre tienen muchas otras responsabilidades. Los proyectos y acuerdos tomados en las Redes deben ser muy realistas, de manera que las personas que las integran no se vean desbordadas en su hacer y sea posible dar cumplimiento a los acuerdos establecidos.

El mundo de las IES ha estado ausente del trabajo de las Redes Regionales. Un desafío es que el trabajo de estas se vea enriquecido y fortalecido por profesionales que, desde la realidad de la educación superior, contribuyan con el logro de los propósitos de la Red.

La familia lasallista, presente en lo ancho y largo del planeta, está llamada a aprovechar mejor su experiencia, sus recursos y su pasión por la construcción del Reino. El trabajo en Red es una forma de hacerlo. Responsables de Misión, responsables de Asociación, Rectores, Directores, coordinadores académicos, docentes, solo por mencionar algunos de los

ministerios que existen en el mundo lasallista, están llamados a constituir Redes con las cuales puedan dar mejores respuestas a las problemáticas que las realidades complejas de nuestra sociedad hacen a la MEL. De acuerdo con el Hno. Superior General, Robert Schieler (2015), al impulsar esta forma de trabajo se promueve mayor responsabilidad hacia una causa, se impulsa la creatividad, se vincula de una mejor forma el compromiso personal e institucional con el servicio educativo de los pobres y la promoción de la justicia, se genera con más facilidad el apoyo social y profesional, el intercambio de recursos, el flujo de la información, el intercambio de expectativas, el enriquecimiento mutuo, el mejor desempeño y rendimiento deseable, el uso eficiente de los recursos, el aprendizaje colaborativo y una visibilidad más amplia de la Misión Educativa Lasallista.

Referencias

Guía para las Redes de la RELAL (s/f) Recuperado de http://relal.org.co/images/Redes_RELAL/catequesis_y_pastoral/Guia_para_las_REDES_RELAL_.pdf

Hermanos de las Escuelas Cristianas (2014) Documentos del 45º Capítulo General, Circular 469. Roma, Italia

Hermanos de las Escuelas Cristianas (2015) Regla. Roma, Italia

Pacto Regional Lasallista por la infancia y la juventud (2009) Recuperado de http://relal.org.co/images/PERLA/Pacto_Regional_Lasallista/pacto-regional-lasallista-por-la-infancia-y-la-juventud.pdf

RELAL (s/f) Redes de la RELAL. Recuperado de <http://relal.org.co/index.php/mision-educativa-lasallista/redes-de-la-relal>

Schieler, R. (2015) Una experiencia de Evangelio. Fuera del campamento. Carta Pastoral. Roma Italia.

The Borders

Angela Matulli

Introduction: The Past is Prologue ¹

It was an experiment on the grandest of social scales. In the late 1950s, the European Economic Community brought six countries together to form a Common Market. With the prescience to merge nationalistic interests towards a collective whole, states adjusted their nationalistic myopia and creatively saw themselves as an integrated collectivity. Customs charges between member states ended. The region transferred large sums of money to create jobs and infrastructures in poor areas. Environmental protectionism birthed across regions, resources moved easily outside country lines, and membership harmonics crescendoed, with the European Union's 28 membership states receiving the prestigious Nobel Peace Prize in 2012.

In the background of this developing social consciousness, the Catholic world was contributing its own energy. Through the refinement of its principles governing social justice, the church helped people embrace a worldly-extended sense of moral responsibility. For Catholics, caring for one's brother or sister was not limited to a family or even a nationality, but rather all humankind. Our understanding of citizenship was morally extended to caring for others, even when they are not in our immediate field of vision. Globalization extended itself to social action around the world (DSE 2005: 144; 105).

The combined social and religious forces broadening one's call to citizenship beyond regional borders resonated in the hearts and minds of Lasallians. In the De La Salle Brothers' Chapter of 1966, the assembled representatives saw significant worldwide disparities which could be addressed through the movement of economic resources from affluent to depauperate areas. To address this issue within their own institute, they created SECOLI (Documents of the Chapter, 1966). This organization became active in helping to establish new Lasallian ventures around the world by supporting new programs and activities, particularly in fragile areas of the world. Later, the Lasallian Solidarity and Development Secretariat (LSDS) (Circular 456: 26-29, 2008) would establish an ONLUS (not-for-profit) entity which would further its outreach to developing areas and vulnerable groups by securing funds from outside the Institute.

More recently, there have been challenges to this multi-decadal broadening of one's membership in a larger community. In 2008, one of the largest financial crashes in recorded history strained relations not only in Europe, but also throughout the entire world.

¹ http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_fr.html In the following text we will refer to the 2004 text by the Conseil Pontifical "Justice et Paix", Compendium de la Doctrine Sociale de l'Eglise, with the abbreviation: DSE.

Added to this, the emergent rise of religious extremism in the Mideast and amid select areas of Africa fueled a mass migration which eclipsed that experienced during World War II. Ongoing border disputes among others in the Mideast, South Sudan, Ukraine, and the South China Sea indicated that drawing lines on a flat land is still an ambitiously sought pursuit for many governments. Largely fueled by unprecedented migrant movement and joblessness, a number of countries are being influenced by the forces of nationalism and populism. State borders are starting to be reconstructed through juridical disputes, bureaucratic measures, economic sanctions and the construction of physical walls. In contradistinction to previous times of collaboration and altruism, the United States and other countries are adopting an agenda which puts national interests first (Documents of the 45th General Chapter: 3.26, 2014).

A Distinction with a Difference

While on some levels, history may be repeating former days of isolation and protectionism, for Lasallians around the world there is an Institute-wide call not to be pulled into nationalist and populist thinking. With remarkable distinction, the De La Salle Brothers in their 45th Chapter of 2014 specifically called Lasallians around the world to extend rather than retract their sense of citizenship. It called them to respond boldly and creatively to the urgent needs of the vulnerable found beyond their geographic, personal, congregational, social and structural borders (Documents of the 45th General Chapter: 3.26, 2014).

The LSDS has supported initiatives beyond the Institute's borders since its founding in 2007 (Circular 456: 26-29, 2008). In doing so, it has been advancing not only the work of the Institute, but also the global citizenship espoused by world leaders for the past one hundred years. These include: human rights, environmental protection, sustainable development, gender equity, religious pluralism, digital access, poverty alleviation and the reduction of resource inequalities, global peace and justice, and humanitarian assistance. Indeed, the LSDS has played an integral role in supporting hundreds of Lasallian institutions across five continents to promote these universal human rights, and in doing so, forming Lasallian citizens of the world.

The Solidarity and Development Secretariat and the NGO De La Salle Solidarietà Internazionale (www.lasallefoundation.org) are fully committed to the defense and protection of children's rights through any project we fund. Indeed, our goal is to build an ecosystem favorable to the well-being and the integral growth of the child: physical, intellectual and moral integrity. This ecosystem involves the school, the family, the community and the society, with the child at its center. To achieve this, we proceed as described below:

Prevention: Intervention through training, awareness raising, taking preventive decisions such as the development of institutional policies that protect the child.

Response: Intervention to help the victim to exercise his or her legal rights.

Resilience: Assist the victim to transition out of trauma to regain meaning and purpose, and to lead a fulfilling life.

Many of the diverse activities of the LSDS can be subsumed under its quadripartite operations. It makes people aware of their responsibilities for being change agents in the world, takes action on those things which can be changed, advocates for social changes which will make our world a better place, especially for the marginalized, and partners with other Lasallian and external institutions to leverage the change.

a) Awareness

The LSDS uses opportunities to talk with constituent groups about how Catholic Social Teaching can be realized through specific works in the Institute. Using social media, print publications, prayer resources and the Institute's communications, the LSDS raises the consciousness of Lasallians around the world regarding a wide variety of social issues.

A current example of this is One Year in Mission Together <https://bit.ly/2wTnhdk> a tool available in 4 languages, presenting 52 Lasallian programs (1 per week) throughout the world and linking a simple prayer to each reality presented. Groups which visit the Casa Generalizia are asked to provide opportunities for the Secretariat to present "Beyond the Borders" activities. This information dissemination encourages free thought regarding how Lasallians around the world might be made aware of the plight of others and assist in alleviating the inherent social causes. It welcomes new responses to that call to action (Documents of the 45th General Chapter: 3.26, 2014).

Being aware of the needs of others, caring for their needs, and resolving to be of assistance are signs of active global citizenship. The motto of Lasallian schools is: "Enter to Learn, Leave to Serve" which calls our institutions to educate for justice and solidarity. In order to evaluate Lasallian efforts in global citizenship, in 2015 the LSDS conducted a survey of Lasallian Volunteers around the world (by 2021 another survey is foreseen). The purpose of the inquiry was manifold:

- to know and appreciate the richness of the volunteer movement;
- to disseminate information to encourage and further the Lasallian effort for the poor;
- to help coordinate and best utilize this immense resource;
- to facilitate the interchange of volunteers;
- to offer new possibilities to local and international volunteers;
- to publish the results demonstrating the potential of the volunteer movement.
- The Secretariat received over 900 responses to its survey worldwide. While we are aware that only a small portion of the international Lasallian community was surveyed, the results that emerged tell a rich story of Lasallian engagement throughout the world:
- 18,776 volunteers (54% male; 46% female) across five continents;
- Support to Education is the most conducted activity;
- Volunteers work mostly with Children in an educational setting, Youth at Risk, Adults in Vulnerable Situations, Women, and Ethnic Minorities;
- 119 institutions involve international volunteers;
- Sharing of Best Practices across Lasallian institutions and works;
- Local volunteers most typically are engaged in permanent service a few hours a week;

Most of institutions have orientation/mentoring programs for volunteers; The majority of programs are managed at school level

As the data show, Lasallians have a long and committed tradition of service. It also illustrates an opportunity to link our Lasallian mission to internationally and commonly recognized principles to transform our world into a better place for all. In 2015, the United Nations (UN) developed 17 Sustainable Development Goals (SDG) to improve the world.

A recent analysis undertaken by the LSDS has shown that all projects that supported by the Secretariat respond to at least one SDG, and most of them provide an integrated response to several goals. SDG 16, the promotion of justice, peace and inclusive societies, incorporates the building of strong, aware and responsible citizenship in society and in all communities, directly in line with Lasallian educational principles.

As Lasallians, we work in 79 countries, educating more than 1 million people every day. The impact our action has in terms of contribution to SDG 16 is extraordinary. Nearly half of Lasallian students educated every day worldwide come from a vulnerable context, whose rights are infringed upon. The importance of a Lasallian education in the context of human rights and global citizenship is extremely relevant. Education must teach these vulnerable groups an awareness of their rights, and the skills and knowledge to stand up and advocate for justice, not only at an individual level but at the community level as well. The future leaders we educate must be conscious of their societal duty, particularly towards the most fragile sectors of society. The information collected by the survey demonstrates that Lasallian education is having a significant impact on both our mission and toward the fulfillment of that goal.

b) Action

For many years, the LSDS has been active in providing strategic, tactical and operational assistance to fragile sectors of the Institute. Consistent with the Lasallian mission of serving youth through education, it has built educational facilities for underserved populations throughout the world. Through the financial support provided by generous donors, schools have been built in rural areas, often in service of the poor, educationally excluded or ethnically marginalized communities. Educational outreach facilities have been constructed, renovated or repaired which enable not only children and youth but also adults to increase their skills. Lasallian schools have prepared young people for high school and university level diplomas, and individuals are trained to contribute to the strength of their country's infrastructure as electricians, carpenters, mechanics, IT specialists, plumbers, auto-mechanics, etc. At the same time, these students learn larger lessons about what it means to be a global citizen, their rights and responsibilities.²

² Initiatives such as: Solidarity with South Sudan (South Sudan), Fratelli Project (Lebanon), Kiri Primary and Secondary School (Burkina Faso), Akassato Educational Complex (Benin), Rafiringa Residential Program for Baka children in Lomié (Cameroon), Reaching The Unreached – RTU (India), Integrated post-earthquake response (Haiti), Girls inclusion in secondary education in ITKD Tumba (DRC), Ethiopian Catholic University La Salle (Ethiopia), La Salle Technical College in Douala (Cameroon), C.L.I.M.A. (Burkina Faso).

A Lasallian education is not defined by a classroom, four walls, desks and a blackboard. The LSDS actively supports ancillary educational programs to build human capacity, empower women, address local human resource shortages, provide after-school assistance, prepare hostel services, promote recreational activities, offer counseling services, and contribute to students' well-being within diverse societies. Our Lasallian partners carry-out the Mission in diverse ways in 79 countries around the world, always with the same objective: to shape future leaders and positive community members, formed with Lasallian values.

The Secretariat strongly believes in building human capacity to deepen and sustain the Lasallian Mission. Through its association with different entities, both internal and external from the Institute – only as non-exhaustive examples: the PREMIA Foundation, ACTEC NGO

- the Secretariat is securing our Lasallian future by providing access to professional development and higher education for its Brothers and lay personnel in developing countries.

In turn, these trained Brothers and key personnel will infuse the educational institutions they will manage with the skills they've learned to ensure that a Lasallian education continues to adapt to reflect ever-changing needs of local communities, that our schools are administered professionally, and academically more transformative.

c) Advocacy

The LSDS has been called from the last two General Chapters to support capacity building in the field of children rights and child safeguard, aiming at making our institutions safer places for children and adolescents; making our Brothers, personnel and volunteers better prepared to detect risky situations, assist children in case of disclosure and becoming agents of mentality change in the communities where Lasallians serve.

The Secretariat has teamed with several different entities, including Misesan Cara and member organizations of BICE (Bureau International Catholique pour l'Enfance), to advocate for child rights and protection. Local experts have supported our institutions to reach out parents, community leaders, and local institutions through action of information and sensitizations, to participate in local and national campaigns to promote children rights, peace and justice. Since 2011, the LSDS has engaged in training 6.092 people (including staff working with children in non-Lasallian entities) in 17 countries. These trained educational communities serve over 66.000 final beneficiaries in their communities.

Our commitment continues and by 2019 new capacity building programs will be held in another six countries. Each citizenship advocacy program is uniquely designed by partners to respond to local needs. In the Dominican Republic, LSDS has partnered with Fundación Mujeres Iglesias, a volunteer organization run by female Lasallian volunteers, to educate and advocate against domestic violence. The program engages several hundred female advocates to assist women throughout the country with matters of domestic violence. Beyond training programs for youth, legal assistance for victims, and safe houses for survivors, the program has public service announcements on the radio and distributes printed campaign information throughout the country. The protection of women and

children through advocacy in the Dominican Republic is an example of how Lasallians are responding in their local communities to help build a stronger society for all.

d) Partnership: Building Global Citizenship Through Connections

While national citizenship is conferred by birth, global citizenship results from voluntarily associating with others. It makes all of us brothers and sisters. One positive step towards global citizenship is awareness of others and empathy for their situation. A further step is taking action which benefits others. Through its programs and initiatives, the LSDS cooperates with Lasallians at all levels to take these steps forward.

The Secretariat affords opportunities for global citizenship by raising awareness of global issues (particularly those beyond the borders), dedicating itself and others to specific actions which will benefit others, and offering partnerships in its advocacy programs which help develop justice for groups of individuals. In doing so, the Secretariat educates for responsible social citizenship.

Last May 2018 LSDS was invited to cooperate with the Research and Lasallian Resources Service and the Association and Mission Secretariat to co-organize a one-week international seminar on the Rights of Children, Citizenship and the School. Opening up the frontiers of Lasallian School in XXI century. Eighteen organizations from all over the world took part, coming from the vast Lasallian educational landscape and from organizations especially dedicated to the promotion of rights and citizenship. The fruit of this excellent opportunity of sharing and enriching our visions which often can be narrowed to our field of action (development in LSDS case), is not only the quality publication which will be soon available to public on Digital Journal platform, but also all the partnerships and new joint projects which will see the light in the fields of human rights and child safeguard.

Recently the Secretariat has developed partnerships in order to enhance and improve its action, aiming also at increasing the visibility of Lasallian engagement in the fields listed above. LSDS has partnered with BICE, the Catholic University of Sacred Heart of Milan and the Marist Brothers to support our personnel serving vulnerable groups as tutors of resilience in Lebanon, in France and in Haiti; and engaged in supporting a multi-annual program for training, advocacy and institutionalization of child safeguard led by the Lasallian NGO in Peru, TARPUSUNCHIS.

Two best practice experiences that developed grass-rooted after a first training initiative promoted by LSDS are the Inter-congregation Steering Committee on Child Protection in Kenya and the Coordination Team for the Psycho-social Formation of Educators in Haiti.

In Kenya the committee was formed in November 2016 after a workshop on children rights and child safeguard aiming at supporting congregations to develop and implement child protection policy. The initial steering committee was comprised of representatives from 7 congregations. Since February 2018, the committee was extended to 19 members representing 13 congregations countrywide. Thanks to the enriched manpower, the scope of the committee action enhanced and 4 subcommittees have been established: (a) Awareness and Training; (b) Finance and Resource Mobilization; (c) Networking and Advocacy; (d) Logistics. Locally, the group is engaged to life-long learning both for the committee

members and as an outreach for the personnel of over 40 catholic organizations present in Kenya; as well as to encourage local and international partnerships which could strengthen its action in terms of technical and of financial support.

The estimate number of indirect beneficiaries (minors) of this action is over 100.000 country- wide. Since the beginning the chairman of the committee has been a De La Salle Brother.

Similarly, in Haiti the recent experience of July 2018, when the Marist Brothers and the Sisters of the Immaculate Conception of Castres (CIC Sisters or Hermanas Azules) were invited to take part in a training initiative on tutors of resilience promoted by LSDS, has triggered the local development of what has been titled by the local members of the different congregations the Coordination Team for the Psycho-social Formation of Educators.

The team has already put together in autonomy an action plan for the school year 2018/19 foreseeing different training programs and orientation initiatives throughout the year, involving educators and parents/caregivers. The coordinator of the team has been elected by the group and is currently a CIC Sister. The benefit of this intervention is in the interest of over 14.000 minors and their vulnerable families.

All of these efforts emerged from the Institutional priority for the well-being of children and adolescents entrusted to our care. However, the programs are developed to respond to specific needs of the local area where they are implemented, highlighting the importance of collaboration with our local Lasallian partners and local external and Lasallian experts. Only in this way are we able to advocate for children and youth and to ensure that groups of marginalized children and youth have their physical, psychological, medical and social needs addressed in a holistic and comprehensive fashion.

The experiences shared are only few tesserae of a richer mosaic and as Lasallians we have to be proud of being part of it.

Responding boldly and creatively to future challenges

As the LSDS and the Institute move toward the next General Chapter in 2021 (Circular 470, 2015), the Secretariat has identified future initiatives to develop and expand. Working with its partners and the international Lasallian community, the LSDS will explore how to address more issues related to child safeguard and the promotion of children rights in different situations of vulnerability (justice-involved youth, child trafficking, underage migrants) that our young people endure across the Institute. The Secretariat and partners will continue expanding the employment of the international community of Lasallian former students to serve in response to the needs of local communities, to remove barriers to attending school, and to provide others with a quality Lasallian education. The Secretariat will look to create strategies to improve our ability to reach a bigger audience (both the Lasallian community and external stakeholders) to learn from each other and improve local actions, leveraging the expertise of our global network. This will also bring about a stronger Lasallian presence in advocacy for similar vulnerable groups to ensure the child safeguard and protection for all young people.

Some concrete actions foreseen

Study the successful best practices of Haiti and Kenya and promote their replication in other contexts, adapting measures which boost grass-rooted

Organizations/committees/networks which – starting from the opportunity provided by LSDS or its partners – develop and become progressively independent, as entity of human capital development, sensitization, partnership and research on the topics related to children rights and child safeguard.

Develop the new-born Child Safeguard subcommittee which the LSDS has constituted to take advantage of the existing positive experience available on the ground, to make it available for research and exchanges, to explore new ways of serving the people from a child-right based approach, and to systematize all this richness.

Based on the fruits of the International Seminar on the Rights of Children, Citizenship and the School. Opening up the frontiers of Lasallian School in XXI Century, explore methodologies and tools to progressively allow easy exchange of information, resources, expertise... among different Lasallian and non-Lasallian actors who are leaders in the field of children rights.

Strengthening the coordination and the La Salle branding among Lasallians institutions world-wide (non-for-profit organizations, formal and informal educational centers, volunteer organizations, the Institute central organizations (General Council, Secretariats, Commissions) to advance the limitless potential of the Lasallian network worldwide so that all, from small to big institutions, can profit from the more effective visibility strategy which will be in place.

The Global Lasallian Family Unlocking Our Limitless Potential

Peter Stemp

Introduction

Experts in Innovative Solutions to Complex Issues

For over 300 years, the Institute of the Brothers of the Christian Schools (De La Salle Christian Brothers) has responded to the educational needs of the most vulnerable in society. The De La Salle Christian Brothers' educational initiatives have always been formed as innovative solutions to complex social issues. The uniqueness of each Lasallian institution is a testament to the Institute's ability to: a) observe the local context in which they are present; b) analyze the obstacles that impede the pursuit of an education; and c) develop a specific, local response to provide quality education.

The Institute has long recognized the importance of its educational initiatives in fragile economic sectors and for more than 72 years, has provided a coordinated response to support these Lasallian programs working with the most vulnerable of populations. In 1946, the De La Salle Christian Brothers created the International Missionary Secretariat to support these important projects in fragile economic sectors of the Institute, which grew into SECOLI in the General Chapter of the Institute in 1966. In the General Chapter of 2007, the Institute created the Lasallian Solidarity and Development Secretariat (LSDS) to secure external financial support for these educational initiatives. In 2010, as part of its efforts to engage with external donors, the LSDS formed the nonprofit De La Salle Solidarietà Internazionale ONLUS to allow the Institute to partner with organizations, foundations, governments and public entities in support of the Lasallian mission.

While the Institute's mechanism to provide support has necessarily adapted over time, the response has always been relevant to current local needs and uniquely Lasallian. Today, the Institute is present in 79 countries, with over 1,000 educational centers, educating over 1 million students every day. Many of these centers are in underserved areas, working with the most vulnerable in society. Often, the LSDS support (through its nonprofit ONLUS) for these initiatives is aimed at addressing obstacles to education such as clean water, food insecurity, or lack of adequate medical services. A review of initiatives supported by the LSDS through the ONLUS revealed that in carrying out its mission to educate the most vulnerable in society, Lasallians form a significant global response to fulfill the 17 Sustainable Development Goals of the United Nations to improve the world.

Through the work of the LSDS with Lasallian partners to raise awareness for these important initiatives, questions began to emerge regarding interconnectedness throughout the Institute:

- How many Lasallian students are aware that they are a part of the international Lasallian network that responds to the most important issues of our time?
- How many of our students are aware that they form an integral part in sustaining and expanding Lasallian education worldwide into the future?

-
- The potential of the global Lasallian family to bring about positive change through education is limitless. If LSDS projects are incorporated into the curriculum of Lasallian schools and institutions, they can:
 - serve to inform students of how and why the Institute responds to critical social issues;
 - help students to develop a greater understanding of the scope of the international Institute;
 - challenge students to consider how they might use their education in the service of others; and
 - invite Lasallians to deepen their involvement in the international Lasallian mission.

Description – The Best-kept Secret of the Institute:

When the LSDS gave its report to the Brother Visitors representing all of the districts of the Institute of the Brothers of the Christian Schools at the 2018 Intercapitular Assembly in Rome, many Visitors commented that the work of the LSDS was “the best-kept secret of the Institute.” The LSDS, through its nonprofit ONLUS, supported 89 projects in 26 countries totaling over 6 million euros aimed at removing obstacles for vulnerable populations to receive a Lasallian education. An analysis of ONLUS projects revealed that the Institute, through its educational initiatives, is a principal actor in achieving the 17 Sustainable Development Goals of the United Nations to make a better world by 2030.

However, as the LSDS began to engage with Lasallian schools and ministries, it became evident that very few Lasallian institutions and educational initiatives were aware of the presence and work of the international Lasallian family. Indeed, several Lasallian entities, eager to assist the most vulnerable in society, actively support different donor organizations and foundations working to serve this population. In fact, the Institute, through the ONLUS, often seeks financial support for its educational initiatives from these same organizations and foundations that receive financial support from Lasallian institutions.

This reality presents a teachable moment for our international family and an opportunity to provide Lasallian institutions with another way to deepen student understanding and engagement with the global Lasallian mission. 2019 marks the tercentenary of the completion of the earthly journey of the Holy Founder of the Institute of the Brothers of the Christian Schools, Saint John Baptist De La Salle. The LSDS believes that this year-long global celebration is a promising time to highlight the international work of the De La Salle Christian Brothers, deepen the sense of Lasallian solidarity beyond borders, encourage continued and new collaboration across the Institute, and illustrate concrete ways that Lasallians can live out a life-long vocation.

Interventions – Introducing the Global Lasallian Family:

The LSDS has embarked on an international campaign to raise awareness among Lasallian schools and institutions regarding the scope of the Institute of the Brothers of the Christian Schools, and the collective potential to transform communities and the lives of the most vulnerable. The engagement strategy thus far has been three-fold: 1) to engage students in the classroom; 2) connect with school and youth ministry leaders (teachers, administrators, principals) to see their institutions and work as centers for sustainable

development; and 3) serve as a tangible resource for Lasallian universities and their students, staff, administration and learning communities. With each audience, the goal is to show how the global work of the Institute of the Brothers of the Christian Schools is connected to their local Lasallian reality.

1) The classroom:

The LSDS staff has given presentations to local Lasallian schools in Belgium and throughout Italy to speak with students and explain their relationship with the global Lasallian network. In these presentations, LSDS staff have connected classrooms in Europe with Lasallian schools in Kenya and Ethiopia to facilitate cultural exchange between students from each country. The most common feedback is that students were unaware of the immense international presence of the Institute. Some were unaware that there were Lasallian schools outside of their own country.

2) School and youth ministry leaders:

It was evident through presentations made in Lasallian schools that an opportunity existed to incorporate the work of the LSDS into the school curriculum and youth ministry programs to reinforce the global reach of the Lasallian mission. Throughout the past year,

LSDS staff has presented to teachers & administrators of the Lasallian Region of Europe and the Middle East (RELEM) and will present to similar leaders in the Lasallian Region of North America (RELAN) in November 2018. The focus of these encounters is to inform leaders of the global Lasallian network and invite them to think creatively about how they might incorporate LSDS projects into the curriculum and school community. To help with the task of curriculum integration, the LSDS, with help from collaborators across the Institute, produced One Year Together in Mission (Prayer Project), a teaching tool highlighting one LSDS project for each week of the year. Each project is accompanied by a corresponding prayer. Leaders in Lasallian schools are asked to think creatively about how they might use this tool in Religion, History, Foreign Language, and other subjects to reinforce the international scope of the Lasallian mission with their students. School and ministry leaders are in a unique position to inform and invite their students and the young people they serve to a deeper connection with the international Institute. A key partner in this effort has been the International Council of Young Lasallians (ICYL). Active in ministry throughout the world, the ICYL and their national partner affiliates have helped to produce the Prayer Project and promote LSDS and Institute priority projects through its International Lasallian Days of Peace campaign (ILDLP). Currently, the ICYL is raising awareness for the Institute's newest school in Rumbek, South Sudan during its 2018 ILDP campaign.

3) Lasallian universities – developing our limitless potential:

The global Lasallian mission has an important role to play in enriching Lasallian tertiary education. The projects of the LSDS ONLUS, in particular, can serve as incredible hands-on learning experiences for university students to put knowledge into practice throughout the world. University staff, professors, and administrators also play an important role in

educating students about the scope of the Institute and the potential opportunities available through the global Lasallian family to gain experience and serve the mission.

This past year, the LSDS presented to the Lasallian Universities Center for Education (LUCE) program in Rome, Italy. This ambitious program brings together students from different Lasallian universities to study in Rome for one semester. The program leverages the expertise of professors from throughout the International Association of Lasallian Universities (IALU) to offer the very best of Lasallian tertiary education. The LSDS presented to students on the scope of the international Institute and challenged students to think creatively about how they might be of service upon returning to their home campuses and after graduation. Through its nonprofit ONLUS, the LSDS was also pleased to work with a LUCE student interested in International Development, who served as an ONLUS intern during the semester. This experience led to a closer examination of the possibility of connecting the LSDS, its projects throughout the world, and Lasallian universities in two initial ways: 1. Leveraging university expertise in diverse areas to assist educational initiatives across the Institute; and 2. Providing concrete learning and internship opportunities for university students through LSDS ONLUS projects so that students are uniquely prepared both academically and professionally upon graduation to pursue their careers.

Results of the intervention – Invitation to Mission:

Though the three-part strategy of engagement in the classroom, with Lasallian leaders, and universities is still in its infancy, it is already beginning to yield results. In the classroom, the LSDS has been invited back to several of the schools where it has given initial presentations. These institutions have asked how they might develop their own connections with other Lasallian schools to enrich instruction and how they might be able to fundraise in support of sister schools in different parts of the Institute.

Initial responses from Lasallian school and ministry leaders have been equally positive. Schools have generally appreciated having the Prayer Project as an additional teaching resource. There is additional space to create more educational materials to help teachers and ministers connect the international Lasallian mission. Feedback from presentations with school principals has asked for more time and opportunities to strategize together on how they might incorporate the Prayer Project and the international Lasallian mission into their educational curriculum and individual school communities.

Engagement with Lasallian universities has also been encouraging. Through the leadership of the LUCE program, the nursing school of La Salle University in Philadelphia, USA contacted the LSDS to develop a week-long practicum in Italy. The LSDS worked with the university to create a clinical experience for nursing students in a Lasallian school in Rome, along with the opportunity to work directly with the internationally-renowned Bambino Gesù Children's Hospital. This pilot project, set to take place in March 2019, could serve as a replicable model for other university programs to gain work experience, improve professional skills, and illustrate for students how they might use their education to carry-out the Lasallian mission throughout their careers, long after graduation. To further explore how the Institute might serve as a resource for universities, the LSDS has hired an International volunteer coordinator to develop volunteer and internship opportunities for students and recent graduates.

The Future of the Intervention – Deepening Participation:

1) The classroom

The initial engagement strategy of the LSDS has built a solid foundation to develop new partnerships and invite Lasallian institutions, schools, and students to deepen involvement with the work of the Institute. These preliminary steps also identified future opportunities. Several teachers and schools have inquired about partnerships and twinning possibilities. The LSDS is currently examining a way to connect teachers throughout the Institute to share ideas and create Skype exchanges in different languages on diverse subjects.

2) Lasallian schools

Many Lasallian schools conduct fundraising drives each year. If these efforts were coordinated by District and Region, this could represent a potential vehicle to galvanize the Lasallian international community in support of a given priority of the Institute. Additionally, the tercentenary celebration of the life of Saint John Baptist De La Salle will take place in 2019 and the LSDS believes that this is special opportunity to highlight the Institute's 300-year history of going beyond physical and mental borders to serve those most in need. The LSDS is asking Lasallian ministries, schools, and institutions to consider how they might incorporate the global work of the Institute and its history of service into their tercentenary celebrations.

3) Lasallian universities

In working with Lasallian universities, it is evident that these tertiary institutions have incredible human resources. The work of the LSDS ONLUS in support of Lasallian initiatives often requires external experts including engineers, doctors, and architects. These projects could provide opportunities for professors and graduates from Lasallian universities to utilize their skills to help the mission. Universities could also develop work- learning practicums on these projects for their students to gain valuable professional experience.

4) Working together to realize our limitless potential

Above all, initial engagement efforts have shown that Lasallians have a desire to use their education in the service of others. The LSDS has received numerous inquiries to serve from Lasallians of all ages, from diverse backgrounds and nationalities, and different areas of expertise. Through the over 1,000 educational centers of the Institute, 1 million students and countless alumni, the global Lasallian family has unlimited potential. The LSDS recognizes this desire to serve and the positive impact that this could have in local communities throughout the Institute. We have only begun to take initial steps in our efforts to engage students, educators and leaders, who are in a unique position to inform Lasallians of the scope of the international Institute and invite them to a deeper participation with the global Lasallian family.

Talleres realizados
Ateliers réalisés
Workshops carried out
Workshops realizados

La formación del profesor-mediador a partir de la didáctica de los programas de desarrollo del pensamiento (ARPA-COLOTLI)

José María Martínez Beltrán

1. Mostrar a los asistentes la experiencia de 30 años de trabajo con los Educadores en su formación como Mediadores y didactas de los Programas de desarrollo del Potencial de Aprendizaje, ARPA y COLOTLI.
2. Mostrar los fundamentos psico-pedagógicos de los Programas, así como la didáctica de los mismos.
3. Proponer una forma innovadora de acción educativa, basada en la calidad de la Mediación como requisito para el aprendizaje y la educación social-valores.

Filosofar con niños, niñas y jóvenes en la Escuela. La pregunta, la reflexión y el diálogo como camino de transformación

Florencia Inés Sierra

El taller ofrecerá una experiencia filosófica a partir de la cual sea posible identificar los componentes fundamentales que propician un espacio de encuentro, reflexión, diálogo y producción de pensamiento colectivo en el aula. Buscaremos poner en práctica el ejercicio de la pregunta y la problematización como iniciadores fundamentales de procesos de aprendizaje. Conoceremos modos posibles de generar dichas propuestas en instituciones educativas. Trabajaremos con métodos y herramientas creados por docentes de todos los niveles y ensayaremos la construcción de estrategias y materiales nuevos. A partir de la vivencia realizada y el testimonio de educadores y educadoras, evaluaremos cuáles son las potencialidades pedagógicas de la propuesta.

El desarrollo de capacidades y competencias lectoras a partir de la didáctica del programa *lectura eficaz*.

Concepción del Carmen Rodríguez Villarreal

Destacar el papel fundamental de la lectura y el dominio de la competencia lingüística como un pilar en el aprendizaje de una persona. Dar a conocer las características y metodología de la Propuesta del Programa de Lectura Eficaz en todos los niveles educativos. Proponer un estilo educativo nuevo, activo, lúdico y eficaz en la manera de enseñar a leer y de eficientar el acto lector. Mostrar la experiencia de implementación del Programa de Lectura Eficaz en México, trabajo que se ha realizado durante los últimos 17 años.

Matemáticas Lúdicas 1

Horacio García

Que con las experiencias prácticas vividas en el taller, los docentes participantes conozcan estrategias didácticas basadas en el método lúdico para generar en sus alumnos la curiosidad e interés por emprender procesos de búsqueda en la resolución de problemas basados en la aritmética básica y así favorecer al aprendizaje clave Pensamiento Matemático.

Acompañamiento emocional al docente universitario lasallista

Victoria Sánchez Vega

Identificar las distintas reacciones ante las propias emociones. Comprender las emociones de sí mismo, a través de técnicas sensibilización Gestalt. Asumir las emociones experimentadas en mi persona para una mejor relación interpersonal maestro-alumno.

Reflexiono, argumento, actúo

Josefina Gutiérrez Hernández

Reconocer la importancia de la argumentación como punto de partida de la reflexión que propicie la coherencia entre la práctica docente y la mejora de los resultados educativos. Practicar la construcción de ejes de análisis que propicien la reflexión concienzuda para una toma de decisiones acertada.

Cocinando la asociación

Rafael Matas Rosselló

Compartir experiencias y sensibilidades alrededor de nuestro “Juntos y por Asociación”. Buscar creativamente caminos para que la Asociación pase de buenos deseos a realidades en nuestros Distritos. Elaborar posibles itinerarios que faciliten y acompañen la vocación para ser Asociados.

Construyendo ciudadanía desde la igualdad de género: aportes para la construcción de una escuela inclusiva

Santiago Amurrio

Compartir experiencias relativas a la ciudadanía que nos posibilitan una escuela inclusiva

Nuevas tecnologías gratuitas como estrategia en el aprendizaje

María Anabell Covarrubias Díaz Couder

Al término del taller, el docente conocerá algunas aplicaciones tecnológicas de información y comunicación con licenciamiento gratuito que pueden ser descargadas de internet para favorecer el aprendizaje en sus alumnos.

Operaciones básicas de matemáticas con ábaco japonés para desarrollar el cálculo mental dentro del razonamiento lógico

Diana Elizabeth Soto Méndez

Favorecer las capacidades y facultades: cognitivas, sociales, creativas y comunicativas de los asistentes, para desarrollar el cálculo mental y razonamiento lógico a través de la aplicación de diversas estrategias matemáticas mediante la manipulación del ábaco japonés.

Juegos Cooperativos para una Cultura de Paz

Efraín Muñoz Mercado

Facilitar los procesos de conocimiento intergrupales, aprecio y confianza entre los participantes, por medio de la vivencia de los juegos cooperativos y la educación para la paz, como herramienta lúdica para la promoción de la socio formación, la ciudadanía local y global y defensa al respeto de la dignidad de la persona y de las culturas.

Estrategias para favorecer la Formación de docentes en ambientes vulnerables

Guadalupe Tapia Hernández

Dar a conocer las estrategias de acercamiento y comprensión que se han trabajado en la formación de profesores que trabajan en condiciones de vulnerabilidad.

Intervención humanista desde el estilo educativo lasallista y la educación centrada en el nosotros

Alfonso Estrada Méndez

Que el docente desarrolle habilidades de conocimiento personal a través de un taller vivencial con la finalidad de potencializar sus habilidades de acompañamiento dentro del ámbito educativo. Enfatizando primeramente la formación integral del maestro, con el fin de obtener alumnos capaces de identificar sus áreas de oportunidad y de fortaleza, siendo acompañados en lo académico y en el cuidado de su persona.

Cocina documental colaborativa

Bruno Rodrigo Díaz Barrionuevo

Que las y los participantes conozcan los elementos y experimenten una estrategia metodológica interdisciplinaria, para hacer práctico un esquema que logre alternar asignaturas científicas con el arte y/o cultura; y así incluirla en su desempeño docente como una alternativa creativa de aprendizaje significativo y posible cambio social.

Educación para responder a las necesidades actuales de acuerdo a los objetivos del desarrollo sostenible de la ONU

Juanita García Cantú

Llevar a los destinatarios al conocimiento de los objetivos de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible e ir subiendo de nivel cognitivo hasta lograr crear herramientas que se puedan compartir con los alumnos, permitiendo dejar en mentes y corazones de manera creativa e innovadora lo importante que es trabajar para lograr un mundo mejor para todos y ser célula de contagio en el entorno en el que se desarrolla.

Alfabetización emocional

Blanca Estela Báez Peña

Al término del taller los participantes conocerán mediante ejercicios prácticos, el programa socioemocional como estrategia, para lograr un alfabetización emocional.

Proyecto de vida: un camino para ser

Livia Ribeiro Barboza de Araujo Braga

1. Apresentar e experimentar a proposta metodológica desenvolvida para trabalhar com a temática de projeto de vida com grupos de jovens, possibilitando um amadurecimento e a sistematização dos projetos pessoais de vida dos estudantes.

2. Desenvolver um trabalho a partir da experiência de dinâmicas e outras metodologias ativas que contribuam para o cotidiano da sala de aula.

3. Treinar educadores para repetirem o método em suas realidades a partir do material didático a ser disponibilizado.

4. Aprofundar a dimensão do vocacional, para que os educadores possam contribuir no processo de discernimento dos estudantes a fim de que descubram suas identidades, vocações e missões pessoais.

Encuentro con el Otro

Juan Miguel Díaz Flores

Encontrar al Otro a través del otro para establecer relaciones intra e interpersonales saludables y estables, en orden a mantener una visión personal homeostática y vínculos comunitarios sólidos, que cimienten la espiritualidad de comunión entre los asistentes en su día a día.

Responding to changing needs: involving your community in articulating a learning vision for the future

Amy Lee

To share a process and tools which have been used to engage a school's community in defining its Learning Vision for the Future. This workshop would not be about sharing the vision generated - rather the transferable process and specific tools which were used to build it.

Developing a Culture of Service Learning in Academic and Non-Academic Program

Amy Lee

To explore how service learning can effectively be embedded within a school's programme, sharing resources and materials in use to support meaningful learning through service. To share examples of service learning embedded within the academic programme deepening learning for students. To allow participants to use a structured process to outline their own integrated service / academic learning project.

Cómo sistematizar prácticas educativas: una experiencia con escuelas normales superiores

Milton Molano Camargo

Aplicar y reflexionar acciones del diseño y del desarrollo de sistematización de experiencias y de prácticas educativas (desarrolladas en el proyecto de acompañamiento de Escuelas Normales Superiores. Comprender los sentidos formativos de la sistematización de experiencias y prácticas educativas.

Propuesta del paradigma pedagógico lasallista para el Siglo XXI

Lorenzo Tébar Belmonte

Compartir una propuesta que aúne Carisma y elementos esenciales de las Corrientes Pedagógicas actuales, que enriquecen nuestro debate para definir la Pedagogía Lasallista para el Siglo XXI. - Conocer las distintas aportaciones de las Regiones Lasallista del mundo. - Identificar a los expertos que pueden contribuir a la elaboración de una propuesta institucional desde las distintas Regiones del Instituto. - Aprovechar el Congreso mundial para motivar e invitar a los responsables de las Regiones y Distritos de la importancia y urgencia de aportar la experiencia, buenas prácticas y propuestas más enriquecedoras para nuestra definición Pedagógica actualizada.

Desarrollo humano y espiritualidad: No estacionarse

Carmen Gabriela Avilés Robles

Introducir a los participantes en un proceso vivencial de desarrollo que favorezca el reconocimiento, expansión y fortalecimiento de sus recursos espirituales, y con ello, sus posibilidades de significar y asumir su vida, de manera más plena e integral en una espiritualidad lasallista.

Reflexiones
Réflexions
Reflections
Reflexões

Conclusiones de las mesas de reflexión

DIA 1

Análisis institucional a partir de los cuatro factores mencionados por el Dr. Pedró que intervienen decisivamente en la calidad de la educación

MESA 1

FACTEUR	POINTS FORTS	POSSIBILITÉS D'AMÉLIORATION
2.4. Rapport entre apport enseignant / établissement	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment d'appartenance • Soutien aux projets extrascolaires • Formation continue (Réseau Lasallien) • Soutien des frères – valeur ajoutée du réseau • Grands projets SEMIL (Service éducatif missionnaire international Lasallien) 	<ul style="list-style-type: none"> • Directions stables • Redévelopper la culture Lasallienne • Dialogue Direction / Enseignants • Amélioration de la compétence managériale • Reconnaître et utiliser les expertises des enseignants.

MESA 2

Factors	Strengths	Opportunity areas
2.1 Pedagogical leadership of authorities and educators	Leadership educated in the mission keep the spirit of the institute alive.	-Keep younger teachers immersed and involved -Provide leadership opportunities to all faculty
2.2 Balance between traditional education and innovation	Innovation is key to education in our globalized society.	Proper P.D. is necessary for a school to innovate. Consistent and quality education for the teachers.
2.4 Relation between what the teacher brings to the educational institution and what it offers back (training, environment, salary, social recognition, materials, etc)	-Blended learning -Happy teachers- effective teaching Teachers provide the human element of modeling compassion, life skills, etc. for their students.	-Again, proper training is key. -Allowing teachers time to plan, collaborate and perfect their craft.
1. Balance between traditional education and innovation	-Collaboration is a 21 st . century skill	-Teacher's attitude towards technology

2. Link between schools and parents	<ul style="list-style-type: none"> -Dynamic classes to engage students -Communication to parents to be more involved -Different to the real system 	<ul style="list-style-type: none"> -Preparation and training of teaching -Balance between involvement and their tendency to demand
<p>I. Added values in the learning process</p> <p>1.1 Courses</p> <p>1.2 Development as a person</p> <p>1.3 Development as member of society</p> <p>2. IWFT Factors</p> <p>2.1 Pedagogical leading</p> <p>2.4 4 Relation between what the teacher brings to the educational institution and what it offers back (training, environment, salary, social recognition, materials, etc)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Treating students as human persons -Respect of personality, academic ability -Respect for relationships -Built confidence in students -Prepare students for the industry revolution -Educators will be able to respond -Quality of life affects my future 	<ul style="list-style-type: none"> -Students take risks when teachers are more open -Giving importance to the students -Strengthen character -Teach soft skills and competence that are needed in word of work - Key elements in transformation is leadership -Support systems -Give autonomy

MESA 3

Factors	Strengths	Opportunity areas
2.4 Relation between what the teacher brings to the educational institution and what it offers back (training environment, salary, social recognition, materials, etc.)	Support the teacher that gets the mission. Emphasize competition in the way of collaboration	Providing support in time spent in development and planning. Connecting Lasallian schools with people. Teacher engagement into the Mission
2.2 Balance between traditional education and innovation	Focus in the students' needs Tradition is important as long as we are meeting the students where they are.	Our pedagogical knowledge we know it. Are we applying it?

	The use of technology in our schools.	Heart in teaching and engagement in the Mission is quite important for a better person development.
2.1 Pedagogical leadership of authorities and educators	Hiring great teachers that have great leadership skills and that are experts in their field.	Invest more time in the teacher's schedule for more formation. Have leaders to be more spiritual. Emphasizes the fact that laicism and religion is not the same but that teachers have clear what the Mission is.

MESA 4

Factors	Strengths	Opportunity areas
Balance between tradition and innovation -Link between school and parents	-Meeting the level of students Knowing their students -Lasallian community as more accepting as more accepting of differences	- Availability of new innovations and new ways of doing things - Accessibility of information
Relationships between what teacher brings and what is offered back	- Values and behaviors Alignment Social achievement -creating change -enabling achievement	- get rid pf pay your dues mentality Being the best person for the job - Enable career progression - Collaboration, local and national and international
Balance between traditional education and innovation	- Lack of burocracy - Piloting early to innovate	- Collaboration - Innovation partnerships inside Lasalle network

MESA 8

FACTORES	FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD
Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación	Reconocen la figura central del docente en la innovación. No estigmatizar la educación tradicional. La relación fraterna y el acompañamiento a alumnos.	Formación centrada en el lasallismo. La innovación cuando se centra en las TIC, pierde la dimensión educativa. Acompañamiento entre docentes pares, acompañando a los nuevos docentes. Recuperar la formación religiosa. Diálogo fe-razón.

Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación	Número controlado de alumnos. Currículum rico en materias humanistas. Atención. Feedback. Escucha al estudiante. Ética. Compromiso social. Vínculo con el lasallismo.	Atender alumnos con necesidades especiales. Resolver el desafío de prepararlos para estándares y al mismo tiempo para pensar de manera crítica.
Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes	Espiritualidad. Autonomía. Liderazgo. Justicia Social. Educación Integral.	Compromiso. Trabajar de manera colaborativa.

MESA 9

Factores	Fortalezas	Áreas de oportunidad
Relación entre lo que el docente aporta a la institución educativa y lo que esta le ofrece (formación, clima, salario, reconocimiento social, materiales, etc.)	La identidad lasallista a escala mundial	<ul style="list-style-type: none"> - Criterios de acompañamiento - Sistematización de la educación con base en el mundo contemporáneo - Contratación y acompañamiento de profesores
Vínculo entre padres y escuela	Nuestro estilo, de acuerdo con los postulados de San Juan Bautista de La Salle, se debe a los hijos de los artesanos, es decir, son hijos de padres trabajadores	<ul style="list-style-type: none"> - Programas para la atención y participación de padres de familia
Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes	Hay maestros consagrados que viven para la educación	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor interacción y comunicación entre autoridades y profesores
Relación entre lo que el docente aporta a la institución educativa y lo que esta le ofrece (formación, clima, salario, reconocimiento social, materiales, etc.)	Identidad lasallista	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañamiento y sistematización del acompañamiento, promoción y selección del personal docente
Vínculo entre padres y escuela	Reconocimiento e impulso de la obra de los padres y los docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Impulso a la interacción y participación de los padres en conjunto con la escuela
Autonomía	Permite discernir cooperativamente para construir conforme a las	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo corporativo - En el diseño curricular

	necesidades de las escuelas de cara al futuro	- Diseño de orden de orfanatorio
Creatividad	Abre a lo nuevo	- Incorporar aquellos para motivar
Colaboración	Construir juntos	- Trabajo en equipo, trabajo interconectado
Trabajp docente	Calidad y selección del acompañamiento	- Criterios institucionales definidos

MESA 10

Factores	Fortalezas	Áreas de oportunidad
2.1 Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes	* Espacios de reflexión y desarrollo profesional	- Capacitar en el liderazgo pedagógico y las autoridades.
	*El sentido de pertenencia que se obtiene con la institución	-Considerar los factores externos que pueden provocar una innovación educativa
2.2 Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación	* Tener un carisma tradicional lasallista que resalta y reconoce la formación humana	- Medir lo tradicional con las nuevas teorías dando la oportunidad de innovar
		-Fomentar las relaciones existentes y generar mayores vinculaciones para resolver necesidades
2.1 Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes	* Formación pedagógica * Capacitación *Reconocimiento social	- Rendición de cuentas -Falta de comunicación -Burocratización -Asumir la docencia como una actividad profesional/ profesionalizante
2.2 Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación	* Buscan los colegios lasallistas porque nos ven más como referentes en la educación tradicional (disciplina, formalidad).	- Todavía no sabemos medir las tendencias aplicadas de tecnología en la educación
	* Pese a que la tecnología puede ser moda, lo tradicional no pasa de moda	- Adaptabilidad del alumno a metodologías tecnológicas
	* Conservar la disciplina, misión clara	- La innovación se complica en números numerosos, se deben hacer nuevos procesos para lograrlo
2.1 Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes		- Los docentes se preparan para grupos numerosos

	<p>* Buscamos una aplicación social, se ve reflejado porque genera proyectos en la institución</p> <p>* También se fortalece la parte de formación integral</p> <p>* El concepto fraternidad y de comunidad</p> <p>* Desarrollo espiritual</p> <p>* Los FSC siempre han tenido liderazgo en la pedagogía</p> <p>* Capacidad de gestión</p>	<p>- Formación lasallista a los nuevos maestros</p> <p>- Llevar el liderazgo en paralelo con los docentes</p> <p>- Formación constante del carisma lasallista</p> <p>- Organización de tiempos de los docentes para que se puedan formar</p>
--	--	--

MESA 12

FACTORES	FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD
2.4 Relación entre lo que el docente aporta a la institución educativa y lo que ésta ofrece (formación, clima salario, reconocimiento social , materiales)	Identidad Reconocimiento social Formación	Profundizar en la espiritualidad Lasallista como forma de motivar la profesión docente.
2.1 Liderazgo Pedagógico de autoridad y docente 2.2 Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación	Autoridad Moral por apariencia Permite al alumno tener referentes. El propio equilibrio fundamentado	Actualización en ámbitos de conocimiento y estrategias pedagógicas Da flexibilidad a los espacios educativos Trabajar para la solidaridad Actualización tecnológica.
2.2 Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación	Creación de áreas de innovación Trabajo colaborativo y multidisciplinario Interdisciplina. Formación en la creación Educación atractiva. Inteligencia Artificial.	Inversión en tecnología Nuevas áreas de investigación y abordaje. Capacitación y uso de tecnología Formación en innovación social Inteligencia artificial / desarrollar más.

MESA 13

Factores	Fortalezas	Áreas de oportunidad
Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes.	<ul style="list-style-type: none"> Presencia en la comunidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> No confundir el liderazgo con imposición.

	<ul style="list-style-type: none"> • Puntualidad como sello. 	
<p>2.1 Liderazgo pedagógico de autoridades a docentes.</p> <p>2.2 Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación.</p> <p>2.3 Vínculo entre escuela y padres de familia.</p> <p>2.4 Relación entre lo que el docente aporta a la institución educativa y lo que ésta le ofrece.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vocación. • Los padres tuvieron mayor estímulo hacia sus hijos. • El maestro La Sallista además de su vocación está el interés por la persona como compromiso adquirido al pertenecer a esta institución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con liderazgo y compromiso. • Encontrar un equilibrio entre lo tradicional y lo actual. • Desempeño docente en equidad e igualdad. • El niño tenga un grado de importancia en el contexto social y económico hacia la falta de estímulo. Distribución de tiempo de capacitación para el docente.
Liderazgo pedagógico de autoridades a docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Somos universidades grandes y no por eso perdemos la Fraternidad "Indivisa Manent". • Acompañamiento y prevención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo entre pares, trabajo colaborativo. • Remuneración económica por las horas y tiempo invertido en desarrollo profesional. • Mejorar las condiciones de vida del docente con un mejor salario. No confundir salario con lealtad. • Prestaciones vinculadas a la antigüedad y carga horaria • Acompañamiento y prevención

MESA 14

Factores	Fortalezas	Áreas de oportunidad
2.1 Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes	<ul style="list-style-type: none"> • liderazgo pedagógico, así como en la estructura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las verdaderas necesidades.

	<ul style="list-style-type: none"> • Docente comprometido con la educación con valores. • Docentes con misión y visión de La Filosofía Lasallista de la universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con el perfil docente • Liderazgo compartido • Responsable para ser creativo • Formar a los docentes. • Emplear el "Trabajo colaborativo".
2.2 Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación	<ul style="list-style-type: none"> • La Universidad La Salle cuenta con programas de capacitación que forman a los docentes para mejorar diversas competencias docentes y las competencias de orden humanista. • Conocer al docente y saber ideales y actitudes dirigidas al docente. • Se da capacitación y se evalúan todos los procesos, cómo se hace y cómo se establecen los compromisos. • Sistematiza todo • Se hace consenso a un problema y juntos participan en la resolución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resistencia al trabajo extra con los alumnos o resistencia al cambio. • Resistencia por parte del docente a la capacitación. • Lograr un seguimiento efectivo y definir si el acompañamiento es adecuado. • Tomar en cuenta las opiniones que se brindan ya que son muy valiosas. • Cómo incentivar para que los docentes se involucren porque implica una re-estructuración de curso, actualizarse en TIC'S y plantear estos retos.
2.4 Relación entre lo que el docente aporta a la institución educativa y lo que ésta ofrece (formación, clima, salario, reconocimiento social, materiales, etc).	<p>La existencia del módulo de Formación Docente</p> <p>En la Educación tradicional el gran apoyo es la redacción y ortografía para poder usar tecnologías.</p> <p>Estabilidad emocional y económica para el docente.</p> <p>Priorizar la parte antropológica</p> <p>Mejorar el clima laboral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definir claramente en qué puntos se requiere apoyo a través de un buen diálogo y comunicación. • Adquirir compromisos. • Establecer programas de Beca al 50% para la capacitación de los docentes. • Establecer programas de becas para Maestría y Doctorado. • Hay deficiencias en el manejo de tecnología y hay resistencia al cambio. • Camina más lento que como camina la tecnología por lo que hay que formar a los maestros en tecnología y

		comprensión de los nuevos lenguajes.
--	--	--------------------------------------

MESA 15

Factores	Fortalezas	Áreas de oportunidad
<ul style="list-style-type: none"> • Tradición-Innovación • Liderazgo docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay apertura y vamos avanzando. • En todos los temas tenemos mucha fortaleza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr el equilibrio • Buscar horas de investigación y capacitación a los docentes. • Oportunidad para que al interior de la Universidad se desarrolle. Que el docente tenga buenos sueldos para que dedique tiempo a la docencia.
<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes. • Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Frases motivadoras. • Materias de área común, institucionales e informativas. • El éxito y liderazgo deben ser comunitarios. • Equilibrar escuela tradicional con el aprendizaje por competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar al compromiso y la respuesta de los colaboradores lasallistas para que se integren en la realidad y no sólo estar aquí por un trabajo. • La visión debe incluir el análisis del contexto. • Planes a mediano y largo plazo. • La constante es cambio.

MESA 16

Factores	Fortalezas	Áreas de oportunidad
2.3 Vínculo entre escuela y padres de familia	La participación de la familia en nuestras instituciones nunca ha dejado de ser importante.	Ante nuevos modelos de familia debemos de saber acompañarlos y asegurar que puedan ser integrados como las familias tradicionales. Las exigencias del mundo actual ha llevado a los padres de familia a comprometerse más con su trabajo (supervivencia) que con sus

		hijos, produciendo: "huérfanos de padres vivos"
2.1 Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad en la misión. • Liderazgo de hermanos (Fo). • Formación educativa. • Vinculación con otras instituciones lasallistas y externas. • Apertura al aprendizaje. • Diversidad en el modelo de formación. • Puerta abierta. • Comunicación funcional. • Libertad de cátedra. • Formación idónea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Confundimos liderazgo con autoritarismo, sed debe generar diálogo. • No hay conciencia del rol de docente como ministro y formador. • No hay una visión de la persona. • Fortalecer equipos en los diferentes niveles. • Disminuir la carga del líder pedagógico. • Delegar responsabilidades y decisiones.

MESA 17

FACTORES	FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD
Liderazgo pedagógico De autoridades y docentes	Identidad, carisma y filosofía consolidada Formación constante del docente Transmitir la filosofía a los alumnos Unir a las familias en la salle	Intercambio docentes Liderazgo lasallista Intercambio de experiencias de trabajos sociales Colaborar.
Liderazgo pedagógico De autoridades y docentes	*conciencia del trabajo de *los cuerpos colegiados *trabajo en academia *nueva organización de la obra educativa *buen líder *trabajo compartido en *responsabilidad *oportunidades de *crecimiento como docentes *riqueza de la comunidad *basada en el mérito *trabajo por vocación *reconocimiento de la institución	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer el liderazgo pedagógico y facilitar las condiciones para que esto pueda darse. • Acompañamiento tutorial a los nuevos docentes. • Capacitación más específica. • Falta de comunicación entre las redes lasallistas
Vinculo entre escuela y padres	Los estudiantes tienen su mochila familiar y sus capacidades.	Mayor compromiso de los padres en la educación de los hijos.

	Debe hacerse cursos en los que se involucren los padres de familia en la formación de sus hijos	No poner pretextos para evitar la responsabilidad.
--	---	--

MESA 18

Factores	Fortalezas	Áreas de oportunidad
Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación	Aprovechar el valor de los modelos tradicionales y los innovadores. Al coexistir entre los centros educativos personal del modelo tradicional e innovador. Libertad de gestión de clase. Capacitación y espacios de formación sobre nuevas formas de enseñar de forma gratuita. La universidad fomenta espacios donde se comportan prácticas innovadoras.	Posibilidad para pensar en la transformación, reflexión en el contexto de la investigación educativa. Asumir el liderazgo como deber nuestro. Necesitamos líderes que nos permitan comunicar al mundo nuestro carisma y nuestra experiencia. Transformar las palabras del fundador en un lenguaje nuevo. Capacitación más específica a otros profesionales que no son especialistas en la educación. Hacer vínculos dentro de la universidad entre dependencias.
Liderazgo pedagógico	Asociación Trabajo en equipo Colaboración Formación humana cristiana	Distribución de tiempos flexibilidad
Relación entre lo que el docente aporta a la institución educativa y lo que ésta ofrece.	Se cuenta con lo necesario para trabajar Ambiente fraterno Proyección regional	Ambiente laboral Seguridad laboral
Relación	Existen procesos de formación continua que atienden necesidades reales. Hay comunidad educativa, sentido de pertenencia e identidad. Está cuidado el tema salarial. Hay espacios de reconocimiento del trabajo docente.	Necesidad de arrancar esquemas de formación, situación, coaching, tutoría. Falta de tiempo y espacios para todas las tareas que demanda el trabajo docente que no es solo enseñanza.

MESA 19

Factores	Fortalezas	Áreas de oportunidad
----------	------------	----------------------

- El docente ofrece un tratamiento individualizado al alumno	- Herramientas socioemocionales - Mejor trabajo en la escuela	- Dar mayor tiempo a los docentes para planeación - Vigilancia en la calidad de las clases
- Escuela de Salvación y construcción del Reino	- Vivencia de los valores - Integración de fe y vida	- Coherencia y congruencia en la educación
- Formación docente y comunidad educativa lasallista	- Identidad lasallista - Coherencia y congruencia en la enseñanza	- Mejorar los costos - Mejor distribución de los tiempos
- Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación	- Nuestras instituciones lasallistas muestran un balance entre la educación tradicional y la innovación - Aprendizaje de ambos paradigmas	- Tener el equipo adecuado para atender las diferentes necesidades - Tener en cuenta no abusar de algunos de los paradigmas, pues podrían convertirse en una amenaza.
- Vínculo entre la escuela y padres de familia	- Tener múltiples canales de comunicación, pues permiten un contacto directo y permanente	
- Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes	- Se cuenta con personal experto en la materia	- Fortalecer el liderazgo pedagógico
- Relación entre la aportación del docente y lo que ofrece la Institución	- Profesores conscientes y comprometidos con la labor educativa	Mejora de la administración del tiempo para que los profesores puedan ofrecer un mejor desempeño en lo general

MESA 20

Factores	Fortalezas	Áreas de oportunidad
Tenemos más tiempo con los muchachos que cualquier otra persona esto se debe evidenciar en innovación y trabajo	El conocimiento está en la red No se puede limitar el conocimiento del educando	Redefinir el papel del educador La mediación como vital forma de hacer llegar al contenido al corazón

<p>Se debe cambiar la educación tradicional a la innovación a partir de las experiencias</p> <p>Trabajo</p> <p>Cooperación</p> <p>Ambiente</p>	<p>Se destaca el sentimiento, la razón y la convivencia entre el profesor y el estudiante</p> <p>Cuando se educa abre nuevas expectativas para la trascendencia de cada persona</p>	<p>El fracaso es parte de la innovación</p>
<p>Características individuales y sociales de cada alumno.</p> <p>Calidad del trabajo docente.</p> <p>Trabajo realizado en el aula.</p> <p>Facilitar el aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>Participación en actividades, asistencia al aula y compromiso.</p> <p>Plan de trabajo estructurado, disposición al trabajo y al cambio y compromiso.</p> <p>Motivación del profesora, disposición y deseo de superación.</p> <p>Educación continua.</p> <p>Estilos de aprendizaje, trabajo colaborativo y profesionalismo.</p>	<p>Desarrollar nuevas competencias, promover la integración entre pares y otros centros, desarrollo individual de cada alumno.</p> <p>Tomar en cuenta las ideas de cada alumno.</p> <p>Autoestima y respeto por la profesión.</p> <p>Trabajo individual Atención a grupos con problemas de manera focalizada.</p>
<p>Equilibrio entre educación tradicional y la innovación</p>	<p>Educación tradicional con valores, con experiencias trascendentes</p> <p>Disciplina y formación del carácter</p> <p>Sensibilidad al contexto social e iniciativa</p> <p>Conciencia de las necesidades de los otros</p> <p>Emprendedurismo que equilibra innovación y educación tradicional</p>	<p>Innovación social (trabajo con proyectos)</p> <p>Vinculación entre los niveles porque en el cambio de básica a superior se pierde el "empuje"</p> <p>Equilibrio sin perder el marco tradicional que integre otros elementos</p>

MESA 21

Factores	Fortalezas	Áreas de oportunidad
<p>1. Comunicación interpersonal</p> <p>2. Liderazgo pedagógico, autoridades y docentes</p>	<p>Nuestro modelo de acompañamiento nos permite ser cercanos.</p> <p>Acompañamiento a docentes postura de puestos abiertos</p> <p>Relación entre docentes y coordinadores.</p> <p>Liderazgo en equipo, empoderando al maestro.</p>	<p>Como integrar la tecnología</p> <p>Celo de las prácticas y metodologías de cada docente.</p> <p>Redefinición del maestro como un líder social.</p>

Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes	Misión compartida y acompañamiento	Generar coordinaciones de formación docente que generen un acompañamiento en habilidades pedagógicas en la misión educativa lasallista y profesionalización autoridades institucionales comprometidos con la misión lasallista que sean líderes y pedagógicos.
Relación entre lo que el docente aporta y lo que la institución educativa le aporta.	Una institución que enamora. Nos forma académicamente y humanamente Se compromete con nosotros Compagina y respeta la vida familiar Trato familiar con los docentes Una institución que ofrece una carrera profesional	Mejorar departamentos de recurso humano en cuanto a la profesionalidad y mejorar la relación de personal. Contagiar ganas de crecer Convencer en este proyecto Mayor participación en las decisiones.

MESA 22

FACTORES	FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD
Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la realidad y evaluación de resultados. • Actualización en nuevas tecnologías. • Inclusión de técnicas e instrumentos. • Atención central en la persona. • Programa de formación y docencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia con otras instituciones. • Formalización de saberes tradicionales e inclusión. • Competitividad.
Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad en el itinerario de educador: <ul style="list-style-type: none"> - Ser profesional. - Ser vocacionado. - Sentirse llamado a una Misión. • Testimonio de vida. • Vivir con PASIÓN = CELO su vocación. • Valorar el legado de SJBS y lo que han hecho los Hermanos a lo largo de los años. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar más de modo colaborativo. • Sentirse parte de una comunidad con un fin común. • Ejercer un liderazgo horizontal. • Definir el concepto "LIDERAZGO LASALLISTA". • Sentirse parte de un todo para alcanzar un fin. • Trabajar la interdependencia.

		<ul style="list-style-type: none"> • Tener la creatividad para innovar planificadamente. • No dejarse de asombrar por lo que hacemos y para quién.
<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento. • Autonomía pedagógica. • Apertura a realizar trabajo colaborativo. • Apertura al cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer las redes de intercambio de experiencias entre las diferentes regiones, países. • Eliminar las barreras que nos establecemos.
<ul style="list-style-type: none"> • Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje significativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resistencia al cambio. • Salir de la zona de confort.

MESA 23

FACTORES	FORTALEZAS	AREA DE OPORTUNIDAD
2.1- Liderazgo Pedagógico de Autoridades y docentes 2.2- Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación	Calidad docente, valores formativos lasallistas, formación integral	Replantear el concepto de innovación educativa, flexibilidad institucional
2.3 Vínculo entre escuela y padres de familia	Las familias tienen confianza en la Salle, enseñando con ternura de madre y firmeza de padre. Brindar formación integral con un sello mundial muy particular	Familias no integradas La familia olvida que es ella la primera escuela Sobre protección a los alumnos
2.1 Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes	Docente como formadores de líderes	Docentes no actualizados El papel del docente no es valorado
2.1 Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes	Reconocimiento histórico Empoderamiento del docente en la filosofía lasallista Estructura y Red de instituciones	Oportunidad para fomentar derechos de los niños Acompañamiento al docente Innovación dejar la esencia y filosofía lasallista

MESA 24

Factores	Fortalezas	Áreas de oportunidad
Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes	<p>Compromiso Iniciativa Ideología lasallista Carisma lasallista Disposición Respeto Capacitación continua de todas las áreas Promover la formación integral</p> <p>Desde los orígenes ha existido una auténtica formación y ocupación por parte de los docentes. Los egresados han ejercido liderazgo social. Capacidad de comunicación y de creación de comunidad entre los religiosos y los seculares.</p> <p>Tenemos personal valioso al que se le puede sacar provecho. Contamos con experiencias formativas de éxito, sin embargo, falta hacerle promoción. Contamos con un carisma que se adapta a las diferentes circunstancias.</p>	<p>Falta capacitación adecuada de acuerdo a necesidades. Actualización constante Resistencia al cambio y a la mejora. Inducción a maestros de nuevo ingreso. Mayor colaboración entre áreas.</p> <p>Siempre es un tema sobre el que debemos trabajar de manera permanente con los docentes. Necesidad de investigación e innovación en el área educativa por parte de las universidades.</p> <p>Nos cuestionamos: acaso respetamos los proyectos que nos presentan nuestras autoridades? Necesidad de crear sinergias. Hacer investigación con claros propósitos y compartir nuestras existencias exitosas. Falta el reconocimiento a experiencias valiosas.</p>
Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación	<p>Estructura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguir normas, indicaciones reglas, tener hábitos de respeto y valores. - Promover actividades que permiten desarrollar competencias. - Que el modelo educativo, sea atractivo y da ventaja competitiva. <p>Modelo lasallista inclusión de las tic.</p>	<p>Equilibrio en el uso, de la tecnología.</p> <p>Metodología mixta.</p> <p>Adopción de esquemas menos rígidos. Capacitación en tic,s</p> <p>Infraestructura (sistema tradicional)</p>

MESA 25

Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes	Compromiso y disposición. Vivencia de la misión. Formación de la persona como docente.	Organización de tiempos para atención a las necesidades de nuestros alumnos.
	Impacto en aprendizaje del alumno. Actualización constante. Tenemos como líder visionario a SJBS	Gestión de tiempo. Contextualización con la actualidad.
Vínculo entre escuela y padres de familia.	Nos apoyamos en beneficio de los alumnos. Permitimos que los padres se sigan preparando	Programa claro para involucrar a padres.
Relación entre lo que el docente aporta a la institución educativa y lo que ésta le ofrece (formación, clima, salario, reconocimiento social, materiales, etc.)	Ambiente estable. Formación permanente.	Coherencia. Docencia mal pagada.

MESA 26

Factores	Fortalezas	Areas de oportunidad
Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación.	*Inclusion *No ceder a las modas, tendencias efímeras en la educación. *innovación fundamentada. *Sentido y pertenencia de comunidad.	*Nuevas tecnologías. *Flexibilidad curricular.
Vínculo entre escuela y padres de familia.	*Los eventos ya involucran al padre de familia. *El padre se acerca y sabe qué pasa en la escuela. *En Chicago, algunos padres trabajan dentro de la escuela y ya "matas a dos pájaros de un tiro" *Comunicación = Ya hay comunidad. *Escuela para padres. *Educación Lasallista en la familia. *Universidad, relación nula. *Confianza plena en la institución. *Medios de comunicación.	*Padres ya ocupados porque necesitan proveer y se ausentan de casa. *Empoderamiento de parte de los alumnos sobre sus padres. *Confusión de roles en casa. *Exceso de apoyo, querer que la escuela haga todo el trabajo. Permisivos. *Respeto = Padres de familia – hijos.

	*El maestro no es tu amigo en tu guía.	*Falta de resiliencia en los hijos. Falta de tolerancia a la frustración.
	*Seguridad a los niños y estructuras institucionales. *Valores. *Sentido de pertenencia por parte de las familias.	*Autoridad y responsabilidad. *Ser un espacio de encuentro. *Conceptualización del alumno como adulto.

MESA 27

Factores	Fortalezas	Áreas de oportunidad
*liderazgo pedagógico de Autoridades y docentes	*acompañamiento *sentido de pertenencia *actualización permanente *innovación *espacios de reflexión	*optimizar tiempo *actualización permanente *responsabilidad *sentido de identidad *compartir la experiencia A docentes nuevas y generaciones
	*carisma *capacitación	*organización del tiempo
*liderazgo *equilibrio *vínculo *relación	*compromiso en el trabajo dentro de la comunidad *apertura al cambio, actualización y creatividad. *trabajo en academias *saber compartir *comunicación, responsabilidad y acompañamiento. *actividades integradoras *optimizar recursos Reciprocidad con la inst. (compromiso)	*equilibrar carga administrativa *mayores momentos de trabajo colegiado *circuito de comunicación con padres de familia *sensibilización con el compromiso en la escuela Innovar en el *acercamiento con padres *formación y actualización docente *mecanismos de promoción interna (comunidad de aprendizaje)
Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes. Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación.	Formación continua, una preocupación constante. Identificamos el liderazgo de equipo, no personal. Existe una preocupación por estar en la vanguardia. Sentido de identidad y pertenencia a la comunidad educativa.	En el Departamento Norte es necesario fortalecer esta formación para completar los itinerarios. Debemos mejorar los diagnósticos.

<p>Vínculo entre la escuela y los padres de familia.</p>	<p>Profesores bien preparados académicamente.</p> <p>Deseos de modificar e innovar.</p> <p>Formación continua docente y práctica en el tradicionalismo.</p> <p>Hay una atención psicopedagógica para apoyar a docentes y padres de familia.</p> <p>Existencia de iniciativas como, por ejemplo, "Escuela para padres".</p>	<p>Los liderazgos unipersonales no ayudan a dar seguimiento.</p> <p>Faltan evaluar las novedades y, por ende, se dan banderazos.</p> <p>Se innova por moda o por presión social.</p> <p>Identificar la innovación para dar respuesta a la necesidad real.</p> <p>Debemos crecer espiritualmente, cada uno de nosotros.</p> <p>Tener mejor disposición al trabajo a través de redes y de tipo colaborativo.</p> <p>Debemos trabajar en las inteligencias emocionales.</p> <p>Sumergirnos más en el trabajo colaborativo.</p> <p>Mayor involucramiento de los padres en el proceso educativo.</p> <p>Mayor y mejor comunicación entre todos los miembros de la comunidad lasallista.</p>
--	--	--

MESA 28

Factores	Fortalezas	Áreas de Oportunidad
<p>2.2 Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación</p>	<p>Crear rutinas usando recursos diferentes</p> <p>Utilizar la tecnología como recurso para enseñar sin perder el contacto con la realidad (haciendo – aprendo)</p> <p>Volver a lo tradicional en juegos tradicionales (saltar la cuerda, rondas, juegos grupales, etc.)</p>	<p>Evitar que la tecnología te desconecte de los demás</p> <p>Desarrollar el espíritu crítico de lo valioso, de lo tradicional y de lo innovador.</p> <p>Aprovechar la riqueza cultural de cada país.</p>

	<p>Actividades a vivir experiencias significativas</p> <p>Combinación de estrategias tradicionales e innovadoras.</p> <p>Apertura docente para innovar</p>	<p>El aprendizaje debe ser enfocado en proyectos (trabajar colaborativamente).</p> <p>No caer en ser docentes totalmente “tradicionalistas o innovadores”</p> <p>Crear espacios para la retroalimentación entre directivos y docentes.</p>
<p>2.1 Liderazgo Pedagógico de autoridades y docentes.</p>	<p>Orientación pedagógica entre los estudios y la realidad.</p> <p>Dar apoyo psicológico a los docentes.</p> <p>Se da acompañamiento por parte de los directivos/coordinadores a todos los miembros de la comunidad lasaliana.</p> <p>Presencia activa/proactiva</p>	<p>Mayor observación de lo que pasa en las clases para tener mayor impacto y más fuerte en los niños, después de cierto plazo, crea arraigo y compromiso con la escuela</p> <p>Formación en el acompañamiento entre directivos y docentes.</p>
<p>2.3 Vínculo entre la escuela y Padres de Familia</p>	<p>Apertura a las ideas de los docentes</p> <p>Disponibilidad</p> <p>Muy fuerte impacto en el desarrollo de los proyectos.</p>	<p>Crear un camino en conjunto para desarrollar un beneficio en los niños, teniendo mayor comunicación entre padres y docentes.</p>

MESA 29

Factores	Fortalezas	Áreas de oportunidad
<p>2.1 Liderazgo pedagógico de autoridades y docentes</p>	<p>Autoridades y docentes muy comprometidos y apasionados. Se ponen la camiseta.</p> <p>Se aceptan las innovaciones aunque sean difíciles de aplicar.</p>	<p>Se le dé seguimiento al modelo establecido a pesar de los cambios de líder-autoridad.</p> <p>Dar libertad al dinamismo del docente y agilizar los procesos.</p> <p>Generar colegios con tareas pedagógicas.</p>
<p>Equilibrio entre educación tradicional y la innovación.</p>	<p>Educar con amor.</p> <p>Materiales.</p> <p>Aprendizaje significativo.</p> <p>Adecuación curricular.</p> <p>Áreas pedagógicas y psicológicas.</p> <p>Infraestructura.</p> <p>Diversidad de recursos didácticos.</p> <p>Trabajo en redes.</p>	<p>Actualización constante.</p> <p>Uso de TIC responsablemente.</p> <p>Adaptarse al cambio.</p> <p>Cambio tecnológico.</p>

MESA 30

Factores	Fortalezas	Áreas de oportunidad
2.1 Liderazgo	Liderazgo comunitario y compartido con todos los actores.	Formación de los docentes
2.3 Vínculos	Involucrados en el proceso formativo. Acceso a la educación.	Fortalecer la caracterización de la responsabilidad compartida con los padres.
2.2 Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación	Espacios reales para innovación Mejoramiento en el rendimiento - Tenemos equilibrio - Porque somos lasallistas	Espacios para la formación docente con énfasis en la innovación. Apertura del docente hacia los cambios El compartir en el congreso mundial lasallistas

MESA 31

Factores	Fortalezas	Áreas de Oportunidad
2.1 Liderazgo pedagógico de autoridades docentes. 2.3 Vínculo entre escuela y padres de familia.	Para cualquier acción y estrategia, el liderazgo educativo y pedagógico fundamentado en perfiles bien formado.	Vincular y atender los otros factores.
2.4 Relación entre lo que el docente aporta a la institución educativa y lo que esta ofrece.	Conciencia de formación. Transmisión entre pares de información	EL reconocimiento de la preparación del docente. Que tenga que haber un plan para que este se lleve a cabo
2.2 Equilibrio entre la educación tradicional y la innovación	Infraestructura Capacitación constante Ofrecer conocimientos con creatividad	Tradicionalismo Resistencia al cambio Favorecer el proceso del aprendizaje lúdico.

MESA 32

Factores	Fortalezas	Áreas de oportunidad
De acuerdo a su contexto, seguir formando y capacitando a los docentes con ayuda de los mismos docentes.	Tenemos las suficientes instituciones para atender a nuestros estudiantes. Nos hemos empoderado del nuevo sistema educativo. Sabemos innovar y sabemos intercambiar saberes.	Lograr los objetivos

DÍA 2

What elements shall we foster to strengthen our Lasallian educational community and thus get closer to the Mission?

¿Qué elementos requerimos impulsar para fortalecer a nuestra comunidad Lasallista?

MESA 1

1. Améliorer la qualité dans les valeurs humains, en particulier la civilité et la fraternité, basées sur le respect.
2. Maintenir l'ardeur et le zèle des enseignants et des éducateurs au travail pédagogique.
3. Développer le partage des valeurs Lasalliennes du quotidien.
4. Formaliser les concepts lasalliens pour mieux les partager et les faire vivre par des actions concrètes. Être capable de mesurer l'impact de ces valeurs.
5. Maintenir la continuité de la formation à la pédagogie lasallienne dans les établissements.

MESA 2

1. Innovation. - Being proactive we can't keep during what we used to do 20/30 years ago. Try out new things.
2. Life- long learning. - No matter what state in life we've come to be (i.e. a PhD, Master, etc.) you should never lose the attitude of learning for the rest of your life.
3. Zeal, Evangelization. - They come naturally in any La Sallian school.
4. There's no isolation in areas of education and values. They're all important. It's not that students are relevant to us. It's about us being relevant to them.
5. Embrace the language/ vocabulary Tracey used in her keynote speech.
6. Display the courage necessary to advocate for the mission in our ministries.
7. Establish and build good relationships with those with whom we work.

MESA 3

“Courage is the enabling virtue” Correll West

1. To be courageous to hold on to our heritage.
2. To give witness educational innovation in the spirit of the zeal and creativity.
3. Have an integral approach with the whole community and inclusive to all.
4. Educational approach, within the community in a more personal way.
5. Be innovative, remembering our roots, our beginnings and our origins, while forming our teachers and stakeholders in what we do, why we do it, for whom we do it.
6. Being more engaged personally and collectively in promoting justice and peace.
7. Figure out how we are responding to the call of social justice, Lasallian advocacy.
8. As being for everyone and non-exclusive, in US tuition must be driven and the Charism of SJBS promoted.

9. The challenge in Singapore need more economical support as it is not funded by government so teachers help support financial stability of community.
10. To build up faith in the new populations.
11. In Philippines the goal is quality education to all, so we need to maintain strong reputation, besides, 20% of population in school required a scholarship.
12. In the US Catholic schools have a reputation of quality education so they need to maintain/deserve that reputation.
13. *Advocacy
14. It can be done more
15. There must be more communication with students on social issues
16. We don't stand out well
17. To figure out how to educate advocacy and social issues.
18. *Service
19. Create programs
20. Strengthen the sense of service
21. Special needs students need to be included
22. Resources are needed
23. Promote personal commitment
24. *Integral education
25. Combine Academic and Mission
26. Include world topics in Religion class

MESA 4

1. Educational community: includes faculty members and staff
2. Stability in the choices of family members of staff
3. Obedience to each relationship
4. Listening to each other /respect
5. Having a sense of commitment
6. Blend of traditional and innovation
7. Make the mission part of the orientation and ongoing formation. Telling the stories of the Lasallian perspective, sharing writings from the founder and being intentional about formation opportunities throughout the person's career.
8. Sharing connection among individuals is important, committing to getting to know people as an individual
9. Innovation
10. Collaboration
11. 21st century teaching skills
12. Don't forget the "big learning for kids"
13. Have long conversation about important issues in their lives
14. Find moments when our conversation can make a difference
15. Outreach to the marginalized
16. Teachers and kids tutoring others (especially marginalized outside the school)

-
17. SCAP (school Community annual program)
 18. Beginning of each year, goals priorities, program.

MESA 5

1. Compromiso con la vivencia Lasallista y acciones congruentes en todos los niveles.
2. Reducir la individualidad y trabajar la colectividad.
3. Compartir fuera de los espacios de trabajo la espiritualidad, la fraternidad con el fin de integrar.
4. Hacer saber a todos que las personas y los espacios de la universidad son una comunidad.
5. Hacer valer la participación de las mujeres en las decisiones que se tomaron para la comunidad.
6. Ser comprensivos y verse en los zapatos del otro para buscar la convivencia con la filosofía Lasallista.
7. Cultivar la vocación.
8. En las comunidades grandes debemos impulsar el contacto entre los colaboradores, docentes, alumnos, etc.
9. Reflexionar la misión en diferentes espacios y por pequeños grupos.
10. Tomar en cuenta a los administrativos para involucrarlos, enamorarlos de la misión Lasallista desde lo que hace, porque “trabajar es la misión lasallista no te hace necesariamente lasallista”
11. Tenemos que innovar para responder a las necesidades actuales de docentes, alumnos, etc. Saber qué hace falta exactamente.
12. Facilitar el conocimiento en todos los niveles.
13. Aumentar y dirigir bien la comunicación para que se conozcan todos, no solo lo que hacen, sino como lo hacen.

MESA 6

1. Liderazgo
2. Fortalecer la identidad para generar sentido de pertenencia.
3. Conocer la organización (Difusión).
4. Retomar la obra social (cambiar realidades).
5. Fomentar acompañamiento y escucha hacia los alumnos y los docentes.
6. Reforzar la formación docente.
7. Volver a los fundamentos del Instituto de los hermanos de las Escuelas Cristinas.
8. Fomentar la capacidad de diálogo sincero y empático.
9. Crear espacios para la interrelación, de crecimiento para fomentar una mayor armonía.
10. Crear espacios de diálogo y de colaboración.
11. Desarrollar la espiritualidad entre la comunidad de colaboradores.

MESA 7

1. Requerimos fortalecer la formación docente, en cuanto al carisma lasallista, la identidad y la cohesión, sobre todo para los maestros por asignatura dado que algunos “imparten su materia y se van”.
2. También es necesario entre instituciones lasallistas de países distintos. Por otra parte, la capacitación (no necesariamente sobre lasallismo) es indispensable porque los docentes son la base de la comunidad educativa.
3. La formación Lasallista (FORLA)
4. Innovación y creatividad: Dar sentido al uso de la tecnología y crear procesos humanizantes para nuestros estudiantes y la comunidad.
5. Vocación lasallista: Reafirma nuestro llamado y convicción a hacer vida la fe, fraternidad, servicio y justicia.
6. Fe: Tener fe en el mundo
7. Compañía: Empatía hacia el otro
8. Disciplina: Respeto por el otro

MESA 8

- Diálogo, tolerancia, respeto a la diferencia, convivencia.
1. Rescate de la persona en todos los sentidos.
 2. Vivencia de la fe con apertura.
 3. Necesidad de superar los estereotipos por los perfiles profesionales para unir a los docentes.
 4. Aprender a Dialogar.
 5. Presencia y acción de la mujer.
 6. Comunicación y asociación permanente.
 7. Comunicar los retos comunes con claridad.
 8. Identidad y sentido de pertenencia.
 9. Colaborar y abrir el trabajo en redes.
 10. Internacional.
 11. Capacidad de Escucha.
 12. Trabajo Colaborativo.
 13. Soluciones Creativas.
 14. Compromiso y Disciplina.
 15. Espiritualidad/ Fe.
 16. Procesos Consensuados (Compartir la responsabilidad, modelo).

MESA 9

Reflexión grupal:

Hace falta impulsar el coraje, el valor de hacer las cosas y trabajar para conseguir los objetivos que se buscan. Es necesario hacer todo con pasión y con las ganas de alcanzar los mejores resultados en todo lo que hacemos en la educación.

Se debe tener valentía en el aprendizaje y en la enseñanza, teniendo siempre en mente uno aprende todo el tiempo y durante toda la vida. Debemos aprender como maestros, así fortaleceremos la obra educativa que tenemos asignada.

Es importante también impulsar la creatividad, la innovación y la movilidad; es importante encontrar nuevas formas de transmitir los conocimientos ya que los niños y jóvenes de hoy ya no son los mismos que los de antaño. No debemos quedarnos en la zona de confort, en una actitud que pretenda seguir haciendo las cosas como se hacían hace muchos años; debemos adaptarnos a los nuevos tiempos.

Se debe impulsar o retomar la obra de San Juan Bautista de La Salle y de los primeros hermanos, retomando el mensaje y el objetivo que ellos trazaron para nuestra comunidad, adaptándola a las nuevas circunstancias y tiempos, pero siempre teniendo en cuenta la visión que ellos tuvieron de la obra educativa.

Otro elemento que se debe fortalecer es la compasión y el sentido humano dentro de la obra educativa. Con ello se conseguirán los objetivos que la comunidad busca y se podrá enfrentar los retos del mundo contemporáneo. Así se conseguirá influir en la sociedad y se cumplirá uno de los objetivos de San Juan Bautista de La Salle.

MESA 10

1. -Reconocer y revalorar el papel docente
2. -Reconocernos como una institución formadora de personas que nos permita vivir los valores que nos unen y dan fuerza
3. -Evitar la rivalidad entre distritos, regiones, instituciones, PROMOVRIENDO el intercambio. Romper fronteras trabajando de forma horizontal
4. -Entender a la familia lasallista como un todo compuesto por la familia, los alumnos, docentes, administrativos y colaboradores
5. -Recalcar el papel de la familia y trabajar en conjunto reconociéndola e involucrándola
6. -Dar fuerza al papel de la mujer, reinterpretando la propuesta del fundador hacia una comunidad inclusiva. Rompiendo paradigmas
7. -Romper fronteras entre los hermanos lasallistas y los laicos, reconociendo su valor y permitiendo mayor involucramiento y brindando voz
8. -Compromiso conjunto de todos los actores educativos
9. -Sentido de pertenencia y capacidad de conmoverse ante las realidades de estudiantes y/o compañeros de misión
10. -La comunicación para garantizar una mejor transferencia de conocimiento y de experiencias de vida
11. -Liderazgo y rol de la mujer en las instituciones lasallistas

12. -Sensibilidad
13. -Incorporación de valores y actividades clave en los procesos de formación: disciplina, creatividad, justicia y coraje.
14. -Formación lasallista integrada a la espiritualidad

MESA 11

1. La fe para poder construir la confianza para vivir en comunidad
2. El valorarnos unos a otros, reconociendo el trabajo de nuestros compañeros
3. Preocuparse por el bienestar del otro: escuchar las necesidades del estudiante, para poder ofrecer ayuda
4. Aterrizar estas ideas en “el día a día”
5. La pregunta que nos llevamos es: ¿Cómo poder aplicar todo esto, para que no se quede sólo en ideas?
6. La fe es una necesidad de los jóvenes, para direccionar su vida
7. Compasión: Ser más empáticos a las necesidades de nuestros semejantes
8. Creatividad para saber cómo motivarlos, y que tengan confianza en la religión
9. La innovación
10. Arraigo en la fe
11. Fortalecimiento de la fe
12. Acompañamiento permanente a todos los miembros de la comunidad, sin importar la antigüedad que tengan en la Institución

MESA 12

1. Confianza
2. Respeto por el trabajo del otro.
3. Pasión por el misterio educativo.
4. Fe abierta a las diversas creencias.
5. Creer en las personas y en uno mismo.
6. Conocer al otro en profundidad, que permita o que genere identificación mutua.
7. Escuchar ,entender que el otro es diferente.
8. Como comunidad Lasalliana se debe fortalecer:
9. Fe
10. Espiritualidad
11. Medios Tecnológicos.
12. Fortalecer la estrategia con base en una educación selecta.
13. Ser empáticos , pero considerando los conceptos socioculturales y hacer una lectura lo más objetiva posible.
14. Debemos de impulsar la espiritualidad y la fé
15. ¿ Cómo podemos aportar ?
16. Encontrar la manera de comunicarnos para fomentar la espiritualidad y la fe en los jóvenes.

-
17. Generar sentido de identidad en los docentes.
 18. Estrategias para dar seguimiento y desarrollar vocación en los profesores.
 19. Impulsar permanencia de personal.

MESA 13

1. Compromiso con el mismo y con el otro
2. Identidad dentro y al expresar
3. Participación fuera y dentro de las aulas
4. Fortalecer los valores
5. Continuidad en formación de maestros sobre principios lasallistas por horas y diversos contratos laborales
6. Promover que más profesores participen en acompañamiento con el alumno
7. Impulsar formación catequética en profesores
8. La organización de los procesos educativos, administrativos y de gestión de los integrantes de la comunidad educativa
9. Se logra fortalecer nuestra comunidad:
 - o Diversidad
 - o Evitar la verticalidad a los procesos (todos somos activos)
 - o Capacitación
 - o Todos educamos y ser conscientes de eso
 - o Ejemplaridad en nuestros actos
 - o Interiorizar y conocer la misión y el modelo

MESA 15

1. La comunicación, hay que estar dispuestos a escuchar a todos, tanto a otros profesores como a las necesidades del alumno.
2. La perseverancia y la constancia para que el lasallismo pueda verse como una comunidad sólida.
3. La colaboración entre distintas comunidades.
4. Un compromiso con lo que ser un docente lasallista representa.
5. Integración, saber trabajar en equipo para poder mejorar la comunicación.
6. La autocrítica para no empoderarse y poder ser humildes para aceptar de manera positiva las críticas hechas a nuestra persona.
7. La relación directa entre coordinadores y profesores y no solo mediada por los alumnos.

MESA 16

1. Acompañamiento en relación al docente y las autoridades educativas.
2. Trabajar en hacer más vivas y actuales los valores Lasallistas y adaptarlos al nuevo contexto social.
3. Potenciar los momentos de oración.
4. En algunos casos de integración y conocimiento entre colaboradores.

5. Mostrar y asumir nuestro rol educador más allá de la docencia (docentes, intendencia y secretarías también educan).
6. Ser crítico para transformar.
7. Regresar a las raíces fundacionales para ver o evaluar de qué manera respondemos a las necesidades hoy = FIDELIDAD, CREATIVIDAD.
8. Revisar formas y canales de comunicación en toda la institución.
9. La innovación.
10. El aprendizaje durante toda la vida.
11. No caer en zonas de confort siempre ir transformando.
12. Aprender con el otro, con el alumno.
13. La comunicación asertiva y fraterna en todos los sentidos (horizontal y vertical) para crear un clima cordial.
14. El celo y la fe siempre deben de estar en constante animación que nos debe distinguir como obras lasallistas.
15. Siempre estar enfocados al servicio de los demás.

MESA 17

1. Preparación, innovación, actualización, creatividad
2. Compromiso
3. Vocación de servicio
4. Sentido de pertenencia
5. El verdadero celo ardiente como lo decía el señor de la salle.
6. Oración y fe en todas las actividades que realicemos promover
7. Ser ejemplo de vida desde la filosofía y carisma de la salle
8. Empoderar a los miembros de la comunidad para que se sientan parte de ella
9. Acompañar
10. Preocuparnos por los últimos.

MESA 18

1. La vida de fe integrando entre lo ritualista (forma) y lo “profundo”, la construcción del reino de Dios.
2. Conciencia de comunidad y la disciplina como generadora de bienestar social.
3. Innovación y compasión
4. Requerimos apropiar mejor los procesos de innovación
5. La palabra que antecede a innovación es “provocación” debemos provocar algo en los profesores para avanzar a la innovación
6. Necesitamos reconocernos entre nosotros, dar su valor al otro, tener compasión para ser coherentes con la misión.
7. Humildad
8. El punto de partida para avanzar hacia la compasión y la innovación es la humildad.

MESA 19

1. Lo primero es conocer las necesidades urgentes del mundo para saber qué nos requiere la sociedad en la que vivimos. Hemos de ser creativos, disciplinados y atentos para acompañar a nuestros estudiantes.
2. Como docentes, plantamos semillas, y a los estudiantes les corresponde aprovechar libremente lo que se les proporciona; pero hemos de estar siempre presentes, acompañándolos.
3. El celo. La pasión por hacer las cosas de toda la comunidad educativa, desde el personal de evidencia, hasta los administrativos.
4. La innovación y la creatividad. Debemos salirnos de nuestra zona de confort, romper estructuras y adaptarnos a los requerimientos del mundo moderno.
5. La compasión. Son las personas las que nos sensibilizan para continuar y fortalecer nuestra misión.
6. Disciplina. Es necesaria en todos los ámbitos; sobre todo, la disciplina de cada docente a nivel personal, pues esto permite ser coherente con nuestros pensamientos y nuestra práctica educativa. Es preciso entender que hay un momento para cada cosa (estudio, trabajo, familia, descanso y diversión).
7. Ser más humanos. Es justo mostrarnos con defectos y virtudes, ser modelos reales de humildad y sinceridad.
8. Compromiso diario con la obra educativa.
9. Tener más proyección social. Recordar al sector vulnerable de nuestras sociedades (son los pobres los que más nos necesitan).
10. Si logramos superar los sentimientos de competencia negativa y/o envidia que sentimos como humanos; podremos fortalecernos como comunidad; y así, ayudarnos a crecer personal y profesionalmente.
11. Fortalecer la formación del carisma lasallista contando con el acompañamiento como compañeros y maestros.
12. Ejercitar la comunicación asertiva.
13. Fortalecer la iniciativa para innovar y tener confianza en tus propios compañeros, para sacar adelante nuevos proyectos.
14. Trabajar con la vocación del profesor, acompañando a los nuevos maestros para compartir el espíritu del carisma lasallista.
15. Proveer espacios y tiempos para que los maestros tenga oportunidad de reflexionar, así como de hablar de sus problemas y emociones.

MESA 20

1. La escuela no debe ser una propuesta aislada, debe formar redes con la sociedad para formar ciudadanos comprometidos con la misma.
2. la adhesión al trabajo a un proyecto común debe ser una tarea de todos. si bien hay un buen porcentaje de hermanos, seglares, padres de familia etc. que responden a esto. Hay que buscar formas de innovar e involucrar a todos en esta tarea

3. La escuela debe trabajar en forma conjunta (administrativos, docentes alumnos y comunidad) para formar una obra comunitaria y de hermandad
4. Atentos al cambio e innovación
5. Vivir en la utopía para seguir avanzando
6. De la Salle a la calle para tender redes con la sociedad
7. Formar personas felices y comprometidas con los demás.
8. Si no tomamos los pasos educativos como un bien para todos sino como algo excluyente y como privilegio la humanidad regresará a la barbarie
9. Debemos renovar nuestra fe y esperanza en lo que estamos haciendo sobre todo el compromiso creer en el alumno y observar las cualidades que podemos desarrollar en el para asegurar un futuro de éxito
10. Entablar un diálogo permanente y humano traer más educación de calidad para los pobres.

MESA 21

1. Coraje: Adaptarse al cambio, creer que el cambio es posible en cualquier ámbito de la comunidad educativa.
2. Agentes del cambio activo; no solo estar físicamente en la comunidad educativa sino actuar y ser testimonio
3. Mantener activo el sentido de pertenencia, familia lasallista. Mediante la asignación de tareas y crear confianza.
4. El sentido de pertenencia que sea unificado (siguiendo la misión lasallista)
5. La fraternidad, con la congruencia de dar un trato gentil, de respeto y empatía.
6. Dar un sentido de vocación en la labor docente o administrativa para no percibirlo únicamente como un puesto de trabajo.
7. Tener conciencia de las necesidades de la comunidad.
8. Seguir impulsando la formación lasallista en los colaboradores o comunidad educativa.
9. Vinculación con los padres de familia.
10. Impulsar el acompañamiento de trabajo colaborativo en todas las áreas o departamentos de las instituciones.
11. Compromiso de los colaboradores: contagiarlos del Modelo Lasallista y del Sentido de pertenencia
12. Celo: que los docentes crean que con su ejemplo y trabajo puede transformar vidas

MESA 22

1. Ser innovadores: Para hacer vida lo que profesamos y contagiar a los docentes de manera contundente.
2. Ser creativos: Para construir nuevas formas de llegar al corazón y a las manos.
3. Ser compasivos: En el acompañamiento que brindemos a los alumnos.
4. Nutrir la interioridad: trabajar con lo que tenemos para brindar respuestas pertinentes.

-
5. Fe: Para integrarnos realmente a nuestras comunidades y para hacerla nuestra motivación continua.
 6. Celo/Compromiso: Para hacer/aportar al bien de la misión.
 7. Celo: Buscar la trascendencia, ir más allá de nuestro trabajo.
 8. Coraje: Para buscar un compromiso para hablar y actuar.
 9. Fe: Desligar que la Espiritualidad le corresponde a los Hermanos y es exclusivo de ellos; nosotros debemos sentirnos copartícipes y herederos del carisma lasallista, espíritu de Fe y Celo. Creer en la misión.
 10. Compasión: Ser más comunitarios para sentirnos corresponsables de la misión. Mirar a donde La Salle me pide que vea.
 11. La fe porque actualmente los jóvenes la han perdido.
 12. Nosotros como docentes, del mismo modo, debemos hacer oración, enseñar con el ejemplo.
 13. Además, el celo con el que debemos hacer las cosas, recibir formación continua, regresar a nuestros orígenes y replantear cuál es nuestra misión.

MESA 23

1. Fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia entre docentes y los hermanos
2. Reforzar la labor de la mujer dentro de la misión
3. Mejorar las condiciones laborales de la comunidad educativa
4. Solidaridad para un mejor trabajo en equipo pero desde la misericordia. No solo dar por dar.
5. Impulsar los valores de la Salle para continuar con su obra y para responder, si no nosotros, ¿entonces quien?
6. La responsabilidad ética pero desde el ejemplo
7. La calidez humana por encima de la calidad
8. Compromiso con la obra de la Salle aunque el profesorado lo este aun faltan los padres de familia
9. Atribuir el espacio de la Fe
10. Mirar todo con los ojos de la Fe
11. Hacer todo con la mira puesta en Dios
12. Humanización
13. La relación con los alumnos docentes y padres de familia
14. Aprender a perdonarnos
15. Ver por el otro
16. Formar alumnos que vean por el mas necesitado

MESA 24

1. Comunicación y compromiso de Padres de Familia con la Misión Lasallista.
2. Transformar a los alumnos a través de área formativa. (Educación)
3. Interpretar como docente, el formarnos en la capacidad de observar.

4. Formar espacios de sanación.
5. Formación de docentes y de Padres de Familia.
6. Compromiso en nuestra labor.
7. Estrategias de comunicación y transmisión de información.
8. Experiencias vivenciales para Padres de Familia y Colaboradores.
9. Estrategias de difusión de la Misión.
10. Que la comunicación sea efectiva y medible.
11. Reforzar el reconocimiento y capacitación a los maestros, sobre todo a los innovadores. (capacitar en innovación)
12. Apertura para seguir aprendiendo cada día como docentes.
13. Nuestros estudiantes y Padres de Familia llegan a nuestras Instituciones pidiendo orientación y guía
14. Esto debido a las nuevas generaciones y realidades (humanista-lasallista)
15. Tener la sensibilidad para que los conocimientos sean aprendizajes para la vida, para el salón de clases.

MESA 25

Desarrollo docente.

- Desarrollo humano.
- Desarrollo académico.
- Formar y dejarse formar.

Proactivos en la misión.

- Ser sensibles de la misión.
- Resaltar valores lasallistas.

Ser lasallistas.

- Actitud.
- Valores.

Mayor conocimiento del estilo pedagógico lasallista.

Espacios de convivencia docente.

Vivencia de los momentos de interiorización con los alumnos.

- Congruencia.

Debemos impulsar la compasión y la empatía; vivir con coherencia estos valores y ser ejemplo y testimonio de ello.

Tener un celo por el proyecto educativo sin quitar responsabilidad a los alumnos.

Ser testigos, más que maestros.

MESA 27

1. Se está perdiendo el sentido y razón de ser de San Juan Bautista, debido a que la demanda económica absorbe y ya no estamos o somos para los más necesitados.
2. Compasión para los alumnos que económicamente no pueden tener acceso a la educación lasallista.

-
3. Estamos en desequilibrio emocional, buscar los momentos para dar el acompañamiento necesario a los niños abandonados académicamente y emocionalmente.
 4. Estructuras y recursos que permitan escuchar
 5. Habilidades para resolver conflictos
 6. Acompañamiento eficaz
 7. Aportaciones del Depto. De pastoral
 8. Atentos a tomar decisiones respecto a aquellos para los que no es su lugar
 9. Detectar las auténticas necesidades
 10. Actualizar los modos de evangelizar
 11. Comunicar claramente nuestra identidad y carisma a todo
 12. Contagiar a los demás de la pasión por lo que hacemos, compartiendo vivencias.
 13. Fortalecer la comunicación de toda la comunidad educativa.

MESA 28

1. La comunicación eficaz y eficiente
2. El trabajo en equipo
3. Compromiso Personal
4. Lealtad al colegio y que se enamoren de la Misión
5. Formación e Información para llegar al compromiso
6. Recordar que el centro de la escuela lasallista es el alumno
7. Crear redes de apoyo al interior de cada comunidad y entre distintas comunidades de todo el mundo
8. Crear programas de intercambios entre alumnos y docentes de las distintas comunidades lasallistas.
9. Cultura de participación, que impulse, integración y ejecución.
10. Compromiso de entrega, fuerza del testimonio, vivencia diaria
11. Identidad – vibrar por el espíritu de la Salle, con celo ardiente
12. Dar pertenencia a la obra, valorar la vocación
13. Conocer a fondo al estudiante

MESA 29

1. Generar mayor identidad, comprometernos, implicarnos más allá de lo solicitado.
2. Prepararnos para que la docencia mejor. Los niños son multiculturales y saber manejarlo.
3. Desarrollar la fe y la compasión, sobre todo en la familia.
4. Los maestros deben dar testimonio de una vida cristiana.
5. Que los maestros conozcan la problemática de los alumnos y los aconsejen con elementos de la fe.
6. Preparar más a las familias en los valores lasallistas.
7. Cada lasallista ser testimonio vivo del amor de Dios.
8. Compromiso
9. Pertenencia

10. Colaboración
11. Formación
12. Trabajo colaborativo
13. Misión compartida
14. Vinculación entre compañeros
15. Pertenecer a la comunidad
16. Ser creativos
17. Actividades creativas
18. Uso de TIC
19. Iniciativa
20. Actitud
21. Comunicación entre pares
22. Escuela para padres
23. Compromiso
24. Tener una red entre escuelas.
25. Seguir aprendiendo como docentes. (Buscar nuevas formas de enseñanza)
26. Tener apertura al cambio.
27. Realizar un análisis de la institución para tener mejoras en la innovación.
28. Reconocer cómo estoy, para realizar un cambio.
29. Actualización del personal que tiene más años en la institución.
30. Trabajar la parte humana del personal.
31. Crear metodologías nuevas. (Contar con aportaciones para tener nuevas innovaciones)
32. Tener como prioridad a la familia. (Darle su importancia)
33. Autoestima
34. Conocimiento
35. Fortalecimiento del personal

MESA 30

1. Establecer y abrir paso a nuevos esquemas de liderazgo sin importar sexo, mientras comparta la filosofía.
2. Formación docente que oriente un acompañamiento en su capacitación.
3. Equilibrar los espacios para la participación de diversos agentes educativos.
4. Dar continuidad a las relaciones cercanas y reales entre comunidades de hermanos y los laicos (colaboradores).
5. Impulsar una sensibilidad de los hermanos con respecto a sus colaboradores participan en labores externas.
6. Formación docente: académica y lasallista de forma continua.
7. Educación en valores con énfasis en la Salle.
8. Clima de convivencia en la obra.
9. Nutrirnos adecuada de los valores.
10. Celo y fe para nutrir nuestra misión.
11. Descansar

-
12. Impulsar con fuerza nuestros valores.
 13. Nutrirnos de la palabra de Jesucristo
 14. Contemplar el corazón

MESA 31

1. Impregnarnos de la espiritualidad Lasallista
2. Capacidad para innovar, ser creativos, aceptar nuevos retos. Sin perder tu identidad y tu estilo.
3. Tocar los corazones de nuestros docentes. Hacer conciencia de que somos partes de una misión.
4. Capacidad de asumir la misión educativa.
5. Fortalecer los lazos de comunidad educativa
6. Acompañamiento a los docentes en su formación espiritual y profesional. Ayudarlos para que asuman su vocación
7. Formación y actualización permanente basada en la aceptación que tenemos necesidad de aprender de manera constante.
8. Fe
9. Celo

MESA 32

1. Fortalecer la fe para dar testimonio.
2. Con testimonio apostólico transformador social: evangelización.
3. Debemos ser más incluyentes.
4. Debemos reforzar los valores en los docentes para que los transmitan a través del ejemplo.
5. Procurar el crecimiento de la comunidad, como, por ejemplo, desarrollar de forma integral a los alumnos, docentes y padres de familia.
6. Crear espacios para involucrar a la comunidad: clubes en donde los miembros de la comunidad compartan lo que les gusta y se genere un beneficio colectivo.
7. Fortalecer la identidad lasallista de todos.
8. Que todos se sientan parte de la Misión.
9. Generemos confianza entre todos los miembros de la Misión.
10. Promover los valores fundamentales: fe, fraternidad y servicio.

DIA 3

Vivencia de elementos relacionados con los valores de la Fe, la Fraternidad y el celo ardiente en nuestras instituciones lasallistas

MESA 1

<p>ASPECTS / SITUATIONS</p> <p>“L'éducation lasallienne est humaniste et humanisante. Dans les classes, etc...” VERT</p> <p>En France, l'enseignement accorde beaucoup de place à la formation citoyenne, au débat, à l'engagement, à l'éducation à la justice.</p>	<p>ASPECTS / SITUATIONS</p> <p>“La voix prophétique des universités” ROUGE</p> <p>En France, la laïcité forme à une grande discrétion des lasalliens dans le débat public. La voix chrétienne est plus audible dans les débats éthiques.</p>
<p>ASPECTS / SITUATIONS</p>	<p>ASPECTS / SITUATIONS</p>

MESA 2

To what degree is this element practiced in the educational institutions represented in this small team?

<p>ITEM: (Yellow)</p> <p>The value of faith</p> <p>- We're doing it, but it's never enough. Faith is integrated into subjects, but it's dependent on individual teacher's approach.</p> <p>- Efforts made with kids, but not embedded.</p>	<p>ITEM: (Red/ Green)</p> <p>Humanistic Education</p> <p>- Some red as focus is on academic skills more than the basis of Lasallian faith (Tertiary)</p> <p>- At primary and secondary more green students more focused on being happy, well- rounded.</p>
<p>ITEM: (Yellow)</p> <p>Being a school that is the substantive</p> <p>-Students and staff do interact to an extent to broaden institutions beyond Lasallian institutions.</p>	
<p>ITEM:</p> <p>To be remarkable:</p> <p>- It may not be necessary to coerce or in any way influence the path students take, but instead encourage students to find the social justice in their “niche”. That way, students can develop their own love for social justice.</p>	<p>ITEM:</p> <p>The value of ardent zeal:</p> <p>- In this increasingly globalized society, the focus often turns inward and to content driven classrooms, the zeal and energy is zapped!</p>

ITEMS:	
-De LaSalle in Manila, Philippines, “service learning” is implemented across all disciplines. It’s difficult, however, to implement this effectively, especially w/out faculty commitment all around.	

MESA 3

OVERALL THOUGHTS

Different views between:

1. District level observations (bigger picture-more positive about all items)
2. Schools observations (endogamous, in our own world, more critical of our own institutions... more narrow view depending on position in ministry)

1-4

For most of us, the value of ardent zeal comes across in our interaction in the classrooms, laboratory and meeting rooms.

Two of our members stated many values zeal and display in their interactions. The other members however, said that there is some or very little availability, adherence and commitment due to the lack of brothers in the ministries

5-8

For some of us promoting a Lasallian Education that is humanistic is present in the classrooms, laboratories etc., but not too much for the larger community.

MESA 4

ITEMS	ITEMS
Critical Thinking Requires cross curricula , not single stream Teaching the ability to be independent thinkers and continuous learners Context plays an important role, indicates room improvement	Humanistic _touching hearts Distinguishing of Lasallian A work in progress There will never be and end point Care about students as a whole person Exists tension between touching hearts and Success, reputation A life mission – not a profession Humble
	Exams results being rejected because they may bring down school position Students leave because they can’t afford fees
Introduction one of school stock holders in terms of humanistic education	between leaders, There are international activities to promote happy individuals whose hearts have been touched
1. Faith is not a subject that directly effects on interaction, especially at administration centers for our schoo systems	5,7,8 We cannot see how the statement ever applies to these categories

MESA 5

	<p>La elección fue el recuadro 8 con un semáforo en amarillo-rojo. Existen buenas intenciones con acciones que no tienen seguimiento, si bien hay acercamiento a diversas estancias no son todas contundentes. No tenemos un pronunciamiento social que atienda sin interés económico, a la población vulnerable o en condición de pobreza. No hay una postura política y social de impacto.</p>
<p>La elección fue el recuadro 12 con el semáforo en amarillo-rojo. Falta trabajo en redes y vinculación entre las escuelas lasallistas. Así como comunicación al interior de las instituciones. Los laicos no nos comprometemos con la vida espiritual de nuestros estudiantes.</p>	<p>La elección fue el recuadro 14 con un semáforo en amarillo. Aun y cuando está presente en el ideario, falta llegar a las acciones concretas y valorar el contacto y la relación con los "otros", ver a mi par, colaborador, estudiante, directivo como persona dialógica, integrada a una comunidad.</p>
<p>2. Una característica notable de nuestras instituciones.</p>	<p>5. atendemos lo técnico, pero hay áreas de oportunidad en lo humano. No hemos pasado a la acción.</p>
<p>12. Se están realizando acciones, pero había que revisar la intencionalidad.</p>	<p>15. Nuestros egresados se distinguen por sus valores y entrega.</p>

MESA 6

<p>Recuadro: Amarillo</p> <p>Valor de la fe, se necesita. Tener presentes las relaciones con la comunidad. Hacemos algo y podría estar mejor.</p>	<p>Recuadro: Amarillo</p> <p>Opciones claras y no neutralidad. Se debe impactar a grupos específicos. Vinculación con sectores culturales y sociales.</p>
<p>Recuadro: Verde</p> <p>La escuela, que parte de ser escuela. Vinculación en redes, tomando en cuenta directrices pastorales de la diócesis.</p>	<p>Recuadro: Amarillo</p> <p>Ser significativos como lasallistas. Confianza en sí mismo, en el otro y en la humanidad, afianzarla en nuestros egresados. Formar líderes cristianos.</p>
<p>Recuadro: Celo</p> <p>Dentro de la institución se vive, sin embargo, falta integrar a la comunidad.</p>	<p>Recuadro: Humanista y humanizadora.</p> <p>En la mayoría de las instituciones se está viviendo, sin embargo, en otras las acciones son aisladas</p>

MESA 7

<p>RECUADRO: 4 Rojo: Encontramos menos impacto de esta fe n otras instituciones</p>

<p>RECUADRO: 13 Verde: Principalmente esta interacción se da con mucha fuerza</p> <p>RECUADRO: 5 Verde: Por el carisma de La Salle</p> <p>RECUADRO: 3 Rojo: No todos trabajan con la misma identidad y el propio compromiso para generar el valor del celo ardiente de toda la comunidad educativa y más allá.</p> <p>RECUADRO: 6 Amarillo: Se debe romper la imagen de que lo espiritual no se lleva con lo político.</p> <p>RECUADRO: 12 Amarillo: Se debe retomar la vinculación no solo con instituciones lasallistas, sino con otras universidades y otras instancias. No conformarnos con ser exitosos ni ser los mejores, siempre debemos compartir.</p> <p>RECUADRO: 13 Los niños y niñas asisten felices a las diversas actividades del colegio mostrando una actitud de servicio.</p> <p>RECUADRO: 3 Renovar día a día ese celo ardiente y no dejarlo apagar por las actividades cotidianas.</p> <p>RECUADRO: 11 Generar conciencia ética y justa.</p>
--

MESA 8

<p>RECUADRO: 1 Lo que se transforma adentro, se da afuera.</p>	<p>RECUADRO: 7 Adentro de los Colegios se adaptan los valores lasallistas. En ocasiones saliendo del Colegio no se hace.</p>
<p>RECUADRO: 10 "Somos Escuela".</p>	<p>RECUADRO: 14 Todo se realiza, en ocasiones llega a ser desgastante por tanta perfección. Transmitir sentimiento de Alegría.</p>
<p>RECUADRO: 1 En nuestras comunidades educativas se hace patente el celo en la actividad de los docentes al mostrar una verdadera pasión.</p>	<p>RECUADRO: 5 Nuestra actividad educadora proyecta su acción a la sociedad: intentamos incidir en la sociedad.</p>
<p>RECUADRO: 11 Necesitamos trabajar más en generar conciencia de la ética y el pensamiento crítico.</p>	<p>RECUADRO:</p>

MESA 9

<p>Recuadro: No desanimarnos, y no tirar la toalla frente a la crisis contemporánea</p>	<p>Recuadro: Conciencia crítica frente al momento histórico en el que nos encontramos</p>
<p>Recuadro: Enfatizar en los valores lasallistas, mucho más profundos –a nuestra consideración– que el éxito profesional</p>	<p>Recuadro: Recordar que somos guía y aplicarnos en la oración para vivir como nuestro fundador</p>

Recuadro: 8 Difundir lo que las instituciones hacen hacia el exterior, pensando que sí se hagan algunas acciones	Recuadro: 1,2,3 y 4 Fé: Continuar e innovar la forma en que se trasmite a los estudiantes
Recuadro: 11 Reforzar los valores desde casa	Recuadro:
Recuadro: 1 Motivar por el medio ambiente y la justicia	Recuadro: 7 Motivar a los padres de familia y a los egresados
Recuadro: 9 Aportar desde su preparación universitarias, solución a la sociedad desde el valor lasallista	Recuadro: 13 Identificar problemáticas , para ayudar a los demás

MESA 12

RECUADRO 1 VALOR DE LA FE Dificultad de presentar el valor de la fe hoy en día a los alumnos en la Educación media Superior.	RECUADRO 10: Tenemos la necesidad de voltear a ver otros modelos educativos, cuidar el exceso de identidad evitando el aislamiento.
RECUADRO: 16 Trabajo Social y la interacción con el exterior, tocando corazones.	RECUADRO:
RECUADRO 1 Estamos avanzando mucho trecho. Más acción y Discurso.	RECUADRO 2. Todavía se vislumbra un camino muy largo , es necesario un acompañamiento , hay mucha prisa por terminar contenidos.
RECUADRO 5: El avance es bueno, pero necesitamos más acciones, tenemos la misma apertura para hacer el trabajo.	RECUADRO:

MESA 13

Recuadro: #13 Caemos en cuenta que no se ha logrado cumplir con la misión humanista Lasallisata de justicia y solidaridad. Y proponemos que falta trabajar con la claridad y congruencia en nuestros actos y que el camino que tenemos que recorrer para cumplir con esa misión tiene que proyectar una utopía que haga las veces de motor de la comunidad. Sólo en comunidad se logrará, y realizar una reinterpretación de lo que hemos sido, pero contextualizada a las nuevas pobrezas y necesidades del siglo XXI	Recuadro: #14 Caemos en cuenta que no se ha logrado cumplir con la misión humanista Lasallisata de justicia y solidaridad. Y proponemos que falta trabajar con la claridad y congruencia en nuestros actos y que el camino que tenemos que recorrer para cumplir con esa misión tiene que proyectar una utopía que haga las veces de motor de la comunidad. Sólo en comunidad se logrará, y realizar una reinterpretación de lo que hemos sido, pero contextualizada a las nuevas pobrezas y necesidades del siglo XXI
Recuadro: #15	Recuadro: #16

<p>Caemos en cuenta que no se ha logrado cumplir con la misión humanista Lasallista de justicia y solidaridad. Y proponemos que falta trabajar con la claridad y congruencia en nuestros actos y que el camino que tenemos que recorrer para cumplir con esa misión tiene que proyectar una utopía que haga las veces de motor de la comunidad. Sólo en comunidad se logrará, y realizar una reinterpretación de lo que hemos sido, pero contextualizada a las nuevas pobrezas y necesidades del siglo XXI</p>	<p>Caemos en cuenta que no se ha logrado cumplir con la misión humanista Lasallista de justicia y solidaridad. Y proponemos que falta trabajar con la claridad y congruencia en nuestros actos y que el camino que tenemos que recorrer para cumplir con esa misión tiene que proyectar una utopía que haga las veces de motor de la comunidad. Sólo en comunidad se logrará, y realizar una reinterpretación de lo que hemos sido, pero contextualizada a las nuevas pobrezas y necesidades del siglo XXI</p>
<p>Recuadro: #10 Los diálogos de la propuesta lasallista están presentes ya que da posibilidad de comunicar los valores de nuestra tradición aunados con la competencia que demanda el mundo.</p>	<p>Recuadro: #3 Consideramos que una falta aplicar los valores de fraternidad para construir mejores comunidades. No basta saberlo o decirlo si no hay necesidad de aplicarlo en lo cotidiano</p>
<p>Recuadro: #7 y #8 Es necesario avanzar en procesos educativos para la formación de un pensamiento crítico y capacidad de análisis en beneficio de valores altruistas con asociaciones y organizaciones no gubernamentales entre alumnos y docentes.</p>	<p>Recuadro:</p>
<p>Recuadro: # 15 (rojo) ser significativos La educación lasallista no debe ser ególatra ni egoista, debe de centrarse en compartir el conocimiento con los más necesitados</p>	<p>Recuadro: # 3 (rojo) Valor del celo ardiente, falta una mayor identidad</p>
<p>Recuadro: # 5 (Amarillo) Educación Lasallista humanista y humanizada</p>	<p>Recuadro: # 12 (Amarillo) Voz profética de las universidades.</p>

MESA 15

<p>Recuadro:</p> <p>Espíritu lasallista reforzado, al entrar a dar clase a la preparatoria el espíritu lasallista se solidifica con las actividades como los congresos. Sentimiento lasallista en todos los lugares al hacer notar los valores. Cambio en el paradigma educativo, no solo en la lasallista, se rescata los valores para que así se retomen y se reestructuren en otros lugares. Respeto a los lugares donde se encuentra, la educación sirva para transformarme primero.</p>	<p>Recuadro:</p> <p>Compromiso de crecer y dar respuesta continua. La familia es la cuna del verdadero humanismo, es el punto de rescate de lo humana. Empezar el cambio por nosotros mismos y con nuestras familias. La lucha es comunitaria, se olvida que los proyectos se tienen que caminar juntos. Cambio generacional por la familia y unir las con los valores.</p>
---	--

<p>Impresión del encuentro con hermanos que se dedican a educar. Recuperar el dialogo con los próximos para romper barreras, pero ante todo con el respeto y con la presencia de Dios y la insignia lasallistas.</p>	<p>Tomar en cuenta el rol ponderante de las mujeres en la sociedad, para complementar el trabajo. Comunicación con los hijos y de ahí se aprende a tener la comunicación con los más chicos.</p>
---	---

Mesa 16

<p>RECUADRO 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mucho trabajo interno dificulta la salida a otras actividades. • Es consecuencia de una mala distribución de trabajo. • Falta visión hacia el exterior. 	<p>RECUADRO 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El enfoque de temas es muy unitario. Falta integración en aspectos de política, educación, etc. • No existe una voz que hable sobre lo que sucede en el mundo. • Miedo a tomar riesgos.
<p>RECUADRO 14:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La razón por la que fuimos fundados es para crear profesionistas comprometidos. • El título de hermano da un "plus" a ser humanistas. • Somos humanistas y eso nos ayuda a formar parte de un grupo especial. 	<p>RECUADRO:</p>
<p>RECUADRO 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Están centrados en la nota, no se cuida la formación, poca atención personalizada. • Los procesos favorecen la memorización. • Se ven las materias de talleres como poco importantes por no ser curriculares. • Hay descontextualización en los resultados de las evaluaciones entre instituciones. • No se están implementando estrategias para leer, discernir y juzgar la realidad. 	<p>RECUADRO 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se están implementado estrategias para leer, discernir y juzgar la realidad. • Arquitectura de las aulas y el inmobiliario crean una barrera de acercamiento.
<p>RECUADRO 9:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se da prioridad a la pedagogía aprendizaje y servicio. 	<p>RECUADRO:</p>

MESA 17

RECUADRO:	RECUADRO:
-----------	-----------

<p>*LOS MIEMBROS DE LA INSTITUCIÓN DEBEMOS *RESCATAR LOS VALORES Y CREAR INTERACCIONES</p> <p>*POR MUCHAS VECES NOS ALEJAMOS DE LA MISIÓN</p>	<p>*LOS PUESTOS DE COORDINACION DEBERÍA</p> <p>*INVOLUCRARSE MAS EN LA FILOSOFÍA SOBRE TODO EN DOCTORADO</p>
<p>RECUADRO:</p> <p>*SE DEBE RECORDAR LA FILOSOFÍA LASALLISTA PARA UBICAR LOS VALORES.</p>	

MESA 18

<p>Recuadro:</p> <p>Sentido de comunidad</p> <p>Sello lasallista</p> <p>Tradición</p> <p>Cautela</p>	<p>Recuadro:</p> <p>Capacitación docente</p>
<p>Recuadro:</p> <p>Humanismo</p> <p>Integridad educativa</p> <p>Compromiso social</p>	<p>Recuadro:</p> <p>Capacitación integral de la comunidad educativa.</p>
<p>Recuadro: Ser capaces de ver otros contextos y poder fortalecernos de los otros</p> <p>Utopía hay que seguir avanzando, no por mirar la utopía hay que olvidar el presente.</p>	<p>Recuadro:</p> <p>Innovar y buscar nuevos cómo y aprovechar las experiencias de los otros centros lasallistas.</p>
<p>Recuadro: Renovación para el siglo XXI, trabajo con los pobres no sea un trabajo pobre, sea un trabajo de calidad.</p> <p>Transformadores de calidad.</p> <p>Creatividad desde la contrariedad</p>	<p>Recuadro:</p> <p>Incertidumbre, sin embargo, se debe arriesgar en esta misión y verlo con esperanza , aun en medio de situaciones tan complejas.</p>

MESA 19

<p>Recuadro: 8</p> <p>En las relaciones que establecemos con la sociedad local. Como equipo hemos abordado el tema de la seguridad, pues es un impedimento para establecer relaciones. Somos de contextos distintos, lo que nos hace tener experiencias que se complementan.</p>	<p>Recuadro:</p>
<p>Recuadro: 2</p> <p>Todo mejoraría si tuviésemos un trato respetuoso, cordial y fraterno entre los</p>	<p>Recuadro:10</p> <p>Somos inclusivos, pero sí somos autorreferenciales.</p>

miembros de la comunidad que formamos la escuela.	
Recuadro:3 Nos llama la atención que, aunque seamos críticos e impulsamos a los alumnos a serlo también, el exceso de trabajo y las actividades extras (eventos), no nos lo permite. Regularmente nos falta tiempo.	Recuadro: 13 Hacemos nuestro mejor esfuerzo por educar en la esperanza y la felicidad.
Recuadro: 16 <ul style="list-style-type: none"> - En nuestras sociedades actuales hay mucha competencia - Vemos al otro como si fuera un enemigo - No hay fraternidad afuera de nuestras fronteras lasallistas - Hace falta generar un impacto más concreto en nuestras sociedades locales 	Recuadro: 12 <ul style="list-style-type: none"> - Se nos dificulta realizar alianzas con otras instituciones - No somos enemigos, somos hermanos con proyectos comunes - Es necesario compartir nuestras experiencias y abrirnos a nuevas ideas
Recuadro: 5 <ul style="list-style-type: none"> - Hemos ido cambiando positivamente, en nuestros métodos de enseñanza-aprendizaje - Estamos en proceso de capacitación y mejora 	Recuadro: 14 <ul style="list-style-type: none"> - Es una fortaleza que tengamos alumnos y docentes felices, el resultado es un cambio significativo

MESA 22

RECUADRO: 4 Área de oportunidad: Valor de la Fe. Relaciones con la sociedad local. Trabajar más y con mayor contundencia. Afrontar el reto con creatividad para utilizar un lenguaje que pueda dialogar con otras instituciones. Ser flexibles y encontrar vías de desarrollo.	RECUADRO: 5 Área de oportunidad: Opciones claras y no neutralidad en aulas. Apuesta valiente, de manera clara, a lo que esperamos de ellos, a partir de las aulas. Mostrar una posición concreta.
RECUADRO: 12 Fortaleza: La escuela que parte de ser escuela. Relaciones con la sociedad local. Trabajo en red. Construir entre todos, aprovechar oportunidades del mundo en red.	RECUADRO: 15 Fortaleza: Ser significativos; ONG's. Las familias nos manifiestan que se encuentran inspirados y motivados a construir nuevas formas de relación. Comprender que los egresados construyen.
RECUADRO: Fraternidad <ul style="list-style-type: none"> - Impacto con el contacto de la sociedad. - Es lo que más se da notar en las instituciones. - Súper posición del docente hacia el alumno. 	RECUADRO: Pensamiento crítico <ul style="list-style-type: none"> - El alumno es el más abierto a conocer y experimentar nuevas formas de aprender y hacer las cosas. También es capaz de ver cosas que el adulto no ve. - Es un área de oportunidad. - La evaluación no genera un pensamiento crítico.

	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores están algunas veces estancados en ser innovadores y proponer.
<p>RECUADRO: Diálogo permanente</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mejor inversión que se puede hacer es en la persona. - Hay mucho por hacer siendo autorreferenciales; nos hace falta ser abiertos para conocer lo que otros están haciendo tanto a nivel local, nacional e internacional para dar pasos e innovar e implementar otras experiencias de éxito. 	<p>RECUADRO: Conclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay conciencia de lo que somos y queremos. - Hay que asombrarnos de todo lo que somos y hacemos.
<p>RECUADRO: 16</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las instituciones y grupos sociales al exterior no encuentran en las escuelas lasallistas una generadora de personas comprometidas por los intereses políticos que ellas tienen (incluso nos ignoran). - Los egresados no siempre se desempeñan con un compromiso social al tener puestos importantes. 	<p>RECUADRO: 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - La relación con los padres de familia no es siempre de complete disponibilidad. - - Idea de educación privada como efecto de calidad.
<p>RECUADRO: 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - Siempre se promueve dentro del aula. Garantizamos al menos a través de uno de nuestros docentes aunque el resto no lo haga. 	<p>RECUADRO:</p>

MESA 23

<p>No neutralidad es un acierto, en el aula sin embargo con los docentes y administrativos no es tanto con los egresados</p> <p>Pero con las instituciones externas no podemos tener la misma ingerencia por ser ajenas a nosotros como comunidad</p>	<p>La escuela que parte de ser escuela es lo sustantivo, dentro de la comunidad y entre los maestros</p>	<p>Valor de la fe no podemos ejercerlo con las instancias externas al 100% por que esta fuera del control de la comunidad educativa</p>
<p>1. Verde</p> <p>Por que es una tarea permanente y aunque falta un logro total nunca esta de lado</p>	<p>13 Verde</p> <p>La tarea (misión) del educador lasallista siempre se centra en la persona</p>	<p>5 Rojo</p> <p>Aun cuando se ha capacitado al docente para el cambio a modelos de aprendizaje-enseñanza enfocado al pensamiento critico no ha podido romper esquemas</p>

		del paradigma tradicional en el cual fue formado.
Valor del Celo Ardiente la alegría, el compromiso, la adhesión al proyecto común, han de ser características del proyecto lasallista y si es ardiente el fuego y la pasión han de ser nuestras enseñanzas	Las relaciones que establecemos con la sociedad local (ONG, iglesia) u otras instituciones no lasallistas, vecinos, empresas instancias no gubernamentales	Interacciones entre alumnos, hermanos, administrativos, padres de familia, otras instituciones lasallistas, egresados

MESA 24

<p>RECUADRO 3 El valor de la fe no lo viven todos. No conocen el carisma lasallista. Que los docentes se involucren de forma espiritual, motivando la reflexión y el sentido humano. Promover la vivencia de la fe en los colaboradores. Capacitar para conocer el sentido correcto de la espiritualidad.</p>	<p>RECUADRO 6 La diferencia de los estilos de vida entre las autoridades (Hermanos) y los colaboradores que cuentan con responsabilidades familiares. El estilo de vida es diferente y se ven afectadas las familias en tiempo.</p>
<p>RECUADRO 12 Vinculación y acercamiento con redes externas que fortalezcan la Institución.</p>	<p>RECUADRO Es una fortaleza nuestra, Identidad lasallista.</p>
<p>RECUADRO 4 Una gran carencia que percibimos en nuestras instituciones, es la relación establecida con la sociedad local.</p>	<p>RECUADRO 9 No hay espacios para el pensamiento crítico a conciencia por el tiempo que implican los programas académicos.</p>
<p>RECUADRO 13 Una fortaleza de nuestras Instituciones es el trabajar en la Misión y no en asistencialismo.</p>	<p>RECUADRO 2 Hay un espíritu general de fraternidad con alumnos, hermanos, docentes y administrativos.</p>
<p>RECUADRO 5 Lo humanístico a veces se queda en lo teórico. Es necesario crear iniciativas que despierten la sensibilidad en nuestros alumnos a través de la acción.</p>	<p>RECUADRO 10 Nos fijamos más en los éxitos académicos que en los valores humanos que transforman al alumno. Se puede caer en un autoengaño de ofrecer lo espiritual y lo humanístico se queda sólo en lo teórico. Mucho pastoral teórico pero poca acción.</p>
<p>RECUADRO 7 Coherencia hay y autenticidad no solo deben manifestarse en las obras externas. Los hermanos deben dar ejemplo, pero también los seglares debemos animar a los hermanos. Mayor sinergia por lograr inspirar y dar el ejemplo a nuestro alumnado.</p>	<p>RECUADRO No se percibe impacto de nuestras escuelas en el entorno inmediato. Escuela para Padres, apoyo a la periferia, capacitación y aprendizaje a los que más lo necesitan. Cursos de alfabetización</p>

	Se requiere sensibilidad, iniciativa y acción para lograr impactar positivamente al exterior.
<p>Recuadro (4) Valor de la fe, por la función que realiza y que tan cercanos estamos, al frente del fomento del valor con los alumnos.</p> <p>Son las escuelas lasallistas un referente de fe y por ello son más exigentes con las instituciones.</p> <p>En ocasiones, al interior no se observa; pero al exterior, se encuentra posicionada como líder en valores.</p>	<p>Recuadro (5) Ser significativos como lasallistas limitados en tiempo y por la estructura familiar, hay que obligar en ocasiones al padre de familia a participar.</p>
<p>Recuadro: (7) Opciones claras y no neutralizadas. Conceptualización. EL reto es formación integral en tan poco tiempo, la transformación de las personas involucra en ocasiones más tiempo, recursos y vivencias.</p>	
<p>Recuadro (7) Incluimos a todos los miembros de la comunidad en crecimiento.</p>	<p>Recuadro (10) Por el propio carisma de la Salle, siempre tenemos presente la formación integral.</p>
<p>Recuadro: (13) EL centro de nuestro proyecto está en los alumnos, y el acompañarlos.</p>	<p>Recuadro (14) Somos testimonio de ello.</p>

MESA 25

MESA 27

Recuadro: 1,3.

Los alumnos regresan a pesar de ser egresados, hay padres que inscriben a los hijos.

Recuadro: 2,10.

Descubrir fortalezas en los intercambios distritales, se requieren más espacios de encuentro

Recuadro: 4,1.

Cada maestro se sienta parte de la obra, comprometiéndose. Mantener proyectos, integrando al personal nuevo

Recuadro: Rojo 6

No se realiza ya que los tiempos son cortos, no permiten la reflexión

Necesitamos cambiar la forma de relación y nos enfocamos a cubrir un programa.

Recuadro: Amarillo 2.

Es necesario mayor presencia de hermanos ya que no todos los colegios los tienen

Todavía existe trabajo individual que refleja falta de fraternidad

Recuadro: Verde 12.

Existe esfuerzo de la institución por mantener el dialogo, están abiertos al contacto con otras instituciones

Recuadro: 3

Ponerse más la camiseta.

Falta de compromiso.

Falta impulsar el testimonio la sallista.

Recuadro: 8.

Nosotros como la sallistas formamos ciudadanos humanistas pero la sociedad limita al estudiante a realizarse profesionalmente.

Recuadro: 15, 16.

Tanto alumnos como maestros se humanizan y viven los valores, el reto es involucrar a padres de familia y a la sociedad.

MESA 28

<p>Recuadro: 4</p> <p>Se requiere trabajar con las iglesias de las mismas comunidades</p> <p>Trabajar a la par con otras instituciones que no sean lasallistas</p>	<p>Recuadro: 6</p> <p>Los docentes, hermanos y demás trabajadores de la comunidad deben continuar actualizándose, capacitándose, innovándose en los temas relacionados con la sociedad actual.</p>
<p>Recuadro: 11</p> <p>Mejorar la oferta educativa con argumentos claros y atractivos para los padres de familia sobre la educación de sus hijos.</p>	<p>Recuadro:</p>
<p>Recuadro: 14</p> <p>De acuerdo a la institución, la comunidad lasallista es muy unida se crea pertenencia con la forma de actuar, el ejemplo y viviendo el día a día</p>	<p>Recuadro: 16</p> <p>Debemos y podemos remar en conjunto con otras instituciones. Crear sinergias para integrar esfuerzos y potenciar la ganancia en el logro de nuestros objetivos.</p>
<p>Recuadro: 3</p> <p>Poco a poco se está llevando la filosofía lasallista a otras instituciones para ir armando una comunidad incluyente con niños con necesidades (vulnerables)</p>	<p>Recuadro:</p>
<p>Recuadro: 15</p> <p>El enfoque que promueve son los alumnos, exalumnos, padres, sobre todo el trabajo quien lo proyecta.</p> <p>Hay pertenencia de los alumnos con la comunidad.</p>	<p>Recuadro:</p>
<p>Recuadro: 2</p> <p>En este aspecto se debe sintonizar el celo, la unión y el carisma.</p> <p>Para que haya celo en toda la comunidad se debe centralizar buscando las estrategias para atender las necesidades del alumno.</p>	<p>Recuadro:</p>

El celo lo debe vivir el docente para proyectarlo y contagiarlo.	
--	--

MESA 30

<p>Recuadro 13</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser una escuela que trabaje para su entorno de solidaridad - Tratar de formar personas Capaces de tomar decisiones y aun eso forjara su felicidad. 	<p>Recuadro 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tener y promover relaciones que involucren otros factores y no vivir ensimismados
<p>Recuadro 7</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promoción de la vida y que los que formaron la comunidad siempre participe y se sienta parte de la misión 	<p>Recuadro</p>
<p>Recuadro 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Está en intermedio debido a que la relación del celo tiene que nacer del corazón y no tenemos el tiempo y las circunstancias, bajan las expectativas, y cada uno debe buscar ese valor. - Es necesaria la formación permanente y el compromiso tenerlo continuamente. 	<p>Recuadro 6</p> <ul style="list-style-type: none"> - La educación estamos por alcanzarla, debido a que dejamos de lado en si, el valor de la persona y nos enfocamos en lo académico como primera instancia. - Regresarnos más a la pedagogía del sr de la Salle y no a lo administrativo. - organización
<p>Recuadro 12</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos hace falta la interacción y proyectos que integren y nos comuniquen con las sociedades. - Proyectos de enseñanza situada 	<p>Recuadro 14</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oremos que no son felices los alumnos ya que no ven a la escuela como un lugar feliz. - Regresar continuamente a la pedagogía - Y ser feliz primero como docente para reflejar lo que vivimos.

MESA 32

<p>En la dinámica del valor de la FE: Tendemos a separar la fe de la escuela, como si se trataran de dos ámbitos que no puedan relacionarse. No podemos ser neutrales ante problemas específicos que se puedan tratar en nuestra comunidad lasallista y en nuestra población en particular. Nuestros planteamientos deben ser concretos.</p>	<p>Debemos tener puntos de vista definidos ante una situación en particular, no ser neutrales (como si no nos afectase). Se habla de fraternidad, pero falta vivirla con coherencia. Debemos generar más confianza entre nosotros y hacia los otros. Necesitamos dar un valor positivo a las relaciones entre los diferentes actores. En nuestras instituciones se reconoce a la persona y no somos tan abiertos a otras instituciones.</p>
--	---

<p>Debemos adquirir diferentes compromisos y cumplirlos, no permanecer indiferentes. La apatía debería de erradicarse de nuestra visión. Encontramos dificultades cuando expresamos la necesidad de un apoyo. No hemos trascendido la compasión del caleidoscopio humano. En teoría, se intenta trabajar, pero se reduce al momento de interactuar. Debemos pronunciar una voz pública e institucional ante temas emergentes.</p>	<p>El mensaje debe ser común, no privilegiar la comunicación a ciertos escalafones del organigrama lasallista. Dar un enfoque de la misión lasallista desde el punto de vista del educador, no desde un escritorio.</p>
<p>Valor de la FE: En contexto social religioso. Relaciones de poder en la estructura religiosa Contexto escolar aislado del contexto social. Las diversas espiritualidades juveniles que se encuentran en el contexto educativo. Seguir evangelizando.</p>	<p>Opciones claras y no neutralidad. La búsqueda de la justicia y el respeto por la vida. Responder al contexto social y político. Tener una posición política definida. Reconocer los espacios y hechos de la realidad contextual.</p>
<p>La escuela que parte de ser escuela. Revisar lo que hay y planear lo que soñamos. Solo respondemos a lo individual y lo cercano.</p>	<p>Tocar los corazones de todo. Conseguir el protagonismo de todos en la comunidad educativa.</p>

Reseña crítica
Examen critique
Critical review
Resenha crítica

Nombrar el futuro desde el presente

Retos y perspectivas de la educación lasallista

Visión crítica del Congreso Mundial de Educación Lasallista

José Luis Córdova Soto
María Bertha Fortoul Ollivier
Felipe Gaytán Alcalá
José Gómez Villanueva
Rocío Martínez Morales
Celso Francisco Pirrón Robles
María Elena Pompa Dávalos

A través de 300 años, el lasallismo ha sorteado obstáculos y ha ido a contracorriente de muchas situaciones y realidades económicas, políticas y sociales de las que ha podido no solo sobrevivir, sino remontar y proponer alternativas educativas pertinentes e innovadoras para los problemas de diferentes épocas y para estar al tanto de los menos favorecidos, lo que es parte esencial de su misión: la formación de personas.

El Congreso Mundial de Educación Lasallista fue una oportunidad importante para los quienes participan en las distintas misiones educativas en el mundo y en los diversos niveles educativos. Así, Gustavo Ramírez Barba, *fsc*, en el acto inaugural hizo hincapié en que los asistentes seríamos partícipes de una asamblea que haría historia, en un espacio idóneo para compartir proyectos; una oportunidad de “soñar en grande... trabajar incansablemente para alcanzar la Misión”. Puntualizó que “celebramos la fidelidad tricentenaria”, por ser un aniversario de nuestro fundador como *generador de vida*.

Sin embargo, el Congreso mismo dejó planteado una serie de tareas pendientes para el presente y la necesidad de construir una perspectiva de futuro que permitirá marchar con paso firme en la trascendental ocupación de humanizar en un mundo cada vez más materialista, “individualista y masificado” (Gómez, 2019).

Cabe entonces preguntarse si el carisma del fundador permanece y permea la obra educativa; ¿vamos por el camino correcto?; ¿existe una sola pedagogía lasallista? En caso de que existan varias, ¿podemos considerar que son suficientes y que responden a nuestro tiempo? ¿Estamos entregando al mundo lo que necesita?; ¿humanizamos?, ¿somos necesarios o indispensables? ¿Algo tiene que morir para que algo pueda nacer?

Las escuelas lasallistas han sufrido cambios y han tenido que enfrentarse a diversos retos en épocas diferentes, retos de los que han salido airoas, y la prueba de ello es su vigencia sin perder su sentido último en el que el sistema de educación lasallista se orienta a formar y a transformar toda la persona (Mesmer, 2019).

1. El mundo contemporáneo, elementos para un diagnóstico

Si bien fueron revisados los principios fundacionales de la obra de san Juan Bautista de La Salle, al buscar evangelizar a los más pobres, con espíritu de comunidad, y así como las vertientes contemporáneas que ha impulsado el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (IHEC), como la misión compartida, la formación integral, la conformación de comunidades educativas, la orientación del servicio educativo para las diferentes pobrezas del mundo actual, entre otros aspectos, se perfilaron diferentes líneas de reflexión con mirada crítica que recupera la memoria histórica y los retos del presente, y que imagina los senderos para caminar hacia el futuro de la misión educativa lasallista.

Se destacó el hecho de que la tradición fundacional sigue siendo inspiración vigente para la obra lasaliana, sin embargo, las nuevas condiciones del mundo que vivimos exigen repensar la tradición fundacional a partir de los desafíos actuales.

El mundo es plural y diverso, por eso las apuestas están en el diálogo permanente con los otros, de culturas distintas, de creencias religiosas diferentes, inclusive los agnósticos, con estilos de vida polifónicos que se amplían cada vez más (Gómez, 2019).

Otros aspectos que se enfatizaron en relación con a la misión y con las características que se requiere potenciar para ser considerado como lasallista son: el trabajo con coraje, con fe, con innovación y creatividad, en la orientación hacia la búsqueda de inclusión, equidad y justicia social (Adams, 2019). Dicho de otra manera, estar en una escuela lasallista no hace a las personas automáticamente lasallistas, dado que sus cinco principios básicos son: tener fe en la presencia de Dios en nuestros actos, el respeto a la dignidad humana; la inclusión con la aceptación y el reconocimiento de las limitaciones del otro, el impulso a la educación de calidad más allá de las aulas y la sensibilidad para con quienes sufren cualquier tipo de injusticia y marginación (Kenenna, 2019).

La misión educativa lasallista, no obstante, es ahora una opción, entre muchas otras, para seguir humanizando, para lograr que sea significativa para muchos niños, jóvenes y adultos; para formar personas orientadas hacia el bien común, más allá de los anhelos individualistas, y para contribuir en la transformación social (Gómez, 2019).

Para el siglo XXI, los lasallistas requerimos contar con una educación auténtica y contextualizada, siguiendo las huellas de SJBS (Mesmer, 2019). Ello implica acompañar en los alumnos un aprendizaje verdadero, y ello solo es posible si tanto docentes como estudiantes participan colaborativamente en él (Mesmer, 2019).

En esta época histórica, los principios de la misión lasallista tienen coincidencias con diversas situaciones en el plano de nuestra Casa Común, como la de procurar la sostenibilidad del planeta, y, desde la encíclica *Laudato sí*, pensar en una educación y espiritualidad ecológicas integrales. Las convergencias se dan, de manera general, con la visión de varios de los objetivos para el desarrollo sostenible al 2030, que ha planteado la Organización de las Naciones Unidas: “Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo”. “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Pedró, 2019). “Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos”.

En el plano de la educación se puede concebir esta como un derecho humano y un derecho cultural. La apuesta sigue siendo para que la misión educativa lasallista se convierta

en un principio de esperanza con fe, que inspire a los estudiantes para que encuentren sus propios sentidos de vida.

En varias ocasiones se hizo referencia genérica a la pedagogía lasallista, al destacar sus ejes fundamentales, que fueron poco analizados críticamente en cuanto a su pertinencia para el mundo de hoy: el sentido de fraternidad que presenta una comprensión distinta sobre la dignidad de estudiantes, docentes y colaboradores; la dimensión de servicio, que provoca trabajar por la inserción social y laboral; la fe, que busca inspirar desde los principios cristianos la vida y el desarrollo de los miembros de la comunidad, para así buscar permanentemente una metodología adecuada a los retos y tiempos actuales.

Se destacó la necesidad de que la pedagogía lasallista dialogue con las pedagogías contemporáneas; sin embargo, al referirse al eje de la metodología de dichas pedagogías, se hizo en torno de métodos de educación muy anclados en la tradición: “La Guía de las Escuelas destaca dos métodos, el expositivo o magistral y el interrogativo o socrático o inventivo, y añade también el método intuitivo. La didáctica y los materiales pedagógicos empleados serán cruciales para poder completar la metodología escogida” (Acosta, 2019).

2. Entre lo anunciado y lo enunciado, lo dicho y los silencios en las discusiones del congreso

En la convocatoria se solicitó que las colaboraciones: conferencias, ponencias y talleres privilegiaran las preocupaciones por el presente, comprendieran los signos de los tiempos modernos y cuestionaran desde ahí cuáles son o deberían ser las preocupaciones educativas presentes, quiénes son los lasallistas, cómo definen su sentido de pertenencia e identidad, pero, sobre todo, que se comprendiera la educación en un horizonte de incertidumbre global.

En este apartado se presenta un análisis de las ponencias del encuentro académico. Recordemos que, como señala John Austin (1988), se hacen cosas con palabras y se construyen realidades al nombrarlas. Cada ponencia, como conjunto de palabras cuyos significados revelan vivencias, formas de pensar y experiencias educativas, muestra la complejidad de la misión educativa lasallista en el presente, que toma distancia del tiempo pasado, el de aquellas primeras comunidades escolares y, sobre todo, relea el contexto educativo ya no desde el relato fundante de la obra, sino desde la experiencia múltiple en el mundo educativo lasallista.¹

¹ La metodología empleada para este apartado fue de carácter hermenéutico, empleando el oficio de investigación en la historia cultural. Carlo Ginzburg (2017) propone un modelo de análisis documental de los archivos a partir de tres ejes de interpretación: lo ficticio, lo falso y lo verdadero. El primero, la ficción, refiere a lo que los autores de los documentos escriben a partir de lo que creen que es y debe ser que no es necesariamente lo que ha ocurrido en los hechos y evidencias. Lo falso no es una mentira, por lo contrario, son los silencios, lo que no se dice de manera deliberada o se desconoce, lo que acontece o puede ser que sea algo normalizado que no es posible comprender el sentido que lo anima y se asume como lo que siempre ha sido así. Lo verdadero implica corroborar las evidencias entre lo ficticio, lo falso y las constancias históricas para dar cuenta del *ethos* y *pathos* en cada suceso o época histórica. Para este texto se analiza las tres vertientes a partir de los textos mismos, desde la autonomía de sentido que adquirieron al ser textos que circulan y son apropiados por los lectores. Cada uno ha fijado distintas formas de entender la misión lasallista, según los contextos educativos, vivencias y experiencias expuestos en cada idea o argumento.

Se realizó un análisis de los principales ejes de sentido y significado sobre los que se articularon las 137 ponencias presentadas.

Una primera ficción es el nombre mismo del *Congreso Mundial de Educación Lasallista*. Referir la educación lasallista como algo unitario invisibiliza la multiplicidad de experiencias en el tiempo y espacio. Otro más, al referirse a un acto de carácter mundial y no internacional. Esto último encuadra una dimensión relacional entre experiencias locales desde una simetría ilusoria por compartir experiencias nacionales y locales sin un centro de autoridad. Mundial, en cambio, vuelve a referir a una totalidad cerrada, erigida desde un punto central que define lo que pertenece respecto de lo que no es familiar, lo que no tiene lógica si pensamos que en sus inicios la experiencia lasallista fue focalizada en su forma francesa. Las primeras misiones al exterior siguieron un modelo francés exportado al mundo con algunas experiencias no exitosas, como el arribo de los primeros educadores en Asia, o en conflicto en la experiencia lasallista francesa en Estados Unidos y en América Latina, sin contar una perspectiva que desde África fue percibida como colonialista.

A continuación, se aborda las ficciones y silencios de los textos alrededor de los tres ejes de la misión educativa: comunidad, misión compartida y asociación. El primer eje analiza cómo se construye el concepto de comunidad lasallista desde dos palabras de uso constante: *valores* e *inclusión*. El segundo eje refiere a la misión educativa y su noción de identidades múltiples. Un tercer eje abordará la experiencia lasallista desde el interior de las comunidades escolares.

a) Construir comunidad desde valores compartidos, deber ser

Hacer comunidad implica concretar en principio el *yo* y los *otros*, quienes pertenecen y quienes quedan fuera, establecer límites y definir una forma de convivencia denominada *lasallismo* que, en el pasado, se estableció a partir de formar parte de la congregación como religioso y los niños que participaban en el proceso de aprendizaje.

Hoy el concepto de comunidad se ha vuelto multívoco y hasta equívoco. Pasa de construirse como una dimensión de pertenencia y compromiso exclusivo con la misión lasallista, pasando en la relación con la espiritualidad religiosa, y hasta extender su influencia en ámbitos familiares y laborales. Pero ese mismo sentido de comunidad lanza preguntas sin destinatario claro sobre la identidad católica al interior de la comunidad en contextos escolares que expresan creencias y prácticas distintas o simplemente no profesan ninguna. Se cuestiona, entonces, sobre la sincronía o no entre la misión religiosa y la academia, y desde ahí se intenta definir la espiritualidad lasallista en el mundo contemporáneo. Nótese el señalamiento de espiritualidad y no de religiosidad. La espiritualidad refiere a dimensiones subjetivas e individuales, la búsqueda de un *yo* interior. En cambio, la religiosidad tiene más visos rituales de pertenencia, creencia y prácticas colectivas o al menos mediadas por una autoridad que posee, o dice poseer, los bienes de salvación.

Dos son las palabras que orbitan alrededor de este apartado: *valores* e *inclusión*. Los primeros implican la posición en que el educador lasallista está parado. Este punto define la ficción de un discurso del liderazgo del educador, tanto en el interior como en el exterior de las comunidades educativas, liderazgo que solo es posible construir desde la vivencia de los valores lasallistas, es decir, solo participando activamente y asumiendo la filosofía de la

misión lasallista es como se alcanza tal liderazgo bajo la guía docente y el mandato de los responsables de los centros. Pueden generarse espacios disruptivos, proponer alternativas de aprendizaje, contribuir a las misiones urbanas o rurales, pero todo ello siempre teniendo en cuenta que las centralidades de los valores lasallistas coordinan y animan los valores de las comunidades. Todo es visto desde la asimetría superior que el marco deontológico de la misión educativa sobre los otros valores y las distintas miradas culturales que participan dentro de ella.

De los valores se transita a la inclusión social y educativa. Pero ¿qué se entiende por inclusión? En realidad, los trabajos presentados en el Congreso enuncian la visibilidad de las diferencias culturales y étnicas en el interior de su quehacer educativo. Aún más, se aspira a un proyecto socioeducativo inclusivo en el que la escuela sea crisol de las diferencias y también una mediadora de conflictos tanto en su interior como hacia la sociedad. Se busca que entre la dura realidad económica y social y las familias pueda la mano lasallista ser un puente que dé y proporcione luz en este camino. ¿Cómo?: formando en valores lasallistas para la toma de decisiones a través de espacios de colaboración donde se enseñen principios de justicia e innovación. Todo ello desde la narrativa ficcional parece ser lógica y coherente, pero no todo transcurre tersamente cuando se revisan las ponencias.

Tres silencios, lo falso, se dibujan sin ser percibidos: por un lado, es insistente en la necesidad de definir la identidad del docente lasallista en el interior de las comunidades. Desde su formación profesional, su papel en la construcción de valores y, sobre todo, la transición no dicha en la identidad del docente lasallista desde los ámbitos de colegios de educación básica (identidad dominante), hasta los universitarios, incluidos los de posgrado (identidad indefinida que termina asumiendo la identidad del docente de colegio).

El segundo silencio va ligado a la identidad docente y se refiere al papel de la mujer en la misión lasallista. Solo una ponencia hizo alusión al tema, más como resumen de otro congreso que como una preocupación histórica y contemporánea en las comunidades. El rol educativo de las mujeres en las instituciones lasallistas ha sido importante en la formación de niños y jóvenes, aunque en ocasiones se ha limitado su labor docente al confiarles puestos administrativos. Pero ello, en lugar de ser una limitante les ha permitido construir otras fortalezas, como ser mediadoras eficaces y sensibles entre los hermanos y los colaboradores, además de proyectar empatía y cercanía con los estudiantes, quienes buscan su consejo y confían sus secretos (Touvi, 2019).

El tercer silencio hace hincapié en la eurocentralidad de los valores y en la inclusión bajo los parámetros de las experiencias europeas. Los trabajos presentados muestran una idea única de estos valores como esencias inmutables sin discutir su historicidad y las mutaciones contemporáneas por las cuales transitan hoy. Tampoco se hizo alusión a las formas de apropiación de alumnos, colaboradores docentes, administrativos, de intendencia y padres de familia de estos valores en sus experiencias de aprendizaje y en el ámbito laboral. La idea prevalece: son los valores lasallistas máximas sobre los que se da luz a los demás, sin reconocer que esos otros también han contribuido a la transformación de las comunidades lasallistas en el mundo.

Mención aparte merece el tema tecnológico. Cuatro o cinco contribuciones se presentaron sobre el tema. Dos de ellas desde la asepsia tecnológica que no involucra valores ni

cuestionamientos a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Antes bien versaron sobre las bondades tecnológicas de los programas y herramientas que varias empresas ofrecen en el ámbito educativo. Pero llamó la atención particularmente una ponencia sobre la evangelización de los nativos digitales en colegios lasallistas. ¿Evangelizar? La palabra misma ya deriva de múltiples connotaciones, lo que define en gran parte la mirada prevaleciente sobre la que se cree que se ha construido en el diálogo con otras formas de ver y entender el mundo.

Al respecto, una situación más por considerar fueron errores y dificultades tecnológicas de los diversos roles de los agentes del Congreso Mundial: ponentes y talleristas, asistentes, dictaminadores, integrantes de los distintos comités. Ello da cuenta del bajo nivel que tenemos los lasallistas con respecto de los gestores digitales de la información.

b) Identidades lasallistas. ¿Misión compartida?

Comunidad, asociación y misión compartida son los tres ejes. Este último implica el reconocimiento de la otredad para llevar a cabo el fin de la educación lasallista. Identidad es, entonces, el eje que supone la relación con los *otros* a través del reconocimiento de las diferencias para alcanzar un objetivo educativo trazado 300 años antes.

Se habla entonces de una familia global lasallista, redes de colaboración, contribución a una solidaridad global y responsabilidad ciudadana. A la declaración de intenciones le sigue un cúmulo de preguntas y dudas sobre cómo lograrlo. Se plantea analizar las identidades múltiples que integran el lasallismo en el mundo como punto de fuga necesario para hablar de compartir la misión. Se discute sobre las africanidades y variantes étnicas de una mirada lasallista que ha escapado al dominio francés para apropiárselo y volver a la fraternidad desde el reconocimiento como iguales y en asociación.

Las dudas se propagan y se pregunta entonces cómo generar inclusión de voces originarias en la comunicación institucional, aunque desde lo falso (silencio), tendría que ser a la inversa: cómo lo institucional participaría y fijaría su identidad a través de las voces originarias. Los trabajos presentados trasladan su mirada hacia regiones distantes, pero no lejanas de la misión, como lo que ocurre en Asia. La pregunta pertinente se centra en cuáles son los propósitos de la educación lasallista en Filipinas y su alcance en la construcción ciudadana en ese país, con una cultura política lejana de la afinidad de occidente, pero cercana en sus necesidades de civilidad y convivencia. De igual manera se cuestiona sobre la calidad del servicio educativo a minorías étnicas en Hong Kong.

Esto conduce a cuestionar cómo se ha generado la construcción de identidades locales y regionales desde el lasallismo y cuál ha sido el impacto en las sociedades donde tienen presencia la generación, la distribución y el consumo del capital intelectual de las comunidades lasallistas; o, ¿ese consumo es sólo interno?

Queda en el silencio el abordaje de otras identidades que no remiten a lo étnico. Dónde quedan las identidades de género, generacionales, por discapacidad, urbanas, juveniles, religiosas, etc.

Luego entonces, ¿es posible hablar de una familia global lasallista, de construir dimensiones éticas y educativas para la paz y reconciliación de lo distinto, distante y adverso? La respuesta es alentadora cuando se revisa las experiencias en Colombia, Filipinas, Jerusalén, Grecia, Francia e, inclusive, Estados Unidos. En 2009, en Francia comenzó el proyecto

de “Fraternidades locales” entre educadores de ambos géneros, que conviven más allá de sus cargos jerárquicos, en pro de la convivencia ² (Ballenghein, 2019).

Habrá que trabajar más en la línea propuesta sobre la solidaridad global y responsabilidad ciudadana a partir de reconocer las diferencias y construir la humanidad y lo trascendente de la persona desde la perspectiva cristiana de la dignidad y la justicia.

c) Dentro de la escuela, Asociación

El término *por asociación* es la definición de un largo proceso histórico de las comunidades lasallistas. Primero, como la alianza y compromiso entre los religiosos lasallistas en cada comunidad, y, segundo, cuando el laicado se va incorporando a la misión educativa. Este último punto del laicado es relativamente reciente. Desde los siglos XIX y XX ha sido una etapa de transición y de discusiones sobre las formas e instancias en que los laicos se han incorporado.

A 300 años, la contribución del laicado ha sido notable. Su impronta es evidente en la profesionalización de cuadros; convertirse en mediadores entre un mundo religioso-laico con el mundo secular de manera más amplia que lo que podrían hacer los religiosos, aun con el margen que otorga ser un laico consagrado.

Dicha contribución se refleja en el número de trabajos presentados en el Congreso, y que son la cuota más alta de participaciones comparativamente respecto de las otras dimensiones. Los temas presentados aquí giran en torno de la profesionalización de las herramientas y modelos pedagógicos, técnicas en la enseñanza-aprendizaje y en la construcción de ambientes escolares a través del desarrollo de competencias y capacidades. El uso de nuevas propuestas pedagógicas y didácticas como la psicología positiva, el aprendizaje situado, la mediación y los marcos colaborativos en el aula están presentes en varias de las ponencias.

Junto con los temas didácticos aparecen otras preocupaciones sobre cómo hacer efectiva la enseñanza de materias de valores en los programas curriculares, el impacto de las materias de ética en la formación de estudiantes tanto de colegios como de universidades.

Los silencios apuntan en varias direcciones. Se hace énfasis en los recursos pedagógicos especializados, en teorías y propuestas educativas, pero donde el discurso lasallista aparece más como adjetivo que como parte integral de estas. Es evidente que hablar de lasallismo es colocarlo en un nicho de la ética con conexiones no evidentes en los modelos propuestos.

Dos son los trabajos presentados que dibujan este apartado, más como deber ser la tarea en el futuro que como presente tangible. Uno de ellos se refiere a plantearse la escuela lasallista para el siglo XXI, y otro más sobre el horizonte de la pedagogía lasallista; dos agendas que quedan pendientes de resolver entre el laicado y el religioso para imprimir el sello lasallista, y analizar los vaivenes en el diálogo de la propuesta histórica del lasallismo con las teorías y modelos educativos y pedagógicos que se han propuesto en este presente y a lo largo de la historia respecto del modelo histórico de educación.

² El proyecto *Fraternités locales* fue impulsado por el Visitador Nicolás Capelle, y actualmente participan más de seiscientas personas.

2. Hacia una agenda del Lasallismo para la educación en el presente

La agenda es amplia y compleja; enumerarla es una tarea imaginativa que compete al conjunto de la misión educativa, y a cada comunidad educativa llevarla a cabo a través de sus acciones, vivencias y experiencias pedagógicas de gestión al atender las necesidades particulares de cada contexto. No debe nunca olvidarse que la educación busca humanizar a un ser humano, y esto solo puede darse en un contexto relacional y comunitario, en una comunidad educativa (Touvi, 2019).

Uno de los pendientes actuales es revisar su postura ante los retos del mercado, pues este se muestra enaltecido del ego y distractor de los factores esenciales, que produce un estancamiento debido a un entretenimiento entre cosas y placeres. El lasallismo debe mirar con decisión al futuro, pero con otra mirada que le permita tener el espíritu abierto, que intente responder a un mundo consumista con nuevas formas de colaboración. Es tiempo de innovar y renovar con humildad proyectos educativos que humanicen a los jóvenes con empatía, para que aprendan a conjugar su vida desde los otros (Ojeda, 2019).

De alguna forma, se necesita reinventar la educación sin maquillaje, que incluya una motivación intrínseca y no solo el afán de conquistas centradas en logros profesionales, triunfos personales, laborales o sociales. Se ha fomentado el narcisismo, y hace falta en este tiempo un trabajo conjunto que entusiasme a docentes y que inspire a los alumnos para despertar conciencias y provocar cambios; sin embargo, esto no será posible si no se logran medidas de aplicación inmediata y adecuada ante los males que inundan este tiempo y espacio.

Urge pasar a la acción y ser conscientes de que los docentes con muchos años de experiencia no son el pasado ni los niños el futuro, sino que ambos son un presente a partir del que puede hacerse el cambio necesario para fomentar la iniciativa, la creatividad, la pasión y la colaboración como elementos indispensables para superar la pasividad de unos y la indiferencia de otros.

Es también una tarea indispensable la invitación a los padres de familia al trabajo en comunión, pues estos se mantienen muchas veces ajenos al proceso de formación de sus hijos o actúan como críticos de dicho proceso. Las instituciones no están para juzgar a los padres, pero tampoco para apartarlos del transcurso del trayecto de la educación. El trabajo pendiente está en armonizarse con ellos para que formen parte verdadera y esencial de la misión en conjunto.

Es también un pendiente revisar y repensar los fundamentos de la filosofía lasallista, pues “una tradición está muerta si no logramos actualizarla y releerla con las nuevas realidades y en desafiantes lugares” (Gómez, 2019).

Contextualizando y actuando en las circunstancias de hoy, la educación tiene que ser significativa para crear, arriesgar, decidir y actuar, pues solo así se puede aspirar a contribuir en la resolución de los conflictos de la sociedad y en dar elementos a los niños y jóvenes para que aprendan a resolver los suyos en tiempos futuros.

Las instituciones educativas actuales pueden contribuir más a la democratización de la sociedad con compromisos de fondo, duraderos, eficientes e incluyentes al mostrar una actitud de alegría que permitan relaciones personales más justas y más humanas en el quehacer de cada día.

Un compromiso aún en proceso es trabajar más con los alumnos para que tengan una vida más reflexiva y más contemplativa, para que puedan armar mejores posturas, argumento bien contruidos; mejor comunicación y propuestas válidas para sus propios retos. Entender la educación como un proceso lento que forme también para la paciencia y el silencio con miras al servicio y no solo para la velocidad y lo inmediato con miras a las conquistas económicas (Gómez, 2019).

Ante una sociedad que parece estar en una seria crisis de valores, es necesaria la formación ética de los docentes, del personal administrativo y de los alumnos, que conlleve a disfrutar de la vida, pero a la vez a humanizar el mundo. El Congreso nos brindó la oportunidad de conocer experiencias exitosas que pueden replicarse en otras comunidades lasalianas, gracias a la representación de instituciones de 27 Estados.

La verdadera educación lasallista consiste también en formar para el encuentro y el diálogo con lo lejano y lo diverso en los ámbitos social, político y religioso; un diálogo que debe estar fundamentado y orientado en y hacia los valores clave para promover y fomentar la integridad de cada persona, que desemboquen en el servicio por los demás como trabajo esencial, pues “urge que nuestros niños y jóvenes interioricen los valores de la justicia social, la solidaridad y la honestidad para hacer frente a la deshumanización, al egoísmo a la exclusión y a la corrupción” (Young, 2019).

Ante los nuevos desafíos de la ciencia y la técnica, que parecen desdibujar las fronteras de la ética y la política, es preciso encontrar formas innovadoras para generar proposiciones educativas y respuestas congruentes para el presente y para el futuro. Cobra especial importancia atender los diferentes tipos de pobreza, inseguridad, migración, solo por mencionar algunos (Martínez, 2019).

El lasallismo tiene como prioridad, en las turbulencias del presente, retomar a la persona como centro y poner su atención en los seres humanos vulnerables, pero no solo en los pensamientos y en los idearios, sino en las actividades y en las prácticas, de manera que las posturas éticas sean la base para todos los proyectos y sus ejecuciones. La vulnerabilidad y la pobreza no se restringen únicamente al aspecto económico; es preciso atender las pobrezas espiritual y axiológica tendientes a aumentar en una sociedad cambiante que demanda acciones bien pensadas y bien ejecutadas pues “no se trata solamente de combatir la pobreza, sino de servir a los pobres” (Martínez, 2019).

La investigación es hoy indispensable en las universidades, pero es indispensable que se enfoque en los menos favorecidos y en los aislados o lastimados por una sociedad que aprieta y, en ocasiones, aplasta. Las publicaciones, las reflexiones y los proyectos de los catedráticos y de los investigadores deben dirigirse a involucrar a más estudiantes para poner su mirada en esa población necesitada de trato humano para aportar algo significativo y valioso a su mundo, y, a la vez, provocar su propio crecimiento moral.

Cada egresado lasallista puede ser “generador de esperanza y posibilitador de sentido” (Gómez, 2019), para saber arriesgar, equivocarse y lograr los cambios que necesitan en estos momentos de la historia, que lejos de ser malos son interesantes y fértiles para interactuar con valentía inteligente y firmeza lúcida y ser mejores personas, constructoras de mejores sociedades.

Un último punto en esta agenda inacabada relatada aquí se refiere a las experiencias de internacionalización, que van desde las redes de colaboración e integración, como la llevada a cabo por la RELAN. También los proyectos de innovación e investigación que incorporan los *Objetivos para el desarrollo de la agenda 2030* en nivel mundial, sin soslayar los convenios internacionales de la UNESCO y otros organismos. Pero cabe preguntarse si en realidad la búsqueda de internacionalizar la misión no va más allá de insertar nuestras acciones en el conjunto de otros Estados y organismos o, por el contrario, se busca construir una mirada universal e inclusiva que contribuya a esos objetivos y retos planteados en el escenario mundial. El discurso social de la Iglesia aboga por la integración de elementos que respalden la educación de calidad para todos mediante el acceso a ella, al ser la educación un derecho individual de los hombres, que debe respaldarse por el buen gobierno y en regímenes democráticos (Richard, 2019).

3. Imaginar la misión lasallista en el acompañamiento con el docente

La constante que permeó el encuentro académico se centró en la exigencia de imaginar el futuro desde un *deber ser*, al buscar establecer horizontes deontológicos para trabajar desde este presente, que exige incorporar otras perspectivas sociales y económicas que presionan el proyecto educativo lasallista.

Uno de ellos fue reconocer la necesidad de empatar la misión con la presión de la llamada calidad de la educación. En este desafío por generar una educación de calidad, debe considerarse no solamente la revisión de los modelos educativos, procesos de gestión, certificaciones, etc., sino también, como lo expresó el Dr. Francesc Pedró, “trabajar en favor del desarrollo del docente” (2019). Recordemos que el fundador mismo caminó junto con otros hermanos que asumieron el compromiso de enseñar; él mismo siempre procuró acompañar fraternalmente a cada uno de ellos.

Este punto resalta valores netamente lasallistas en los que el docente no es entendido como un mero profesionalista, un agente más en el engranaje de esa mejora de la calidad, sino que, siguiendo los ideales de san Juan Bautista de La Salle, es un miembro de una comunidad, no un mero empleado, sino más un colaborador de la misión, un hermano de camino que comparte un ideal y que debe ser tratado como tal. Desde luego que no se trata de asociar a los docentes al Instituto, pero sí reconocer en el docente lasallista su capacidad de compartir los ideales y proyectos. Así adquiere relevancia; es un miembro de la comunidad educativa que incorpora a su persona la identificación con los ideales lasallistas, la unidad en la espiritualidad y en los compromisos compartidos que brotan de una vocación común por la enseñanza.

Por ello, un pendiente constante en las escuelas lasallistas será mantener una constante preocupación por generar ambientes laborales de colaboración y sinergia, donde los docentes se sienten apoyados, acompañados, comprendidos, guiados; miembros de una comunidad y no solo empleados de una institución. “Se requiere, además, consagrar tiempo y energía para promover y hacer emerger vocaciones de educadores” (Ballengheim, 2019)

Ante esto, ¿habría que modificar la forma en que nuestras instituciones están estructuradas?; ¿exige una revisión de nuestros modelos administrativos y laborales? Ha quedado claro que hay que procurar el crecimiento profesional del docente a través de una evaluación que asuma riesgos constantes de crecimiento. El mismo Dr. Pedró recordaba la im-

portancia de que las evaluaciones “dignifiquen y brinden oportunidades de desarrollo y crecimiento” (2019); de la necesidad de la interacción cooperativa entre los docentes. Se plantea la acuciante pregunta sobre cómo las estructuras administrativas colaboran para allanar el camino hacia la dignificación del docente, porque desde luego que muchas de las estructuras administrativas están en función de las legislaciones locales en materia laboral y educativa, pero siempre habrá que mantener la mirada atenta para que, siendo fieles a la identidad lasallista y en la búsqueda de la verdadera comunidad educativa, se forjen auténticos espacios de unidad, colaboración y fraternidad, que superen lo meramente legal y laboral en vías de alcanzar el ideal.

El llamado a recuperar la utopía original del señor De La Salle de educar a los más pobres, de la búsqueda de nuevas y creativas formas de llevar la educación especialmente a los más necesitados y ser fieles a los criterios fundacionales ha sido una unánime constante durante este acto conmemorativo. Hemos escuchado llamados a lo largo de todo el encuentro: en las conferencias magistrales, en las mesas de diálogo y de expertos, en muchas de las presentaciones de prácticas innovadoras y de investigación, y en las mesas de reflexión. Es, por tanto, una exigencia constante que apela a nuestra conciencia y espiritualidad; un llamado a responder desde el verdadero espíritu de fraternidad. Por ello, puede considerarse un reto urgente para la identidad lasallista.

Ha resonado un llamado constante a ser creativos con la forma de obtener financiación adecuada para llevar las oportunidades de una educación de buena calidad a los más pobres: “No una pobre educación, sino una educación que devuelva la dignidad” (Gómez, 2019). Por su parte, Tracy Adams, afirmaba al final de su ponencia que san Juan Bautista de La Salle “esperaría de nosotros un cambio de mentes y corazones para descubrir qué más podemos y debemos hacer por los pobres, por esos que viven en la periferia” (2019).

Se ha puesto sobre la mesa un compromiso a *asumir*, un pendiente que, por más que se avance, siempre presentará nuevos retos para cuestionar las prácticas y lograr que se trabaje en favor de los más necesitados. Tal reto consiste en comprometerse para alcanzar la educación de los más pobres, para recuperar tal exigencia de la espiritualidad lasallista en un mundo que cada vez lo necesita más.

Cada uno de los lasallistas está inserto en un mundo que avanza a pasos agigantados y persistentes, que desafía constantemente con sus propuestas, de modo que se impone no solo por la naturaleza de la vocación, sino por las realidades culturales e históricas, la necesidad de dialogar y responder a todos esos retos tan llenos de contrastes para la labor educativa.

Las nuevas tecnologías de la comunicación, el acceso prácticamente ilimitado a la información, pero también a la desinformación, los nuevos desafíos culturales y éticos se contrastan con la contraparte de fenómenos como la pobreza creciente, la marginación, los movimientos migratorios, la cultura de intolerancia, los fundamentalismos, la creciente violencia en regiones amplias del planeta como los desafíos ecológicos.

Es necesaria una constante revisión de los modelos educativos y de las prácticas innovadoras. Las diversas experiencias compartidas durante el Congreso merecerían ser seguidas con atención, pues pueden iluminar el futuro educativo lasaliano y renovar los métodos y modelos utilizados. Habrá que aprovechar esta oportunidad de haberlas conocido en un mismo sitio, darles seguimiento y apoyo para construir un futuro mejor.

Desafío importante, que abarcará a todos los miembros de esta comunidad global, es el que señala la necesidad de la transformación de los paradigmas y de, entre ellos, el teológico, que inspira identidad e ideales lasallistas.

El Hno. Carlos Gómez afirmó que es menester revisar conceptos como “el papel de lo religioso en la vida social, la relación del ser humano con la trascendencia, la salvación, la búsqueda espiritual más allá de lo religioso, el entendimiento del rol de la iglesia en un mundo plural y de los creyentes en el interior de la iglesia” (Gómez, 2019).

Desde esta perspectiva, el gran reto, el verdadero reto, no es un simple diálogo con cultura propia y los cambios de paradigma, sino el hecho de poder realizar ese diálogo desde la fidelidad al carisma, fidelidad a los principios evangélicos, fidelidad al Dios revelado en Jesucristo, fidelidad al Reinado de Dios. En otros términos, todo esto significa un proceso hermenéutico de interpretación y apropiación de los conceptos, criterios y motivaciones de san Juan Bautista de La Salle, si es que se quiere ser fiel de verdad al santo fundador. No puede olvidarse que la principal motivación, el paradigma que impulsa la opción y da sentido de toda la misión es Jesucristo.

Desde luego que amerita una profundización en el estudio actualizado de paradigmas teológicos y eclesiales; claro que es necesario mirar con ojos nuevos toda la realidad y dar razón de la fe en los nuevos aerópagos; desde luego que es menester una especie de “traducción al lenguaje contemporáneo” de los principios de la fe; desde luego que se necesita apertura, empatía, tolerancia, caridad... pero también fidelidad a san Juan Bautista de La Salle y su opción por Jesucristo.

No se debe buscar imponer ideas o espiritualidades, pero sí invitar, presentar la propuesta de Jesús de Nazaret, el Cristo, para una vida de plenitud para el ser humano; una invitación presentada desde perspectivas actuales, significativas, serias y profundas. Pero junto a la invitación, habrá que presentar, también, testimonio de vida que dé a cada cual presencia como personas realizadas y generadoras de vida; así se estará afrontado un desafío fundamental para la identidad de los lasallistas.

Reflexiones finales

Tres deberán ser las dimensiones de análisis secuencial, cada una con su propia agenda, y simultáneo; las tres entretrejidas en la generación de sinergias y tensiones en su dinámica:

- a) La obra lasallista con su misión, sus valores, sus pedagogías y el papel de los Hermanos como mediadores entre el mensaje religioso y las demandas sociales y culturales del mundo secular;
- b) Las instituciones educativas con sus estructuras de gestión académica y administrativa, su vinculación con los contextos globales y locales, atendiendo las características constitutivas de cada uno de los niveles educativos y el tránsito de uno a otro, sin olvidar la centralidad de la persona en su formación integral;
- c) Los colaboradores laicos: docentes, administrativos, personal de intendencia, etc., en su corresponsabilidad con la misión y en ser gestores eficaces e incluyentes de lo que la educación demanda hoy.

De acuerdo con lo expuesto a lo largo de todo este gran acto conmemorativo, quedó patente la importancia del cuidado y del acompañamiento que necesitan los docentes ante las situaciones que se presentan como adversas o, por lo menos, complejas en el siglo XXI; de igual manera quedó manifiesta la urgencia de dejar atrás las miradas nostálgicas por las glorias del pasado y recuperar una visión optimista e inspiradora que contagie el entusiasmo por la educación, pero que a la vez, se esté al tanto de los avances de la tecnología en armonía con los grandes valores lasallistas para poder formar niños y jóvenes de manera completa, humana, científica y comprometida, con lo que se logre habitar, enfrentar y descifrar un mundo futuro que tal vez no se imagina, pero con principios bien conocidos que conduzcan sus vidas a la plenitud y a la trascendencia.

Habrà, desde luego, muchos más desafíos y pendientes sobre los que se ha podido dialogar durante la intensa labor de estos días, pero tal vez estos breves puntos provoquen cuestionar no solo la pedagogía y modelos educativos lasalianos, no solo la labor docente, sino las estructuras, los valores, la construcción de relaciones y el lugar que los lasallistas ocupan en este mundo.

Referencias

- Acosta Vázquez, H. (2019), *Comunidad educativa lasallista desde la identidad de las Hermanas Guadalupanas de la Salle*. Congreso Mundial de Educación Lasallista.
- Adams, T. (2019), *Mission critical for a critical mission*. Conferencia Magistral. Congreso Mundial de Educación Lasallista.
- Austin, J. (1988), *Se hacen cosas con palabras*. Barcelona. Paidós Editores.
- Ballenghien, J. M. (2019) *Foi, service, communauté: est-ce suffisant? Questions-réponses pour une table ronde*. Congreso Mundial de Educación Lasallista.
- Ginzburg, C (2017), *El hilo y las agujas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Gómez Restrepo, C. (2019), *Quemar las naves y apostar los restos: un llamado a la utopía y la esperanza*. Conferencia Magistral. Congreso Mundial de Educación Lasallista.
- Kennena, A. (2019), *Lasallian five core principles: an approach to living in association within varying educational communities*. Congreso Mundial de Educación Lasallista.
- Martínez, M, (2019), *Pedagogía Lasaliana para el s. XXI. Búsquedas y Opciones*. Congreso Mundial de Educación Lasallista.
- Mesmer, Paul (2019) *Lasallian Pedagogy in the 21st Century*. USA. Saint Mary's University of Minnesota.
- Ojeda, J. (2019), Entrevista en el Congreso Mundial de Educación Lasallista.

Pedró, F. (2019), *Retos internacionales en educación: de las políticas a las aulas*. Conferencia Magistral. Congreso Mundial de Educación Lasallista.

Ramírez, B. (2019), *Inauguración*. Congreso Mundial de Educación Lasallista.

Richard, P. (2019), *Le projet lasallien a l'origine d'une espérance: et si l'éducation pouvait contribuer à sauver le monde?* Congreso Mundial de Educación Lasallista.

Touvi, Edith (2016) *La place et le role de l'éducatrice lasallienne dans la communauté éducative*. Cahiers MEL 32. Rome. Frères des Écoles Chrétiennes

Young, M., (2019), *Una comunidad educativa lasallista al servicio de la misión en los tiempos actuales y de cara al futuro*. Congreso Mundial de Educación Lasallista.

Ciudad de México, mayo de 2019

INTERNATIONAL ASSOCIATION
La Salle
UNIVERSITIES

La  **Salle**[®]
Red de Universidades
México

 **Universidad**
La Salle[®]
México



Parmenia 
DIGITAL
www.editorialparmenia.com.mx