



ESTIMADOS LECTORES DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA *INVEDU*. LA EDUCACIÓN ACTUAL ESTÁ PROVISTA DE MOMENTOS DE REFLEXIÓN ACADÉMICA DE LAS UNIVERSIDADES QUE LOS PROFESIONALES LOS TRADUCEN EN INNOVACIONES EN EL AULA, PARA QUE LOS APRENDIZAJES RETOMEN SENTIDO Y ASÍ SE PUEDAN IR CONSTRUYENDO LOS SABERES, PERMEANDO ACTITUDES Y DESARROLLANDO COMPETENCIAS.

Dejar que los actores educativos escriban sus experiencias y las difundan, da la oportunidad para que estudiantes y educadores que revisan estas ideas, encuentren estrategias para abordar y crear dignos escenarios de aprendizajes; orientados desde una dimensión axiológica que permita hacer el hecho educativo más humano.

Es por ello que en esta edición especial de posgrados se presentan artículos escritos por estudiantes del Doctorado en Educación de la Universidad La Salle Benavente, quienes a través de distintas temáticas abordan aspectos educativos desde una perspectiva de investigación e innovación.

Esperamos que con esta experiencia de la primera edición, podamos ir transformando la realidad académica y convencer con resultados.

Fraternalmente en De la Salle  
Mtro. Enrique A. González Álvarez  
Rector



Mtro. Enrique González Álvarez  
**Rector**

Dra. Ma. Auxilio Osorio Lamas  
*ULSA Benavente*  
Dra. Maricela Sánchez Espinoza  
*ULSA Benavente*

Dr. Diego A. Muñoz León  
*Investigación y Recursos Lasalianos*  
*Roma Italia*

Dr. Alejandro Palma Castro  
*Esc. de Filosofía y Letras de la BUAP*  
**Consejo de aprobación de artículos**

Mtra. Elizabeth García Márquez  
**Subdirección Maestría**

Lic. Marcela Blanco Balbuena  
Lic. Ezequiel Juárez García  
Lic. Felipe César Amaro  
Lic. Enriqueta Gilbón Hernández  
Dra. Mayra Elizondo Morales  
**Subdirectores de Licenciaturas**

Dra. Maricela Sánchez Espinoza  
**Dpto. de Investigación**

Beatriz Romero Pérez  
**Asistente**

Mtra. Josefina Martínez Guerrero  
**Dpto. de Difusión, extensión**  
**y vinculación universitaria**

Mtra. Lilia Mosqueda Lagunas  
**Editor en Jefe**

Dra. Ma. Auxilio Osorio Lama  
Mtra. Josefina Martínez Guerrero  
Mtra. Teresa Landa Carvallo  
**Consejo Editorial**

**Nuestros autores:** estudiantes  
del doctorado en Educación  
ULSA Benavente

Dra. Ma. Auxilio Osorio Lama  
**Cuidado Editorial**

Mtra. Josefina Gutiérrez Hernández  
Mtra. Teresa Landa Carvallo  
**Corrección de estilo**

Disearte S. de R. L.  
**Diseño Gráfico**

Número ISSN: 1870\_9648  
**Asignado por el Instituto Nacional**  
**del Derecho de Autor**

**Distribución Gratuita**

Para el envío de material por publicar:  
invlic@benavente.edu.mx  
lilimosqueda@hotmail.com

**UNA MIRADA LASALLISTA A LA EDUCACIÓN  
QUIÉNES SOMOS, DESDE DÓNDE  
EDUCAMOS, HACIA DÓNDE VAMOS**

Dr. Diego A. Muñoz León fsc

**3**

**LA EDUCACIÓN EN VALORES  
DENTRO DE UNA COMUNIDAD DE  
APRENDIZAJE LASALLISTA**

Mtra. Patricia Meneses

**17**

**LA IDENTIDAD DEL DOCENTE:  
FORMA DE EXPERIMENTAR LA VIDA  
Y DE COMPARTIR UNA MISIÓN**

Mtra. Lilia Mosqueda Lagunas

**22**

**“INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN  
DE CONOCIMIENTOS PROCEDIMENTALES  
DESDE EL ENFOQUE DE LA  
METACOGNICIÓN”**

Mtro. José Andrés Rodríguez Barrales

**26**

**ESCOLARIDAD Y POBREZA:  
ESTUDIO EN EL MUNICIPIO  
DE CUETZALAN, PUEBLA, MÉXICO**

Mtra. Pia Fernanda Suárez Vallejos  
Mtro. Benito Ramírez Valverde Jesús

**31**

**CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA  
DEL TRONCO COMÚN UNIVERSITARIO  
(INGLÉS) DE LA BUAP**

Dr. Celso Pérez Carranza  
Dra. Rebeca Elena Tapia Carlin  
Mtra. María del Carmen Castillo Salazar  
Mtro. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez

**38**

# Una mirada lasallista a la educación quiénes somos, desde dónde educamos, hacia dónde vamos



## Introducción

Hablar de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, es hacer referencia a un Instituto de derecho pontificio compuesto únicamente por religiosos laicales (cf. R 2). Nacido en Francia a finales del siglo XVII<sup>1</sup> de la mano de un sacerdote, doc-

tor en Teología y canónigo de la catedral de Reims, llamado Juan Bautista de La Salle (1651-1719), tiene como fin la educación humana y cristiana de los jóvenes, especialmente de los más pobres, según el ministerio que la Iglesia católica le ha confiado por cerca de trescientos años<sup>2</sup> (cf. R 3). En los

<sup>1</sup> La fecha exacta de la fundación del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas no está suficientemente dilucidada, pero se podría señalar el año 1683 como el más exacto, de acuerdo con la última Cronología Lasaliana más completa que se dispone, presentada por el Hno. José María Valladolid: "... fue el año 1683 cuando comenzó a fundarse el Instituto, que no nació en una hora y un minuto determinado, sino a medida que Juan Bautista se iba entregando a los compromisos que Dios le ponía delante. Hasta el año 1682 había una Comunidad, pero Juan Bautista de La Salle la atendía como algo externo. A finales

de 1682, cae en la cuenta de que Dios le llama; y en 1683 se entrega totalmente a la obra. En 1684 se puede decir que el grupo de maestros es algo más que una comunidad... y que en 1686 florecerá en Sociedad" (Valladolid, 2010:468).  
<sup>2</sup> El Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas fue reconocido, en primer lugar, por el Reino de Francia a través de las Letras Patentes del 28 de septiembre de 1724 y, en segundo lugar, por el Papa Benedicto XIII, a través de la Bula *In apostolicae dignitatis solio* del 26 de enero de 1725 (cf. Bédel, 1998: 183-187). Ambos reconocimientos aportaron, además de valor

cinco continentes, en el Instituto existen 796 comunidades conformadas por 4883 Hermanos; además, cuenta actualmente con 470 jóvenes que se preparan en sus distintas casas de formación<sup>3</sup>.

Ahora bien, cuando se hace referencia a La Salle como una gran familia educativa, los límites se amplían significativamente. En América Latina, existen 274 escuelas lasallistas repartidas en 19 naciones<sup>4</sup>; en ellas, trabajan directamente 29.750 Maestros que comparten con 744 Hermanos, no sólo la jornada normal de clases, sino también el proyecto de educación cristiana que, en diversos niveles y modalidades, los compromete como comunidad de educadores “lasallistas” a ser garantía, corazón y memoria del carisma heredado y compartido desde los orígenes, y que se expresa a través del ejercicio de un ministerio educativo en nombre de la Iglesia. Ambas perspectivas, la carismática y la pedagógica, han conseguido su síntesis original en la vida y pensamiento de San Juan Bautista de La Salle.

Producto de este largo caminar, hoy nos encontramos aquí, en el Congreso de Educación Latinoamericano Lasallista, para intentar articular e impulsar un pensamiento pedagógico propio, nacido en un itinerario institucional, que ha conformado una comunidad con una identidad específica y que hoy, frente a los desafíos de la educación actual, reclama su espacio en el conjunto de la reflexión educativa latinoamericana y mundial. Al mismo tiempo, a esta pedagogía —propia de lasallista— se le exige dar cuenta de sí<sup>5</sup>, de cara a los procesos de reflexión educativa que están surgiendo cada vez con mayor pertinencia en las escuelas y facultades de las Instituciones de Educación Superior Lasallistas de América Latina.

A partir de los objetivos que este Congreso de Educación Latinoamericano Lasallista desea realizar en el espacio de tres días, intentaré proponer a la asamblea una reflexión

---

legal, una serie de consecuencias para la comprensión del carisma fundacional por parte de los Hermanos. Ambos acontecimientos, además, representaron un momento de inflexión entre la experiencia fundacional carismática y el encuadramiento oficial-canónico, de considerables consecuencias para la comprensión de lo esencial “lasallista”.

<sup>3</sup> Datos tomados de las Estadísticas al 31 de diciembre de 2009 de la Oficina de Personal del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (STAT 2009).

<sup>4</sup> La Salle se encuentra en: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana y Venezuela.

<sup>5</sup> Dar cuenta de sí como un ejercicio de arqueología que ayude a dilucidar los elementos esenciales que la conforman: “...se trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer; de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que pueden tener vínculos con él, de mostrar qué otras formas de enunciación excluye.” (Foucault, 2005:45).

encaminada a responder tres preguntas esenciales, que nos ayuden como comunidad lasallista a fundamentar epistemológicamente nuestros procesos de identidad y a construir puentes de diálogo y confrontación académica con la comunidad educativa latinoamericana, sobre todo de cara a los desafíos que el contexto educativo mundial nos demanda.

*Las tres preguntas son: ¿quiénes somos?,  
¿desde dónde educamos? y ¿hacia dónde vamos?*

En primer lugar, al hacer la pregunta sobre **¿quiénes somos?**, intentaré puntualizar los criterios esenciales que puedan dar cuenta del nacimiento de una comunidad educativa novedosa, que ha ido construyendo una identidad y un proyecto educativo propio por más de trescientos años. El adjetivo “lasallista” tiene una razón de ser y unas consecuencias teológicas, filosóficas, pedagógicas, pastorales, sociopolíticas y culturales nada despreciables. Para cumplir con este primer cometido, es indispensable tomar conciencia de dos acontecimientos fundantes: la primera *asociación de los Hermanos* para el servicio educativo de los pobres, inspiradora de la promoción del educador laico en la Iglesia post-Vaticano II, y la elaboración de la *Guía de las Escuelas*, documento testigo de la reflexión nacida en los tiempos fundacionales.

En segundo lugar, al hacer la pregunta sobre **¿desde dónde educamos?**, procuraré recoger de manera sintética las categorías básicas que Juan Bautista de La Salle desarrolló en uno de sus textos más representativos de su pensamiento teológico-pedagógico; se trata de las *Meditaciones para el tiempo de Retiro*, escritas *Para uso de las personas que se dedican a la educación de la juventud, y particularmente para el retiro que los Hermanos de las Escuelas Cristianas tienen durante las vacaciones*. Estas categorías —que han sido objeto de atención por parte de un número considerable de investigadores comprometidos en los Estudios Lasalianos desde 1956<sup>6</sup>— necesitan ser “revisitadas” por los Lasallistas de hoy en América Latina, con la finalidad de encontrar nuevas claves de lectura para la comprensión de sus proyectos educativos.

En tercero y último lugar, al hacer la pregunta **¿hacia dónde vamos?**, me centraré en proyectar, cuestionar y provocar las perspectivas que surgen a partir de este itinerario en el contexto mundial de la educación, intentando hacer una lectura lasallista de la realidad educativa. Por supuesto,

---

<sup>6</sup> En la Casa Generalicia de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Roma se creó el Servicio de Estudios Lasalianos en el año 1956 de la mano del Hermano Maurice-Auguste Hermans; posteriormente, a partir de 1959, se inició la publicación de la Colección *Cahiers Lasalliens*, a partir de un plan coordinado de investigaciones sobre el primer siglo lasallista (1651-1751). Pero, realmente, estos hechos constituyen el punto de llegada de una serie de ensayos que se iniciaron antes de la segunda guerra mundial. Quizás el punto de partida de esta idea sea la fundación de la *Rivista Lasalliana* en Turín por el Hermano Goffredo, Luigi Savoré, en el año 1934 (cf. Houry, 2010).

es el objetivo más ambicioso, que no podrá ser abarcado sino con el apoyo de todos ustedes.

### ¿Quiénes somos?

En la presentación del primer Cahiers Lasalliens, escrito por el Hno. Michel Sauvage, el Hno. Maurice-Auguste afirma lo siguiente:

“El epíteto *lasallista* ha dejado de ser, a los ojos de todos, un neologismo dudoso. Desde hace algunas décadas se utiliza cada vez con mayor frecuencia; hace referencia adecuada –aunque no completamente– a cuantos en la historia, la literatura, la pedagogía y la espiritualidad gravitan en torno a la persona, la obra escrita y las realizaciones sociales del Fundador del Instituto de los Hermanos de las Escuelas cristianas, San Juan Bautista de La Salle” (H. Maurice-Auguste, 1959:s/n).

Ciertamente, quienes nos encontramos en esta sala –aunque venimos de diferentes lugares y procedemos de diversas culturas– compartimos una experiencia común: pertenecemos a una comunidad de educadores que desarrollamos proyectos educativos con una referencia, una historia y un lenguaje común. Su origen lo encontramos en la persona de Juan Bautista de La Salle que, con su primera comunidad de Hermanos, configuró, en un período de cuarenta años, dos obras que han tenido trascendencia en el mundo eclesial y educativo: por una parte, el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y, por otra, el proyecto de las escuelas cristianas al servicio de los hijos de los artesanos y pobres, cuyo modelo de funcionamiento quedó explícitamente descrito en la *Guía de las Escuelas* (1720)<sup>7</sup>.

### Un poco de historia

Sólo recordemos algunos datos básicos. La Salle es un sacerdote, canónigo de la catedral de Reims, que está terminando sus estudios de doctorado en Teología en el año 1679. Tiene veintiocho años. Ha recibido una formación privilegiada en un reino que reporta para el siglo XVII al menos un 80% de analfabetismo y una pobreza extrema. En ese momento, Francia es poderosa a nivel militar, pero atrasada a nivel cultural y religioso. La Iglesia católica, analfabeta y supersticiosa, transitaba caminos de renovación a partir de las orientaciones del Concilio de Trento, que había tenido lugar un siglo antes (1545-1563).

En ese contexto, Juan Bautista de La Salle acepta la invitación de colaborar con la fundación<sup>8</sup> de escuelas al servicio

de los pobres en su ciudad natal; de la mano de Adrián Nyel<sup>9</sup>, maestro experimentado de la ciudad de Ruán, lleva adelante el primer proyecto de escuela. Conociendo las dificultades legales –y, tal como él mismo lo afirma posteriormente– se va comprometiendo poco a poco en el cuidado de las escuelas<sup>10</sup>, consciente de que Dios le está hablando a través de la pobreza humana, material y espiritual de los maestros, de las familias y de los niños con quienes comienza a compartir su vida diariamente.

En 1683, después de cuatro años de discernimiento –apoyado por sus directores espirituales, pero, al mismo tiempo, rechazado e incompreso por sus familiares y por el entorno social privilegiado de Reims– decide salir de su mundo influyente para comenzar a vivir con los maestros, con quienes inicia esta aventura, en una comunidad dedicada plenamente a la educación de los hijos de los artesanos y de los pobres<sup>11</sup> que asisten gratuitamente a las escuelas parroquiales. En poco tiempo, dichas escuelas comienzan a destacar por los resultados que saltan a la vista: los niños aprenden las herramientas fundamentales de la lectura y la escritura, de la cortesía y de los buenos modales, a la par

---

un hábil administrador que supo encontrar en párrocos y nobles de la época los recursos necesarios para sostener las escuelas y mantenerlas gratuitas. Al fundarlas en la Providencia, comprendió que sólo fiándose de Dios y no de su fortuna, podía ser fiel al proyecto de salvación.

<sup>9</sup> Adrián Nyel había dedicado treinta años de su vida a la organización del Hospital General de Ruán “... Atendiendo responsablemente la atención caritativa de los pobres de dicha ciudad. Su trabajo le hizo ganar el aprecio y la confianza de las autoridades de la ciudad, que siempre vieron en él un promotor de la enseñanza rudimentaria de los más pobres” (cf. Poutet, 1988:22). Gracias a su fama, Madame Maillefer, prima de La Salle, lo envió a Reims para solicitar de su primo la fundación de escuelas al servicio de los pobres.

<sup>10</sup> La Salle escribió un documento autobiográfico que ha desaparecido, pero de cuya existencia no se duda. En él afirma que: “Por este motivo, aparentemente, Dios, que gobierna todas las cosas con sabiduría y suavidad, y no acostumbra forzar la inclinación de los hombres, queriendo comprometerme a que tomara por entero el cuidado de las escuelas. Lo hizo de manera imperceptible y en mucho tiempo; de modo que un compromiso me llevaba a otro, sin haberlo previsto en los comienzos” (De La Salle, 2001a:77).

<sup>11</sup> La opción fundamental de las escuelas cristianas y gratuitas fue la atención a los hijos de los artesanos y de los pobres. En el tejido social de la Francia del siglo XVII, estos niños provenían de familias cuyos padres eran: maestros artesanales o de oficios, generalmente dueños de un taller; asalariados, domésticos de las casas de los ricos, agricultores urbanos y jornaleros, que constituían una mano de obra no calificada. Todos ellos, estaban permanentemente sometidos a las circunstancias penosas de las guerras, las calamidades climáticas y el desempleo. El promedio de vida en la Francia del siglo XVII era de 25 años (cf. Lauraire, 2001:19ss).

<sup>7</sup> La *Guía de las Escuelas* es el libro que recoge todo lo que los Maestros habían de tener en cuenta en el modo de dar la clase y de mantener las escuelas “cristianas”. Aunque la primera edición francesa data de 1720, un año después de la muerte de La Salle, hay indicios de que su origen se remonta entre 1704 y 1706 (De La Salle, 2001b:1).

<sup>8</sup> Fundar implicaba, en ese tiempo, sostener económicamente la escuela, sea por aportar una renta para su funcionamiento, sea por obtener de otros los recursos para atenderla. La Salle fue

de una formación cristiana que tendrá impacto en su medio familiar y artesanal inmediato.

La historia de La Salle junto a sus Hermanos desde 1688 –fecha en la cual salen a París a fundar escuelas en la convulsionada capital del reino– hasta su muerte, acaecida en Ruán en 1719, está inmersa en acontecimientos que le exigen, tanto a él como a sus Hermanos, definir explícitamente la asociación que sostiene su esfuerzo y los criterios fundamentales que sirven de base para su trabajo escolar. De esas dos grandes exigencias, entendemos que surge, en un espacio de cuarenta años, un pensamiento propiamente “lasallista”.

*La asociación como respuesta a una búsqueda común*  
“La necesidad de dar a la acción apostólica de los Hermanos un carácter estrechamente comunitario constituía una exigencia que el Fundador advirtió inmediata y constantemente. Ésa es la intuición genial y singularísima de La Salle, que presupone y a la par postula el concepto de asociación” (Presciuttini, 1993:62). En efecto, las escuelas tenían éxito porque en ellas trabajaba una comunidad comprometida por entero, asociada vocacional y profesionalmente, en la labor cotidiana y fatigosa de la escuela<sup>12</sup>.

Cuando dicha comunidad tuvo que enfrentar la crisis del año 1691, Juan Bautista de La Salle comprendió radicalmente que la obra sólo podía continuar si la comunidad explicitaba su razón de ser, que no era otra que la Providencia<sup>13</sup>. Primero asociándose con dos de sus Hermanos de más confianza, en el año 1691, y luego expresando su consagración total al Señor con doce de sus Hermanos en el año de 1694, La Salle desarrolló una manera novedosa de comprender el seguimiento de Cristo desde la condición laical, fuera de los esquemas canónicos que caracterizaban la vida religiosa en su momento, encuadrada en el modelo monástico<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> “Juan Bautista descubrió casi inmediatamente... las implicaciones concretas de la vida de comunidad reclamada para el éxito de las escuelas; habíase de reunir a los maestros bajo idéntico techo, proporcionarles un programa común de ejercicios espirituales. Muy presto se le ve realizar tal cometido; aloja a los maestros en una casa alquilada para ellos; les da un reglamento. Y les sigue lo mejor que puede. Pero no ejecutará el paso decisivo más que cuando haya comprendido que Dios le llama a consagrarse entera y totalmente a esos maestros cuya ‘dirección exterior’, según su expresión, hasta entonces había aceptado. Desde ese momento, comprenderá que se ha de hacer como ellos, participar en su existencia, en sus ‘ejercicios’, aceptar también de acceder como ellos a la inseguridad material” (Sauvage, 1962: 494).

<sup>13</sup> Providencia es un término usado en la época de La Salle para resaltar una característica esencial de Dios, como es su dedicación y tierna atención al hombre; a veces, lo utiliza para nombrarlo directamente. La Salle utiliza al menos este término treinta veces en sus escritos. “Es Dios quien por su providencia ha establecido las escuelas cristianas” (MR 193).

<sup>14</sup> La comunidad de los Hermanos “... tenía la apariencia externa

A partir de ese hito, y conocedor de la voluntad del Señor sobre él, Juan Bautista no se desviará de una pulgada en su realización. Él aportará para constituir su comunidad una fuerza y una continuidad que algunos apreciarán como obstinación: defenderá la originalidad, la autonomía interna, con inflexibilidad, estimando que para responder a las exigencias de la finalidad apostólica, para asegurar la formación, la estabilidad de sus miembros; la comunidad de los Hermanos debía mostrar un rostro muy determinado, cuyas líneas se precisaban poco a poco ante sus ojos, a la luz de la experiencia vivida (Sauvage, 1962: 494).

Esta experiencia le llevó al santo Fundador a desarrollar un vocabulario novedoso para Hermanos-Maestros, de condición laical, que no contaban con formación teológica alguna; también, a partir de ella, sintió la necesidad de desmarcarse conceptualmente de los modelos eclesiales de su época, con el fin de expresar, en una síntesis propia, una nueva condición de vida y de trabajo, más allá del discurso propio de su época, limitado para expresar –con todo su peso– la originalidad de su reciente comunidad<sup>15</sup>.

### *Un proyecto escolar común*

La uniformidad de los métodos pedagógicos es el segundo fruto de la asociación en el terreno escolar, claramente ampliado en varios textos lasalianos (cf. Presciuttini, 1993:62). El Prefacio de la Guía es claro al respecto: “Ha sido necesario elaborar esta Guía de las escuelas cristianas para que todo fuera uniforme en todas las escuelas, en todos los lugares donde hay Hermanos de este Instituto, y los usos fueran en ellas siempre los mismos” (GE 0.0.1). En el primer momento de la conformación de un proyecto novedoso de escuela, era indispensable asegurar que los criterios y modos de acción fuesen iguales, especialmente si se piensa en Hermanos que prácticamente aprendían-haciendo el oficio de maestros, acompañados por los más experimentados.

de una comunidad religiosa; su novedad estaba en que difería de muy significativas maneras. En lugar de ser como las comunidades existentes, en las que los votos de pobreza, castidad y obediencia eran los fundamentales para crear la base sobre la que una misión externa pudiera llevarse a cabo, los miembros de esta nueva comunidad se asociaron primeramente para vivir según las reglas de esta comunidad, con el fin de continuar las escuelas cristianas y gratuitas. Algunos confirmarían esta opción por medio de los votos, pero otros servirían a la comunidad sin verse obligados a hacerlo” (Rummary, 2006:15).

<sup>15</sup> Esta limitación es la que expresa el Hno. Maurice-Auguste al final de su estudio sobre los votos de los Hermanos y la Bula de aprobación, contenida en el Cahiers Lasalliens 2 (1960), cuando afirma que “...la ligera incertidumbre que persiste en relación a la definición jurídica de nuestros primeros estatutos se debería tanto al laconismo de los textos legislativos como a la imprecisión de los nuestros” (tomado de la traducción hecha por Valladolid, 2003:223).

No cabe duda que La Salle, al comprometerse radicalmente con el funcionamiento de las escuelas parroquiales de caridad, intentará, gracias a la formación constante de sus maestros, que la escuela cristiana sea eficaz, es decir, que “sirva” a los niños, a sus familias y a la sociedad (cf. Pungier, 1987:70). Por eso, desde el inicio, se preocupará por “formar, de sus discípulos, hombres responsables de sí mismos y del provenir del Instituto” (Pungier, 1987:12).

Con este fin, desarrollará en ellos su creatividad pedagógica. No bastará con vivir juntos; se tratará de ir construyendo un proyecto común, una manera colectiva de asumir el reto de las escuelas, de tal manera que la sustitución de un Hermano por otro no signifique la pérdida de la calidad de la enseñanza. De ahí que, a partir de una serie de “conferencias”<sup>16</sup>, La Salle va reflexionando con sus Hermanos sobre cómo llevar la vida cotidiana de las escuelas, hasta llegar a elaborar una Guía, cuyo prefacio da cuenta de su génesis:

Esta Guía se ha redactado en forma de reglamento sólo después de numerosas conferencias con los Hermanos de este Instituto más veteranos y mejor capacitados para dar bien la clase; y después de la experiencia de varios años, no se ha incluido en ella nada que no haya sido bien acordado y probado, cuyas ventajas e inconvenientes no se hayan ponderado, y evitando, en la medida de lo posible, los errores o las malas consecuencias (GE 0.0.2).

Aunque esta Guía no se haya elaborado a modo de regla, ya que hay en ella muchas prácticas que sólo miran a lo mejor, y tal vez no podrán ser observadas fácilmente por quienes tengan poca habilidad para la clase, y ya que muchas de ellas se acompañan o refuerzan con razones que las explican e indican el modo de proceder al aplicarlas, los Hermanos, con todo, procurarán con sumo cuidado, ser fieles en observarlas todas, convencidos de que no habrá orden en sus clases y en sus escuelas sino en la medida en que sean exactos en no omitir ninguna, y aceptarán esta Guía como si les fuera dada por Dios, a través de sus superiores y de los primeros Hermanos del Instituto (GE 0.0.3).

Para los primeros Hermanos, la Guía no era sólo un reglamento; tenían siempre presente el deseo de aplicarlo con mucho esmero, con la intención de ser fieles a todas las prácticas en él contenidas. Y eso, no sólo por una simple razón pedagógica: de alguna manera, habían descubierto en su elaboración un sentido trascendente mucho más profundo. Pungier insiste en señalar que, en el Prefacio, se invita a considerar que “la Guía fue dada por Dios” (cf. Pungier, 1987:11); con esto,

<sup>16</sup> “En el Diccionario Trévoux (1721), *conferencia* ‘se dice de las conversaciones de algunos particulares reunidos para tratar de negocios o de estudios’. No se trata, pues, de una exposición magistral ante un público de oyentes, sino de un encuentro con gente competente que va a tratar de problemas importantes que les interesan” (Pungier, 1987:11-12).

se quiere afirmar que nació en el seno de una comunidad de fe que se siente vocacionada a entregarse a la animación de una escuela plenamente cristiana.

### *Condiciones para aproximarnos a un pensamiento lasallista*

Determinar un pensamiento corre el riesgo de ser una empresa intelectualmente inacabada; no cabe duda que “...un enunciado es siempre un acontecimiento que ni la lengua ni el sentido pueden agotar por completo” (Foucault, 2005:46). La experiencia fundante de La Salle y de los primeros Hermanos ha generado, sin duda, una manera propia de expresar dicho acontecimiento, que hoy, trescientos años después, intentamos hacer nuestro, desde nuevos paradigmas proposicionales.

En efecto, somos una comunidad internacional de educadores, identificados en torno al carisma lasallista fundacional, de los orígenes. Entendemos como *carisma lasallista* el don del Espíritu concedido a la Iglesia en la persona de san Juan Bautista de La Salle y encarnado en la comunidad lasallista. Este don nos permite descubrir, valorar y dar respuesta apropiada a la educación humana y cristiana de los jóvenes, especialmente de los pobres (cf. Botana, 2008:37).

La comunidad lasallista no nace para sí misma sino para educar. Su razón de ser reside en su capacidad de realizar el *ministerio educativo* específico para el que ha sido llamada. El término ministerio, de profundas raíces eclesiales, evoca una serie de condiciones que traducen, para nosotros, lo que significó para los primeros Hermanos el vivir este acontecimiento fundacional:

- conciencia de sentirse llamado por Dios a cooperar en su obra de salvación;
- participación activa en un equipo educativo o en una comunidad comprometida en esa perspectiva;
- preocupación por los jóvenes más desvalidos y voluntad de adaptar a las instituciones escolares a sus necesidades;
- profundización en la experiencia de Dios, vivida gracias a esta proximidad con los jóvenes y con la finalidad de prepararles mejor a ocupar su puesto en la sociedad y en la Iglesia; y,
- referencia explícita a san Juan Bautista de La Salle, su vida y pensamiento, en dicho proceso de crecimiento personal y comunitario (cf. Raharilalao y Houry, 2001:229).

Por supuesto, estas condiciones permiten avizorar un horizonte paradigmático que tiene unas consecuencias para quienes nos identificamos con La Salle. Es lo que intentaremos dilucidar a partir del pensamiento generado en los inicios de las escuelas cristianas.

### **¿Desde dónde educamos?**

Especialmente al final de su vida, Juan Bautista de La Salle dedicó tiempo para escribir obras útiles para los Hermanos y para cuantos se preparaban con ellos en el trabajo de la escuela. Es alrededor de 1717 cuando termina de escribir Medi-

taciones para el uso común en las oraciones y en los tiempos de descanso<sup>17</sup>. De ellas, sobre todo, a partir de las dieciséis Meditaciones para el tiempo de Retiro (MR)<sup>18</sup>, intentaremos identificar *categorías pedagógicas lasallistas* que, en su conjunto, puedan dar cuenta de un pensamiento educativo propio, nacido en contacto y a partir de una realidad específica.

Al decir “categorías”, pensamos en identificar totalidades atributivas que permitan estructurar el edificio pedagógico lasaliano; han nacido de una intuición madurada y reflexionada en contacto con la realidad. De ahí su importancia, ya que impulsan la reflexión y abren la puerta a nuevas perspectivas, incluso más allá de las limitaciones propias del contexto lingüístico propio de su autor. Esta característica es especialmente evidente en La Salle: siendo un hombre inmerso en su época, intuyó propuestas cuyas consecuencias necesitaban un lenguaje “diferente” porque avvicinaban un paradigma novedoso. Dos ejemplos: la conformación de una comunidad de consagrados, no monásticos, abiertos al mundo para servir a los pobres (coherente con la invitación a la vida consagrada en los documentos del Vaticano II, celebrado en la segunda mitad del siglo XX) y la organización de escuelas accesibles a todos los niños, pero especialmente a los pobres, sin excluir a otros por su condición social (lo que hoy sería parte del discurso sobre la democratización de la escuela).

Es importante clarificar que las MR no fueron escritas por La Salle como un libro explícito de Pedagogía; para ello, la Guía de las Escuelas, como manual escolar, cumplía el papel de un excelente instrumento en manos de los Hermanos y de los Maestros, con el fin de organizar su acción desde la mañana hasta la noche. Sin embargo, es posible ver en las MR, el alma pedagógica que subyace a la Guía y, sin la cual, esta última permanece incompleta. De ahí que, en cierta manera, podríamos considerar a las MR como el libro que contiene una reflexión sobre los fundamentos de la educación desde un horizonte teológico-filosófico propio del pensamiento cristiano del siglo XVII francés; es un esbozo de pedagogía lasallista.

Por supuesto, este libro no contiene todos los temas posibles de la escuela; dentro de su modesta pretensión, invita al Hermano, y a los maestros en general, a reconsiderar toda su vida para comprender mejor el sentido y orientación de su acción delante de Dios; La Salle les propone meditar aquello que constituye el tejido fundamental de su existencia, que va más allá de un examen de conciencia pedagógica, puesto que tiene que ver con el descubrir la significación espiri-

tual-carismática en sus orígenes y en su finalidad (Campos, 1976:11). Sin esta visión profunda no es posible comprender la arquitectura del pensamiento lasaliano.

¿Cuáles son, entonces, las categorías pedagógicas lasalianas que pueden identificarse a partir de la lectura de las MR?

Identificaremos cinco: *Dios, niño, maestro, pobres y salvación*. No agotan, ni tampoco limitan la reflexión. Presentaremos cada una, en primer lugar, ubicándola en el contexto de la Francia del siglo XVII; en segundo lugar, explicitando su contenido desde el punto de vista del pensamiento de La Salle y, en tercer y último lugar, identificando los cuestionamientos que podrían surgir a partir de ellas para la comprensión de la pedagogía actual.

### Dios

Dios es una realidad en la vida cotidiana de la sociedad francesa del siglo XVII; en este contexto, la representación de la divinidad pasa por las múltiples aspiraciones de la fe y por las diversas tendencias del arte. Por su parte, la Iglesia, inmersa en el espíritu de la Contrarreforma católica, se encarga de recurrir a la imagen de Dios para enseñar su plan divino sobre el mundo. Sólo Dios es grande<sup>19</sup>.

La Salle, teólogo y hombre espiritual, está conectado fuertemente con la espiritualidad beruliana<sup>20</sup> de su época. Convencido del amor de Dios, toma conciencia de la insistencia en la grandeza de Dios, digna de toda reverencia. Dios es bueno, salva, escucha, está cerca del hombre. La referencia a Dios Trinidad le lleva directamente a adorar la persona de Jesucristo, su Hijo, con quien debe estar siempre en relación (cf. Rodríguez, 1994:20). Por otro lado, también recibe la influencia de otras corrientes espirituales, como la de San Francisco de Sales y de Teresa de Jesús. “Pero el sello beruliano predomina en él; una de las muestras es la invocación que sus Hermanos, desde hace tres siglos, han repetido casi veinte veces al día: Viva Jesús en nuestros corazones...” (Deville, 1987:126).

En la vida de La Salle es clara la presencia de un Dios que interviene en su historia, pero sin atenuar lo más mínimo su libertad ni su responsabilidad. Sus escritos autobiográficos son explícitos en este punto (cf. Hengemüle, 1998:85). Así, Dios, lo va llevando de compromiso en compromiso, y lo acompaña en la aventura de la escuela cristiana, hasta su destino final en Ruán, donde adora en todo lo que Dios ha hecho en su vida.

<sup>17</sup> La Salle compuso tres libros de Meditaciones, de los que no se disponen de manuscritos originales; sin embargo, no se duda de su autoría (Valladolid, 2001a: 281). Aquí se seguirá la traducción realizada por los Hermanos Edwin Arteaga y Bernardo Montes, editado por el Distrito de Bogotá (2010).

<sup>18</sup> El título completo del libro: *Meditaciones para los días de Retiro. Para uso de cuantas personas se dedican a la educación de la juventud y particularmente para el retiro que los Hermanos de las Escuelas Cristianas hacen durante las vacaciones.*

<sup>19</sup> Bluche, François (1990). *Dictionnaire du Grand Siècle*. Paris: Fayard.

<sup>20</sup> Cardenal Pedro de Bérulle (1575-1629), vivió una actividad desbordante como teólogo, diplomático y animador de comunidades de Carmelitas en Francia. Impulsó la formación espiritual de los sacerdotes y, en general, la renovación mística de la Iglesia francesa del siglo XVII.



¿Cuál es la intuición pedagógica que La Salle desarrolla sobre Dios en las MR?

*Dios es protagonista en la escuela cristiana.* No es un ser ausente de la vida cotidiana; tampoco es una idea filosófica que hay que desarrollar. Se trata del Padre bueno que quiere el bien de la humanidad y, por eso, ante tantas situaciones que ponen en peligro a los niños, llama a maestros para que participen libremente en su plan de salvación, de amor hacia cada uno. Él está en la raíz, en el origen de la escuela; desde ahí, sigue siendo protagonista en la historia de la humanidad, caminando con el hombre. La escuela también es un lugar teológico.

Dios es tan bueno que, después de crear a los hombres, quiere que todos lleguen al conocimiento de la verdad (1 Tm 2,4). Esa verdad es Dios mismo y todo lo que quiso revelarnos, por medio de Jesucristo, por los santos apóstoles y por su Iglesia (MR 193.1.1).

Dios ha tenido la bondad de poner remedio a tan grave inconveniente con el establecimiento de las Escuelas Cristianas, en las que se enseña gratuitamente y sólo por la gloria de Dios (MR 194.1.2).

Admiren la bondad de Dios, que provee a todas las necesidades de sus creaturas, y los medios que toma para procurar a los hombres el conocimiento del verdadero bien, que es el que toca a la salvación de sus almas (MR 197.2.1).

Desde su inmenso amor, *llama a los maestros y los convierte en ministros suyos*, es decir, para que sean representantes de Jesucristo ante los niños. Él está presente en la vida cotidiana de la escuela, a través de los maestros. Por eso, no hay temer ante la gran responsabilidad que se tiene como maestros; confiados, sí, pero no negligentes.

Dios ha provisto esa necesidad [su debilidad innata] dando a los niños maestros, a quienes confía ese cuidado, y a quienes ha dado suficiente atención y vigilancia sobre ellos... (MR 197.3.1).

...Dios... los ha constituido ministros suyos para reconciliarlos con Él, y les ha confiado, con este fin, la palabra de reconciliación para con ellos... (MR 193.3.1).

... ha iluminado Él mismo los corazones de los que ha destinado a anunciar su palabra a los niños, para que puedan iluminarlos descubriéndoles la gloria de Dios (2 Co 4,6) (MR 193.1.1).

Estén bien persuadidos de lo que dice san Pablo, que ustedes plantan y riegan, pero que es Dios quien, por medio de Jesucristo, da el crecimiento (1 Co 3,6) y la perfección a su obra (MR 196.1.1).

...Dios... los castigará por su flojedad y negligencia con ellos; porque siendo los sustitutos de sus padres y de sus pastores, están obligados a velar sobre ellos como quien tiene que dar cuenta de sus almas (Hb 13,17) (MR 203.3.1).

En su plan de amor, quiere que todos los hombres se instruyan; para ello, cuida a quienes llama y *les ofrece las gracias que necesitan*. No los abandona. Dios es la raíz que le da consistencia al maestro; su vocación es un don del Espíritu. Es una intuición que invitará en un futuro a plantearse sobre el origen de los valores que están en juego en las escuelas (¿de quién es la obra? ¿ante quién somos responsables?).

Dios quiere que se instruya a todos los hombres, para que sus mentes sean iluminadas con las luces de la fe (MR 193.1.1).

Dios es tan bueno que no deja sin recompensa el bien que se cumple por Él y el servicio que se le presta, sobre todo en lo referente a la salvación de las almas (MR 207.1.1).

...les concede, ya en este mundo dos clases de recompensas: en primer lugar, abundancia de gracias para ellos; y en segundo lugar, un ministerio más amplio y mayor facilidad para conseguir la conversión de las almas (MR 207.1.1).

...Dios... les exigirá cuenta muy exacta el día del juicio (MR 197.3.2).

¿En qué medida el discurso pedagógico contemporáneo considera a Dios como sujeto y protagonista de su historia? Si Dios no existe, o bien, no tiene cabida en la reflexión educativa, ¿cuál es, entonces, la razón última que sostiene nuestro esfuerzo, el horizonte que le da sentido? ¿Necesitaremos de Dios (Trinidad: Padre, Hijo, Espíritu Santo) para pensar pedagógicamente? ¿Es Jesucristo pertinente para que el hombre eduque y se eduque?

### Niño

El niño es el destinatario indiscutible del ministerio de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Así lo definía la primera Regla (1718): “El fin de este Instituto es dar cristiana educación a los niños; y con este objeto tiene las escuelas...” (R 1.3).

Pero, ¿qué consideración se tenía del niño en el tiempo que vivió La Salle? En el siglo XVII francés, crecía cada vez más la consideración del niño como una persona necesitada de atención, de protección y de educación, pero faltaba mucho camino por recorrer. El concepto de infancia abarcaba desde el nacimiento hasta los 7 años, cuando el niño era incorporado a los oficios del padre, como un adulto más. No existía la adolescencia como etapa humana. La mortalidad infantil era muy alta, como también lo era el número de niños abandonados frente a los hospitales, las Iglesias y las casas de ricos (cf. Morales, 1993: 278). Por supuesto, el niño era una mano de obra indispensable para la familia; frente a las duras exigencias de la supervivencia, era normal el rechazo de los padres a que sus hijos perdieran el tiempo en la escuela.

¿Cuál es la intuición pedagógica que La Salle desarrolla sobre el niño en las MR?

Como hombre de su tiempo, comparte la visión pesimista de la sociedad hacia el niño. El ambiente de violencia que se respiraba en las escuelas, sobre todo al final de la Edad Media, era tal que los niños eran tratados rudamente (cf. Ariès, 1960:357). No obstante, La Salle invita a *comprender y a hacer comprender que el niño necesita atención por parte de los adultos*. Solos no pueden alcanzar la plenitud de su vida. ¿Acaso esto no recuerda la necesidad jurídica actual de establecer sistemas de protección a la infancia, en pleno siglo XXI?

Puede decirse que los niños, al nacer, son como una masa de carne... aquellos que de manera habitual se educan en las escuelas no están aún en condiciones de concebir fácilmente por sí mismos las verdades y las máximas cristianas, y necesitan, por tanto, buenos guías y ángeles visibles que se las enseñen (MR 197.1.1).

Como es mucho más fácil que los niños caigan en algún precipicio, porque son débiles tanto de espíritu como de cuerpo, y tienen pocas luces para el bien... (MR 197.3.1).

*La escuela se organiza* el torno al niño, *centrada en el niño*, para ocupar adecuadamente su tiempo en una formación que le debe preparar para vivir. Este paidocentrismo es evidente

en las exigencias básicas hacia el maestro: el lenguaje que utilice, el contenido que maneje, los valores que transmita y, sobre todo, su propio testimonio como adulto, debe girar en función a las necesidades y a las capacidades iniciales de los niños. Dos siglos después, la Escuela Nueva de finales del siglo XIX va a reivindicar el paidocentrismo, producto del cansancio frente a la monotonía de la escuela tradicional.

[En las escuelas cristianas] ...se recoge a los niños durante el día, y aprenden a leer, a escribir y la religión; y al estar, de ese modo, siempre ocupados, se encontrarán en disposición de dedicarse al trabajo cuando sus padres decidan emplearlos (MR 194.1.2).

...exhórtenlos como si Dios los exhortara por medio de ustedes; porque los ha destinado a anunciar a estas jóvenes plantas las verdades del Evangelio (2 Co 5,18-20) y procurarles los medios de salvación adecuados a su capacidad (MR 193.3.1).

...estos niños que son sencillos, y la mayoría no tienen educación, necesitan que ustedes les ayuden a salvarse y lo hagan de forma tan sencilla, que todas las palabras que les digan sean claras y fáciles de comprender (MR 193.3.2).

Es deber suyo... proporcionarles... medios fáciles y adecuados a su edad; de modo que habiéndose acostumbrado insensiblemente a ellas en su infancia, puedan tener adquirido como cierto hábito, y así practicarlas sin mucha dificultad cuando sean mayores (MR 197.2.2).

Para mover a los niños que instruyen a adquirir el espíritu del cristianismo, deben enseñarles las verdades prácticas de la fe en Jesucristo y las máximas del Santo Evangelio, con tanto cuidado al menos, como las verdades de mera especulación (MR 194.3.1).

Velen para que adquieran la mansedumbre, la paciencia (Col 3,12; 1 Tm 6,11), el amor y el respeto hacia sus padres (Ef 6,2) y, en fin, todo lo que conviene a un niño cristiano y todo lo que nuestra religión les exige (MR 200.3.2).

... como su espíritu no tiene aún el vigor suficiente para que las conciban [las santas máximas del Evangelio] y practiquen por sí mismos, ustedes tienen que servirles de ángeles visibles en estas dos cosas: 1° Hacer que entiendan esas máximas, tal como se proponen en el Santo Evangelio. 2° Dirigir sus pasos por el camino que los lleve a la práctica de dichas máximas (MR 197.2.1).

El maestro se entrega al servicio del niño, para “salvarlo”. Más allá del pesimismo teológico propio de su época, para La Salle era importante trabajar en contra el ambiente de ignorancia y de desesperación que no dejaba a los niños alcanzar su pleno desarrollo como personas y como cristianos (cf. Salm, 1994: 230). Por eso, intuye que *el niño debe ser acompañado en su proyecto de crecimiento humano*, que no puede estar completo sin la dimensión trascendente; el trabajo del maestro debe tocar incluso el “corazón” del niño,

el lugar donde Dios le habita. Esta preocupación, que debe centrar y orientar el interés del maestro, es identificada por La Salle como el celo que debe manifestarse en acciones concretas a favor de la vida del niño, y que compromete al maestro frente a la familia, la Iglesia y la sociedad en su conjunto. De ello dará cuentas en su ministerio.

El celo que deben tener en su empleo ha de ser tan activo y animoso, que puedan decir a los padres de los niños que tienen a su cuidado... que, de lo que nos encargamos nosotros es de trabajar en la salvación de sus almas, y que también sólo con este fin se han comprometido a cuidar de su conducta y a instruirlos (MR 201.3.2).

Son ellos [los niños] la carta que Él les dicta y que ustedes escriben cada día en sus corazones, no con tinta, sino con el Espíritu del Dios vivo (2 Co 3,3), que actúa en ustedes y por ustedes, por la virtud de Jesucristo (MR 195.2.1).

Los hábitos virtuosos que uno ha cultivado durante la juventud, al hallar menos obstáculos en la naturaleza corrompida, echan raíces más profundas en los corazones de quienes se han formado en ellos (MR 194.3.2).

Éste es el principal cuidado que deben tener con ellos, y la razón principal por la cual los ha encargado Dios de ministerio tan santo; y de ello les exigirá cuenta muy exacta el día del juicio (MR 197.3.2).

En los espacios de reflexión académica de las universidades y centros de reflexión pedagógicas de América Latina, ¿cuál es la concepción del niño que subyace y qué consecuencias tiene para el conjunto de las decisiones y políticas educativas que se implantan en las escuelas? ¿Es posible conciliar hoy el discurso sobre la necesidad de la formación integral —que incluye también la dimensión trascendente— con las políticas de construcción de ciudadanía de los modelos educativos de la región? ¿Qué consecuencias tiene el discurso de la protección de los derechos de la infancia, visto ahora desde la preocupación lasaliana de la centralidad del niño?

### Maestro

Quienes ejercían la función magisterial en la Francia del siglo XVII recibían varios nombres: *maestros*, *institutores* o *regentes*. Generalmente, este oficio era considerado como la profesión de los que no tenían profesión.

Los biógrafos de La Salle describen con crudeza su itinerario desde el mundo privilegiado que le correspondió vivir hasta su inmersión definitiva en el ambiente limitado y pobre de los maestros, con quienes vivirá hasta el final de sus días. En su Memorial sobre los Orígenes (MSO), da testimonio de su punto de partida personal:

...si hubiera pensado que por el cuidado, de pura caridad, que me tocaba de los maestros de escuela me hubiera visto obligado alguna vez a vivir con ellos, lo hubiera abandonado; pues, como yo, casi naturalmente, valoraba en menos que a mi

criado a aquellos a quienes me veía obligado a emplear en las escuelas, sobre todo, en el comienzo, la simple idea de tener que vivir con ellos me hubiera resultado insoportable (MSO 4).

Por eso, uno de los aspectos más resaltantes de La Salle es su deseo de transmitir a los suyos un elevadísimo concepto de la función del maestro cristiano (cf. Hengemüle, 1994:78). Quizás fue una lección que tuvo que orar, experimentar y proyectar en medio de una sociedad analfabeta y descristianizada; la ignorancia religiosa era común denominador del pueblo y del clero.

¿Cuál es la intuición pedagógica que La Salle desarrolla sobre el maestro en las MR?

El maestro toma conciencia de ser llamado por Dios. *Testigo de una verdad que salva* —es decir, que humaniza y transforma— es embajador y ministro del mismo Jesucristo para llevar su mensaje en medio de la rutina escolar. Reconoce la importancia de su papel en la Iglesia y trabaja en consecuencia; de hecho, su primer encargo es ser ejemplo de lo que proclama. Su escala de valores tiene un horizonte y una fundamentación cristiana. Esa coherencia en su vida es su mejor carta de presentación en medio de las familias y la sociedad en general, ante quienes se siente responsable.

Dios... ha iluminado... los corazones de los que ha destinado a anunciar su palabra a los niños, para que puedan iluminarlos descubriéndoles la gloria de Dios (MR 193.1.1).

Corresponde, pues, a la Providencia de Dios y a su vigilancia sobre la conducta de los hombres, sustituir a los padres con personas que tengan luces suficientes y celo para que los niños lleguen al conocimiento de Dios y de sus misterios... (MR 193.2.2).

Como ustedes son los embajadores y ministros de Jesucristo en el empleo que ejercen, tienen que desempeñarlo como representando al mismo Jesucristo (MR 195.2.1).

Si quieren que sean provechosas las instrucciones que les den 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... (MR 194.3.2).

Presérvense de cualquier mira humana con ellos y de gloriarse por lo que hacen, pues estas dos cosas son capaces de corromper todo lo que hubiera de bueno en el ejercicio de sus funciones. En efecto, ¿qué tienen ustedes a este respecto que nos les haya sido dado? Y si se les ha dado, ¿por qué gloriarse como si lo tuvieran de ustedes mismos? (1 Co 4,7) (MR 196.3.2).

...deben considerar su empleo como una de las funciones más significativas y más necesarias en la Iglesia, de la que están encargados de parte de los pastores y de los padres (MR 199.1.1).

*El maestro dignifica su profesión incansablemente*, trabajando en coherencia con el llamado y las gracias que ha recibido de Dios. Al actuar como representante suyo en medio de los niños, es exigente para consigo mismo: toma tiempo también para su preparación personal, para mejorar la calidad de su enseñanza. Frente a una sociedad poco convencida, su presencia y trabajo diario tiene que dar cuenta del valor de su propia vida. Por eso, encuentra en su fe el alimento que necesita para sostener su celo por la educación de los niños.

Ustedes, pues, a quienes Dios ha llamado a este ministerio, empleen, según la gracia que les ha sido conferida, el don de instruir, enseñando; y el de exhortar, animando... guiándolos con atención y vigilancia (Rm 12,6-8), a fin de cumplir con ellos el deber principal de los padres para con sus hijos (MR 193.2.2).

Deben estar persuadidos que es la verdad de Jesucristo la que habla por su boca, que sólo en nombre suyo les enseñan y que Él es quien les da autoridad sobre ellos (MR 195.2.1).

¿Han estudiado a fondo, hasta ahora, todas esas verdades y se han esforzado por grabarlas profundamente en el alma de los niños? ¿Han considerado esta preocupación como la más importante en su empleo? (MR 198.1.2).

Es, pues, necesario que su primer cuidado y el primer efecto de su vigilancia en el empleo sea estar siempre atentos, para impedir que realicen alguna acción no ya mala, sino inconveniente, por poco que sea... (MR 194.2.2).

Es deber suyo proceder de tal forma que, como hacen los ángeles custodios con ustedes, los comprometan a practicar las máximas del Santo Evangelio; y les proporcionen, para conseguirlo, medios fáciles y adecuados a su edad... (MR 197.2.2).

Su deber es subir todos los días a Dios por la oración para aprender de Él todo lo que deben enseñarles, y descender luego hasta ellos, acomodándose a su capacidad, para instruirlos sobre lo que Dios les haya comunicado para ellos... (MR 198.1.2).

Procuren, por medio de su celo, dar muestras sensibles de que aman a los que Dios les ha confiado, como Jesucristo amó a su Iglesia... (MR 201.2.2).

... es necesario que su ejemplo apoye sus enseñanzas. Ésa debe ser una de las características principales de su celo (MR 202.3.1).

Consciente de la realidad, *el maestro* reconoce las limitaciones del propio esfuerzo, pero tiene siempre presente el horizonte al cual desea llegar; en medio de las dificultades de la vida, *lucha incansablemente para colaborar con el proyecto de salvación-humanización de Dios*. Es una misión trascendente con un horizonte que lo impulsa a mirar más allá de sí mismo, de sus limitadas opciones personales. Por eso, al reconocer que su misión tiene un sentido que lo plenifica, es capaz de dar la vida por sus alumnos.

...deben honrar su ministerio salvando a algunos (MR 193.3.1).

...deben conjurarlos a que vivan de manera digna de Dios, ya que han sido llamados a su Reino y a su gloria (1 Ts 2,12). Y su celo debe ir tan lejos que, para lograrlo, estén dispuestos a dar la propia vida (MR 198.2.1).

Eso es también lo que debe impulsarlos a estimar muy particularmente la instrucción y la educación cristiana de los niños, porque son un medio para lograr que lleguen a ser verdaderos hijos de Dios y ciudadanos del cielo... (MR 199.3.2).

[Darán cuenta] ... si pusieron empeño en instruirse a ustedes mismos, en el tiempo que tienen señalado, sobre lo que tienen obligación de enseñar a aquellos de quienes están encargados (MR 206.1.1).

Consideren que la cuenta que tendrán que dar a Dios no será desdeñable, ya que atañe a la salvación de las almas de los niños que Dios ha confiado a sus cuidados... (MR 205.2.1).

En el discurso reivindicativo del magisterio latinoamericano, en las últimas décadas han surgido con fuerza algunas voces que proclaman la dignificación del oficio del maestro como una tarea cuya responsabilidad pertenece a los entes oficiales de la administración pública de cada nación. Pero, los maestros, ¿qué dicen de sí mismos? ¿en qué medida son capaces de trabajar en su propia dignificación? Aparte de la mejora de los salarios, ¿qué otras acciones podrían emprender los sindicatos magisteriales para reconstruir, en el tejido social latinoamericano, la confianza de la sociedad en la persona del maestro como constructor de un proyecto de sociedad?

### **Pobres**

La Salle y los primeros Hermanos estaban convencidos de la necesidad de educación que tenían los hijos de los artesanos y de los pobres de las ciudades francesas a las que eran convocados por los párrocos y obispos. Por ellos, en función de la tarea recibida en nombre de la Iglesia, desarrollaron un concepto de servicio que hoy podría traducirse como una escuela de calidad.

Una aclaración necesaria: La Salle no utilizó la palabra "calidad", tal como se maneja en el mundo educativo de hoy<sup>21</sup>. Pero su insistencia en *que la escuela vaya bien* es por demás evidente en todos sus escritos y en su vida. La Salle invita a los Hermanos a superarse a sí mismos: "...si quieren tener éxito en su ministerio..." (MR 196.1.2) no es una expresión de alguien acostumbrado a la medianía.

Las escuelas lasallistas se insertaron en el sistema escolar francés del siglo XVII, participando en la organización y renovación de las escuelas de caridad de las parroquias,

<sup>21</sup> "El concepto de calidad se ha introducido con intensa resonancia social en los ambientes educativos actuales... se habla con interés de la necesidad de mejorar la docencia y sus métodos." (Chico, 2006:192).

creadas y sostenidas bajo la autoridad de los Párrocos. Siendo una opción más, en el conjunto de las limitadas ofertas que existían para los pobres urbanos, ¿en qué se diferenciaban?

Los Hermanos, dedicándose de la mañana a la noche a su ministerio, trabajaban de tal forma que convencían a las familias de enviar a sus hijos diariamente a la escuela. Los niños daban pruebas de un aprendizaje que daba frutos en la vida cotidiana: esto se expresaba en conocimientos, actitudes y valores. Considerando que las primeras familias atendidas eran en general analfabetas, este intento de convencimiento resultaba más difícil, ya que los niños eran considerados, a partir de los siete años, como mano de obra indispensable que colaboraba en la supervivencia familiar, sobre todo en un tiempo de guerras, hambre y catástrofes naturales, donde abundaba la mendicidad y el desempleo.

Las escuelas menores —dentro de las cuales se ubican las escuelas lasallistas— aparecen en el siglo XVII francés como resultado de la toma de conciencia de la necesidad de instruir a la gente. Tenían la misión de controlar, catequizar y moralizar a las personas. Este dinamismo de la educación popular, influenciado al mismo tiempo por la Iglesia católica y la protestante, crearán una competencia por catequizar al pueblo y atraerlo para sí. La Salle, consciente de la realidad de pobreza y marginación que viven los hijos de los artesanos y de los pobres, impulsará un tipo de escuela en donde lo que se haga *sólo mire a lo mejor*.

Producto de una experiencia acumulada en casi cuarenta años, la comunidad de los Hermanos aprende a escuchar el consejo de los *más veteranos y mejor capacitados para dar bien la clase*. Desarrolla manuales y métodos que no han incluido *nada que no haya sido bien acordado y probado*. Por eso, quienes trabajan en las escuelas, tratarán de ser fieles en observar las normas decididas de común acuerdo, *convencidos de que no habrá orden en sus clases y en sus escuelas sino en la medida en que sean exactos en no omitir ninguna* (cf. GE 0.0.2 - 0.0.3).

¿Cuál es la intuición pedagógica que La Salle desarrolla sobre los pobres en las MR?

Las escuelas nacen como respuesta a una realidad de pobreza y marginación. *El maestro se reconoce convocado, llamado —junto a otros— para transformar una realidad*. La pobreza y los pobres exigen una respuesta eficiente, nacida de la fidelidad a un compromiso que, incluso, supera nuestra propia fragilidad. De ahí, que deja de ser un simple trabajo; se convierte en una misión trascendente. (El proceso de la calidad requiere la identificación de un objetivo claro...).

Consideren que es proceder muy común entre los artesanos y los pobres dejar a sus hijos que vivan a su antojo, como vagabundos, errando de un lado para otro, mientras no pueden dedicarlos a alguna profesión; y no tienen ninguna preocupación por enviarlos a la escuela, sea por su pobreza, que no les permite pagar a los maestros, sea porque, estando obligados a buscar trabajo fuera de sus casas, están como en la necesidad de abandonarlos (MR 194.1.1).

...las consecuencias de esto son desastrosas, pues estos niños pobres, acostumbrados durante años a llevar una vida de holgazanería, tienen luego mucha dificultad para habituarse al trabajo. Además, como frecuentan malas compañías, aprenden a cometer muchos pecados, que les resulta muy difícil abandonar después, a causa de los malos y prolongados hábitos contraídos durante tan largo tiempo (MR 194.1.1).

Corresponde, pues, a la Providencia de Dios y a su vigilancia sobre la conducta de los hombres, sustituir a los padres con personas que tengan luces suficientes y celo para que los niños lleguen al conocimiento de Dios y sus misterios... y que se apliquen lo más posible para asentar en el corazón de los niños —muchos de los cuales quedarían abandonados— el cimiento de la religión y de la piedad cristiana (MR 193.2.2).

Sean, pues, fieles a este proceder, para que puedan contribuir, en la medida en que Dios se lo exige, a la salvación de los que les ha confiado (MR 193.3.2). Pongan todo su esfuerzo en ser fieles en lo sucesivo (MR 198.3.2).

¿Qué o quién puede ser el referente a partir del cual podemos construir una escuela de calidad al servicio de los pobres? La Salle lo define sin titubeos: *Jesucristo es el modelo de vida para el maestro*. El Evangelio propone, ilumina, orienta. Los criterios fundamentales para la construcción de un proyecto educativo los encontramos en el estudio, la oración y la reflexión compartida sobre la experiencia de Jesucristo.

Deben estar persuadidos que es la verdad de Jesucristo la que habla por su boca, que sólo en nombre suyo enseñan y que Él es quien les da autoridad sobre ellos (MR 195.2.1).

Jesucristo, al ver que lo miran en su empleo como a quien todo lo puede, y al considerarse ustedes como instrumento que debe moverlos sólo por Él, no dejará de concederles lo que le pidan (MR 196.1.2).

Pongan, por tanto, todo el esmero necesario en desempeñar esta función con tanto celo y éxito como la ejercieron los santos (MR 199.2.2).

¿Proceden así con sus alumnos? Adopten estas prácticas en lo sucesivo si en el pasado no han sido suficientemente fieles a ellas (MR 194.2.2).

...¿ponen su principal cuidado en instruir a sus discípulos en las máximas del Santo Evangelio y en las prácticas de las virtudes cristianas? ¿No hay nada que los entusiasme tanto como lograr que se aficionen a ellas? (MR 194.3.2).

No deben contentarse con impedir que los niños que están confiados a sus cuidados hagan el mal. Es menester, además, que los impulsen a obrar el bien y las buenas obras de que son capaces (MR 202.2.1).

Al leer el Evangelio deben fijarse en la forma y en los medios de que se sirvió para llevar a sus discípulos a la práctica de las verdades... (MR 196.2.1).

Después... tienen que retirarse para dedicarse a la lectura y a la oración, con el fin de instruirse ustedes mismos a fondo en las verdades y santas máximas que quieren enseñarles (MR 200.1.2).

El maestro que trabaja a favor de la educación de los pobres asume su responsabilidad públicamente. *Su proyecto personal se plenifica en el compromiso por una educación desde la vida y para la vida.* Por eso, el criterio “Jesucristo” es fuente de inspiración, de acción y de evaluación. La transformación de la realidad exige, para el maestro cristiano, una mirada de fe que le permita superar su propia limitación.

¿Consideran el bien que intentan hacerles como el cimiento de todo el bien que ellos practicarán posteriormente en su vida? (MR 194.3.2).

...deben convencerse que Dios comenzará por pedirles cuenta de sus almas [de los niños] antes de pedirles cuenta de la de ustedes; puesto que desde el momento en que se encargaron de ellos, se obligaron, al mismo tiempo, a procurar su salvación con tanto esfuerzo como la de ustedes, y que se comprometieron a dedicarse por completo a la salvación de sus almas (MR 205.2.1).

... el ardiente celo que tienen de salvar a las almas de los que deben instruir, es lo que ha debido llevarlos a sacrificarse y consumir toda su vida para darles educación cristiana, y para procurarles en este mundo la vida de la gracia, y en el otro, la vida eterna (MR 201.3.2).

Si La Salle es capaz de exigir una educación de calidad como un ejercicio de responsabilidad frente a las necesidades de los pobres, ¿en qué medida la presencia de los pobres impacta nuestros criterios educativos? ¿Cuáles son los referentes explícitos de nuestros modelos de calidad educativa? ¿Cómo podríamos medir el impacto del horizonte evangelizador del proyecto educativo lasaliano en el conjunto de la educación que ofrecemos?

### Salvación

Cuando los cristianos hablan de salvación, se refieren a un término explícitamente teológico, asociado a la persona de Jesucristo. En el contexto eclesial del siglo XVII, predominaba una visión legalista y pesimista propia de un Dios que había entregado a su propio Hijo por la salvación de la humanidad. La Contrarreforma católica había desarrollado una pastoral incisiva sobre la necesidad de clarificar los criterios para determinar quiénes estaban salvados y quiénes no.

La Salle, participando del espíritu propio de su época, también insistirá en la salvación, en un doble aspecto: por una parte, presentando a un Dios que quiere que todos los

hombres se salven; por otro, advirtiendo los peligros que corren estos mismos hombres para salvarse. Dos movimientos que integra en sus escritos y que llevan, en germen, la imagen dinámica de dos protagonistas: Dios, que ama y salva, y el hombre, que es invitado a asumir su propia responsabilidad ante el proyecto de amor de Dios (cf. Salm, 1994: 226-227).

En sus meditaciones, La Salle recuerda a los Hermanos explícitamente que su ministerio educativo consiste en contribuir a la salvación de los niños confiados a sus cuidados. Es decir, que la salvación tiene una consecuencia educativa; por lo tanto, la dinámica que genera pertenece a la acción de Dios.

¿Cuál es la intuición pedagógica que La Salle desarrolla sobre la salvación en las MR?

El acto de educar exige contar con un horizonte de sentido que aporte direccionalidad y coherencia. *Se educa apoyado y sostenido por una escala de valores asumida en el proyecto personal e institucional.* Los valores nos remiten a la dimensión trascendente de la persona. Ésta, comprometida consigo misma y con los demás, es capaz de entregar su vida por un proyecto que le da sentido.

Dios no sólo quiere que todos los hombres se salven y 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 (MR 193.3.1).

Sean, pues, fieles a este proceder, para que puedan contribuir, en la medida en que Dios se lo exige, a la salvación de los que les ha confiado (MR 193.3.2).

...el ardiente celo que tienen de salvar las almas de los que deben instruir, es lo que ha debido llevarlos a sacrificarse y consumir toda su vida para darles educación cristiana... (MR 201.3.2).

*El horizonte ético de la educación lasaliana tiene un referente esencial: Jesucristo y su Evangelio.* Da sentido a la acción, ofrece criterios para la propia evaluación y ayuda a dar direccionalidad a las decisiones.

Puesto que tienen la obligación de ayudar a sus discípulos a salvarse, tienen que inducirlos a que unan todas sus acciones a las de Jesucristo Nuestro Señor, para que santificadas por sus méritos y por su unción, puedan ser agradables a Dios y medios de salvación para ellos (MR 195.1.2).

... es necesario además que quienes les han sido dados para instruirlos se apliquen particularmente a educarlos en el espíritu del cristianismo, que les da la sabiduría de Dios, que ningún príncipe de este mundo ha conocido... (MR 194.2.1).

Es, pues, necesario que su primer cuidado y el primer efecto de su vigilancia en el empleo sea estar siempre atentos, para impedir que realicen alguna acción no ya mala, sino inconveniente, por poco que sea... (MR 194.2.2).

Tal es la función que deben ejercer con sus discípulos. Es deber suyo proceder de tal forma que, como hacen los ángeles custodios con ustedes, los comprometan a practicar las máximas del Santo Evangelio; y les proporcionen, para conseguirlo, medios fáciles y adecuados para su edad (MR 197.2.2).

Un horizonte sirve para avanzar. *El fruto de la educación tiene que traducirse en una vida coherente y consecuente.* Quiere decir que la persona, tanto del maestro como del niño, deben entrar en una dinámica de cambio que debe ser evidente.

Es cierto que hay algunas verdades que es absolutamente necesario conocer para salvarse, ¿pero de qué serviría conocerlas si no se preocupa uno del bien que debe practicar? (MR 194.3.1).

Este tipo de máximas y de prácticas son las que deben inspirarles sin descanso, si es que tienen algún celo por su salvación... pues dichas máximas no pueden proceder sino de Dios, porque son contrarias a las inclinaciones de los hombres (MR 202.2.2).

También ustedes deben considerar como excelente recompensa el consuelo que sienten en el fondo de sus corazones porque los niños que instruyen se comportan debidamente, conocen bien la religión y viven piadosamente (MR 207.2.2).

¿Para qué educar? ¿Hacia dónde van nuestros proyectos educativos? ¿Desde dónde y hacia dónde están pensados? El discurso pedagógico nunca ha sido indiferente al futuro y, sobre todo, a la necesidad del cambio y de la transformación social. Por supuesto, son infinitos los horizontes de sentido.

*Dios, niño, maestro, pobres y salvación.* Cinco categorías que no agotan el pensamiento pedagógico heredado de la experiencia fundacional de La Salle y de los primeros Hermanos del Instituto, pero que abren perspectivas para tender el puente hacia las preocupaciones actuales de la educación en el mundo de hoy. Con ellas, ¿es posible hacer una lectura lasallista de la realidad educativa actual?

### ¿Hacia dónde vamos?

Todo texto nace con un pretexto y en un contexto. Leer la realidad de la educación mundial no es un ejercicio aséptico, libre de intencionalidades; tampoco es de poca monta identificar desde dónde hacemos dicha lectura.

Está claro que los Lasallistas, como familia educativa, compartimos múltiples miradas que provienen de los cinco continentes. Situados desde Latinoamérica, el ejercicio de lectura e interpretación tienen un sabor especial, quizás un poco amargo: somos la región más desigual del mundo, con 512 millones de habitantes, de los cuales, casi la mitad –222 millones– son pobres y, de estos, 96 millones sobreviven en

la indigencia<sup>22</sup>. Esta realidad de pobreza y marginación no nos puede dejar indiferentes: ¿cuáles son los grandes problemas de la educación hoy? Compartimos con La Salle la necesidad de responder con calidad a los desafíos que tantos niños, jóvenes y adultos sin educación nos plantean a lo largo y ancho del continente.

Pero, ¿quiénes somos los llamados a responder? En el marco de un contexto educativo empobrecido, la persona del maestro permanece como un protagonista anónimo, poco visibilizado por las agencias internacionales que tratan el tema educativo. Constructor de proyectos, vive las contradicciones de un sistema socioeconómico, tecnocrático o ideológico, que simplemente lo utiliza como mano de obra sin voz autorizada en el conjunto del sistema. La Salle dedicó cuarenta años de su vida a acompañar maestros que no tenían ninguna estima social. Con su apoyo, conformó una comunidad y un proyecto educativo. Su lucha por la dignificación de la persona del maestro sigue siendo pertinente.

¿A quién se educa? Parece que los temas de gestión y evaluación están ocupando un lugar desproporcionado en las agencias internacionales que trabajan en la educación, dejando muchas veces de lado a la pedagogía y a sus contenidos (cf. Torres, 2006:19). En el fondo, interesan los procesos y no las personas; sigue prevaleciendo la mirada tecnocrática en la educación. La centralidad del niño, proclamada por la pedagogía desde hace siglos, continúa siendo tarea pendiente en la educación. La Salle dio carta de ciudadanía al niño en una sociedad que lo desconocía como persona con necesidades propias. Trescientos años después, en el mundo hay un deseo cada vez más creciente por trabajar a favor de la defensa de sus derechos. Apenas la escuela se ha dado cuenta de ello.

¿Para qué se educa? El mundo ha cambiado y continúa cambiando. El discurso de los valores sigue presente en la educación, provocando la pregunta sobre los horizontes éticos que dan direccionalidad y sentido a los proyectos educativos. La Salle concibió la escuela desde un horizonte filosófico-teológico cristiano, con un referente explícito: el Evangelio. Pero no se trata de una educación de ideas, sino de vida. La escuela debe transformar la realidad y convencer con sus resultados.

¿Es necesario este tipo de educación? ¿es exagerado plantear que el hombre del siglo XXI necesita un horizonte de sentido? La pregunta por los fundamentos, por las razones últimas, remite a la imagen que el hombre tiene de sí mismo; este cuestionamiento lanza –irremediadamente– la pregunta sobre Dios. La Salle no dudó en proponer el proyecto de salvación de un Dios amor que quiere que todos los hombres lleguen al conocimiento de la verdad. En el marco de la cultura postmoderna, ¿es posible que el hombre y Dios se encuentren para construir juntos un proyecto de humanización?

<sup>22</sup> Datos tomados de UNESCO-OREALC (2004). La conclusión final de la educación primaria en América Latina, reseñado por Torres (2006:151).

## BIBLIOGRAFÍA

- Ariès, Philippe (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris : Librairie Plon.
- Bédel, Henri (1998). *Orígenes 1651-1726. Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*. Rome: Maison Généraleice. Estudios Lasalianos 5.
- Blain, Juan Bautista (2006b). *Vida del Padre Juan Bautista de La Salle : Fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Libro segundo* (trad.). Bogotá: Región Latinamericana Lasallista.
- Campos, Miguel (1976). Présentation des Méditations pour le temps de la Retraite. En : Jean-Baptiste de La Salle. *Méditations pour le temps de la Retraite. À l'occasion du XL Chapitre Général de l'Institut des Frères des Écoles Chrétienues*. Rome : Maison Généraleice.
- De La Salle, Juan Bautista (2001a). *Obras completas*. Madrid: Ediciones San Pío X. Tomo I.
- De La Salle, Juan Bautista (2001b). *Obras completas*. Madrid: Ediciones San Pío X. Tomo II.
- Deville, Raymond (1987). *L'École Française de Spiritualité*. Paris : Desclée. Traducción del Hno. José María Valladolid.
- Foucault, Michel (2005). *La arqueología del saber. 2° reimp.* Buenos Aires : Siglo XXI Editores Argentina.
- H. Maurice-Auguste (1959). *Les citations néotestamentaires dans les Méditations pour le Temps de la Retraite*. Rome : Maison Jean-Baptiste de La Salle. Cahiers Lasalliens 1. Présentation.
- H. Maurice-Auguste (2003). *Los votos de los Hermanos de las Escuelas Cristianas antes de la Bula de Benedicto XIII*. Madrid: Ediciones San Pío X. Traducción del Hno. José María Valladolid.
- Hengemüle, Edgard (1998). *Dios*. En: Hermanos de las Escuelas Cristianas. *Temas Lasalianos 3*. Roma: Casa San Juan Bautista de La Salle, pp. 84-91.
- Houry, Alain (2010). 50 ans, et plus, des Études lasalliennes : chronique et perspectives. Artículo inaugural de la Revista Digital de Investigación Lasaliana (próxima a publicarse).
- Lauraire, Léon (2001). *La Conduite, approche contextuelle*. Rome : Maison Jean-Baptiste de La Salle. Cahiers Lasalliens N° 61.
- Poutet, Yves (1988). *Jean-Baptiste de La Salle aux prises avec son temps*. Rome : Maison Jean-Baptiste de La Salle. Cahiers Lasalliens N° 48.
- Presciuttini, Mario (1993). Asociación como estilo de vida y de acción. En: Hermanos de las Escuelas Cristianas. *Temas Lasalianos 1*. Roma: Casa San Juan Bautista de La Salle, pp. 59-65.
- Pungier, Jean (1987). *Cómo nació la Guía de las Escuelas*. Lima: Editorial Bruño.
- Raharilalao, Hilaire; Houry, Alain (2001). Ministerio, Ministro. En: Hermanos de las Escuelas Cristianas. *Temas Lasalianos 3*. Roma: Casa San Juan Bautista de La Salle, pp. 215-230.
- Rodríguez, Álvaro (1994). Encarnación. En: Hermanos de las Escuelas Cristianas. *Temas Lasalianos 2*. Roma: Casa San Juan Bautista de La Salle, pp. 89-93.
- Rummery, Gérard (2006). "El itinerario de la comunidad lasaliana". En : Grupo de expertos lasalianos. *Identidad Lasaliana. Apuntes para un taller*. Roma : Hermanos de las Escuelas Cristianas. Cuadernos MEL 27, pp. 9-21.
- Salm, Luke (1994). Salvación. En : Hermanos de las Escuelas Cristianas. *Temas Lasalianos 2*. Roma: Casa San Juan Bautista de La Salle, pp. 225-230.
- Sauvage, Michel (1962). *Catéchèse et Laicat. Participation des laïcs au ministère de la Parole et mission du Frère-enseignant dans l'Église*. Paris : Ligel.
- Sauvage, Michel; Campos, Miguel (1997). *Annoncer l'Évangile aux pauvres. Saint-Jean Baptiste de La Salle*. Paris: Éditions Beauchesne.
- Torres, Rosa María (2006). *12 tesis para el cambio educativo. Justicia educativa y justicia económica*. Acarigua: Candidus, Editores Educativos.
- Valladolid, José María (2001 a). Introducción a las Meditaciones. En: De La Salle, Juan Bautista (2001). *Obras completas*. Madrid: Ediciones San Pío X. Tomo I.
- Valladolid, José María (2001 b). Introducción a la Guía de las Escuelas. En: De La Salle, Juan Bautista (2001). *Obras completas*. Madrid: Ediciones San Pío X. Tomo II.
- Valladolid, José María (2010). Retazos Lasalianos [16-20], *Rivista Lasalliana 77* (2010) 3, 461-472.

### Documentos

GE - Guía de las Escuelas

MR - Meditaciones para el Tiempo de Retiro - Versión latinoamericana, Bogotá 2010

MSO - Memoria de los Orígenes

R - Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas

STAT 2009 - Estadísticas de la Misión Educativa, Oficina de Personal, Casa Generalicia, Roma, al 31 de diciembre de 2009.

Institutos Superiores La Salle de Niterói. Niterói, RJ Brasil, Octubre 2010.



# La educación en valores dentro de una comunidad de aprendizaje lasallista

## Introducción

La educación es uno de los conceptos que ofrece mayor variedad de contenidos, en términos generales, es aquella comunicación trascendente que se establece entre la gente, con la finalidad de promover los valores esenciales de la persona, como individuo o como miembro de una sociedad. Sócrates vio en la educación un factor de alumbramiento de la verdad y la virtud, la civilización cristiana le dio un sentido sobrenatural. La palabra educación se deriva de educar, la cual proviene del vocablo latino “educare” que a su vez se formó del verbo “exducere”, compuesto de “ex”, que significa fuera y “ducere”, conducir. Este análisis etimológico pone de manifiesto que el término educación proviene fonética y

morfológicamente de “educere”: conducir, guiar, orientar; pero, semánticamente recoge desde el inicio, la versión de “educere”: hacer salir, extraer, dar a luz lo bueno que tiene el hombre. Por lo anterior, la educación es un proceso permanente de actualización ordenada y jerarquizada de todas las potencialidades y capacidades del hombre, de tal forma, que llegue a la plenitud y madurez a que está llamado y cumpla su vocación personal, contando con sus cualidades individuales y las circunstanciales sociales e históricas que le han tocado vivir.

El agente principal de la educación es el propio educando quien asimila, conquista y se forma al hacer suyos y re-crear la cultura y las obras valiosas que el maestro le aproxi-

ma y le presenta de manera ordenada y sugestiva, guiándolo a los valores y bienes fundamentales que ha de hacer suyos e incrementar, para formarse como hombre sabio, justo y veraz. Educar es formar hombres íntegros, buenas personas, esto es: enseñar y ayudar al niño, al adolescente, al joven e incluso al adulto a que se olvide de sí mismo y de sus apetencias para darse generosamente a los demás. La educación se puede convertir en un proceso interior personal, es completo cuando no se queda simplemente en la adquisición de conocimientos, ni siquiera de aptitudes, sino que llega hasta el mundo de los valores, y si estos se viven y se testimonian en un grupo que comparte las mismas creencias, su valor se vuelve comunitario.

**Palabras Clave:** Educación, vocación del educador, comunidades de aprendizaje, perspectiva humanista lasallista.

### Desarrollo

Los docentes que trabajamos en instituciones educativas con los Hermanos de las Escuelas Cristianas, debemos meternos a un profundo y serio conocimiento de De La Salle, este conocimiento, más nuestra práctica cotidiana en el aula, nos permitirá tener claridad en nuestra identidad y axiología como educadores, que ojalá, en todos los casos, pudiéramos decir sin temor a equivocarnos, que somos educadores vocacionados, es decir, sentirnos plenamente realizados en nuestro ser de educadores, porque la motivación procede de la actitud del educador, una actitud de servicio y creatividad para dar respuesta adecuada a las necesidades de los destinatarios de nuestra labor (Botana, citado por Meneses 2007). Pero, ¿Cómo podemos avanzar para ser un educador vocacionado? Planteando con claridad el itinerario que debemos seguir como docentes, que debe incluir la satisfacción de una perspectiva laboral, de una perspectiva profesional y sobre todo, de una perspectiva vocacionada vivida en la comunidad educadora, donde se trabaja colaborativamente para ir enriqueciendo la misión.

La perspectiva vocacionada se plantea a partir de principios vocacionados, siendo el primero y más importante el servicio que prestamos a las necesidades educativas de nuestros alumnos. A partir de una transformación de lo que vamos descubriendo en nuestra vocación de educadores, aunque llevemos muchos años ejerciendo el magisterio, ya que este proceso no se termina, porque las necesidades van cambiando y piden nuevas respuestas (Botana, citado por Meneses 2007). Nuestros alumnos son los primeros y más importantes sujetos de nuestra tarea educativa, como se ha mencionado al principio, cuando los empezamos a observar como personas, descubrimos algunas carencias que son “llamadas” que nos obligan a responder y a ponernos en movimiento, a dinamizar nuestras acciones, entonces vamos aprendiendo a escuchar “al otro”, desde nuestra forma de ser, que no nos exige otra cosa, sino ser personas, ser humanos para que nuestras actitudes se escuchen y nuestros valores se proyecten, no solo en la comunidad educativa, sino en otros ambientes primordiales como nuestra familia o la gente con la que nos rodeamos diariamente.

Una vez que hemos descubierto al “otro” como llamada, sale a relucir una nueva dimensión en el itinerario del educador: la dimensión comunitaria. Esta dimensión nos hace cultivar valores como el acercamiento a otras personas, desde una actitud de diálogo, que nos obliga a escuchar otras opiniones y a trabajar en equipo, donde compartimos lo que somos y lo que tenemos, dejando al otro compartirse a sí mismo. La dimensión comunitaria nos permite a los educadores la valoración mutua, esto es fruto de las relaciones cordiales y hace que las personas nos vayamos sintiendo integradas para colaborar, complementarnos en las actividades educativas y acercarnos a la solidaridad. Cuando en una comunidad educativa se logra esta dimensión comunitaria, todos asumimos el mismo proyecto educativo: la suma de valores, esfuerzos y capacidades, apuntando hacia una misma dirección y aproximándonos a un proceso de comunión para la misión.

El proyecto educativo lasallista es el lugar de encuentro de todos los que trabajamos en centros educativos con este carisma, es el resultado del itinerario de cada actor que participa en la comunidad y del proceso de comunión que se produce entre nosotros. Cuando existe dinamismo en la comunidad se refleja en los siguientes puntos: El proyecto educativo es una obra de equipo, donde todos los educadores se sienten solidarios; está centrado en las personas de los alumnos y sus necesidades, antes que en los programas académicos o los contenidos de las materias de aprendizaje; señala una preferencia hacia los más pobres y abandonados; desarrolla la creatividad en la búsqueda de nuevas respuestas educativas en favor de los pobres; se propone lograr un estilo comunitario y fraterno en las relaciones entre los educadores, entre alumnos; se esfuerza en ser un proyecto evangélico y acompañar el proceso de descubrimiento y vivencia de la fe; y en el caso de nuestras instituciones, tiene como referencia clara la visión pedagógica y la doctrina de San Juan Bautista De La Salle.

Los pasos de un educador son amplios, todos ellos nos conducen a ser mejores personas, mejores docentes, ojalá que nunca dejemos de escuchar, de percibir las llamadas de nuestros alumnos, de hacer comunidad en torno a una misma misión, porque correríamos el riesgo de quedarnos anclados en la comodidad de una profesión y, en ese momento, nuestra labor de educador habrá dejado de ser una verdadera vocación, para convertirse en un trabajo más. En este contexto podemos preguntarnos ¿Estamos viviendo en la instituciones lasallistas una verdadera comunidad de aprendizaje? ¿Qué fortalezas debemos rescatar para tener encuentros dialógicos? ¿Qué nos falta para construir comunidades de aprendizaje, donde rescatemos experiencias de la educación formal y la no formal? En un primer momento parece que algunas de estas preguntas están respondidas, sin embargo, falta mucho por trabajar, sobre todo, porque estamos viviendo en un mundo donde la individualidad se antepone a los intereses de un grupo, de una comunidad.

El ser humano vive en sociedad, a través de los grupos que van formando, hombres y mujeres se relacionan para sobrevivir, crecer y desarrollarse. Es por esta razón, y por

el ambiente de globalización que se vive actualmente que sería difícil solucionar individualmente lo que enfrentamos cotidianamente y, la escuela, no escapa a esta realidad. Necesitamos de una comunidad de esfuerzos para lograr el desarrollo. En este sentido, las instituciones educativas deben enseñar a los docentes y a los alumnos a relacionarse y participar con sus semejantes, es decir, a consolidar o construir verdaderas comunidades donde todos aprendamos.

Al parecer, las comunidades de aprendizaje y de trabajo cooperativo o colaborativo se remontan a la historia misma del hombre. Desde el tiempo de las cavernas hombres y mujeres tuvieron que agruparse, trabajar en forma cooperativa para evolucionar; desde entonces, el intercambio, la interdependencia, la socialización de procesos y resultados y la actividad grupal son los factores decisivos de la formación del hombre como ser humano.

Conviene tener algunas aproximaciones teóricas que nos permitan descubrir conceptos o categorías desde los diferentes aportes de autores que han escrito sobre el tema. Una comunidad de aprendizaje es una comunidad humana y territorial que asume un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y el desarrollo humano, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no solo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar dichas carencias (Torres, 1998). Por otra parte, (Ferreiro, 2000) la define como el conjunto de personas que reunidas en un tiempo y lugar determinados, se ocupan de una tarea que les exige asumir funciones e interactuar para el logro de una meta. De lo anterior se concluye que la comunidad de aprendizaje es una comunidad que vive y asume sus propios valores, para realizar las tareas que los llevan a trabajar en equipos colaborativos, comprometiéndose en tareas y objetivos comunes.

Por otra parte, el aprendizaje colaborativo es definido por Gómez (2007) como un amplio y heterogéneo conjunto de técnicas, estrategias y recursos metodológicos estructurados, en los que los alumnos y los docentes trabajan juntos, en equipo, con la finalidad de ayudarse a través de las mediaciones de iguales, docentes, materiales, recursos y otras personas, para así construir el conocimiento de manera conjunta. El mismo autor señala que son cinco los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora, habilidades interpersonales y grupales y evaluación grupal. Por ende, el trabajo colaborativo encierra todas aquellas acciones y actitudes humanas que llevan a las personas a trabajar en equipo, para conseguir sus fines esenciales, como seres humanos y en este caso como colaboradores de la educación, respetando el estilo particular de cada colaborador.

Una de las características de trabajar en comunidades de aprendizaje es la mediación ¿Quiénes son las mejores personas de una institución educativa para mediar los procesos educativos? ¿Todos somos mediadores desde el lugar que ocupamos? Parece que esta última pregunta encuentra

una respuesta inmediata. Todos somos mediadores. La acción mediadora debe tener como trasfondo un paradigma de lo que la persona es y de sus capacidades para llegar a ser lo que se es.

Desde la perspectiva humanista-lasallista un mediador debe tener en su perfil al menos tres cualidades básicas. La primera es la mediación de intencionalidad, (Martínez, 2008), la define como el propósito expreso dirigido a la construcción (o en su caso modificación) del proceso cognitivo del alumno, de su aprender a aprender, de la adquisición de hábitos personales y sociales y de su sistema básico de necesidades. Dicha intención depende del sistema de creencias del educador, relativas al potencial de aprendizaje y de su intento de construir la personalidad de un modo positivo; esta intención del educador comprende tres campos de acción: el contenido, la metacognición y la ética.

La segunda cualidad es la mediación de la construcción narcísica, se refiere al papel que juega el educador cuando media a las personas en la construcción de la imagen de sí mismo, del sentimiento de capacidad, del dominio de los comportamientos mentales o de otra índole. La tercera es aprender a realizar una mediación emocional, porque la afectividad está presente tanto en el educador como en el alumno o persona a la que dirige su acción. En los casos en que las personas tienen éxito en su desempeño, dicha efectividad está sirviendo de motor de motivación y de placer, al mismo tiempo que de desarrollo mental progresivo. Las comunidades de aprendizaje deben tener mediadores que desarrollen en las personas las cualidades antes mencionadas.

Las comunidades de aprendizaje orientan sus esfuerzos en diferentes áreas de la educación, en esta reflexión nos interesa responder a los siguientes cuestionamientos ¿Cómo pueden estas comunidades fomentar los valores en las instituciones educativas? ¿Qué son los valores? ¿Cuáles son los valores que debemos empezar a promover en las comunidades lasallistas?

Si atendemos a la etimología de la palabra valor –valere–, estar sano y fuerte, debemos entender que los valores son todo aquello que es importante para la persona, tanto objetiva como subjetivamente, son bienes que la orientan o guían en sus pasos y es algo tan bueno que merece la pena incluso dedicarle nuestra vida o parte de ella; entonces en este sentido, dicho concepto tiene diferentes significados. Lo cierto es que un valor es un bien.

Si los valores son bienes, entonces los queremos y los queremos libremente. Nuestra inteligencia nos presenta los bienes, nos permite atender y comprender lo que es bueno para cada quien, nuestra voluntad los apetece, los quiere, decide; y nuestra libertad opta por esos bienes o valores, los elige y nos lleva a actuar. Luego entonces, ¿Para qué nos sirven los valores? Para vivir como personas, incluso para el amor y para la felicidad. El desarrollo de los valores es algo estrictamente personal y se extiende a todo el transcurso de nuestra vida, algunos estudiosos del tema comentan que es más importante el proceso de valoración que el valor mismo, porque el valor como tal es un concepto abstracto, mientras que la valoración es la expresión de la vivencia de un valor

específico: el respeto, la prudencia, la justicia, la bondad, la generosidad.

Vivimos en una cultura cotidiana de la postmodernidad, en un clima de intrascendencia, preferencia del tener sobre el ser, una cultura de la diversión, esto parece que nos lleva a vivir en una crisis de valores, crisis que se refiere a varias cosas a la vez y crisis que está, no en estos conceptos abstractos a los que llamamos valores, sino en las personas mismas, en la forma como los asumimos y los vivimos en el diario existir. Pareciera que en esta época de cambios o cambio de época (como algunos analistas llamarían a la postrimería del siglo XX) y específicamente en la década de los 80, se marca una gran diferencia de cómo vivir los valores; antes y después de ese año parece que se viven de forma diferente y cabría hacerse la siguiente pregunta ¿Los valores cambian o se transforman? No, no cambian ni se transforman, porque los valores son atemporales, permanecen en el tiempo, porque su valor reside en el valor mismo del hombre. Por otra parte, esta crisis de la que venimos hablando pareciera que es por una falta de consenso social fuerte sobre valores y donde vivimos en un ambiente de individualismo, relativismo y un cierto hedonismo en la definición del valor. Hoy es común no decir las cosas por su nombre, porque podemos dañar en su psicología o en su personalidad al niño, al adolescente o al joven y tener la “mala suerte” de ser denunciados ante alguna institución de protección de los derechos humanos.

Esta crisis afecta a las instituciones, desde la familia hasta las instituciones educativas, porque en algunas de ellas ya no se preguntan si algo es bueno o positivo o es malo o negativo, sino, si es la mayoría o una postura minoritaria y termina por imponerse el criterio de la mayoría. Por otra parte, muchas veces, nuestra escala de valores está teñida por la búsqueda de la realización personal, definida de forma notablemente individualista y hedonista y concretada a una buena calidad de vida que comprende salud, bienestar, libertad (para actuar para mí mismo, sin fijarme en los demás), cultivo de las propias posibilidades y habilidades personales satisfactorias, entonces ¿Todos estos anhelos son malos? La contestación está en cómo ordenamos nuestros propias valoraciones, en cómo hacemos vida nuestra escala de valores.

Nuestra escala de valores se integra por lo que consideramos bienes, por el proceso de valoración de lo que vivimos y sobre todo de cómo lo vivimos. Ya decía (Frankl, 1999), quien encuentra por qué vivir, casi siempre encontrara el cómo. Estos bienes que se van formando en nuestra familia y que cuando vamos descubriéndolos por las experiencias que vamos teniendo, en la escuela y en el contexto mismo en que vivimos y en nuestra propia intimidad, en nuestro corazón o interior, seguramente va correspondiendo a nuestra propia naturaleza humana. En este sentido, lo material es importante, nuestro cuerpo (materia) es importante, a través de él nos damos a conocer, es la primera referencia que tienen los demás de nosotros, representa un bien personal —lo compartimos con todos los seres materiales—; cuando iniciamos la comunicación con el resto de las personas nos descubrimos, nos develamos desde nuestros gestos, nuestras palabras, nuestras emociones y sentimientos; empezamos a compartir

nuestra intimidad, nuestra forma de ser, esto es lo que observan nuestros alumnos. Los niños desde el preescolar empiezan a encontrar amorosa o lejana a su maestra. En este acercamiento revelamos lo verdaderamente valioso, nuestra persona desde sus luces y sus sombras, los que nos rodean intentan descubrir nuestros valores, a través de nuestra forma de pensar y generar pensamiento y, especialmente, en la congruencia entre lo que decimos y hacemos, esto último muy apreciado por los adolescentes y los jóvenes. Sólo en el descubrimiento de valores humanos, valores de trascendencia o espirituales, el hombre encuentra lo verdaderamente valioso. Nuestra escala de valores la vamos madurando a medida que crecemos y vamos enfrentando diferentes experiencias. En varias circunstancias actuales parece que vivimos un trastocamiento de valores, donde lo material, el tener ha pasado a ser más importante que el ser; es más apreciado tener una gran pantalla de plasma o un auto último modelo a sentarnos a dialogar con los hijos, con la familia o los amigos, y de repente, la gente vive con ansiedad, porque no tiene los mismos bienes materiales que el vecino o el pariente.

Debemos promover acciones reflexionadas y asimiladas, situaciones que lleven a las personas a descubrir lo verdaderamente valioso. Una de las vivencias que más nos acerca a la axiología, al mundo de los valores es precisamente la educación. Tenemos que ver a la educación como el fruto de la grandeza del hombre, solo de esta manera entenderemos y valoraremos el sentido humano, y si esta educación se promueve en comunidad, entonces, los valores tendrían que vivirse plenamente.

Por la educación establecemos una comunicación, un diálogo que tiene como finalidad la promoción de valores esenciales de la persona. La intención de formar en valores a los alumnos tiene que ser una constante en la currícula académica, el eje transversal parece ser la estrategia adecuada para la formación humana, valoral, axiológica, como se le ha llamado en algunas instituciones. Esta vivencia de los valores cobra vida en la vida del profesor, protagonista, junto con el alumno, del hecho educativo, de lo propio de la educación. La vocación del maestro se vive testimoniando con el buen hacer, el bien saber, reflejado en el propio bien vivir. Un docente enseña a querer, queriendo. Como nos advierte (Cardona, 1999), la vocación del maestro es una vocación en profundidad, que le exige desarrollar en sí mismo y en sus alumnos valores encaminados hacia una exquisita sensibilidad hacia la persona y hacia lo social, además el autor se pregunta ¿Cómo ha de comportarse el educador para hacerse imitar, en lugar de hacerse admirar? Imitar y admirar no son términos excluyentes y, es probable que muchos alumnos admiren a sus maestros, admiren lo bueno que observan en ellos y esto los lleve a imitarlos. Resulta admirable aquél que nos ofrece una imagen realmente imitable y que estimula, porque no es distante, sino cordial y humano en el trato. Los maestros, pese a sus dificultades o limitaciones, cuando practican el bien, cuando promueven los valores desde sus personas, los educandos los observan y los siguen como a unos modelos. Por ejemplo, cuando un maestro es puntual al iniciar y terminar su clase, estará fomentando el valor del

orden. Si queremos cosechar amistad, tendremos que sembrar amabilidad. Cuando la forma de abordar el saber está matizada de experiencias de vida, promovemos el valor de la autenticidad.

De repente observamos que nuestros alumnos van por un camino axiológico y los educadores vamos por otro ¿Es posible que exista reciprocidad entre el educador y el alumno cuando parece que hay disparidad en sus valores? La reciprocidad surge entre ellos cuando el alumno se siente querido, en esta medida se da la correspondencia de afecto. El eros pedagógico del que hablaban los griegos, cobra vida en cada encuentro con nuestros alumnos, es como un regalo que nos mueve a dar y a dar sin recibir nada a cambio; aunque llegue a existir disparidad en los criterios de valoración. Las personas son queridas por eso, porque son personas. Las personas, nuestros alumnos, gozan de libertad para optar por unos y otros valores, si hemos tenido cuidado de mostrar a los valores como bienes personales y al servicio de otros, en este sentido, habrá más coincidencias que diferencias en los valores que viven ellos y que vivimos nosotros como educadores y, antes que como educadores, como personas. Ojalá que desde nuestra generosidad podamos dar todo aquello que entendemos ha de constituir un bien para esa persona (alumno) en sus circunstancias específicas, y que está en nuestras manos proporcionarle.

Las instituciones educativas tenemos que proporcionar momentos para cultivar los valores, donde la calidad de las personas a través del aprendizaje, la convivencia y el encuentro se desarrollen y asuman ¿Pueden las aulas y las academias ser las primeras comunidades de aprendizaje para asimilar y vivir los valores?

El señor De La Salle llamó fuertemente la atención de sus contemporáneos por su forma de hacer comunidad edu-

cativa con sus maestros. Logró comunicar a los maestros noveles su genio creador y su entusiasmo, esto sigue vivo en los maestros lasallistas que se encuentran en varias partes del mundo. Su reflexión permanente sobre el maestro virtuoso, el maestro que promueve valores sigue enriqueciendo el quehacer educativo ¿Qué habrá pensado el señor De La Salle al pedirnos a los educadores que cultiváramos en nuestra persona y en la de nuestros alumnos el valor de la trascendencia, la responsabilidad, la paciencia, la humildad, el autodomínio, la prudencia, la serenidad, el silencio, la vigilancia, la mesura, la sabiduría y la generosidad? Y todavía más ¿Sabrá que en los inicios del siglo XXI estamos intentando hacer verdaderas comunidades educativas, comunidades de aprendizaje? ¿Con qué valores hemos impactado a nuestros alumnos para su bien, para su crecimiento? o más aun ¿Con cuáles hemos tocado sus corazones? (Chico, 1988), un hermano lasallista comenta que todos los valores son importantes, pero aquéllos que ordenan la propia actividad profesional son el principal deber de quienes se entregan a la formación de los hombres. Nosotros somos maestros, formadores de niños, adolescentes y jóvenes, esto es parte de nuestro quehacer educativo y de nuestro vivir.

Después de esta reflexión donde se ha tratado de profundizar en el tema de la educación vocacionada, los valores y las comunidades de aprendizaje, dejo estos últimos cuestionamientos: ¿Una verdadera comunidad de aprendizaje tendría que satisfacer necesidades educativas formales y no formales? ¿Dada la tendencia mundial en educación, el trabajo colaborativo y las competencias nos llevará a rescatar lo verdaderamente valioso en los aspectos antropológico y axiológico? ¿Seremos capaces, como comunidad educativa lasallista, de dar respuestas a los desafíos que nos marcan la educación y los estilos de aprendizaje actuales?

## BIBLIOGRAFÍA

- Agathon. Las doce virtudes del buen maestro. Federación Lasallista Mexicana. Reedición 1980.
- Cardona, Carlos (1999). Ética del quehacer educativo. Española: Edit. Rialp.
- Chico González, Pedro (1988). Ideario pedagógico y catequístico de San Juan Bautista de La Salle. Madrid: Ediciones SPX.
- Comisión Educativa Lasallista (s.a.). Misión Educativa Lasallista, de cara hacia el tercer milenio. México.
- Ferreiro Gravié, Ramón y Margarita Calderón Espino (2000) El ABC del aprendizaje cooperativo. México: Edit. Trillas.
- Frankl, Viktor (1999). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Edit. Herder.
- Gómez Gutiérrez, Juan Luis (2007). Aprendizaje cooperativo: metodología didáctica para la escuela inclusiva. Madrid: Ediciones La Salle.
- González Álvarez. (1978). Valores fundamentales de la educación. Edit. B. A. C. Madrid.
- Guissani, Luigi (1991) Educar es un riesgo. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Martínez Beltrán, José María y María C. Rodríguez Villarreal (2008). Colotli, Actividades para desarrollar el pensamiento. México.
- Meneses, Patricia (2006). Pasos en el itinerario de un educador. Revista de Investigación Educativa, La Investigación en el aula: fenomenología y formación humana. Septiembre-diciembre. Año 2, número 5.
- Rojas, Enrique (1992). El hombre light, una vida sin valores. España: Ediciones Temas de Hoy.
- Torres, Rosa María (1998). Comunidad de aprendizaje. Una iniciativa de la Fundación Kellogg para América Latina y el Caribe. Novedades Educativas, No. 94. Buenos Aires.

# La identidad del docente: forma de experimentar la vida y de compartir una misión

## Resumen

Instructor, maestro, docente, enseñante, facilitador, mediador, guía, son los términos con los que frecuentemente se denomina a la persona que se dedica al maravilloso y fascinante arte de enseñar, sin embargo considerarlo exclusivamente desde su identidad como profesional de la educación, sería no voltear la mirada a los elementos que conjugan su saber, su ser y su quehacer laboral.

El docente ha sido distinguido a través de la historia en dos aspectos: positivo y negativo, en el primero a la figura que representó a cada estudiante en su paso por las escuelas, en diferentes tiempos y modelos de enseñanza, puede recordarse al ser que fue fuente de inspiración en la vida. En el segundo aspecto desafortunadamente se convierte en el personaje que en algunos momentos se quisiera olvidar.

La imagen y el reconocimiento del verdadero maestro, aquel ser en que se fundamentan los procesos de construcción de cultura, a través del respeto, del carisma, de la vocación y de las actividades resaltadas en su rol, considerando sus habilidades y tareas, son esencialmente necesarias para el crecimiento y desarrollo de una sociedad.

El maestro es un orientador y en la medida en que se identifique con su profesión, como parte de la identidad y de la institución donde se desenvuelve, mejor podrá facilitar al alumno los medios para que se desarrolle dentro de estos principios en los que cree.

**Palabras Clave:** Identidad, Educador, Identidad Profesional, Identidad Institucional.

## Introducción

La fortaleza del maestro no está 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 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; sin embargo es como un famoso director de cine o de teatro, que planea, dirige y ensaya, antes de que la obra se presente al público, pero que en el momento de la representación, ya no controla al actor, sino que es el actor como individuo quien participa, quien realiza el rol, quien desarrolla el libreto, quien apoya, vive el papel y le imprime su sello. Este actor es el estudiante.

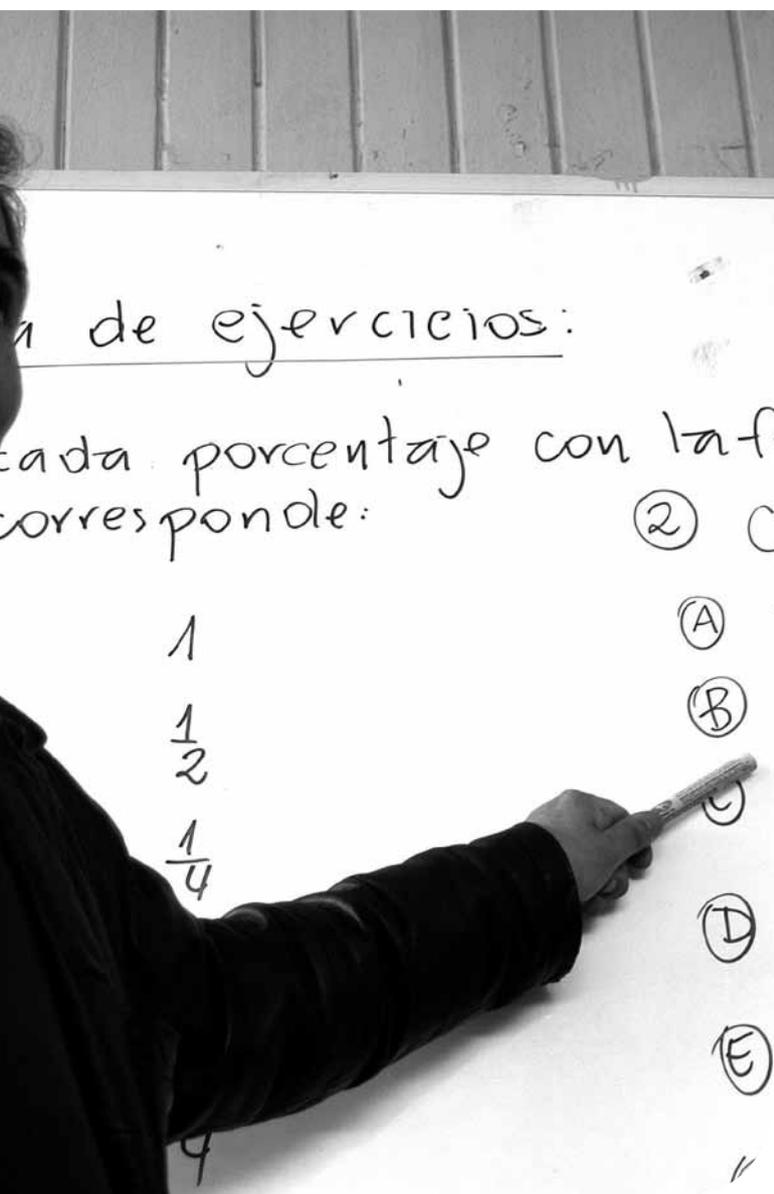
Es aquí donde el educador asume el reto de rescatar su papel fundamental. Retomando una frase del San Juan Bautista De La Salle, «*la primera obligación del profesor es tocar el corazón de sus estudiantes*». Lo recuerda el Hermano José Cervantes en sus diferentes intervenciones en el Seminario Taller «Educar en el umbral del tercer Milenio»: “Si ante todo el docente es



persona y a quien se dirige es otra u otras personas y se logra un encuentro significativo, es posible crear marcas imborrables en quien busca y encuentra nuevos caminos que lo acerquen a la verdad”.

### Desarrollo

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.



El profesor frente a la tarea de fortalecer valores, debe ser respetuoso de la vida de los estudiantes, no mostrar un solo camino y dar alternativas, sin tener clara y nítidamente una escala de valores que incite al seguimiento.

El profesor como mediador en la construcción del conocimiento de sus estudiantes, vive la experiencia de reconocer en su propio método de aprender, no una posibilidad de enseñar a otros, sus saberes, sino una forma personal de aprender.

Hay que destacar que cada quien tiene su propio estilo y sus particulares estrategias de aprendizaje, que son potenciadas por los ambientes de aprendizaje y los profesores mediadores.

El docente debe tener en cuenta que debe transmitir confianza a sus estudiantes, para plantear problemas y acompañarlos en la búsqueda de soluciones, ofreciendo herramientas para enfrentar la incertidumbre natural que se genera en el proceso de construcción del conocimiento.

Él, debe propiciar dentro de la práctica pedagógica una reflexión, que solo es posible desde la perspectiva de una evaluación permanente, vista como comunicación y mirada a uno mismo.

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 calidad 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.

La preparación *profesional* y la *dedicación* vienen a ser el complemento natural e indispensable para constituir plenamente la *personalidad* pedagógica, la personalidad del “hombre-para-la-educación”.

Respecto de la *preparación profesional*, el maestro no puede ser considerado nunca como un funcionario del Estado o un simple delegado de las instituciones sociales educativas; sería un atentado a la dignidad de su persona, a la dignidad de su misión educativa y a los derechos de los educandos. Por lo tanto, los organismos estatales o sociales responsables de su preparación profesional y técnica deben subordinar su organización y funcionamiento a esa dignidad y a esos derechos.

Respecto a la *dedicación*, se puede afirmar que debe ser *plena*, pero no principalmente en sentido cronológico (horario de trabajo completamente dedicado a la educación, exclusión de pluriempleo, etc.), sino en sentido psicológico, en cuanto que la persona en su totalidad debe dedicarse a su

ministerio central en su vida. Esto es una consecuencia de su vocación, si es auténtica, lo cual no implica una debilitación de sus restantes dimensiones humanas y personales, sino una armonización e integración en la unidad de su persona.

La personalidad pedagógica con todas sus exigencias no se adquiere o posee de una vez y para siempre; es un ideal a conquistar constantemente y del cual nunca se logra una plena y perfecta realización. Actúa en la vida del maestro como luz y como fuerza vital que le mantiene en tensión dinámica contra la rutina y la mediocridad.

La faceta más visible del educador es la de *profesor o docente*, la que le hace aparecer generalmente como maestro. En este aspecto, su misión es *enseñar* ciencias, doctrinas, normas de conducta... Ante lo que el *profesor* no debe devorar al *educador*; el maestro es mucho más que un profesor, aunque a veces tengamos el peligro de olvidarlo. En la práctica es imposible que un profesor sea un mero docente: sus enseñanzas, aun las que parecen más teóricas y alejadas de la vida real, tienen siempre marcadas proyecciones vitales y prácticas; su conducta y su misma persona, con la sola presencia, tiene influjos educativos —buenos o malos— sobre los alumnos

No se habla del profesor sólo como un profesional que se limita a comunicar de forma sistemática en la escuela una serie de conocimientos, sino del educador, del formador de hombres. Su tarea rebasa ampliamente la del docente, pero no la excluye. Por esto requiere, como ella y más que ella, una adecuada preparación profesional.

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.

Entre los tres niveles se establece una serie de relaciones:

En primer lugar, no se trata de *niveles* opuestos, sino *complementarios*. La persona necesita tener en cuenta a cada uno de los tres.

Cada nivel, considerado de forma aislada, señala un grado de profundización y realización de la persona. Cada uno de esos grados se puede conseguir con una cierta independencia de los otros dos. Es decir, *no se condicionan* mutuamente de manera absoluta, aunque sí pueden *influirse*. Por ejemplo, un educador bien remunerado tiene un aliciente para aumentar su competencia profesional e incluso para no escatimar el tiempo que requieran las necesidades de sus alumnos; pero esto no ocurre necesariamente. De la misma forma, un educador muy *vocacionado* puede encontrar más facilidad para ser valorado y aceptado por sus alumnos o para cultivarse intelectualmente, pero no siempre ocurre así.

El *optar*, consciente o inconscientemente, por uno de los tres niveles, con exclusión de los otros en la vida práctica, sería un empobrecimiento grave de la propia identidad, aparte del perjuicio que se causa a los destinatarios de nuestra labor educativa.

A todo educador se le plantea el reto de estructurar su identidad a partir de *los valores vocacionales*, el hacer de éstos la perspectiva de su *quehacer*, su *saber*, su *ser*. Sólo en la medida en que acepta este reto y se pone a caminar

en la dirección que ellos le señalan (las necesidades de sus alumnos), podremos hablar de un auténtico educador, y no sólo de un profesional o un trabajador de la enseñanza. Eso no significa renunciar a ninguno de sus derechos en los otros niveles.

El maestro integralmente concebido —en su desarrollo personal, sus competencias y conocimientos, sus condiciones y calidad de vida— es decisivo para la conformación de ese grupo de pedagogos que por estar satisfechos consigo mismo, gozar de identidad e idoneidad profesional, poseer condiciones de vida digna y asumir éticamente su actuación pública, se compromete consecuentemente con una educación de calidad, invierte todos sus esfuerzos en hacerla realidad y exige su reciprocidad que se le considere y valore como uno de los protagonistas de las transformaciones que requieren la educación y la nación.

En cualquier campo, la profesionalidad, en especial si se configura con el concurso formativo de la universidad, va más allá de la vocacionalidad, la instrumentalidad y la titulación. Sin desconocerlos, ella nos exige primordialmente adentrarnos en la identificación de los factores e indicadores que den cuenta: a) de la perspicacia y profundidad con que la persona aborda la comprensión de la realidad objeto de su acción; b) de la eficiencia y calidad en el cumplimiento de su función social y desempeño profesional; c) de la solidez acerca de la fundamentación teórico-práctica de su actuar profesional; d) del rigor argumentativo con respecto a sus visiones, juicios y propuestas; y e) de la habilidad para sistematizar y socializar sus hallazgos, fruto de la indagación y reflexión permanente sobre sus prácticas. El grado de apropiación de la profesión como proyecto y actitud de vida ha de servir de contexto natural para el desarrollo de los talentos de quien la profesa y condición de posibilidad de su actuar ético y político.

Este es el sentido de profesionalidad, que con la colaboración de todos —en especial de los mismos maestros o candidatos a serlo—, lograremos en el futuro próximo. En este sentido, Imbernón, especialista en aspectos del desarrollo profesional de los educadores, expresa que: La mejora de la educación pasa por la optimización de las prácticas profesionales de los educadores, pero de tal manera que a su

---

---

EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL EDUCADOR PLANTEA POR LO TANTO LA NECESIDAD DE UBICAR SU PROFESIONALIDAD EN EL MARCO DE UN DETERMINADO CUERPO DE CONOCIMIENTOS Y DE VALORES, EN UNA RECONOCIDA Y DELIMITADA FUNCIÓN SOCIOCULTURAL Y EN LA CONQUISTA DE UN DIGNO ESTATUS ECONÓMICO Y SOCIAL; TODO LO CUAL LE OTORQUE LA VERDADERA IDONEIDAD, AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD QUE HAN DE CARACTERIZAR SU ACTUACIÓN PÚBLICA.

---

---

vez esa práctica permita modificar el contexto. Por lo tanto, es necesario analizar la parte sustantiva de la profesión (su naturaleza y objeto), así como la importancia de la dinámica de la propia profesión (su práctica y desarrollo), pero ese análisis puede correr el peligro de hacerse desde perspectivas excesivamente funcionalistas descartando de plano visiones más comprensivas y críticas. Quizás este ha sido nuestro problema, especialmente cuando tratamos de establecer el perfil del educador y tal perfil logramos concebirlo sólo desde lo que creemos que el maestro en abstracto debe hacer y cumplir, olvidándonos de su condición de persona, de intelectual y de miembro de una sociedad y comunidad.

El desarrollo profesional del educador plantea por lo tanto la necesidad de ubicar su profesionalidad en el marco de un determinado cuerpo de conocimientos y de valores, en una reconocida y delimitada función socio-cultural y en la conquista de un digno estatus económico y social; todo lo cual le otorgue la verdadera idoneidad, autonomía y responsabilidad que han de caracterizar su actuación pública.

La profesionalidad del educador, desde el punto de vista de la formación, ha de asumir en forma radical los criterios que caracterizan las «profesiones modernas», a partir de los cuales son reconocibles por lo menos cinco dominios: 1) el dominio de los problemas de la realidad educativa que han de ser objeto de estudio e intervención; 2) el dominio de las teorías que ayudan a explicar y comprender la realidad y permiten crear escenarios de futuro; 3) el dominio de una práctica con responsabilidad social basada en competencias propias, distinguibles de otras profesiones; 4) el dominio de la pedagogía en su doble carácter, filosófico y científico, a partir de la cual se delimiten, expliquen y comprendan tanto los problemas como las teorías referidas a la educación y a la enseñanza y desde la cual el maestro fundamente su identidad y su compromiso con los fines de la educación; y 5) el

dominio del *ethos* de la profesión entendido en el marco de las dimensiones históricas, éticas y normativas que orientan y regulan su ejercicio profesional y su ser como persona.

Se pretende que el educador sea un auténtico profesional de la pedagogía, que de ella derive su idoneidad moral, ética y académica, y adquiera el estatus que se merece en la sociedad. Este propósito inaugura un nuevo sentido de la formación, a partir del cual el maestro pueda apropiarse de la estructura de las disciplinas y saberes objeto de enseñanza y de su valor social y cultural; y en el proceso de formación propio y de sus alumnos, pueda articular los conocimientos de las ciencias, las artes y las tecnologías con los conocimientos y actitudes propias de la ética y de la educación en valores.

## Conclusiones

Es posible que muchos educadores se encuentren en el “mundo de la educación” por diversas circunstancias sociolaborales. Se comprende en muchos de los educadores la falta de entusiasmo y escasa visión de la trascendencia de la tarea educativa pero obviamente el desconocer el valor de la educación acarrea baja estima, falta de entrega y nulo afán de superación; además, estas lagunas desembocan en el mar confuso de una identidad sin base, sobre la que se construye el quehacer diario de muchos educadores. A esta realidad hay que añadir el desconocimiento del ideario de la institución educativa.

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 permita 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.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arróyave Ramírez Manuel (1992) Principios fundamentales de la pedagogía lasallista. Ulsa. México.
- Brand Barajas Jennie (2003) Identidad institucional del docente de la Universidad Simón Bolívar. Redalyc. pp. 41-47.
- Gloria Patricia Cardona López. Revista de la Universidad De La Salle n°.29.
- Gómez Gómez Elva Noemí (1990) El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad. ITESO.
- González Kipper Lorenzo (2004) Resumen de la tesis doctoral niveles de participación en la realidad asociativa lasallista en América Latina y España.
- Johnston John fsc. (1996) La escuela lasallista. Ulsa. México.
- Muñoz Bautista Jorge (1992) Nuestra filosofía. Ulsa, México. pp. 30-32
- Núñez Prieto Iván (2004) La identidad de los docentes. PIIE. Chile.
- Ojeda, M. C. (2008) Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? Revista electrónica de investigación educativa, 10 (2).
- Patrizia Mascioli. Formación lasallista (ensayo).
- Revista de educación (1998) Nueva época núm. 5 / Reflexiones acerca de la formación de docentes. Bárbara Greybeck Daniels\*, María Guadalupe Moreno Bayardo\*\* y María Alicia Peredo Merlo\*\*\*
- Simón Rodríguez. Lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa. Edit. Ulsa.
- Schrijver Tazzer Lucio (1995) La identidad propia de nuestras instituciones. Edit. Ulsa. Roma. P.p. 27-28

[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/instituciones\\_formadoras\\_claves\\_formar\\_buenos\\_docentes.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/instituciones_formadoras_claves_formar_buenos_docentes.pdf)

# “Instrumentos para la evaluación de conocimientos procedimentales desde el enfoque de la metacognición”

## Introducción

La activación y entrenamiento de estrategias metacognitivas para mejorar el aprendizaje de las ciencias naturales en la educación básica y en particular el aprendizaje de la Química en el nivel de secundaria, se hace imprescindible desde el enfoque del desarrollo de competencias para la vida, como lo establece la reforma curricular de secundaria 2006 en nuestro país, así como desde el nuevo paradigma de la educación centrada en el aprendizaje (alumno) que sugiere la era de la “sociedad del conocimiento”.

Es importante mencionar que aunque en ocasiones algunos alumnos llegan a niveles metacognitivos a través de estrategias de este tipo, la mayoría de éstos no las realizan de manera sistemática y continua debido a que frecuentemente los procesos de interacción que establece el profesor para con el alumno en el abordaje de un contenido curricular no requiere de este tipo de procesos mentales.

Por otra parte es conveniente no perder de vista que la elección de las estrategias metacognitivas tanto del docente como del alumno se torna compleja a la hora de definir cuál estrategia o método debe emplearse en la enseñanza - aprendizaje de la Química, siendo la metodología el instrumento fundamental e indudablemente el sistema más poderoso y eficaz para el aprendizaje significativo, debido a que no solo es un proceso cognoscitivo, si no también están presentes las esferas afectiva y social al organizar grupos y al asignar responsabilidades.

Si consideramos a las estrategias como procedimientos, éstas se caracterizan por ser flexibles, conscientes y voluntarias que están encaminadas a resolver una situación o alcanzar una meta. Su adecuado manejo permite el *control*, la *reflexión* y la *selección*.

**Palabras clave:** metacognición, evaluación, tipos de conocimiento, instrumentos diseñados.

## Desarrollo

En la década de los treinta del siglo pasado, Ralph Tyler inicia un movimiento de la evaluación en función del “logro de determinados objetivos formulados con antelación”. Este modelo produce un cambio importante en la manera de concebir el proceso evaluativo, pero siempre apuntando a los

resultados del proceso de aprendizaje. Si bien es cierto que hay una mejor cuantificación, ésta aún persiste dada la dificultad para evaluar algunos objetivos que intentan demostrar propósitos de carácter cualitativo.

En la década de los setenta, Daniel Stufflebeam propone una concepción de la evaluación entendida como “un proceso de recolección de información útil que permite facilitar la toma de decisiones”. Estas decisiones, que apuntan al mejoramiento, optimización y reciclaje, tanto del proceso como de los resultados del aprendizaje, reconoce la importante influencia del “contexto” y de los insumos en todo proceso evaluativo. Esta última concepción se ha modificado lentamente e incorpora hoy lo mejor del juicio, la medición y el logro de los objetivos. Así, hoy se acepta una *concepción ecléctica* de la evaluación, como “el proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que nos permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones (Ahumada, 1989).

Hoy en día, los investigadores suelen dar mayor relevancia a la evaluación de los procesos de aprendizaje que a los resultados mismos, consideran clave el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades de pensamiento, la comprensión profunda y global de los contenidos curriculares y, sobre todo, su relación con la vida real.

Esta concepción educativa exige el desarrollo de una evaluación individualizada y multidimensional que se contrapona a la concepción didáctica vigente, centrada en una enseñanza grupal y estandarizada.

La evaluación adquiere en esta nueva concepción didáctica un papel importante como elemento que permite mostrarle al estudiante el nivel de logro de sus aprendizajes significativos. La autoevaluación y la coevaluación permanentes son formas adecuadas para obtener evidencias durante el proceso de aprendizaje, refuerzan la idea de que dichas evidencias emanan del sujeto aprendiz y no solo de la observación o el reconocimiento de indicadores de progreso fijados por parte del maestro.

Como un primer acercamiento a la nueva concepción de la evaluación desde un enfoque “auténtico” propuesto por Pedro Ahumada se muestra la siguiente tabla que permite visualizar las funciones de la evaluación desde este enfoque.

	Evaluación de inicio	Evaluación en el proceso	Evaluación al finalizar
<i>Función</i>	<i>Diagnóstica</i>	<i>Formativa</i>	<i>Sumativa</i>
Función preferencial	Determinar los conocimientos, habilidades, destrezas, creencias o prejuicios que posee el alumno	Detectar el nivel de progreso de los alumnos a fin de realizar actividades remediales o de reforzamiento	Certificar el grado de logro de un aprendizaje con el propósito de asignar una calificación
Aspectos preferenciales que se intentan medir	Conocimientos declarativos y procedimentales	Conocimientos declarativos y procedimentales	Conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales
Procedimiento evaluativo que se utiliza	Pruebas escritas Entrevistas Autoinformes	Mapas mentales y conceptuales UVE epistemológica Diagramas de síntesis	Pruebas situacionales o de desempeño Sistema de "portafolios"
Situación de evaluación	Demostración de situaciones representativas de conocimientos, habilidades o destrezas previas adquiridas	Demostración de situaciones que evidencian el dominio de los distintos tipos de conocimiento	Demostración de las competencias en situaciones de desempeño real o simulado
Momento de realización	Al inicio de una unidad de aprendizaje	Durante el proceso de desarrollo de una unidad de aprendizaje	Al finalizar una unidad de aprendizaje
Procesos que originan	Análisis de conocimientos previos Nivelación personal	Análisis de defectos o carencias Métodos alternativos de aprendizaje	Análisis de resultados obtenidos Reforzamiento personal
Presentación de los resultados	Perfil de conocimientos, habilidades o destreza previas que se manejan	Perfil de aprendizajes significativos alcanzados	Grado de dominio de las competencias de una unidad y garantías de desempeño
Certificación	No debería originar calificación	Puede originar calificaciones modificables	Calificable conceptualmente
Análisis de resultados	Dominio de conocimientos previos favorables para el aprendizaje de una nueva unidad	Conocimiento parcial expresado en términos de progreso o avance	Logro de competencias que garanticen un dominio integral de una unidad de aprendizaje

En la tabla anterior se identifican las funciones de evaluación en el proceso de aprendizaje en una concepción centrada en el logro de aprendizajes significativos, el proceso evaluativo enfatiza las funciones diagnóstica y formativa, dándole menor importancia a lo sumativo, entendiéndolo último sólo como una certificación de evidencias de logros o resultados con sentido para el alumno. Cabe señalar que el reconocimiento de la evaluación como un proceso legitimado curricular y didácticamente se garantiza con la presencia de las funciones diagnóstica, formativa y sumativa.

Dentro de las funciones de la evaluación que revisten mayor importancia por la naturaleza del presente trabajo documental (ensayo) está la de los aspectos preferenciales que se intentan medir y valorar al inicio, durante y al final el proceso de aprendizaje de conocimientos: declarativos, procedimentales y actitudinales establecidos curricularmente en la educación básica (secundaria). Por tal motivo es pertinente mencionar algunas características de éstos.

### Conocimiento declarativo:

- Se refieren a los aprendizajes de hechos específicos y de conceptos.
- Los hechos corresponden a conocimientos acabados, mientras que los conceptos son conocimientos abiertos que están siempre en evolución.

Los conocimientos declarativos se dividen en **factuales** y **conceptuales**:

#### Factuales:

- El término factual se refiere a conocimientos específicos relacionados con:
- Terminologías: vocabulario, definiciones
- Hechos específicos: nombres, autores, fechas lugares.
- Generalizaciones: principios, reglas, teorías, leyes

### Conceptuales:

- Es la que se realiza más comúnmente, y tal y como su nombre lo dice se refiere a los conceptos y nos ofrece resultados inmediatos.
- Estos conceptos se amplían en la medida en que se comprenden a profundidad las implicaciones de un concepto, mediante ejercicios, resolución de situaciones o análisis o elaboración de documentos

### Conocimiento procedimental

- Se refiere a la evaluación de procedimientos (destrezas), no ofrece resultados inmediatos, ya que el desarrollo de destrezas requiere de tiempo.
- Un procedimiento general sólo se da por aprendido si se aplica a diferentes situaciones que requieren de su uso.
- Estos conocimientos pueden ser algorítmicos o heurísticos.

### Conocimiento actitudinal:

El cambio de actitudes requiere de tiempo y en ocasiones no es siempre observable.

Desarrollar una actitud involucra estar pendiente de sus tres tipos de componentes:

- 1) Cognitivo (conocimientos y creencias)
- 2) Afectivo (sentimientos y preferencias)
- 3) Conductual (intenciones o acciones manifiestas)

Es necesario reiterar que para lograr un *aprendizaje significativo de un procedimiento*, el estudiante debe incorporarlo en su organización cognitiva ya existente. Esto implica el establecimiento de relaciones entre estos nuevos procedimientos y otros que él conoce y domina. Por ello, no basta que el alumno reconozca los pasos secuenciales del procedimiento, sino que los automatice para ser capaz de utilizar el procedimiento en situaciones específicas y transferirlo a otros contextos.

Aunque parezca repetitivo, hay que dejar claro que el aprendizaje significativo de los procedimientos no es una situación dicotómica de “todo o nada”, sino un problema de grados. El

alumno va lenta y progresivamente construyendo las diversas etapas del proceso que le permita alcanzar una meta determinada. En la medida en que la ejercitación de algunas etapas le permita automatizarlas y las aplicaciones faciliten la resolución de situaciones específicas y nuevas, el aprendizaje del procedimiento se irá incorporando para que al final el alumno “se apropie” de él.

Según (Coll, 1994), llegar a un aprendizaje significativo de un procedimiento es dominar las siguientes dimensiones:

- Grado de conocimiento del procedimiento
- Contextualización del procedimiento
- Automatización del procedimiento
- Generalización del procedimiento
- Aplicación a situaciones específicas

El reto es evaluar los cinco aspectos señalados anteriormente para conocer “el grado de significatividad” con que los alumnos de secundaria han aprendido un contenido procedimental. Se tiene presente que tal reto implica un proceso gradual y lento que requiere de una diversidad de instrumentos y técnicas evaluativas, en estos dos últimos es importante enfatizar que las pautas de observación y registro tanto individuales como grupales, deben posibilitar al profesor dar el seguimiento al aprendizaje de procedimientos.

A continuación se muestran algunos instrumentos diseñados y empleados para dar seguimiento al aprendizaje de conocimientos procedimentales tanto algorítmicos como heurísticos desde la experiencia docente de la enseñanza de la química en el nivel de secundaria.

NOMBRE: QUÍMICA		GRUPO:	N.L:	CIENCIAS III
BLOQUE I J.A.R.B.		RELACIÓN DE LA QUÍMICA Y LA TECNOLOGÍA CON EL SER HUMANO Y EL AMBIENTE.		MTRO.
<b>15</b> <b>P</b> <b>F</b> <b>Ó</b> <b>S</b> <b>f</b> <b>o</b> <b>r</b> <b>o</b>	<h2>La "revolucionaria" fibra óptica</h2>			
	<b>REPORTE DE LECTURA CRÍTICA:</b>			
	<b>Conceptos básicos</b>	<b>Reflexión crítica</b>		
	<b>Diálogo con el autor, debate de ideas, conclusión personal.</b>			
<b>Resumen temático</b>				

NOMBRE: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_ N.L.: \_\_\_\_\_ CIENCIAS

BLOQUE I BALANCEO DE ECUACIONES DE COMBUSTIÓN.  
MTR. J.A.R.B.

## Compuestos en equilibrio.

**76 Os**

**APRENDIZAJE ESPERADO:** comprueba matemáticamente la ley de la conservación de la materia.

**INSTRUCCIONES:** balancea por el método de tanteo o inspección las siguientes reacciones de combustión.

$C_2H_5OH + \text{O}_2 \longrightarrow \text{CO}_2 + \text{H}_2O + E$

$C_2H_4 + \text{O}_2 \xrightarrow{\Delta} \text{CO}_2 + \text{H}_2O + E$

$C_2H_{18} + \text{O}_2 \longrightarrow \text{CO}_2 + \text{H}_2O + E$

$C_2H_2O_6 + \text{O}_2 \longrightarrow \text{CO}_2 + \text{H}_2O + E$

$\text{C}_4H_{10} + \text{O}_2 \longrightarrow \text{CO}_2 + \text{H}_2O + E$

$\text{C}_2H_2 + \text{O}_2 \longrightarrow \text{CO}_2 + \text{H}_2O + E$

$\text{C} + \text{O}_2 \longrightarrow \text{CO}$

$C_3H_4 + \text{O}_2 \longrightarrow \text{CO}_2 + \text{H}_2O + \Delta$

$C_3H_{12} + \text{O}_2 \longrightarrow \text{CO}_2 + \text{H}_2O + \Delta$

**CONCLUSIONES:**

---



---



---

## Conclusión

Al contrastar los argumentos de las teorías de evaluación centradas en la cognición y metacognición con las prácticas evaluativas que se observan actualmente al interior del aula, nos lleva a identificar que dichos ritos evaluativos están centrados en un aprendizaje superficial de carácter reproductivo es decir, lo que interesa es que el alumno manifieste su fidelidad al conocimiento en un área disciplinaria. Las categorías superiores del conocimiento como: análisis, síntesis, capacidad de juicio, discernimiento, inferencia, etc. se trabajan poco durante el abordaje de un tema y sin embargo se le exigen al alumno con un rigor exagerado al momento de evaluarlo.

Esta situación que he tenido la oportunidad de constatar en varios centros educativos me permite determinar cómo las prácticas evaluativas en dichas instituciones llevan al predominio de una evaluación incongruente con los propósitos que orientan las asignaturas del currículo y con las metodologías que los mismos docentes emplean para su alcance.

Por último intentar separar las evaluaciones del proceso normal de aprendizaje sería un retroceso en la búsqueda de principios válidos para una evaluación centrada en la construcción de conocimientos, por lo que en la medida en que ambos proceso aprendizaje y evaluación permanezcan constantemente unidos se estaría dando una sinergia en la reconstrucción de los contenidos aprendidos.

NOMBRE: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_ N.L.: \_\_\_\_\_ CIENCIAS III QUÍMICA

BLOQUE I PROPIEDAD DE LOS GASES  
RODRÍGUEZ BARRALES MTR. JOSÉ ANDRÉS

## ¡Al infinito y más allá!

**22 Ti**

**APRENDIZAJE ESPERADO:** identifica a la compresibilidad como una propiedad particular de los gases.

**INTRODUCCIÓN:** Los gases son un estado de la materia "fácil" de estudiar ya que para ello no importa la naturaleza del gas todos presentan propiedades generales como son: compresibilidad, ocupan todo el volumen del recipiente que los contiene, no tienen forma definida, son vulnerables a los cambios de temperatura, etc.

**MATERIAL:** En equipos de tres integrantes traer: una botella de plástico de 2lt vacía, tapón de corcho a la medida de la boca de la botella, válvula para inflar balones, un clavo, una cubeta de plástico chica, agua, bomba de aire manual.

**IMPORTANTE:** La actividad propuesta debe realizarse en el patio de la escuela o en otro lugar abierto.

**PROCEDIMIENTO:**

- Nota: leer bien todo el procedimiento.
- Con el clavo hazle un orificio al corcho que lo atraviese verticalmente.
- Introduce en el orificio la válvula.
- Llena la botella hasta la mitad de su capacidad y tapa la botella con el corcho verificando que la cabeza de la válvula quede hacia fuera.
- Conecta la bomba de aire a la válvula.
- Coloca la botella boca abajo sobre una base (piedras, ladrillos o que un compañero sujete la botella cuidando que no la dirija hacia su cuerpo)

**IMPORTANTE:** La base de la botella debe quedar hacia arriba.

7.- Una persona inyecta aire a la botella sin interrumpir.  
¿Qué le ocurre a la botella?

¿Qué propiedad de los gases crees que permita que ocurra este fenómeno?

Tomando como referencia la propiedad que mencionaste, da una breve explicación de cómo ocurre el fenómeno dentro de la botella, para que se manifieste lo que observaste.

**CONCLUSIONES:**

---



---



---

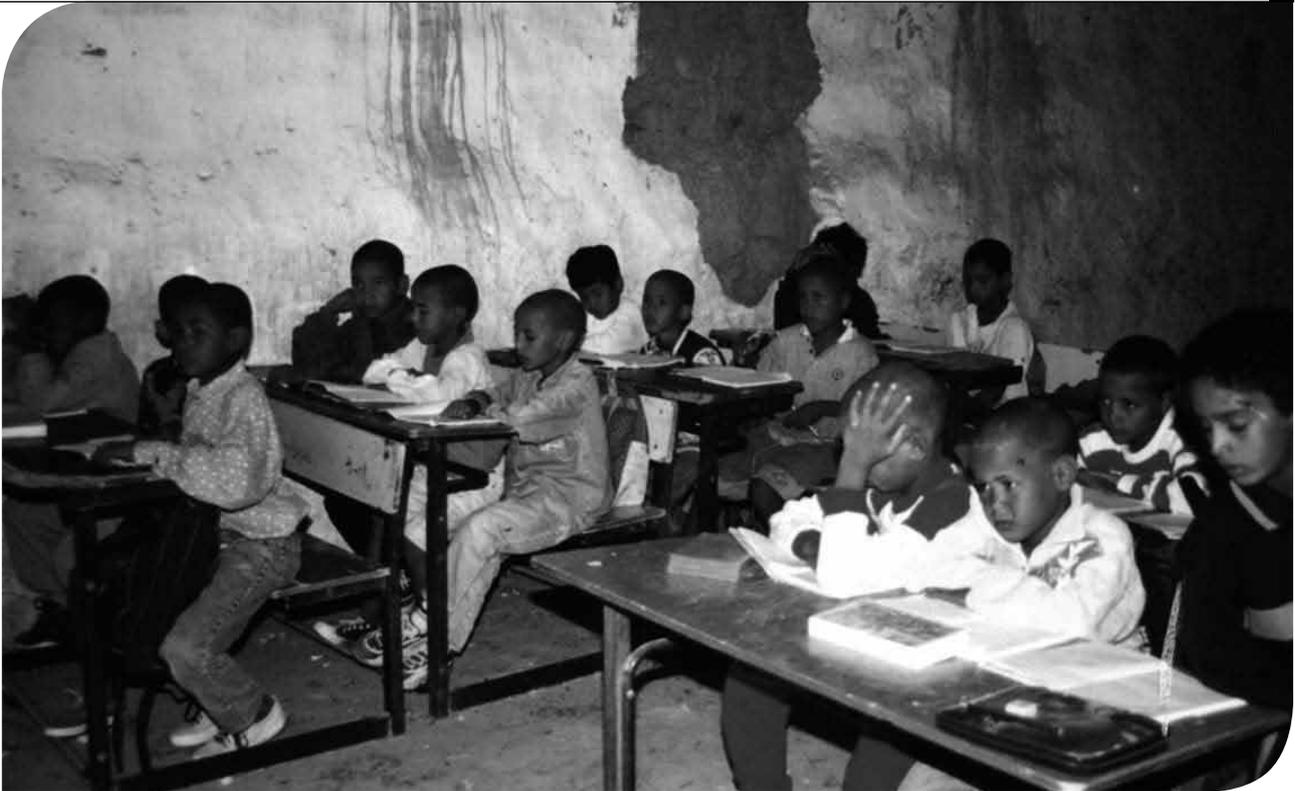


**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: PORTAFOLIO**

NÚMERO	NOMBRE	RECOLECCIÓN DE MATERIALES						SELECCIÓN DE MATERIALES				REFLEXIÓN DE MATERIALES					
		EXA. PARCIALES ESCRITOS			EXA. BIMESTRALES			REPORTE DE PRÁC. LAB.		Los son materiales significativos al aprendizaje		Los materiales presentan una sistematización lógica		existe argumento válido de la razón de ser de los materiales compilados		La integración reflexión del portafolio muestra autonomía en el alumno	
		T	P	N	T	P	N	COMPLETOS	INCOMPLETOS	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	
25																	
26																	
27																	

**BIBLIOGRAFÍA**

Ahumada, P. (2005). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. México, Paidós Educador.  
 Burón, J. (1996). Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Bilbao, Mensajero.  
 Carrión, C. (2007). Educación para una sociedad del conocimiento. México, Trillas.  
 Casanova, Maria A. (2002). Manual de evaluación educativa. Madrid, La Muralla, S.A.  
 Estévez, H. (2008). Enseñar a aprender. México, Paidós.  
 Flavell, J. ((1978). Enseñar a pensar. Barcelona, Paidós.  
 Martínez, José M. (2007). La mediación en el proceso de aprendizaje. Madrid, Bruño.  
 Stufflebeam, Daniel L. (1985). Evaluación sistemática, guía teórica y práctica. Barcelona, Paidós/ M.E.C.



# Escolaridad y pobreza: estudio en el municipio de Cuetzalan, Puebla, México

## Resumen

En este estudio se pretende dar a conocer la relación entre escolaridad y pobreza, éste se realizó en tres localidades del municipio de Cuetzalan Puebla. Los habitantes son indígenas que viven en condiciones de pobreza, su principal actividad productiva es el cultivo de café que se practica en pequeñas extensiones de tierra. Para obtener la información se tomó una muestra aleatoria de 116 productores de café de las tres localidades. Los resultados muestran que la mayoría de los habitantes son beneficiarios del Programa Oportunidades. En el aspecto educativo gran parte de la población considera que el trabajo de los profesores con sus hijos era apenas regular. La mayoría de los productores manifiestan que la educación que se proporciona a sus hijos no es suficiente para obtener un buen empleo fuera de la agricultura, que el

dinero gastado en este rubro es una buena inversión y que los niños y las niñas tienen los mismos derechos y deben tener las mismas oportunidades educativas.

**Palabras clave:** *café, marginación, campesino, Programa Oportunidades, educación y Cuetzalan.*

## 1. Introducción

Uno de los principales problemas a los que se enfrenta México es la pobreza en que viven sus habitantes y como ejemplo se puede mencionar que en los últimos años 6 millones de mexicanos cruzaron el umbral de la pobreza. La escolaridad en las zonas marginadas presenta graves problemas, ya que la educación no se encuentra aislada de la realidad y esto se agrava aún más en las zonas pobres e indígenas.

La población indígena en el país asciende a 10.3 millones y representa el 10.5 por ciento de la población total (Villa 2005: 107), la población indígena del Estado de Puebla es 683 mil personas, donde predominan los grupos étnicos nahuas y totonacos. En México hay 486,314 productores que se dedican al cultivo del café y cuentan con 684,763 hectáreas plantadas con este aromático, promediando 1.4 hectáreas por productor, el 70 por ciento de los productores son indígenas ubicados en las regiones con mayor pobreza y marginación del país (Aragón, 2006: 14).

A partir de 1982 se presentó un cambio en el modelo económico donde el sector agropecuario fue particularmente afectado, la inversión y gasto público en el fomento del desarrollo rural y en especial los créditos agropecuarios concedidos por la banca de desarrollo disminuyeron drásticamente (Calva, 1995: 67-68). Esta nueva política agrícola adoptada por el gobierno mexicano en los últimos años ha significado la reducción del presupuesto destinado a las actividades agropecuarias, y consecuentemente estas medidas han contribuido a acentuar la situación de pobreza y marginación de los productores del campo mexicano. Ante esta situación Calva (2005: 62) menciona que después de tres sexenios de experimentación, con más mercado y menos estado, no se presenta la prosperidad ofrecida por los reformadores neoliberales.

Como consecuencia la implementación de este modelo, se incrementó el número de personas viviendo en pobreza y pobreza extrema. En 2004, en el medio rural la pobreza alimentaria alcanza al 27.9% y la de patrimonio el 57.4% y la información para el medio urbano fue de 11.3% la pobreza alimentaria y de 41.7% la de patrimonio (Banco Mundial, 2005: 2), se observa que la pobreza en las áreas rurales es mayor que en las zonas urbanas. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2007: 9), menciona que en el 2006 el porcentaje de la población de México bajo la línea de la pobreza e indigencia ascendía al 31.7 y 8.7% respectivamente. La población rural y especialmente la indígena del país, ha sido la más golpeada con este tipo de políticas.

En México, esta situación de pobreza y marginación ha llevado a que millones de pobladores del medio rural y urbano, abandonen sus lugares de origen en busca de mejores oportunidades de ingresos para mejorar su calidad de vida. En este contexto (Ramírez y González, 2006: 4) señalan que las condiciones de marginación y pobreza, han obligado a que los grupos campesinos e indígenas busquen mejores alternativas laborales fuera de sus comunidades.

## 2.- Metodología

El diseño metodológico seguido en este estudio es de corte cuantitativo representado estadísticamente de acuerdo a los datos registrados a partir de las variables consideradas en la investigación.

De acuerdo al Censo Cafetalero levantado por el Instituto Mexicano del Café, en el estado de Puebla existían cincuenta y cinco municipios donde se cultivaba café. Para este estudio se consideró al municipio de Cuetzalan y los resultados de este mismo censo muestran que existen 5490 productores de café con un promedio de 0.898 hectáreas por

productor dando un total de 4931.3 Ha. en el municipio sembradas con el aromático. La superficie mínima fue de .2 Ha. y un máximo de 40 Ha. (s= 1.232).

De acuerdo con la clasificación realizada en 2005 por el Consejo Nacional de Población (CONAPO), Cuetzalan tiene un grado de marginación alto. En esta investigación se definió como universo de estudio los productores de café del municipio de Cuetzalan. El tamaño de muestra quedó definido en 106 entrevistados. La muestra se distribuyó el tres de las comunidades rurales del municipio, quedando la distribución de la siguiente forma: 1) San Miguel Tzinacapan, se entrevistaron 34 productores, lo que corresponde al 32.1% del tamaño de muestra; 2) Pepexta, en esta comunidad fueron entrevistados 35 productores (33% de la muestra); y 3) Yohualichan, con 37 entrevistas, con el 34.9% restante de la muestra.

Para el análisis estadístico de la información se utilizaron diferentes pruebas de acuerdo a la escala de medición con que se midió la variable. Se realizaron análisis de varianza, prueba de Chi-cuadrado, prueba exacta de Fisher y análisis de correlación.

## 3.- Resultados

Los resultados muestran que los entrevistados son personas de edad madura con un promedio de 50.9 años, la edad mínima encontrada en un productor fue de 24 años y el de mayor edad tiene 82 años. No se encontró diferencia estadística ( $F=0.826$ ;  $p=0.441$ ) en los tres municipios, siendo el promedio de edad de 52.59 años en San Miguel Tzinacapan, del 48.89 en Pepexta y de 51.24 en Yohualichan. Este resultado coincide con otros estudios realizados en el campo mexicano, donde se ha encontrado que los productores de mayor edad son los que están dedicando agricultura.

Con relación a los niveles de escolaridad de los entrevistados, los resultados se muestran en el siguiente cuadro:

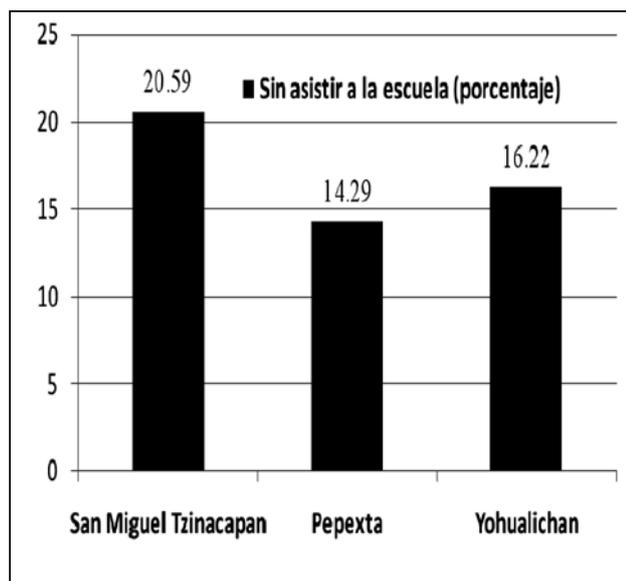
Cuadro 1. Escolaridad de los productores de café entrevistados en el municipio de Cuetzalan

Comunidad	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
San Miguel Tzinacapan	4.65	34	2.859	0	9
Pepexta	4.06	35	2.910	0	9
Yohualichan	4.70	37	3.733	0	16
Total	4.47	106	3.190	0	16

Se puede observar que los años de asistencia a la escuela son escasos con un promedio de 4.47 años de escolaridad, siendo como mínimo productores de café que no asistieron a la escuela y como máximo alguien que cursó 16 años. Al comparar la escolaridad entre las comunidades estudiadas en el municipio de Cuetzalan, se encontró que no existió diferencia estadística ( $F=0.439$ ;  $p=0.646$ ) entre ellas con un promedio de poco más de 4° escolaridad.

Sin embargo, es necesario mencionar que un gran número de productores de café no asistieron a la escuela. El resultado se muestra en la siguiente figura:

Figura 1. Escolaridad de los productores de café entrevistados en el municipio de Cuetzalan



Fuente: Encuesta a agricultores 2005

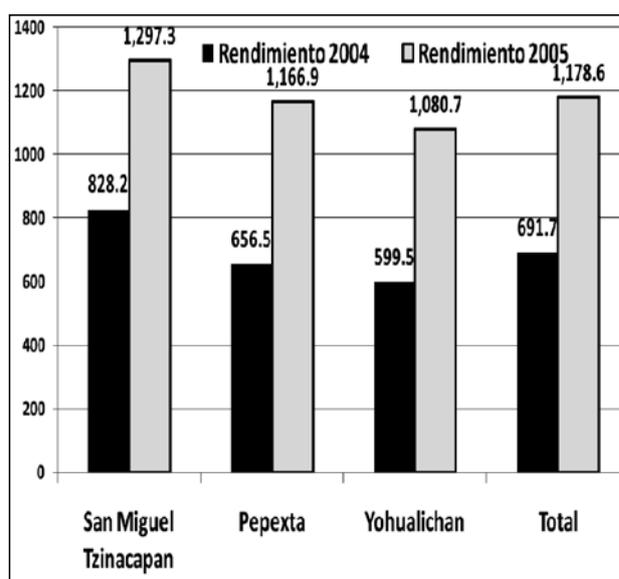
Es preocupante que el 17% de los entrevistados no hayan tenido la oportunidad de asistir a la escuela, siendo éste el porcentaje más alto en la comunidad de San Miguel Tzinacapan donde más de la quinta parte de los entrevistados no asistieron a la escuela.

Al comparar la edad de los productores y su escolaridad, se encontró una correlación negativa ( $r = -.324$ ;  $p = .001$ ), es decir, que los productores de café con mayor edad tienen menor escolaridad.

En este trabajo se pretende conocer la relación existente entre las condiciones de pobreza de las familias campesinas del municipio de Cuetzalan y los aspectos educativos. En este sentido un factor importante es conocer las condiciones en que realizan la principal actividad económica, la agricultura. La unidad doméstica depende principalmente de la producción de café, que es cultivado en pequeñas superficies de tierra. Los resultados muestran que la superficie promedio en el municipio fue de 1.11 ha, donde la superficie más pequeña era de sólo un cuarto de hectáreas y el productor con mayor posesión de tierras tenía 12 hectáreas. A nivel comunitario se encontró que en San Miguel Tzinacapan la media fue de 1.44 ha, Yohualichan con sólo 0.85 ha y en Pepexta el promedio fue de 1.09 y no se encontró diferencia significativa entre comunidades ( $F = 1.652$ ;  $p = 0.197$ ). Es claro que la superficie por familia campesina en la región es muy pequeña y por lo tanto existen problemas fuertes para proveer los recursos necesarios para el mantenimiento de la unidad doméstica campesina.

Una vez que se ha descrito las pequeñas superficies que poseen las familias campesinas, es necesario conocer cuáles la producción que se tiene para poder determinar de mejor manera las condiciones socioeconómicas en que se encuentran. Los rendimientos obtenidos por hectárea se muestran en la siguiente gráfica:

Figura 2. Rendimiento del café por hectárea en los años 2004 y 2005 en las comunidades del municipio de Cuetzalan



En el año 2004 el rendimiento de café por hectárea fue de 691.69 kilogramos, correspondiendo a San Miguel Tzinacapan un rendimiento de 828.24, en Pepexta fue de 656.54 y para Yohualichan el rendimiento fue de 599.46. No se encontró diferencia significativa entre los rendimientos de las tres comunidades ( $F = 1.743$ ;  $p = 0.180$ ). Con respecto al año 2005, el rendimiento en el municipio fue de 1178.64 kilogramos de café por hectárea y para San Miguel Tzinacapan, Pepexta y Yohualichan el rendimiento fue de 1297.32, 1166.94 y 1080.65 kilogramos de café por hectárea respectivamente. En este caso tampoco existió diferencia estadística entre las tres comunidades ( $F = .709$ ;  $p = .494$ ). Como puede observarse no existe gran variación entre los rendimientos obtenidos por año en cada una de las comunidades, sin embargo, se observa diferencia en los rendimientos obtenidos entre años. Esto nos indica que los productores tienen pequeñas superficies de tierra y que con los rendimientos obtenidos en estas superficies las familias campesinas presentan importantes carencias. Existe además el factor aleatorio en los rendimientos, como es frecuente la agricultura de temporal, donde existen años buenos y años con problemas de producción aunada a la gran variabilidad existente en los precios del café, lo que hace que los campesinos desarrollen estrategias de sobrevivencia para su unidad doméstica.

Ante estas condiciones de sus unidades de producción, resulta que los productores viven en condiciones de pobreza, pero era necesario conocer su opinión acerca de las condiciones socioeconómicas en que viven y el resultado de la pregunta sobre si se consideraban pobres se muestra en el siguiente cuadro:

**Cuadro 2. Agricultores que se consideran pobres en el municipio de Cuetzalan**

Comunidad		Agricultores que se consideran pobres		Total Si
		Sí	No	
	Recuento	33	1	34
San Miguel Tzinacapan	% de Comunidad	97.1%	2.9%	100.0%
	Recuento	35	0	35
Pepexta	% de Comunidad	100.0%	.0%	100.0%
	Recuento	36	1	37
Yohualichan	% de Comunidad	97.3%	2.7%	100.0%
	Recuento	104	2	106
Total	% de Comunidad	98.1%	1.9%	100.0%

Como se suponía la inmensa mayoría (98. 1%) manifestó que se consideraba pobre y al comparar la opinión entre las tres comunidades, se encontró un resultado similar como se observa en el cuadro anterior y no se encontró diferencia estadística entre la opinión de los productores sobre si se consideraban pobres en las tres comunidades, de acuerdo a la prueba exacta de Fisher ( $p = .767$ ).

De acuerdo con los resultados anteriores así como los datos oficiales de marginación y pobreza, encontramos que los habitantes del municipio en su mayoría son pobres y en las comunidades estudiadas casi la totalidad afirmaron encontrarse en esa condición. Sin embargo, en la región opera el programa de combate a la pobreza Oportunidades, que es conducido por el gobierno federal y asiste a las familias en aspectos de educación, salud, nutrición e ingreso. Los resultados de participación en el Programa Oportunidades se muestran en el cuadro siguiente:

**Cuadro 3. Agricultores que participan en OPORTUNIDADES en el municipio de Cuetzalan**

Comunidad		Agricultores que participan en OPORTUNIDADES		Total Si
		Sí	No	
San Miguel Tzinacapan	Recuento	27	7	34
	% de Comunidad	79.4%	20.6%	100.0%
Pepexta	Recuento	32	3	35
	% de Comunidad	91.4%	8.6%	100.0%
Yohualichan	Recuento	27	10	37
	% de Comunidad	73.0%	27.0%	100.0%
Total	Recuento	86	20	106
	% de Comunidad	81.1%	18.9%	100.0%

El resultado es congruente con la autodefinición de pobreza aunque se observa una subestimación por parte del programa a las condiciones de pobreza de la población. El 81.1% de los entrevistados participa en el programa y el caso de Pepexta donde la totalidad afirmó considerarse pobre, el 91.4% se encuentra dentro de programa. Los beneficiarios de estos apoyos estatales fue de 91.4% en Pepexta y de 79.4% en San

Miguel Tzinacapan. Al hacer una comparación entre las tres comunidades, mediante una prueba de chi cuadrada, se encontró que no existe diferencia significativa entre ellas ( $\chi^2 = 4.099$ ;  $p = 0.133$ ), lo que nos indica las graves condiciones de pobreza en que habitan en esas comunidades del municipio de Cuetzalan. Esto se confirma al cruzar estas variables y se encuentra que el 18. 3% de los agricultores que se consideran pobres no tienen los apoyos del Programa Oportunidades, es decir, que cerca de una quinta parte de los agricultores consideran que son pobres y sus familias no reciben los apoyos estatales, lo que lleva a pensar que es necesario un replanteamiento de los programas de combate a la pobreza.

Un elemento a considerar sobre la efectividad del programa es la opinión que tienen los productores sobre el monto que proporciona a los beneficiarios. En el cuadro siguiente se presenta la opinión de los agricultores sobre el dinero recibido por parte del programa.

**Cuadro 4. Opinión de los agricultores respecto a la cantidad de dinero recibida por OPORTUNIDADES en el municipio de Cuetzalan**

Comunidad		Opinión de los agricultores respecto a la cantidad de dinero recibida por OPORTUNIDADES		
		Alta	Suficiente	Baja
San Miguel Tzinacapan	Recuento	0	8	19
	% de Comunidad	.0%	29.6%	70.4%
Pepexta	Recuento	1	10	21
	% de Comunidad	3.1%	31.3%	65.6%
Yohualichan	Recuento	3	11	13
	% de Comunidad	11.1%	40.7%	48.1%
Total	Recuento	4	29	53
	% de Comunidad	4.7%	33.7%	61.6%

Al analizar esta información observamos que el programa presenta serias limitaciones, se observa que la cantidad proporcionada por el programa es baja y a nivel comunidad encontramos esta misma situación aunque con diferentes porcentajes. Es claro que para que el programa mejore su efectividad en el combate a la pobreza, deberá incrementar en forma sustancial los recursos económicos asignados a las familias campesinas.

La situación anteriormente descrita, por supuesto que afecta la opinión que tienen los agricultores sobre el programa. Generalmente los programas de apoyo que proporcionan alguna cantidad económica o producto en forma gratuita tienen muy buena acogida por la población, por lo que se esperaba que la opinión de los beneficiarios fuera favorable. La opinión sobre programa se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 5. Opinión de los agricultores respecto al programa OPORTUNIDADES en el municipio de Cuetzalan

Comunidad		Opinión de los agricultores respecto al programa OPORTUNIDADES				Total
		Es muy buen programa	Es buen programa	Es un programa regular	Es un programa malo	
San Miguel Tzinacapan	F	0	9	17	1	27
	%	.0%	33.3%	63.0%	3.7%	100.0%
Pepexta	F	0	6	23	3	32
	%	.0%	18.8%	71.9%	9.4%	100.0%
Yohualichan	F	1	10	14	2	27
	%	3.7%	37.0%	51.9%	7.4%	100.0%
Total	F	1	25	54	6	86
	%	1.2%	29.1%	62.8%	7.0%	100.0%

La mayor de los agricultores opinan que el programa es sólo regular (62.8%), casi la tercera parte opina que es un buen programa pero los aspectos alarmantes del opinión de los productores es que solamente el 1.2% manifestó que era un buen programa y él 7% consideró que el programa era malo. Esto confirma que existen serias deficiencias en el programa que es necesario corregir con la finalidad de que realmente se avance en la lucha contra la pobreza rural—

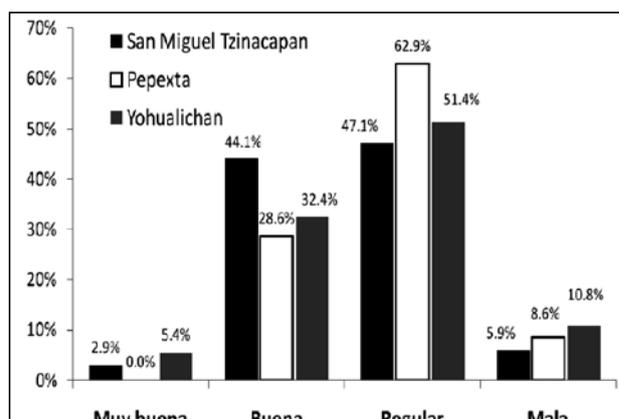
En el aspecto educativo, el programa otorga becas a los miembros de la familia en condiciones de pobreza y que se encuentren en edad escolar. En el cuadro siguiente se muestra el número de hijos que tienen beca.

Cuadro 6. Número de hijos becados que tienen los agricultores en el municipio de Cuetzalan

Comunidad		Número de hijos becados que tienen los agricultores				
		Uno	Dos	Tres	Cuatro	Seis
San Miguel Tzinacapan	F	4	12	5	1	0
	%	18.2%	54.5%	22.7%	4.5%	.0%
Pepexta	F	11	6	1	4	0
	%	50.0%	27.3%	4.5%	18.2%	.0%
Yohualichan	F	8	7	5	0	1
	%	38.1%	33.3%	23.8%	.0%	4.8%
Total	F	23	25	11	5	1
	%	35.4%	38.5%	16.9%	7.7%	1.5%

El número de hijos becados por el programa es variable y son principalmente uno o dos hijos por familia, con aproximadamente un tercio en cada una de estas categorías. El máximo número de hijos becados que se encontró por familia fue de seis, con el 1.5% de las familias.

Figura 3. Como consideran el trabajo de los maestros en las comunidades del municipio de Cuetzalan



La mayoría de los entrevistados consideraron que el trabajo de los profesores con sus hijos era apenas regular (53.8%) y el 34.9% consideró que este trabajo era bueno. En los extremos, el 2.8% opinó que la educación era muy buena y un 8.5% pensó que el trabajo los profesores era malo. Al observar en la gráfica, podemos ver que el opinión de los profesores es diferente por comunidad, siendo la visión más negativa la de los habitantes de Pepexta.

Es claro que ante las condiciones de pobreza y la reducida superficie de tierra que poseen los productores para realizar las actividades agrícolas, los hijos tienen cada vez menos cabida en el trabajo del campo y buscan nuevas alternativas laborales fuera de la agricultura. En este sentido, la escuela juega un papel central y se preguntó a los agricultores su opinión respecto a si la educación que obtienen sus hijos en la comunidad es suficiente para encontrar empleo fuera de la agricultura. La opinión se muestra en el cuadro siguiente:

Cuadro 7. Opinión de los agricultores respecto a si la educación de sus hijos es suficiente para que encuentren empleo no agrícola

Comunidad		Opinión de los agricultores respecto a si la educación de sus hijos es suficiente para que encuentren empleo no agrícola		Total
		Sí	No	
San Miguel Tzinacapan	F	14	20	34
	%	41.2%	58.8%	100.0%
Pepexta	F	17	18	35
	%	48.6%	51.4%	100.0%
Yohualichan	F	18	19	37
	%	48.6%	51.4%	100.0%
Total	F	49	57	106
	%	46.2%	53.8%	100.0%

Los resultados muestran que el (53.8%) de los productores, consideran que la educación que se le proporciona a sus hijos

no es suficiente para obtener un buen empleo fuera de la agricultura. Mediante prueba de chi-cuadrada se encontró que no existe diferencia estadística entre las tres comunidades ( $\chi^2 = 0.514$ ;  $p = .805$ ), y en las tres localidades la mayoría de los entrevistados tuvo esa opinión sobre educación que se proporciona en sus escuelas.

Cuadro 8. Opinión de los agricultores respecto al grado de estudio hasta el cual pueden sostener para sus hijos

		Comunidad						Total	
		San Miguel Tzinacapan		Pepexta		Yohualichan		F	%
		F	%	F	%	F	%		
Opinión de los agricultores respecto a los años o grados de estudio que pueden sostener para sus hijos	Terminar la primaria	0	0.0%	1	2.9%	1	2.7%	2	1.9%
	Secundaria	5	14.7%	8	22.9%	9	24.3%	22	20.8%
	Terminar la preparatoria	20	58.8%	20	57.1%	23	62.2%	63	59.4%
	Una carrera corta	4	11.8%	2	5.7%	2	5.4%	8	7.5%
	Que termine carrera normalista	1	2.9%	0	0.0%	0	0.0%	1	0.9%
	Carrera universitaria	3	8.8%	4	11.4%	2	5.4%	9	8.5%
	No tiene hijos	1	2.9%	0	0.0%	0	0.0%	1	0.9%
<b>Total</b>		<b>34</b>	<b>100.0%</b>	<b>35</b>	<b>100.0%</b>	<b>37</b>	<b>100.0%</b>	<b>106</b>	<b>100.0%</b>

La mayor parte de los productores reconocen en educación una forma que permita mejorar sus condiciones de vida y a pesar de las condiciones de pobreza en que se encuentran tratar de proporcionar hasta el máximo posible el nivel de escolaridad de sus hijos. Se encontró que el (82.1%) podrían dar cuando más la preparatoria y esto es posible porque en el municipio se encuentran ubicadas instituciones con este nivel académico. Solamente el 8.5% de las familias podría proporcionarle a sus hijos una carrera universitaria y la justificación para que este número sea tan pequeño radica en escasez de recursos de las familias campesinas.

Para conocer la importancia que las familias campesinas otorgan a la escolaridad de sus hijos se preguntó la opinión que tenían respecto a si el dinero que gastan en educación de sus hijos la consideran una buena inversión y los resultados se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro 9. Opinión de los agricultores sobre si el dinero que gastan en la educación de sus hijos es buena inversión

Comunidad		Opinión de los agricultores a si el dinero que gastan en la educación de sus hijos es buena inversión		Total
		Sí	No	
		San Miguel Tzinacapan	F	32
	%	94.1%	5.9%	100.0%
Pepexta	F	34	1	35
	%	97.1%	2.9%	100.0%
Yohualichan	F	35	2	37
	%	94.6%	5.4%	100.0%
<b>Total</b>	F	<b>101</b>	<b>5</b>	<b>106</b>
	%	<b>95.3%</b>	<b>4.7%</b>	<b>100.0%</b>

Los campesinos dan una gran importancia a la educación y el (95.3%) considera que el dinero gastado en este rubro es una buena inversión. Al comparar la opinión de los agricultores en estas tres comunidades del municipio de Cuetzalan se encontró un comportamiento similar, y el resultado de la prueba de Chi cuadrada indica que no existe diferencia estadística ( $\chi^2 = .411$ ;  $p = 0.867$ ), entre las tres localidades. Las razones esgrimidas por aquellos que consideran que la educación no es una buena inversión en un 80% porque aseguran que la educación no le sirve para conseguir empleo y el 20% restante opinan que los que estudian ganan muy poco. La mayor parte de los que están de acuerdo que es una buena inversión es principalmente porque tienen mejores oportunidades de empleo, pueden tener mayores ingresos y finalmente porque podrían ayudar a la familia más tarde.

El aspecto de género es importante y para conocer la opinión de los productores al respecto y relacionado con la educación, se preguntó si consideraban que los niños y las niñas deberían tener la misma oportunidad y el mismo derecho de asistir a la escuela y el resultado se presenta en el cuadro.

Cuadro 10. Los niños y niñas deberían tener la misma oportunidad y el mismo derecho de educarse

Comunidad		Los niños y niñas deberían tener la misma oportunidad y el mismo derecho de educarse		Total
		Sí	No	
		San Miguel Tzinacapan	F	33
	%	97.1%	2.9%	100.0%
Pepexta	F	34	1	35
	%	97.1%	2.9%	100.0%
Yohualichan	F	36	1	37
	%	97.3%	2.7%	100.0%
<b>Total</b>	F	<b>103</b>	<b>3</b>	<b>106</b>
	%	<b>97.2%</b>	<b>2.8%</b>	<b>100.0%</b>

Casi la totalidad de los productores manifestó que los niños y las niñas tienen los mismos derechos y deben tener las mismas oportunidades educativas. Este resultado es importante porque implica un cambio en la mentalidad que ha predominado través de la historia respecto a las relaciones de género.

### 3.- Conclusiones

Los habitantes de las tres localidades del municipio de Cuetzalan son indígenas que viven en condiciones de pobreza. La principal actividad productiva es el cultivo de café, que se practica en pequeñas extensiones de tierra. Los productores de café son personas de edad madura con bajo nivel de escolaridad y un porcentaje importante que no asistió nunca a una institución educativa.

Además de tener pequeñas superficies de tierra, existe gran variabilidad en los rendimientos a través del tiempo, periódicamente se presentan profundas crisis en los precios



del café, lo que hace que los campesinos desarrollen estrategias de sobrevivencia para su unidad doméstica.

La gran parte de los habitantes de las comunidades estudiadas del municipio de Cuetzalan son beneficiarios del Programa Oportunidades, principal programa gubernamental de combate a la pobreza, y se encontró que el programa presenta serias limitaciones, ya que la mayoría opina que la cantidad proporcionada por el programa es baja. La opinión de los campesinos es que el programar era regular. Es claro que para que el programa mejore su efectividad en el combate a la pobreza, deberá incrementar en forma sustancial los recursos económicos asignados a las familias campesinas.

En el aspecto educativo, consideraron que el trabajo de

los profesores con sus hijos era apenas regular. Los resultados muestran que una mayoría de los productores consideran que la educación que se proporciona a sus hijos no es suficiente para obtener un buen empleo fuera de la agricultura. La mayor parte de los productores reconocen que la educación una forma de mejorar sus condiciones de vida, solo podrían dar cuando más la preparatoria con un pequeño porcentaje de familias que podrían proporcionar a sus hijos una carrera universitaria.

Los campesinos dan una gran importancia a la educación y consideran que el dinero gastado en este rubro es una buena inversión y que los niños y las niñas tienen los mismos derechos y deben tener las mismas oportunidades educativas

## BIBLIOGRAFÍA

- Aragón, C. (2006): Cafeticultura, inequidad y pobreza. En *Productores indígenas de café de la Sierra Nororiental de Puebla*. Ramírez, B., Juárez, J. P. y Cesín A., edit. Colegio de Postgraduados y FOMIX.
- Banco Mundial (2005). *Generación de ingresos y protección social para los pobres. La pobreza urbana en México*. Banco Mundial, 14 pp. Página Web: [http://siteresources.worldbank.org/INTMEXICO/Resources/La\\_Pobreza\\_Urbana\\_en\\_Mexico.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTMEXICO/Resources/La_Pobreza_Urbana_en_Mexico.pdf)
- Calva, J. L. (2005): México: la estrategia macroeconómica 2001-2006. Promesas, resultado y perspectivas. *Problemas del Desarrollo, Revista Latinoamericana de Economía*, vol, 36, núm. 143, pp. 59-87.
- Calva, J. L. (1995). *El modelo neoliberal mexicano*. 2ª Ed. Juan Pablo Editor, México, D. F. 193 pp.
- CEPAL 2007: *Panorama Social de América Latina*. Naciones Unidas Página Web: [http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/30305/PSE2007\\_Cap1\\_Pobreza.pdf](http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/30305/PSE2007_Cap1_Pobreza.pdf)
- Consejo Nacional de Población. (2005): *Carpeta informativa*. 29 pp. Consejo Nacional de Población. <http://www.conapo.gob.mx/prensa/carpeta2005.pdf>
- Ramírez, B. y González, A. (2006). *La Migración como Respuesta de los Campesinos ante la Crisis del Café: Estudio en Tres Municipios del Estado de Puebla*. Ra Ximhai, año I Vol. 2, num. 2. Universidad Autónoma Indígena de México. 319-341 pp.
- Villa, M. (2005). *Marco conceptual y metodológico para el diseño de políticas públicas para el campo. El caso del estado de Puebla*. Colegio de Postgraduados, Campus Puebla y Colegio de Ingenieros Agrónomos de México, A.C. Sección Puebla, págs. 317.

Por: Dr. Celso Pérez Carranza  
celsopeca@hotmail.com

Dra. Rebeca Elena Tapia Carlin  
ULSA Benavente  
rebetapc@yahoo.com.mx

Mtra. María del Carmen Castillo Salazar  
carmencassal@hotmail.com

Mtro. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez  
tutorbenjamin@hotmail.com

Profesores-Investigadores de la Facultad de Lenguas (BUAP)



# Caracterización del programa del tronco común universitario (inglés) de la Buap

## Presentación

El objetivo de la investigación realizada fue caracterizar el programa del Tronco Común inglés de la BUAP y ofrecer algunas sugerencias para su re-estructuración y consolidación. El estudio tiene bases teóricas y metodológicas sólidas porque se apoya en las experiencias de investigaciones realizadas en otros países en el área de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Estas otras experiencias sirvieron de referencia y de marco teórico para este proyecto. La investigación involucró a toda la población académica y administrativa del TCU in-

glés. De las percepciones obtenidas, se obtuvo información importante que ayudó a identificar fortalezas y debilidades.

## Antecedentes

El tema de evaluación curricular inicia con el trabajo de Tyler (1949) que más adelante se mejora en la década de los sesenta del siglo pasado convirtiéndose en un clásico en su texto, con Gagné y Scriven como editores. Este clásico en el tema se publica en 1967 y se vuelve a imprimir en 1973 y en 1994 (Tyler et al, 1973,1994).

La evaluación curricular es de suma importancia debido a que busca entre otras cosas examinar acciones y logros o mejorar un programa o curso de acción. A través de esta actividad se busca, además, perfeccionar los procesos educativos (Boroto y Salas, 1999; Stake, 1967, 1975) en donde los currículos juegan un papel importante. Zabalza (2004, p. 14), concibe al currículo como “el conjunto de los supuestos de partida de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas”. Es decir, se tienen que tener claros los objetivos para con base en base en ellos revisar los procesos a través de los cuales se buscan alcanzar dichos objetivos (Taba, 1983). Díaz Barriga et al (2003) presentan una panorámica de la investigación curricular en México en la década de los noventa. Estos investigadores consideran que los procesos de evaluación llegan muy tardías en nuestro país, básicamente es en la década de los setenta y en la década de los ochenta cuando se empiezan a realizar evaluaciones en todos los ámbitos, principalmente en el ámbito educativo.

Es importante enfatizar que existe una gran variedad de modelos de evaluación curricular en el campo educativo. Algunos autores como Monedero (1998), divide los modelos de evaluación en dos grandes categorías, primero a los que denomina “modelos clásicos” basados en la perspectiva empírico racionalista y conductista y la otra categoría que denomina modelos alternativos. Los primeros se subdividen en los modelos basados en la consecución de objetivos o metas, y los segundos basados en la formulación de juicios que a la vez conducen a la toma de decisiones. La segunda categoría contiene modelos tales como el de crítica artística, el libre de metas, el modelo de evaluación comunicativa, el modelo iluminativo y el modelo respondiente entre otros. Estos modelos han influenciado los procesos de evaluación en diferentes áreas.

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de idiomas la evaluación comenzó en la década de los sesenta y se agudizó en la década de los setenta. En este período se identifica la influencia del enfoque de Tyler et al (1973, 1994) y de otros teóricos en entre los que destacan las ideas de Scriven (1973, 1994) que involucran la comparación de resultados con los logros alcanzados y las diferentes metodologías y materiales que se utilizan en la enseñanza de los idiomas. En los primeros intentos de evaluación de programas de lenguas, los objetivos a alcanzar estaban predeterminados y enfocados en el producto, es decir, en los logros del estudiante. En el presente los esfuerzos, además del producto, se enfocan en los procesos por lo que las evaluaciones suelen ser más sistemáticas ya que incluyen a cada uno de los elementos del proceso docente educativo.

La enseñanza del idioma inglés, por lo tanto, al concebirse como una necesidad por la importancia del idioma, ha llegado a ocupar una función primordial en todos los niveles educativos incluyendo en la BUAP.

La BUAP, además de ofertar cursos de inglés en la Facultad de Lenguas, ofrece cursos de inglés en los currículos de las diferentes de las diferentes carreras. Estos cursos ofertados en las facultades es lo que corresponde al Tronco Común Universitario.

El Tronco común-inglés es un programa que busca paliar las necesidades de la sociedad y de los estudiantes especialmente para enfrentar al mundo globalizado. Sin embargo, a lo largo de su existencia, ha enfrentado varias contradicciones en su organización y sus contenidos, especialmente en los criterios que reflejan la calidad de un programa como por ejemplo en la pertinencia de los objetivos, los contenidos de los cursos, la metodología utilizada, las formas de evaluación del aprendizaje, los procesos administrativos, entre los más importantes. A raíz de esta situación se hizo necesario plantear una pregunta de investigación que ayudara a guiar a la investigación:

¿Cuál es el estado actual del TCU-inglés de la BUAP?

Para dar respuesta a esta pregunta se plantearon preguntas más específicas concernientes al programa como por ejemplo, si los objetivos de cada uno de los programas cubrían los intereses y las necesidades de los estudiantes; sobre cuál era la relación entre los objetivos y los contenidos de cada programa de asignatura; cuál había sido el resultado de la metodología utilizada en el TCU-inglés; si existía una relación de contenidos entre el laboratorio y el salón de clases, entre los más importantes.

La respuesta a estas y otras preguntas fueron de vital importancia especialmente en la presentación de la propuesta.

Una vez formulada la pregunta de investigación fue necesario establecer el objetivo general:

Evaluar el área de inglés del TCU y al mismo tiempo caracterizar el programa con la finalidad de presentar algunas propuestas para su mejoramiento.

En cuanto a los objetivos particulares se establecieron los siguientes:

- a) identificar si los objetivos de los cursos cubren los intereses y las necesidades de los estudiantes.
- b) determinar si existe una relación entre objetivos y contenidos de cada programa de curso.
- c) determinar si los contenidos del programa son pertinentes para el contexto de los estudiantes de la BUAP.
- d) determinar la funcionalidad de la metodología utilizada en los salones de clase.
- e) identificar la relación que existe entre los contenidos del laboratorio y los contenidos del salón de clases.
- j) determinar el papel de los directivos en el programa de TCU-inglés.
- e) determinar la funcionalidad de los libros de texto y los materiales didácticos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- l) determinar la funcionalidad de los instrumentos de evaluación.

### Delimitaciones de la investigación

Este trabajo fue realizado en el área de la Salud y el área de CU del TCU-inglés de la BUAP. Las variables evaluadas fueron: objetivos, contenidos, instrumentos de evaluación, metodología, técnicas, infraestructura, materiales, alumnos,

profesores, laboratorio, profesores del laboratorio, directores, directivos y personal administrativo.

Una de las características de este estudio es que, debido a varias circunstancias sólo se realizó un análisis estadístico de la media aritmética de opinión de los sujetos; sin embargo, la investigación es representativa para todo el TCU inglés de la BUAP y podría ser útil para aquellos programas que persiguen los mismos fines y los mismos objetivos.

### Justificación e importancia del estudio

Es importante señalar que esta investigación ofrece algunos aspectos prácticos y teóricos de mucha relevancia. En primer lugar porque se evalúa por vez primera un programa de enseñanza-aprendizaje de lenguas bajo un nuevo modelo educativo, y en segunda porque se pone especial atención en cada uno de los elementos del plan de estudios del programa. Esta acción, por lo tanto está encaminada a lograr cambios sustanciales en el currículo. En la parte teórica la investigación ofrece una metodología de evaluación sistemática que puede ayudar a evaluar otros programas similares ya que algunos investigadores aceptan una carencia de evaluaciones de programas de enseñanza de lenguas de esta naturaleza ya que la mayoría de trabajos de evaluación en este ámbito se han realizado bajo modelos de otros contextos.

### Metodología

#### *Sujetos involucrados en la investigación*

Este estudio se realizó con la participación de la comunidad

académica del TCU área de inglés. Se decidió que la investigación se enfocara en los alumnos del área de la salud para los cursos 100, 203 y 204, y para el curso 101 en los alumnos del área de Ciudad Universitaria en donde se ofertan diferentes carreras.

Los criterios que sirvieron de base para seleccionar el área de la salud como representativa de los estudiantes del TCU inglés están en estrecha relación con la optimización del tiempo y de recursos de los responsables de la investigación.

Para determinar la muestra total de la población a encuestar y que fuera representativa de la comunidad académica del TCU inglés, se utilizó la siguiente fórmula (Aduna, Rosado y García, 1996):

$$N' = \frac{N z^2 p}{N e^2 + z^2 p q}$$

En donde N= (Número total de alumnos), z= 1.96 (Nivel de confianza requerido para generalizar resultados hacia toda la población), p= 0.5 (Variabilidad del fenómeno estudiado), q= 0.5 (Variabilidad del fenómeno estudiado), e=0.05 (Precisión con la que se generalizarán los resultados).

En la siguiente tabla se observan el universo, la muestra según la fórmula estadística, la muestra real y los porcentajes de la población.

Población encuestada					
Población y muestra de los sujetos					
Sujetos	Universo	Muestra según fórmula	%	M.	% real
Alumnos	10567	365	3.4	748	7.08
Maestros	76	3	.03	40	.38
Dir/ SA/ S Ad	66	3	.03	10	.9
Directivos del TCU	5	0	0	0	0
Total	10714	371	3.6	798	8.4

### Instrumentos utilizados

Para reunir las percepciones de los diferentes sujetos involucrados en la investigación, se diseñaron tres cuestionarios, uno para estudiantes, uno para profesores y otro para directores y directivos. El objetivo de los instrumentos fue identificar las fortalezas y debilidades del Tronco Común Universitario inglés de la BUAP.

En los tres cuestionarios se solicitaron datos generales de los encuestados tales como sexo, edad, nivel, área y perfil académico. Los mismos contenían preguntas abiertas, preguntas cerradas y preguntas propositivas. En las preguntas cerradas se utilizaron las escalas de frecuencia y de calidad con 5 opciones (escala de 1 a 5). El número de preguntas fue

diferente para cada cuestionario, el cuestionario de estudiantes por ejemplo, contenía 91 preguntas, el de profesores 94 y el de directores y directivos 64 preguntas.

El objetivo de los instrumentos que se utilizaron, fue de identificar las debilidades y fortalezas del TCU inglés ya que involucran aspectos evaluativos y propositivos. Por lo tanto, se elaboraron 3 diferentes instrumentos para la obtención de información, uno para estudiantes, uno para profesores y otro para directores y directivos.

En los tres cuestionarios se solicitaron datos generales de los encuestados. En el cuestionario de estudiantes se pidió sexo, edad, nivel, área y carrera. En el cuestionario de profesores se solicitó edad, sexo, grado académico, for-

mación, nivel que evaluaba y antigüedad. Finalmente en el cuestionario de directores se solicitó edad, sexo grado académico, antigüedad en la BUAP y antigüedad en la unidad académica de adscripción.

Estos cuestionarios cerradas y preguntas propositivas. Las preguntas cerradas contienen escalas de frecuencia y escalas de calidad cada uno con 5 opciones (escala de 1 a 5).

Para el diseño de los cuestionarios, se consideraron 12 variables, la variable de objetivos, de contenidos, de metodología, de profesores, de materiales didácticos utilizados por el profesor, de libro de texto, de alumno, de instrumentos de evaluación, de laboratorio, de infraestructura, de directivos y directores y la variable de personal administrativo. Todas estas variables se organizaron de tal forma que los encuestados contestarán con las escalas de frecuencia con base en sus experiencias (sólo en la variable de alumno se utilizó la escala de calidad). Además, se buscó que los sujetos ofrecieran opiniones sobre la forma de atender las irregularidades.

### **Procedimiento de la investigación de campo y el análisis de resultados**

La interpretación se realizó tomando en cuenta los valores de frecuencia y calidad de las categorías de cada variable, por lo tanto, se consideraron los siguientes valores de las escalas de frecuencia y calidad:

- de 1 a 1.4 se consideró la acción como nunca o deficiente
- de 1.5 a 2.4 como casi nunca o inadecuado
- de 2.5 a 3.4 como regular
- de 3.5 a 4.4 como siempre o adecuado
- y de 4.5 a 5 como siempre o excelente.

El cálculo estadístico de los resultados se realizó obteniendo la frecuencia general y las medias de las respuestas de los tres cuestionarios. De este modo se obtuvo la media de todas las respuestas de los cuestionarios y el número de sujetos que proporcionó su opinión. Para facilitar el análisis, las respuestas se agruparon en variables.

Posteriormente se obtuvo la frecuencia y las muestras aritméticas de las respuestas tomando en cuenta sexo, edad y área para la respuesta de los estudiantes; carrera y sexo para los profesores y únicamente sexo para los directores con el fin de hacer realizar un análisis comparativo de las percepciones.

Una vez realizado el análisis de las respuestas de los cuestionarios en general, se hicieron comparaciones del valor de las medias de los diferentes cuestionarios considerando edad, sexo y área para los estudiantes; sexo y carrera para los resultados de profesores y solamente sexo para los directores ya que fue la única información que proporcionaron.

### **Resultados**

Los resultados se reportaron en torno a las percepciones de alumnos, profesores y directivos. Éstos se muestran en el Anexo 1 que contiene las Tablas 1 a 24.

Las Tablas 1 a 8 y 9 a 17, muestran las opiniones de los alumnos y docentes respectivamente en relación a las si-

guientes variables: objetivos y contenidos de los programas, profesores, alumnos, instrumentos de acreditación y evaluación, infraestructura y personal administrativo.

Finalmente, las Tablas 18 a 24 muestran las opiniones de los directivos respecto a las siguientes variables: objetivos, profesores, alumnos, instrumentos de evaluación, infraestructura, directores y directivos y personal administrativo.

A continuación se ofrece un resumen de los resultados obtenidos. En cuanto a los objetivos del programa, en general, los tres grupos opinan que no están relacionados con las necesidades del estudiante ni con el mercado laboral, por lo tanto, es necesario que se realice un diagnóstico de las necesidades más inmediatas del mercado laboral, de la sociedad y de la comunidad estudiantil de la BUAP, con el fin de lograr la correcta vinculación. Además, el libro de texto debe estar relacionado con los objetivos que se persiguen y con las expectativas de las otras asignaturas.

En la variable de profesores, los estudiantes, profesores y directores consideran que la acción de los profesores es casi siempre adecuada. En la variable de alumno, la opinión general de que el alumno se involucra en las actividades que realiza el profesor y de su actitud frente al idioma y la comunidad parlante, va de lo regular a lo particular. Esto significa que es necesario que se promueva la motivación dentro del salón de clases por parte de los mismos profesores. Por otra parte es necesario que se oriente y se haga conciente al alumno de la importancia que tiene el idioma inglés en la situación actual.

Con respecto a la variable de instrumentos de evaluación, los tres grupos consideran que los instrumentos de evaluación casi siempre cumplen las expectativas de los estudiantes. Finalmente en las variables de infraestructura, directores y directivos, los tres grupos coinciden que existen debilidades ya que el TCU inglés no cuenta con una infraestructura propia ni materiales propios en las diferentes bibliotecas. En cuanto los directores y directivos y personal administrativo, algunos sujetos encuestados sugieren una descentralización del TCU ya que de este modo los directores podrían tener más conocimiento de los problemas que enfrentan los estudiantes y los profesores.

### **Conclusiones**

Es importante señalar que de todas las variables evaluadas sólo algunas presentan un alto índice de insatisfacción, como por ejemplo en los objetivos generales, contenidos y objetivos de los programas de los cursos, los directivos y la motivación de los estudiantes. Por un lado, la mayoría de sujetos percibe que los objetivos no se adaptan a las necesidades actuales de los estudiantes y una necesidad real, por ejemplo, es la lectura en otro idioma extranjero. Por el otro lado perciben una pobre integración de contenidos entre un curso y otro, e incluso entre los contenidos de las otras asignaturas de la carrera, en las cuales, en algunos casos, tienen que leer en la lengua inglesa. Esto no significa que no es esencial priorizar la comunicación oral en la lengua inglesa sino que los contenidos de los cursos deben incluir aspectos más

prácticos que pudieran llevar también al desarrollo de la habilidad de lectura.

Finalmente la percepción de los sujetos en la parte administrativa es que es necesario que los directivos se involucren más en la problemática de tal forma que puedan focalizar esas insuficiencias y tomar acciones en torno a ellas.

La valoración del programa del Tronco Común Inglés de la BUAP demuestra insuficiencias curriculares, que conspiran contra el aprendizaje del inglés de los estudiantes de las diferentes carreras asunto que denota el cumplimiento del objetivo de esta investigación.

La mayoría de los sujetos está consciente de que los objetivos del programa no están adaptados a las necesidades actuales de los estudiantes ni a las necesidades del campo laboral y por tal motivo perciben la necesidad de replantear el objetivo general y los objetivos establecidos en cada nivel. Asimismo se identificaron debilidades en los contenidos de los programas principalmente por la inexistencia de una secuencia lógica de cada nivel y la falta de integración con las otras asignaturas. En cuanto al aspecto administrativo se detectaron algunas irregularidades principalmente en la conjunción de esfuerzos entre la Unidades Académicas y los directivos del TCU inglés.

## Sugerencias

Con base en los resultados anteriores se hacen las siguientes recomendaciones:

- Se considera necesario realizar una revisión del programa general del TCU Inglés especialmente su misión, visión y objetivos, así como de cada uno de los programas que lo integran involucrando en esta revisión las opiniones de docentes, alumnos, directivos y personal administrativo.
- Se recomienda hacer adecuaciones de los programas de cada uno de los cursos de tal forma que estos sirvan para el desarrollo integral de las cuatro habilidades, priorizando la comprensión de lectura.
- Sería conveniente realizar un seguimiento permanente del programa mediante una política de evaluación para lograr su consolidación.

## Anexo 1: Tablas de Resultados

### PERCEPCIONES DE ALUMNOS

Tabla 1. Opinión de los estudiantes de los objetivos de los programas

Conceptos	Media	Casos
1. Cubren los intereses de los estudiantes	3.4	744
2. Claridad de los objetivos de los programas	3.6	744
3. Relación entre los objetivos y los contenidos de los programas	3.7	744
4. Relación con el objetivo general del TCU inglés	3.6	741
5. Objetivos del curso bien definidos	3.6	743
6. Relación con las necesidades actuales de los estudiantes	3.3	744
7. Relación con las necesidades actuales del mercado de trabajo	3.2	743
8. Logro de los objetivos	3.6	743
9. Adecuado número de horas para su alcance	3.5	737

Tabla 2. Opinión de los estudiantes de los contenidos de los programas

Conceptos	Media	Casos
13. Secuencia lógica entre los contenidos del curso	4.0	735
14. Cobertura de los contenidos del curso	3.5	734
15. Actualización de los contenidos del programa	3.6	728

Tabla 3. Opinión de los estudiantes de la variable profesores

Conceptos	Media	Casos
27. Calidad de las asesorías que imparten los profesores del TCU inglés	3.8	672
28. Asesorías adecuadas al nivel del curso	3.9	673

Tabla 4. Opinión de los estudiantes de la variable alumnos

Conceptos	Media	Casos
36. Actitud del alumno para colaborar en las actividades que realiza el profesor	3.6	732
37. Aceptación del idioma por parte de los alumnos	3.4	733
38. Aceptación de la comunidad inglesa por parte de los alumnos	3.4	728
39. Número de horas que dedica el alumno al inglés	3.0	718

Tabla 5. Opinión de los estudiantes de la variable de instrumentos de acreditación y exámenes parciales

Conceptos	Media	Casos
41. El examen de acreditación evalúa el dominio del idioma	3.6	615
42. Relación con lo que se ve en el curso	3.8	591
43. Habilidad que evalúa el examen de acreditación		
a) Estructura gramatical	4.1	597
b) Listening	4.0	601
c) Reading	4.1	598
d) Speaking	4.0	597
e) Writing	4.2	590
44. Características del examen de acreditación		
a) Claridad	3.6	597
b) Precisión	3.5	607
c) Comprensible	3.6	167
d) Acorde al nivel que se busca en el alumno	3.6	565
e) De complejidad aceptable para el nivel	3.6	537
48. Los exámenes parciales evalúan los contenidos del curso	4.2	689
49. Evalúan los objetivos planteados en el curso	4.0	622
50. Evalúan lo enseñado en el salón de clase	4.1	686
51. Lo que evalúan los exámenes parciales		
a) Gramática	4.4	691
b) Listening	4.2	688
c) Speaking	4.0	689
d) Reading	4.2	689
e) Writing	4.4	683

Tabla 6. Opinión de los estudiantes de la variable de instrumentos de evaluación: exámenes departamentales y extraordinario

Conceptos	Media	Casos
53. Tiempo para los exámenes departamentales	3.6	691
55. Evalúan los objetivos planteados en el curso	3.8	687
56. Evalúan lo enseñado en el curso	3.8	692
57. Exámenes orales departamentales relacionados con lo practicado en clase	3.7	680
61. Características del examen extraordinario		
a) Claro	3.4	377
b) Preciso	3.4	375
c) Comprensible	3.3	375
d) Adaptado al nivel de los estudiantes	3.4	373
e) De complejidad aceptable para cada nivel	3.3	370
62. Tiempo para el examen oral extraordinario	3.3	369

63. Contenido del examen oral extraordinario relacionado con lo practicado en clase	3.4	364
64. El examen extraordinario evalúa los objetivos planteados en el curso	3.4	367
66. Si evalúa los contenidos del curso	3.0	718

Tabla 7. Opinión de los estudiantes de la variable infraestructura

Conceptos	Media	Casos
82. Disponibilidad de cubículos a los maestros para asesorías	2.6	640
83. Disponibilidad de material en inglés en las bibliotecas	2.5	647

Tabla 8. Opinión de los estudiantes de la variable de personal administrativo

Conceptos	Media	Casos
86. Atención a las necesidades de los alumnos del TCU inglés	3.2	641
87. Atención a los profesores del TCU inglés	3.2	580
88. Horario del personal administrativo, adecuado a las necesidades de los profesores	3.3	578
89. Horario del personal administrativo adecuado a las necesidades de los alumnos	3.2	609
90. Actitud del personal administrativo hacia los profesores del TCU inglés	3.3	544

## PERCEPCIONES DE PROFESORES

Tabla 9. Opinión de los profesores de la variable de objetivos de los programas

Conceptos	Media	Casos
1. Cubren los intereses de los estudiantes	2.9	37
2. Claridad de los objetivos de los programas	3.1	37
3. Relación entre los objetivos y los contenidos de los programas	3.5	37
4. Relación con el objetivo general del TCU inglés	2.8	37
5. Objetivos del curso bien definidos	3.0	36
6. Relación con las necesidades actuales de los estudiantes	2.7	37
7. Relación con las necesidades actuales del mercado de trabajo	2.8	37
8. Logro de los objetivos	3.5	37
9. Adecuado número de horas para su alcance	3.1	37

Tabla 10. Opinión de los profesores de la variable de contenidos de los programas

Conceptos	Media	Casos
13. Secuencia lógica entre los contenidos del curso	3.7	35
14. Cobertura de los contenidos del curso	3.7	36
15. Actualización de los contenidos del programa	3.2	32

Tabla 11. Opinión de los profesores de la variable profesores

Conceptos	Media	Casos
27. Calidad de las asesorías que imparten los profesores	4.1	32
28. Asesorías adecuadas al nivel del curso	4.3	31

Tabla 12. Opinión de los profesores de la variable alumnos

Conceptos	Media	Casos
36. Actitud del alumno para colaborar en las actividades que realiza el profesor	3.6	31
37. Aceptación del idioma por parte de los alumnos	3.3	34
38. Aceptación de la comunidad inglesa por parte de los alumnos	3.4	34
39. Número de horas que dedica el alumno al inglés	2.5	34

Tabla 13. Opinión de los profesores de la variable instrumentos de acreditación y exámenes parciales

Conceptos	Media	Casos
41. El examen de acreditación evalúa el dominio del idioma del estudiante	3.6	35
42. Relación del examen de acreditación con lo que se ve en el curso	3.5	35
43. Lo que evalúa el examen de acreditación		
a) Estructura gramatical	4.4	35
b) Listening	*N.C.	
c) Reading	N.C.	
d) Speaking	N.C.	
e) Writing	N.C.	
Otros	N.C.	
44. Características del examen de acreditación		
a) Claridad	3.6	35
b) Precisión	3.6	34
c) Comprensible	3.7	33
d) Acorde al nivel que se busca en el alumno	3.5	34
e) De complejidad aceptable para el nivel	3.5	33
48. Los exámenes parciales evalúan los contenidos del curso	4.2	33
49. Evalúan los objetivos planteados en el curso	4.1	33
50. Evalúan lo enseñado en el salón de clase	4.3	33
51. Lo que evalúan los exámenes parciales		
a) Gramática	4.4	34
b) Listening	3.7	34
c) Speaking	3.6	34
d) Reading	3.9	35
e) Writing	3.8	35

\* N. C. = No contestó

Tabla 14. Opinión de los profesores de la variable instrumentos de evaluación: exámenes departamentales y extraordinarios

Conceptos	Media	Casos
53. Tiempo para los exámenes departamentales	3.2	35
55. Si evalúan los objetivos planteados en el curso	3.6	35
56. Si evalúan lo enseñado en el curso	3.6	35
57. Contenidos de los exámenes orales departamentales relacionados con lo practicado en clase	3.8	35
61. Características del examen extraordinario		
a) Claro	3.7	33
b) Preciso	3.6	33
c) Comprensible	3.6	33
d) Adaptado al nivel de los estudiantes	3.5	33
e) De complejidad aceptable para cada nivel	3.3	33

62. Tiempo para el examen oral extraordinario	3.7	32
63. Contenidos del examen oral extraordinario relacionado con lo practicado en clase	3.9	33
64. Examen extraordinario evalúa los objetivos planteados en el curso	3.7	33
65. Si evalúa lo enseñado en clase	3.7	33
66. Si evalúa los contenidos del curso	3.7	31

Tabla 15. Opinión de los profesores de la variable de Infraestructura

Conceptos	Media	Casos
84. Disponibilidad de material en inglés en las bibliotecas	2.2	29

Tabla 16. Opinión de los profesores de la variable directores y directivos

Conceptos	Media	Casos
85. Conocimiento de los problemas de los profesores por parte de los directores		
a) Contratación	1.9	28
b) Horarios discontinuos	2.2	28
c) Cargas de trabajo sin opción a asesorías	2.1	28
d) Problemas administrativos	5.0	1
86. Conocimiento de las necesidades de los estudiantes por parte de los directores		
a) Diferentes horarios	3.2	28
b) Material de apoyo	2.8	29
c) Diferentes horarios para asesoría	2.8	27
d) Heterogeneidad en la metodología de la enseñanza	2.7	27
88. Conocimiento de los problemas de los profesores por parte de los directivos		
a) Contratación	3.7	28
b) Horarios discontinuos	3.4	29
c) Cargas de trabajo sin opción a asesorías	3.6	29
d) Problemas administrativos	3.7	28

Tabla 17. Opinión de los profesores de la variable de personal administrativo

Conceptos	Media	Casos
89. Variable del personal administrativo del TCU inglés		
90. Atención a las necesidades de los alumnos del TCU inglés	3.5	29
91. Atención a las necesidades de los profesores del TCU inglés	3.3	29
92. Horario del personal administrativo adecuado a las necesidades de los profesores	2.9	29
93. Horario del personal administrativo adecuado para las necesidades de los alumnos	2.8	29
94. Actitud del personal administrativo hacia los profesores	3.3	29

## PERCEPCIONES DE DIRECTIVOS

Tabla 18. Opinión de los directores de la variable objetivos

Conceptos	Media	Casos
1. Cubren los intereses de los estudiantes	3.0	10
2. Claridad de los objetivos de los programas	3.2	8
3. Relación entre los objetivos y los contenidos de los programas	3.8	10
4. Relación con el objetivo general del TCU inglés	3.0	10
5. Relación con las necesidades actuales de los estudiantes	2.5	9
6. Relación con las necesidades actuales del mercado de trabajo	2.9	10
7. Logro de los objetivos	3.7	8
8. Adecuado número de horas para su alcance	3.0	10

Tabla 19. Opinión de los directores de la variable profesores

Conceptos	Media	Casos
22. Calidad de las asesorías que imparten los profesores	3.3	6
23. Asesorías adecuadas al nivel del curso	3.6	5

Tabla 20. Opinión de los directores de la variable alumnos

Conceptos	Media	Casos
28. Aceptación del idioma por parte de los alumnos	3.8	9
29. Aceptación de la comunidad inglesa por los alumnos	4.0	8
30. Número de horas que dedica el alumno al inglés	2.2	7

Tabla 21. Opinión de directores de la variable instrumentos de evaluación

Conceptos	Media	Casos
33. El examen de acreditación evalúa el dominio del idioma del estudiante	3.2	4
34. Relación del examen de acreditación con lo que se ve en el curso	4.2	4
35. Características del examen de acreditación		
a) Claridad	4.6	3
b) Precisión	4.3	3
c) Comprensible	4.6	3
d) Acorde al nivel que se busca en el alumno	4.0	3
e) De complejidad aceptable para el nivel	4.0	3

Tabla 22. Opinión de los directores de la variable de infraestructura

Conceptos	Media	Casos
52. Disponibilidad de cubículos a los maestros para asesorías	1.8	9
53. Disponibilidad de salas para cursos de actualización o talleres de profesores	2.6	8
54. Disponibilidad de material en inglés en las bibliotecas	2.3	8

Tabla 23. Opinión de los directores de la variable de directores y directivos

Conceptos	Media	Casos
55. Conocimiento de los problemas de los profesores por parte de los directores		
a) Contratación	1.7	7
b) Horarios discontinuos	1.8	7
c) Cargas de trabajo sin opción a asesorías	2.0	7

d) Problemas administrativos	2.1	7
56. Conocimiento de las necesidades de los estudiantes		
a) Diferentes horarios	4.2	9
b) Material de apoyo	3.3	8
c) Diferentes horarios para asesoría	3.1	9
d) Heterogeneidad en la metodología de la enseñanza	3.3	9
57. Conocimiento de los problemas de los profesores		
a) Contratación	5.0	4
b) Horarios discontinuos	5.0	3
c) Cargas de trabajo sin opción a asesorías	5.0	3
d) Problemas administrativos	5.0	3
58. Conocimiento de las necesidades de los estudiantes		
a) Diferentes horarios	3.1	6
b) Material de apoyo	3.3	6
c) Diferentes horarios para asesoría	3.3	6
d) Heterogeneidad en la metodología de la enseñanza	3.0	6

Tabla 24. Opinión de los directores de la variable de personal administrativo

Conceptos	Media	Casos
59. Atención a los alumnos del TCU inglés	3.4	9
60. Atención a los profesores del TCU inglés	3.5	8
61. Horario del personal administrativo adecuado a las necesidades de los profesores	3.4	9
62. Horario del personal administrativo adecuado para las necesidades de los alumnos	3.5	9
63. Actitud del personal administrativo hacia los profesores	3.8	9

## BIBLIOGRAFÍA

- Aduna, Rosado y García, E. 1996. Estadística aplicada. Materiales didácticos para cursos de métodos numéricos y apoyo a métodos de investigación o evaluación. Universidad de Tlaxcala México.
- Borroto, R. y Salas, R. S. 1999. El reto por la calidad y pertinencia: La evaluación desde una visión cubana. Revista Cubana de Educ. Med. Sup. 13: 80-91.
- BUAP. 2007. Modelo universitario Minerva: Documento de integración. Puebla, BUAP.
- Díaz Barriga, A.D., Díaz Barriga, F. D., Lugo, E., Tirado, M.Y., Breña. 2003. La investigación curricular en México en la década de los noventa. México, COMIES.
- Monedero, J. 1998. Bases Teóricas de la Evaluación Educativa. Ediciones Aljibe. Archidona, Málaga.
- Scriven, M. 1973,1994. The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, and M. Scriven (Eds.) Perspectives of curriculum evaluation. San Francisco: Jossey Bass.
- Stake, R. 1967. The countenance of educational evaluation. Teachers College Record 68: 523-40.
- Stake, R.E. 1975. Evaluating the arts in education. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Taba, H. 1983. Elaboración del currículo. Buenos Aires: Troquel.
- Tyler, R. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R.W., Gagne, R.M. y Scriven, M. (Eds.) 1973,1994. Perspectives of curriculum evaluation. San Francisco: Jossey Bass.
- Zabalza, M.A. 2004. Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.