

Currículo por competencias y la significatividad del proceso educativo salesiano

Competency-based Curricula and the Significance of the Salesian Educational Process

Gervásio Bassini Sobrinho

Universidade Federal de São João del-Rei
gbsob@ig.com.br

Recibido: 25 de agosto de 2013 / Aceptado: 23 de enero de 2014

Resumen

El presente documento discute el currículo por competencias y su pertinencia en las escuelas salesianas, analiza las limitaciones presentes en las escuelas en el desarrollo del proceso educativo salesiano y ofrece una propuesta de formación continua para los maestros y gestores de competencias curriculares.

Palabras clave: Educación salesiana—significatividad, constructivismo, protagonismo, gestor curricular, competencias, formación continua.

Abstract

This article examines competency-based curricula and its relevance in Salesian schools, by analyzing the limitations of the current Salesian educational development process and by offering a proposal for continuing education for competency-based teachers and administrators.

Keywords: Salesian education, significance, constructivism, protagonism, curricula administration, competencies, continuing education.

Forma sugerida de citar:

Bassini, G. (2013). Currículo por competencias y la significatividad del proceso educativo salesiano. *Alteridad*, 8(2), pp. 172-191. Quito: Editorial Abya-Yala.

Introducción

Este artículo se inspira en una disertación presentada para la obtención del título de Máster en Ciencias de la Educación, con mención en Gestión Educativa, en la Universidad Politécnica Salesiana, Unidad de Estudios de Postgrado, Quito – Ecuador, 17 de febrero de 2012.

La disertación en cuestión analizó el papel del gestor de competencias del currículo escolar, en la educación básica, en la Inspectoría *São João Bosco*.

La Inspectoría *São João Bosco* (ISJB) es una provincia que forma parte de la congregación salesiana y está localizada en la región sureste y oeste de Brasil, donde mantiene 16 escuelas de Educación Básica y dos Escuelas de Educación Superior. Es una de las instituciones mantenedoras de la Universidad Católica de Brasilia y del Centro Universitario de Leste de Minas Gerais (UNILESTE), localizado en la región de Vale do Aço, en Minas Gerais.

La investigación usada en la disertación de maestría se efectuó en 16 escuelas de la ISJB, en el 2009, involucrando a 281 de los 856 profesores y gestores de las escuelas, escogidas aleatoriamente, de acuerdo con el modelo estadístico usual. Las escuelas de la ISJB sumaban más de 10.000 alumnos matriculados.

Para analizar la situación-problema de las escuelas de educación básica de la Inspectoría *São João Bosco*, no habían datos científicos que demostraran la existencia o no de la situación problemática del significado del contenido curricular ministrado, que parecía presentarse de forma descontextualizada, fragmentada y carente de sentido, calcado sobre la práctica de enseñanza que enfatiza la transmisión de la información. En este contexto, los responsables por la gestión de competencias curriculares demostraban vivir una situación de tensión entre la práctica educativa reinante y las orientaciones de educación en Brasil y la propia intelección del criterio preventivo, como eje conductor del sistema educativo salesiano y de los trazos característicos de la metodología salesiana.

La disertación presentada se desarrolló de forma que construya un modelo de formación y actualización permanente para los gestores de competencias curriculares y educadores de las escuelas de educación básica de la Inspectoría *São João Bosco*. Con eso, las escuelas podrían responder con calidad y significatividad a las nuevas necesidades de la formación y aprendizaje de las y los estudiantes.

Los datos defendidos en la disertación permiten, con aproximación, hacer una generalización para las escuelas salesianas en general, dando origen a este artículo, que lleva el nombre de “Currículo por competencias y la significatividad del proceso educativo salesiano”.

Currículo por competencias

El propósito de la educación, según Adorno (2000: 121), es conducir a la autorreflexión crítica, provocando la emancipación. Es justamente esta autorreflexión crítica la que da sentido a la implementación del currículo por competencias. De hecho, el enfoque por competencias tiene como objetivo desarrollar la capacidad crítica, de modo que los alumnos sepan analizar, decidir, planear, exponer sus propias ideas, escuchar las opiniones de las otras personas. Para Roegiers & De Ketele (2004: 35), esto, dando sentido al aprendizaje, lo vuelve eficaz y crea la base para aprendizajes posteriores. Con la autonomía provocada por el aprendizaje por competencias, se espera que los alumnos sean capaces de ejercer la ciudadanía, como instrumento para posicionarse bien en el mundo. Según Soares (1998: 3) “solamente individuos autónomos consiguen manejar herramientas dinámicas, como el conocimiento, la creatividad, la toma de decisiones y la comunicación”.

La implementación de un currículo por competencias se traduce en oferta de nuevas herramientas que ayudan al proceso educativo a posicionarse eficazmente frente a los cambios socio-culturales globales y a responder a los nue-



vos desafíos de la educación para el siglo XXI, con enfoques y paradigmas curriculares capaces de construir una nueva educación; es también una respuesta a las pretensiones del Proyecto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS). Esta implementación no puede ser entendida como un modismo educacional más; el enfoque por competencias señala cambios efectivos en las prácticas pedagógicas, de modo que permita a quien aprende volverse sujeto activo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, capaz de ejercer colaboración, relacionamiento y complicidad en la búsqueda del aprendizaje.

Existen críticas fundamentadas contra la adopción de este nuevo paradigma. Algunas nacen en la sociología del trabajo y sugieren que se quiere preparar al educando para la realidad del mercado. Otras nacen del contexto didáctico-pedagógico y son generadas a partir de la imprecisión del concepto de competencia y de la propia falta de preparación de los profesores. En este sentido, Sacristán, en su libro “Educar por competencias: ¿qué tiene de nuevo?” (2011), discute al respecto de la falta de acuerdos en cuanto a educar por competencias, mostrando que, para algunos, las competencias son útiles para mover al mundo productivo; para otros, el concepto es un modismo en la enseñanza que tiene una finalidad de adiestramiento social; algunos incluso, el concepto de competencias surge como una oportunidad de reformulación de los sistemas educativos tradicionales, buscando superar a la escuela que está enfrascada en contenidos poco funcionales.

Durante las décadas de los 80 y 90, varios autores como Isambert-Jamati (1997), Maranduba (1981), Perrenoud (1999), Ropé & Tanguy (1997), Séron (1998) hicieron sus consideraciones al respecto de la polisemia que la noción de competencia involucra. De hecho, el uso del término, diseminado por las más diversas áreas, como educación, administración, marketing, economía, derecho, trabajo y otras, han provocado las más variadas concepciones. Con respecto a la polisemia reinante, Therrien & Loiola, citando a Perrenoud, puntúan que:

El enfoque por competencias está entendido de formas muy diversas y, a veces, llega a ser mal entendido. Se manejan expresiones polisémicas, conceptos poco estabilizados y se ataca un enorme problema: las finalidades y los contenidos de la enseñanza. No es nada anormal, pues, se confronta una inmensa diversidad de concepciones de cultura y de escuela, unas explícitas y construidas, otras intuitivas y esbozadas (...) Therrien & Loiola, 2001: 84).

Sin duda, existe una necesidad de recontextualización en la noción de competencia en la educación. Aliás, Bernstein (1998) llama la atención para esto.

Tanto provocando muchas discusiones en cuanto a la conceptualización, el enfoque curricular por competencias se viene afirmando en los medios educacionales como un nuevo paradigma, en el contexto en el que es presentado en los *Cuatro Pilares de la Educación* (Delors, 2001).

Para aquellos que están preocupados con la reestructuración de los sistemas educativos, el enfoque por competencias apunta al cuestionamiento de los saberes escolares y la finalidad de la escuela. Tal visión pone en juego la *transposición didáctica*¹ y la necesidad de colocar a la escuela en situación proyectual, de forma que, según Chevallard (1991, p. 18), el saber resultante de transposición didáctica sea legitimado “en un saber enseñado como algo que no es de ningún tiempo ni de ningún lugar y no se legitima mediante el recurso de la autoridad de un productor, cualquiera que sea”. Así, mirando el enfoque curricular con el prisma de la *transposición didáctica*, las competencias surgen como un instrumento que propicia el análisis de lo que la escuela ofrece y de las opciones didácticas de los profesores, cuestionando contenidos enseñados y aprendizajes descontextualizados.

La implementación del enfoque por competencias en la educación escolar en el proceso

¹ Según Yves Chevallard el término *transposición didáctica* tiene su origen con Michel Verret (VERRET, M.. *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion. 1975).



educativo salesiano debe buscar dar otro significado a la escuela, de modo que pueda volverla cuestionadora de los saberes escolares y de su finalidad, flexible, abierta, creativa, capaz de superar la pura reproducción de conocimientos, posicionando al alumno en el centro de la construcción de su conocimiento, principalmente “de los conocimientos que estén a servicio de las competencias” (Perrenoud, 2005: 74). Y, en esta línea también, deben ser estructurados los proyectos que se relacionan con la formación de profesores.

En medio de las dificultades de comprensión, el enfoque curricular por competencias, al ser introducido, exige que los cambios ocurran en el sistema educacional de forma que la escuela y los profesionales de la educación interioricen libremente su concepción. Tomando en consideración que el profesor tiene un papel relevante en el proceso, el acompañamiento de estos profesionales, con la conquista de su adición, se torna fundamental para el éxito del proceso educativo. Así, en el proceso de formación continua, es importante que se trabaje la concepción de competencias, de forma que haya unidad de concepto en la elaboración de la propuesta pedagógica, para que la escuela pueda planearse de forma clara, evidenciando objetivos comunes y viables.

Pertinencia de la implementación del currículo por competencia

Vimos que, según Adorno (2000: 121), la educación debe conducir a la autorreflexión crítica, capaz de provocar la emancipación, dando significado a la ejecución del currículo por competencia. Pero, para las escuelas salesianas, ¿es pertinente la implementación del currículo por competencia?

Con la autonomía que el aprendizaje por competencias provoca, se espera que los alumnos sean capaces de ejercer la ciudadanía, como quería

Don Bosco (Bosco, 2005), según su tradicional: buenos cristianos y honestos ciudadanos.

El cumplimiento del currículo por competencias responde a los nuevos desafíos de la Educación para el Siglo XXI, con enfoques y paradigmas curriculares capaces de fundamentar una nueva educación (Delors, 2001); explora los nuevos ángulos directores de la educación de este milenio, capaces de presentar un nuevo aliento a la lucha por un desarrollo humano sustentable, dentro de la perspectiva de la complejidad contemporánea señalada por Morín (2003); responde a las pretensiones del Proyecto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS) en la formación de buenos cristianos y honestos ciudadanos, dentro de las características de la prevención del sistema preventivo.

El hecho de dar respuesta a las pretensiones del PEPS es justificativa capaz de garantizar la pertinencia de la implementación de un enfoque curricular por competencia en las escuelas salesianas. Es probable que los educadores salesianos no tengan la percepción de esta realidad, por causa del desconocimiento que demuestran en relación a propio sistema preventivo. Además, esto ya fue denunciado por el Capítulo General 21 (CG21) de los Salesianos:

Una generalizada ignorancia del significado histórico y científico del sistema; falta adaptación a la variedad de las situaciones; falta de actualización y de contacto con las contribuciones más seguras de las ciencias modernas del hombre; una crítica adición a los métodos educativos y pastorales incompatibles con las finalidades y características del servicio apostólico salesiano (Capítulo General 21, 98).

El Capítulo general 21 continúa:

Pero en el fondo, se puede encontrar, todavía la decadencia de la identidad y vitalidad religiosa salesiana, que no podría dejar de involucrar también al Sistema Preventivo, si es verdad que en él Don Bosco “condensó toda la espiritualidad de acción apostólica para sus hijos” (Capítulo General 21: 99).





Griego
70x90

Por determinación de los Capitulares (Capítulo General 21, 105), el Dicasterio para la Pastoral Juvenil quedó responsable por la indicación de las líneas fundamentales del PEPS. Tales líneas terminaron transformándose en el Cuadro de Referencia de Pastoral Juvenil Salesiana. Cada cuatro años, los Salesianos se reúnen en el Capítulo General. Después del Capítulo, el Cuadro de Referencia de la Pastoral Juvenil Salesiana es revisado por el Dicasterio, si es necesario, en función de las nuevas determinaciones capitulares.

A partir del “Cuadro de Referencia de la Pastoral Juvenil Salesiana” (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2005), se pueden encontrar elementos favorables e incentivos de un enfoque curricular por competencias: la persona del joven está en el centro de las preocupaciones del PEPS (p. 25). El proceso educativo tiene una Metodología Pedagógica (p. 26). El

criterio preventivo, como moldeador del proceso educativo salesiano, orienta la propuesta de educación, en función del futuro del educando, con ejercicio gradual y madurador de la libertad y posibilitando experiencias positivas como prevención de las experiencias deformantes (pp. 27, 43–47). El ambiente educativo es iluminado por la participación y por las relaciones humanas que se desarrollan en él y debe ser marcado por el acogimiento, riqueza de propuestas, espíritu de familia, simplicidad, optimismo, serenidad, creatividad, protagonismo, flexibilidad, presencia educativa amorosa, solidaria y estimulante (p. 27, 95). Las *Fuerzas Interiores*, configuradas en la Razón, Religión y “*Amorevolezza*” (Amor Educativo), garantizan el buen sentido, la flexibilidad, la persuasión, el sentido de Dios inherente a cada persona insertada en el proceso educativo, la cordialidad que hace crecer y crea responsabilidad (p. 27). La *Presencia Animadora* abre a los educadores al conocimiento del mundo de los educandos y a la solidaridad con ellos en todos los aspectos legítimos de su dinamismo, con la participación en sus vidas, atención con sus exigencias, creación de relaciones personales, personalización de las propuestas (p. 27). La *Relación Personal* reconoce el carácter único y la historia particular de cada individuo, valora el patrimonio que cada uno tiene en sí, acoge de forma incondicional, con diálogo incansable, familiaridad, confianza, oferta de propuesta personalizada (p. 27). La *Dimensión educativo-cultural* procura responder a los desafíos complejos de la sociedad de hoy, favoreciendo un proceso de crecimiento personal y social, preocupándose por la asimilación crítica y creativa de la cultura, de modo que desarrolle una pedagogía de valores y el crecimiento del compromiso por la justicia y por la paz. Ella desarrolla también una metodología preocupada por la personalización de las propuestas, con la actuación a través de experiencias educativas, con una educación que socializa, con la convergencia de todas las intervenciones educacionales (pp. 47 – 48). La *Propuesta educativo-cultural* privilegia el aspecto educativo sobre la simple instrucción;



tiene una organización pedagógica y metodología que favorece la interacción educativa, buscando superar las organizaciones didácticas repetitivas; coloca a los educandos como centro y sus cuestionamientos como referencia; ofrece una visión humana y evangélica del trabajo; promueve una calificación profesional y de la identidad salesiana (pp. 88 – 89).

Frente a los puntos colocados, es posible juzgar como pertinente la implementación de un enfoque curricular por competencia en las escuelas salesianas; sin embargo, esto exigirá que reformulen sus prácticas y sus políticas, en términos educacionales. Nada sucederá mágicamente. Hay un camino a seguir para asegurar la calidad de la escuela en su respuesta coherente con el *Sistema Preventivo*.

Ante lo expuesto, un proceso de educación continua y actualización para educadores y gestores debe ser estructurado para atender a las pretensiones del Proyecto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS), avalando la pertinencia de la implementación de un enfoque curricular por competencias. El proceso de formación continua y de actualización tiene que preocuparse de algunos puntos que son base en la propuesta educativa salesiana: la centralidad del educando; la metodología pedagógica salesiana; los trazos característicos del Sistema Preventivo; la Dimensión Educativo-cultural.

Proceso Educativo Salesiano (PES)

El Proceso Educativo Salesiano se configura en el Sistema Preventivo de Don Bosco. El Sistema Preventivo es una estrategia educativa-pastoral de tipo preventivo y promocional, teniendo como destinatarios preferenciales a los jóvenes más necesitados y que viven en situaciones de riesgo, conforme a las Constituciones y Regulaciones de la Sociedad de San Francisco de Sales, en su artículo 20; no consiste en estructuras y procesos represivos.

Como propuesta colectiva, el Sistema Preventivo educa socializando, de forma que organiza al proceso educativo como proceso de relación y comunicación, trabajo de colaboración y experiencia social creadora de actitudes y capacidades de convivencia y participación. Como propuesta individual, el Sistema Preventivo reconoce el carácter único y la historia particular de cada educando, valorando el patrimonio que cada individuo tiene en sí.

De acuerdo al Cuadro de Referencia de Pastoral Juvenil Salesiana (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2005:26), el Sistema Preventivo se demuestra como “una rica síntesis de experiencia espiritual, propuesta de evangelización juvenil y metodología pedagógica”.

Las “Constituciones y Reglamentos de la Sociedad de San Francisco de Sales”, en su artículo 20, hablan que el Sistema Preventivo tiene su fuente en la experiencia de la caridad de Dios. El Cuadro de Referencia de la Pastoral Juvenil Salesiana (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2005:27), citando el Capítulo General 23 (CG23) de los Salesianos de Don Bosco, dice que “Esa experiencia nos dispone a acoger a Dios en los jóvenes convencidos de que en ellos Dios nos ofrece la gracia del encuentro con Él y nos llama a servirlo en ellos, reconociendo su dignidad, renovando la confianza en sus recursos de bondad y educándolos a la plenitud de la vida”.

Como propuesta de evangelización juvenil, el Dicasterio para la Pastoral Juvenil (2005: 27) presenta una síntesis muy pertinente, a partir del CG23:

La propuesta original de evangelización juvenil parte del encuentro con los jóvenes ahí donde ellos se encuentran, valorando el patrimonio natural y sobrenatural que todo joven trae consigo, en un ambiente educativo lleno de vida y rico de propuestas; es hecho a través del camino educativo, que privilegia a los últimos y los más pobres; promueve el desarrollo de los recursos que ellos tienen, y propone una *forma peculiar de vida cristiana y de santidad juvenil* (cf. CG23:97 – 115).



El proyecto original de vida Cristiana está organizado en torno de algunas experiencias de fe, de opciones de valores y de actitudes evangélicas, que constituyen la Espiritualidad Juvenil Salesiana (EJS), como estilo de santidad educativa propuesta a todo joven para crecer en Cristo, hombre perfecto, desarrollando sus dinamismos interiores para la maduración de la fe (cf. CG23: 158–180).

Como metodología pedagógica, el Dicasterio para la Pastoral Juvenil (Proyecto educativo-pastoral salesiano: elementos y líneas fundamentales, 1981) sistematiza los trazos característicos del *Sistema Preventivo* como se explica más adelante

Al discutir el sentido del significado del proceso educativo salesiano, el foco de las atenciones se vuelve para la metodología pedagógica del *Sistema Preventivo*, analizando los trazos característicos que lo componen.

Significado del proceso educativo salesiano

El significado del proceso educativo salesiano está ligado a la relevancia de su preocupación para el mejoramiento y desarrollo humano y la calidad de vida de los individuos y grupos que participan del sistema educacional.

El *Sistema Preventivo* procura desarrollar su significado a partir de los trazos que caracterizan su metodología pedagógica: a) criterio preventivo; b) ambiente educativo; c) fuerzas interiores; d) presencia animadora; e) relación personal.

A partir de las Constituciones y de las Regulaciones (Sociedad de San Francisco de Sales, 2003), del Capítulo General 21 (Capítulo General 21, 1978), del Capítulo General 23 (Capítulo General 23, 1990), del Cuadro de Referencia de la Pastoral Juvenil Salesiana (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2005), del Proyecto Educativo Pastoral Salesiano (Proyecto educativo-pastoral salesiano: elementos y líneas fundamentales, 1981), podemos describir los

trazos que caracterizan al Sistema Preventivo en la forma que sigue:

a) Criterio Preventivo

El Criterio Preventivo (CP) es el elemento que guía todo el proceso educativo salesiano. En su radicalidad, pretende ofrecer al individuo una propuesta de educación que privilegia la construcción de un futuro promisorio, mediante el ejercicio gradual y esmerado de la libertad.

En este proceso, las orientaciones del Sistema se empeñan en proporcionar todas las posibilidades al educando para que viva experiencias positivas, previniendo, de esta forma, las situaciones deformantes y superando positivamente los riesgos y las dificultades del camino.

A partir de los elementos de acogida y presencia, el CP orienta al educando para que se sitúe en su realidad concreta, acompañando su capacitación e inserción en el mundo de trabajo. El Criterio Preventivo exige una fuerza representativa y pública a favor de políticas, legislaciones y recursos al servicio de los excluidos y necesitados y señala la necesidad de un ambiente educativo incluyente y solidario, abierto a la realidad socio-política del entorno del educando.

Así, el criterio preventivo (CP) orienta la educación para que el individuo sea capaz de encontrar una motivación para sus decisiones y acciones, de modo que ellas den un sentido efectivo a su existencia. El CP, sin embargo, pretende que la persona viva en plenitud de sus aspiraciones, sus dinamismos e impulsos.

b) Ambiente Educativo

El Sistema Preventivo requiere un ambiente educativo acogedor, iluminado por la participación de la comunidad educativa, favoreciendo el buen desarrollo de las relaciones humanas, el espíritu de familia, la simplicidad en el reaccionar, el optimismo, la serenidad en las relaciones y toma de decisiones, la creatividad, el protagonismo, la flexibilidad, la riqueza de propuestas que busquen el progreso del educando. Todo este proceso debe



ser envuelto por la presencia educadora amorosa, solidaria y estimulante.

Es imprescindible que en este ambiente los educandos puedan encontrarse como amigos, en relacionamientos marcados por la confianza, el vivir con alegría. De la misma forma, es esencial que los educadores sepan hacer propuestas para responder a los intereses de los educandos, y así bien sugieran opciones de valores y de fe.

En la conducción del proceso educativo, la adición a los valores propuestos por la escuela debe ser estimulada por las vías de persuasión y de amor educativo, jamás por la imposición forzada.

Todo este proceso exige el fortalecimiento de la comunidad educativa a través de un estilo de gestión participativa y democrática, a partir de la vivencia de la reciprocidad.

c) Fuerzas Interiores

Las fuerzas interiores configuradas en la Razón, Religión y *Amorevolezza* (Amor Educativo) constituyen el trinomio sintetizador de la experiencia educativa salesiana. Ellas impregnan todo el rico patrimonio de valores que garantizan el genuino desarrollo humano, religioso y cristiano de cada participante del Proyecto Educativo Salesiano. Como síntesis de la experiencia educativa salesiana, la Razón se manifiesta en el buen sentido, en la flexibilidad, en la persuasión; la Religión es entendida como el sentido de Dios inherente a cada persona dentro del proceso educativo; la *Amorevolezza* (Amor Educativo) es percibida como la cordialidad que hace crecer y crea responsabilidad.

d) Presencia Animadora

La presencia animadora en medio de los educandos abre a los educadores al conocimiento del mundo de cada individuo y a la solidaridad con él en todos los aspectos legítimos de su dinamismo. Así, los Educadores tienen posibilidades de vivir su misión educadora no solamente en medio de los educandos, pero, también, con ellos y por medio de ellos.

Ir al encuentro de los educandos, acogerlos desinteresadamente y con empeño, colocarse en escucha atenta de sus pedidos y aspiraciones son, para los educadores salesianos, actitudes fundamentales que preceden cualquier otro paso educativo.

Adquieren fundamental importancia, en el proceso educativo salesiano, la participación en la vida del educando, la forma simpática que se tiene para mirar su mundo, la atención con sus necesidades, la creación de relaciones personales.

El *Sistema Preventivo* exige un intenso y luminoso ambiente de participación, vivificado por la presencia amorosa, animadora y activadora, capaz de favorecer todas las formas constructivas, propositivas y responsablemente libertadoras.

e) Relación Personal

La propuesta educativa salesiana no sólo se basa en propuestas colectivas o generales, sino también reconoce el carácter único y la historia particular de cada educando. Esta relación se basa en la familiaridad y en la confianza. El camino educativo comienza con la valorización del patrimonio que cada educando tiene en sí y que cada educador, con inteligencia y paciencia, va descubriendo.

La relación personal puede generar una circulación de amistad recíproca, estima y responsabilidad, al punto de suscitar en el educando la convicción de que su persona tiene un valor y un significado que sobrepasar cuanto él mismo podría imaginar. Es esto lo que acaba por hacer que en el educando desencadenen sus mejores energías. En la relación personal, el camino educativo comienza con la valorización del patrimonio que cada educando tiene en sí y que cada educador va descubriendo a través de la acogida incondicional, del diálogo incansable, de la familiaridad, de la confianza, de la oferta de propuesta personalizada.

De hecho, el Proyecto Educativo Salesiano, en términos metodológicos, busca la personalización de las propuestas, según la originalidad personal e histórica de cada educando, apelando a



sus fuerzas internas, más que a condicionamientos exteriores. Procede a través de experiencias educativas que favorezcan el contacto directo y activo con la realidad, las actitudes y el proceso de búsqueda, la capacidad de enfrentar la realidad a partir de diversos puntos de vista y con diversas formas de aproximación. Educa socializando, organizando la educación como proceso de relación y comunicación, como trabajo de colaboración y experiencia social que crea actitudes de convivencia y participación. Cuida de la convergencia de todas las intervenciones educativas para la formación de una personalidad unitaria, en que todos los aspectos se funden, fortificándose recíprocamente.

Frente a lo presentado, ¿cómo se muestra, en general, el escenario de las escuelas salesianas?

Como la vivencia de la Metodología Pedagógica Salesiana es fundamental para la significatividad del Sistema Preventivo, los educadores parecen no estar presentando una gran sintonía e identificación con el Sistema Preventivo. Esto señala que las escuelas necesitan trabajar con más atención la vivencia de la metodología pedagógica salesiana, una vez que tal vivencia puede ser considerada como una flaqueza del ambiente interno, reflejándose, entonces, en una debilidad que debe ser superada.

La vivencia de la metodología pedagógica salesiana pone en juego el sentido del proceso educativo salesiano, preocupado de forma relevante con la mejoría del desarrollo humano y la calidad de vida de los individuos y grupos que participan del sistema educacional.

Resignificación de las experiencias de formación y aprendizaje

La implementación de un enfoque curricular por competencias se topa con proyectos educativos que aún privilegian la enseñanza centrada en el profesor, con la consecuente valoración del conocimiento, autonomía de

enseñanza y relego del aprendizaje a segundo plano. Es primordial, para una efectividad en la implementación de un currículo por competencias, que en la escuela haya un cambio de visión con resignificación del aprendizaje y de la enseñanza.

La Congregación Salesiana, de la cual las escuelas salesianas forman parte, se inserta “en el movimiento que educa y evangeliza a través de la escuela, contribuyendo con el patrimonio pedagógico heredado de San Juan Bosco y acrecentado por la tradición posterior” Capítulo General 21 (1978: 130).

El Cuadro de Referencia de la Pastoral Juvenil Salesiana, solventa la necesidad de manutención de la capacitación profesional educativa a través de una formación permanente cuidadosa, armonizándose con el estilo salesiano, cuyos trazos metodológicos fueron presentados anteriormente.

¿Cómo se muestran frente a eso las escuelas salesianas?

Los educadores de las escuelas salesianas han demostrado limitaciones en el conocimiento del Sistema Preventivo. Tales limitaciones comprometen la identificación y sintonía, perjudicando el sentido propio del Proyecto Educativo Salesiano, una vez que están en juego las experiencias de formación y aprendizaje que deben responder por la calidad del sentido del proceso educativo salesiano, dentro de lo que se propone la metodología pedagógica salesiana. Así, las escuelas necesitan trabajar, en su proceso de formación continua y de actualización, una nueva construcción de las experiencias de formación y aprendizaje, involucrando el criterio preventivo, el ambiente educativo, las fuerzas interiores, la presencia animadora, la relación personal. Esta reformulación tiene influencia capital en el proceso educativo salesiano, una vez que éste se preocupa, conforme al Dicasterio para la Pastoral Juvenil (2005, p. 62), en “colaborar en la promoción y evangelización de la sociedad de la cultura, a través de una calificada presencia educativa”.



Gestión de competencias curriculares y el papel de su gestor

Toda propuesta de educación expresa un proyecto social. Es dentro de esta visión que el papel de la escuela, del conocimiento y del currículo, debe ser colocado.

La propuesta de educación salesiana, encarnando el *Sistema Preventivo*, está consolidada en el Proyecto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS). El Dicasterio para la Pastoral Juvenil (2005: 39), al hablar sobre el PEPS, expresa que “es un instrumento operativo que orienta la realización de la Pastoral Juvenil Salesiana según las diversas situaciones y contextos en los cuales los jóvenes viven y orienta toda iniciativa y recurso en vista de evangelización”. El PEPS tiene como finalidad ser “la mediación histórica y el instrumento operativo en todas las latitudes y en todas las culturas; es el elemento de inculcación del carisma”, (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2005: 39).

El Cuadro de Referencia de la Pastoral Juvenil Salesiana (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2005: 42) señala que el PEPS debe integrar “*los diversos aspectos y elementos de la pastoral salesiana en un proceso único que tienda a una única finalidad*”. Según el Dicasterio (2005: 42), ese proceso se articula en cuatro aspectos fundamentales llamados las cuatro dimensiones del PEPS. Tales dimensiones son: dimensión educativo-cultural, dimensión de evangelización y catequesis, dimensión vocacional, dimensión de experiencia asociativa. El Cuadro de Referencia de la Pastoral Juvenil Salesiana (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2005: 42) coloca como finalidad de la dimensión educativo-cultural el desarrollo de la persona en su realidad de ser humano. Ya como finalidad de la dimensión de la evangelización y catequesis, el desarrollo de la persona debe involucrar su vocación para lo trascendente. Con relación a la dimensión vocacional, la persona debe ser preparada para dar respuesta al proyecto de Dios con opción responsable de vida. En la dimensión de la



Longeva
80x90

experiencia asociativa, el desarrollo apunta para el valor del otro y de la comunidad, la maduración para la participación e intervención en el propio ambiente, la iniciación en el empeño social, la profundización de la experiencia de Iglesia, el descubrimiento y maduración de la propia decisión vocacional en términos sociales y eclesiológicos.

Analizándose las cuatro dimensiones del PEPS a la luz de lo que propone Jacques Delors (Delors, 2001), podemos relacionarlas con los cuatro saberes esenciales de Delors: la dimensión educativo-cultural puede ser relacionada con el “aprender a CONOCER”; la dimensión de evangelización y catequesis con “aprender a SER”; la dimensión vocacional con “aprender a HACER”; la dimensión de la experiencia asociativa con “aprender a CONVIVIR”.



Es en este contexto que el papel del gestor de competencias curriculares de las escuelas salesianas necesita ser promovido.

En el PEPS, “el *coordinador pastoral*, con un equipo, anima la acción evangelizadora, cuidando de su profunda integración en el proceso didáctico y educativo” (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2005: 93).

En el contexto de las escuelas salesianas, el *coordinador pastoral* ha recibido nombres variados como vice-director, coordinador pedagógico, supervisor y otros más, dependiendo de la escuela en la que esté actuando.

El coordinador pastoral es el gestor de competencias curriculares que anima las escuelas salesianas. Es quien posee la responsabilidad (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2005: 93-98), de supervisar la propuesta educativo-pastoral en las escuelas. Como gestor de competencias curriculares, le compete a él, con su equipo manejar: la dimensión educativo-cultural de la escuela, las prioridades de la función educativo-cultural salesiana, el trabajo educativo-cultural en perspectiva evangelizadora, las principales intervenciones de la propuesta educativo-cultural salesiana.

El gestor de competencias curriculares, al moverse dentro de la propuesta educativa salesiana, tiene que estar atento a los nuevos desafíos de la educación para el Siglo XXI (Delors, 2001), a la complejidad contemporánea conforme a la propuesta de Morín (2003) y a las señalizaciones sugeridas por las respectivas determinaciones oficiales locales.

Para que el gestor de competencias curriculares de las escuelas salesianas pueda desarrollar su trabajo, dentro de la propuesta salesiana, un proceso de formación continua y actualización debe ser desencadenado en las escuelas salesianas. En ese proceso, algunos puntos importantes en el manejo de competencias curriculares y en el buen desempeño del papel de su gestor deben ser trabajados. Así, el proceso de formación continua debe perfeccionar las formas en las que los gestores presenten la importancia de las directrices curriculares presentes en las orientaciones oficiales.

Las prácticas curriculares de los gestores deben ser reformuladas con acciones interdisciplinarias. Es necesario que los gestores democratizen las actividades pedagógicas y didácticas, de forma que sean menos limitadas. El aval continuo de las prácticas curriculares debe ser continuamente practicado. La resolución de problemas debe privilegiar la objetividad. Los gestores deben trabajar de modo convincente a la pertinencia de la sensibilización curricular. Deben estudiar formas de gerenciamiento de los profesores como comunidad educativa. Las acciones interdisciplinarias deben ser propuestas de forma cristalina, con la finalidad de provocar cambios en las prácticas educativas. Nuevas formas de manejo de los profesores deben ser implementadas. Estrategias capaces de suscitar y animar las etapas de trabajo deben ser revistas, así como la capacidad de los gestores de ayudar a identificar y modificar lo que influencia el sentido de los saberes y de las actividades escolares. Los gestores deben, incluso, rever la creación y la manejo de situaciones problemas, identificar obstáculos y ayudar en el análisis y reordenamiento de las tareas. Es necesario que desarrollen estrategias más convincentes en cuanto a la observación de los profesores y alumnos en los trabajos, que busquen mayor objetividad en la ponderación de las competencias en construcción, así como que desarrollen con claridad parámetros para el análisis de las prácticas educativas.

Los procesos de formación en las escuelas salesianas

Analizando el Cuadro de Referencia de la Pastoral Juvenil Salesiana (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2005: 64-65), algunos elementos son indicativos del grado de vitalidad de la Comunidad Educativo Pastoral y también son indicativos del camino de crecimiento de la Comunidad. Tal vitalidad se manifiesta en la calidad de las relaciones humanas, en la madurez del sentido de pertenencia, en la calidad de adecuación de



los procesos informativos y comunicativos, en el desarrollo de la identidad educativo-pastoral.

La calidad de las relaciones humanas apunta a la necesidad de trascender las puras relaciones funcionales, las relaciones esencialmente de amistad y la colaboración basada en una voluntad empírica. Señala el respeto e interés que debe ser desarrollado en la relación con las personas. La necesidad de compartir los valores que están en la base de la misión salesiana y en su estilo de actuación. La calidad de las relaciones humanas evidencia que debe ser establecido, de forma clara, el grado de responsabilidad y de funciones compartidas.

La madurez del sentido de pertenencia es caracterizada por la forma como ocurre la participación en los objetivos, en los criterios y en las responsabilidades educativas y pastorales que involucran al Proyecto Educativo Pastoral Salesiano.

La calidad y adecuación de los procesos informativos y comunicativos señalan la necesidad de que la comunicación e información fluyan adecuadamente para que la comunidad educativa se mantenga motivada e informada y alcance los fines que se propone, sin comprometer la calidad de sus servicios.

El desarrollo de la identidad educativo-pastoral se enfoca en la preocupación con el educador, para que él comparta los valores que son el objetivo de la propuesta educativa y pastoral salesiana. Para que esto suceda, el es instado a empeñarse en el propio proceso de formación continua; a esforzarse para alcanzar una calidad profesional, educativa y cristiana, en el desarrollo de su trabajo; a sintonizarse, dialogar y ser presencia en medio de los jóvenes.

Partiendo del panorama antes presentado y considerando que, según Imbernón (2001: 42) se vuelve incuestionable una nueva manera sobre la cual la institución educativa debe ser vista, con nuevas formas de ver al docente, con nuevos paradigmas para la cultura profesional, con nuevo posicionamiento y participación de los profesionales involucrados en la educación.

Las escuelas salesianas, en general, desarrollan una serie considerable de procesos de formación para sus profesionales de la educación. Sin embargo, tales procesos presentan limitaciones en la práctica de los profesionales de las escuelas. En términos de proceso de formación continua y actualización, la aplicación de contenidos subyacentes a ellos necesita ser vista en función: (1) de mayor vivencia de la misión, de la metodología pedagógica salesiana y de su aplicación en las experiencias de formación y aprendizaje; (2) del planteamiento de contenidos curriculares y sus prácticas educativas; (3) de la necesidad de trascendencia del puro contenido; (4) de la creación de un ambiente educativo que favorezca formas constructivas, propositivas y responsables; (5) de la superación de las limitaciones de las actividades didácticas y pedagógicas por los órganos gestores; (6) de mayor participación de los profesores, con buen diálogo y relación entre ellos.

Competencias que los gestores curriculares deben desarrollar

El gestor de competencias curriculares, según el Cuadro de Referencia de la Pastoral Juvenil Salesiana (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2005: 93), identificado como coordinador pastoral, tiene la responsabilidad de animar la acción evangelizadora, administrando la dimensión educativo-cultural de la escuela, las prioridades de la función educativo-cultural salesiana, el trabajo educativo-cultural en perspectiva evangelizadora, las principales intervenciones de la propuesta educativo-cultural salesiana. En este manejo, el gestor promueve “la organización y coordinación de los diversos equipos”, cuida “la calidad de orientación educativa” y profundiza “la formación educativa espiritual, cristiana y salesiana” de las escuelas. (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2005: 66) .

Moviéndose dentro del Proyecto Educativo Pastoral Salesiano, el gestor de competencias curriculares tiene también la responsabilidad de





Temura
80x90

enfrentar los desafíos de la Educación para el siglo XXI, atento a las señalizaciones de las orientaciones locales y a la complejidad contemporánea registrada por Edgar Morin.

En un proceso de formación continua y actualización, las escuelas salesianas deben empeñarse de forma que los gestores desarrollen sus competencias. Para esto, las escuelas deben preparar a los gestores para que ellos puedan:

- Revisar la sistemática de los propios esquemas, conceptos y creencias que rigen la praxis educativa; elaborar formas de ayudar a los docentes a analizar los elementos que descalifican su trabajo y a presentar elementos que incorporen el conocimiento teórico como pilar de la práctica educativa.
- Reflexionar de forma crítica y proactiva a la práctica educativa y al desarrollo de

capacidad de interpretar comunitariamente la realidad social, para garantizar a los profesores una reflexión sobre su práctica docente. Esto ayudará a mantener un proceso constante de auto-validación que oriente el trabajo educativo; creará el compromiso de los gestores en la colaboración de búsqueda de soluciones para los problemas y prácticas con las cuales los profesores se encuentran; desarrollará instrumentos que faciliten la práctica reflexiva docente, para que éstos aprendan a interpretar, comprender y reflexionar sobre la educación y la realidad de forma comunitaria; y dará mayor participación de los gestores en la ayuda a los docentes en la valoración de la necesidad potencial y en la calidad de innovación que debe ser incorporada en el trabajo educativo.

- Desarrollar la competencia que involucra el diagnóstico con objetividad y la eficacia del significado de los procesos de aprendizaje. Esto propiciará a que los gestores ayuden a los profesores a: (1) percibir el modo institucional de conocer y de querer ser; (2) percibir la señal de vida transversal de la institución; (3) analizar la calidad de sus alumnos por medio de sus contribuciones a la sociedad; (4) captar la calidad de lo que está siendo aprendido por los alumnos y de la forma como el educando está aprendiendo.
- Enfrentar la incertidumbre con pensamiento multidimensional; potenciar la actitud de actualización y autonomía profesional; identificar en los alumnos el “punto sensible para el bien”; acoger con amabilidad y sin preferencias a los alumnos, y establecer consenso y aplicación de normas que permitan una convivencia constructiva. Con eso, los gestores podrán acompañar a los profesores: (1) en el dominio de métodos y técnicas que involucren los *pilares de la educación para el siglo XXI*; (2) en el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, de relación,



de convivencia, de cultura, de contexto y de interacción con las personas, con los grupos y con la comunidad que envuelve a la educación; (3) en el desarrollo de una sociedad en cambio e incertidumbre; (4) en la oferta de caminos para el desarrollo de nuevas prácticas educativas, con apertura y autonomía profesional compartida.

- Contextualizar permanentemente el currículo y su significado con los contenidos y elaborar y desarrollar en equipos de proyectos y materiales. Esto permitirá a que los gestores ayuden a los profesores y se transformen en agentes dinámicos culturales, sociales y curriculares, de forma que se conviertan en profesionales participativos, activos y críticos en la innovación del propio contexto, en un proceso flexible.
- Aplicar estrategias para formar el pensamiento autónomo y crítico. Con esto los gestores podrán auxiliar a los profesores a trascender la enseñanza como mera actualización científica, pedagógica y didáctica, abriendo posibilidades para que ellos creen modelos de relación y de trabajo, superando los modelos burocratizadores, formalistas e intervencionistas, de modo que favorezcan la autonomía en la vivencia de una democracia real y en la superación de los obstáculos de los procesos educativos de formación.
- Impulsar el protagonismo en las experiencias de formación y aprendizaje y en la motivación de corresponsabilidad con actitud de participación. Con esto los gestores podrán trabajar con los profesores en el desarrollo de prácticas alternativas, teniendo como base la autonomía y la colegialidad como mecanismo de participación. Así, los profesores vislumbrarán nuevas formas de entender la profesión docente y establecerán estrategias de pensamiento, de percepción, de estímulo y de concentración en la toma de decisiones para procesar, sistematizar y comunicar

la información, volviéndose facilitadores del aprendizaje, capaces de provocar la cooperación y la participación activa de los alumnos.

Propuesta de formación continua

Consideraciones iniciales

La mejoría de la calidad de enseñanza, según algunos estudiosos (Nóvoa, Maldaner, Zeichner, Rodríguez, Schön), sólo es posible que suceda si los profesionales de la enseñanza que actúan en las escuelas se abran para el proceso de formación continua. Esto les permitirá percibirse en el epicentro del conocimiento para elucidar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los cambios sociales, económicos y culturales han exigido análisis constantes en la educación, desencadenando reformas educacionales en grande número de países. Por esto, la formación continua es una exigencia del mundo actual.

Según Sacristán (1990), “la formación continua puede ser considerada como una de las piedras angulares imprescindibles a cualquier intento de renovación del sistema educativo”. En este contexto, el papel de los profesionales de la educación asume importancia capital en el proceso renovador de los sistemas educativos, comprometidos con la ciudadanía. Demo posiciona bien este sentimiento:

Para encarar las competencias modernas, innovadoras y humanizadoras (el educador) debe irremediamente saber reconstruir conocimientos y colocarlos al servicio de la ciudadanía. Así, profesor será quien, sabiendo reconstruir conocimiento con calidad formal y política, orienta al alumno en el mismo camino (Demo, 1996: 273).

La práctica reflexiva ha aflorado como orientación fundamental en el proceso de formación continua de los profesionales de la educación. Al respecto, Imbernón esclarece:



La formación tendrá como base una reflexión de los sujetos sobre su práctica docente, de modo que permita que examinen sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, etc., realizando un proceso constante de autovalidación que oriente su trabajo. La orientación para ese proceso de reflexión exige una propuesta crítica de la intervención educativa, un análisis de la práctica del punto de vista de las presuposiciones ideológicas y comportamientos subyacentes (Imbernón, 2001:48-49).

A partir de esta visión, el concepto de formación continua de los educadores trasciende los puros procesos de actualización. Dado que la actualización implica adquisición de informaciones pedagógicas, didácticas y científicas, fuera del contexto de las prácticas educativas, la formación continua implica reflexión crítica para la construcción de conocimientos y teorías sobre la práctica educativa.

La reflexión crítica implicada en la formación continua, según estudios de Schön (1992; 2000) y Alarcão (2003), involucra el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción, la reflexión sobre la acción, la reflexión para la acción, entendiéndose por acción a toda actividad profesional de la educación.

En el proceso reflexivo, el profesional de la educación se torna sujeto de sus actos, valorando sus experiencias personales, sus reflexiones teóricas, sus saberes de la práctica. Con eso, nuevos significados se van desabrochando y siendo comprendidos, posibilitando el enfrentamiento de las dificultades con las cuales él se va encontrando en el día a día, con el conocimiento escolar siendo construido, a partir de la transposición para la forma didáctica de conocimiento científicamente producido. Es claro, en este proceso, no se puede olvidar la articulación entre la formación y la profesionalización.

Pues bien. En el contexto de la formación continua, el Dicasterio para la Pastoral Juvenil (2005: 91), focalizando el Proyecto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS), compromete a la

Comunidad Educativo-Pastoral (CEP) de las escuelas salesianas como “nuevo sujeto de la responsabilidad educativa”. Compete al CEP la responsabilidad de “cuidar de la capacidad profesional educativa con una cuidadosa formación permanente”. Este cuidadoso proceso de formación permanente implica:

- Promover entre todos sus componentes la *participación en los valores educativos* expresados en el PEPS; proceder, a partir del consenso sobre los valores humanos de base, por el camino de profundización, en miras de valores y objetivos cristianos.
- Garantizar un *proyecto sistemático de formación permanente* de todos los miembros del CEP para actualizar sus competencias educativas, didácticas y salesianas y desarrollar su vocación educativa y cristiana.
- Asegurar un buen *funcionamiento de los diversos organismos*, determinando las tareas específicas y el espacio de las intervenciones de decisiones de los diversos componentes de la comunidad educativa, preocupándose de la validación y el respeto de las diversas competencias y funciones. (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2005: 91).

Así pues, la formación continua, más allá de ser una exigencia del mundo actual, para las escuelas salesianas pasa a ser un imperativo de la Congregación Salesiana, consolidado en el Cuadro de Referencia de la Pastoral Juvenil.

Puntos críticos

Para trazar una propuesta de formación continua y actualización, es necesario un conocimiento de las vulnerabilidades presentadas por la institución: Las vulnerabilidades de las escuelas, así como las potencialidades, pueden ser identificadas a partir de un diagnóstico estratégico.

Un diagnóstico estratégico, en las escuelas salesianas, de forma general, suele revelar tres puntos que se constituyen en puntos críticos. Tales puntos pueden ser sistemati-



zados así: Formación, Animación y Gestión, Comunicación.

Formación

El problema central de este punto crítico reside en el hecho de la formación de los gestores y profesores que no respondan a las exigencias del Proceso Educativo Salesiano (PES) y a las orientaciones educativas en vigor.

Las causas de eso se localizan en los procesos formativos que no están respondiendo satisfactoriamente a las propuestas salesianas de educación y a las políticas educacionales oficiales. Los gestores, a su vez, tampoco se encuentran perfectamente sintonizados con la propuesta salesiana de educación. Los efectos de este panorama se hacen sentir tanto en los profesores como en los gestores. Tales efectos se presentan: (1) con una visión reduccionista de la pedagogía salesiana y del sentido y enfoque curricular vigente; (2) con la descontextualización e ineficacia del proceso de formación continua de los docentes y gestores, (3) con el predominio del programa tradicional de formación de gestores y profesores y la inexistencia de una oferta de programas de calificación para la formación y capacitación.

Animación y Gestión

El núcleo de este punto crítico reside en la desarticulación de la animación y gestión sistemática de las escuelas, conforme al Proyecto Educativo Salesiano (PES).

La causa de la desarticulación se localiza en la insuficiente preparación y en la insuficiente sintonía de los equipos gestores para asumir la propuesta salesiana de educación y las orientaciones oficiales de educación. Los efectos del comportamiento presentado se localizan en la ineficiencia y desconocimiento del proceso de gestión curricular.

Comunicación

El problema central de este punto crítico reside en el hecho de que la comunicación institucional no consiga crear la articulación de la

animación y gestión de los procesos propuestos por la educación salesiana y por las orientaciones oficiales de educación.

La causa de este problema es el insuficiente conocimiento del proceso educativo salesiano y la carencia de una cultura de comunicación institucional. Los efectos de eso son encontrados en la desarticulación de los actores sociales en la construcción de la propuesta curricular y en la falta apurada de conciencia sobre el valor de la educación.

Objetivo estratégico

De una forma general, a partir de un diagnóstico estratégico, las escuelas suelen presentar muchos elementos positivos que se constituyen en sus potencialidades. Las potencialidades levantadas pueden ayudar a hacer frente a las vulnerabilidades reveladas. El buen balance de las fuerzas y oportunidades permite trazar un objetivo estratégico para sanar los puntos críticos presentados por las escuelas. Esto ayuda a las escuelas a desarrollar estrategias y actividades de formación, de animación, gestión y comunicación para, en un plazo determinado, capacitar a sus profesionales de la educación para que los gestores puedan desempeñar con eficiencia, eficacia y calidad el papel de gestor de competencias del currículo escolar.

Estrategias claves

Partiendo de los puntos críticos, como referencias de guía, y del objetivo estratégico, las escuelas pueden trazar decisiones claves, viables y eficaces para satisfacer las necesidades o resolver los problemas presentados. Tales decisiones claves se constituyen en estrategias, líneas de acción (procesos esenciales) y actividades indispensables en la mejoría de la calidad de enseñanza en las escuelas.

Como estrategias claves, las escuelas deben prestar su atención hacia:

- El desarrollo de un proceso de formación de gestores y profesores que responda satisfactoriamente a las exigencias del Proceso



Educativo Salesiano y a las exigencias de las orientaciones educativas en vigor.

- La articulación sinérgica de los procesos de animación y gestión de las escuelas según las directrices establecidas en el Proyecto Educativo Salesiano.
- La optimización del uso de todos los medios de comunicación disponibles en la institución en función de la animación y gestión del proyecto educativo pastoral salesiano.

Líneas de acción

A partir de las estrategias claves presentadas, las escuelas pueden desarrollar algunas líneas de acción.

En función de la Formación:

Ampliar la formación continua y la actualización para profesores y gestores curriculares.

Socializar las experiencias de formación continua y actualización.

Involucrar al sector de Tecnología de la Información en el proceso de formación continua y actualización de gestores y profesores.

Involucrar Instituciones de Educación Superior en el proceso de formación continua y actualización de gestores y profesores.

Calificar las experiencias de capacitación.

En función de la Animación y Gestión:

Elaborar y sistematizar de manera conjunta los procesos de animación y gestión. Potencializar y calificar los procesos de animación y gestión.

Comprometer al sector de Tecnología de la Información en el proceso de animación y gestión.

En función de la Comunicación:

Comprometer a toda la comunidad educativa en el proceso de formación y actualización.

Elaborar un plan de comunicación y marketing.

Optimizar los recursos tecnológicos existentes para una comunicación efectiva.

Objetivos operativos y actividades

Basadas en las líneas de acción, las escuelas deben trazar sus objetivos operacionales, con las respectivas actividades, de acuerdo con sus necesidades y disponibilidades de recursos, dentro de un plan operativo que contemple las actividades, los responsables y el cronograma de desarrollo.

Conclusiones

La propuesta de este artículo fue discutir el “currículo por competencia” y el significado del “Proceso Educativo Salesiano”, a partir de una investigación hecha en las escuelas de la Inspección São João Bosco. De acuerdo a los datos recolectados, se volvió importante hacer una llamada de atención a las escuelas para un proceso de formación continua de sus educadores, de modo que las escuelas puedan responder con calidad y sentido a las nuevas necesidades de formación y aprendizaje de los alumnos. Frente a lo presentado, surgen algunas conclusiones que involucran, de forma general, a las escuelas salesianas:

- Los responsables por la gestión de competencias curriculares necesitan estar atentos, en los procesos formativos, a la intelección del Criterio Preventivo, como eje del sistema Educativo Salesiano y de los trazos característicos de la metodología salesiana, pues existe un conocimiento precario del asunto, conforme a los visto en el punto 4 de este trabajo.
- Una propuesta de formación continua y actualización puede interferir en la práctica de enseñanza de los educadores y hacer que los profesores que están arraigados al modelo tradicional y resistentes a las orientaciones de un currículo por competencias puedan rever sus posiciones y ofrece al gestor de competencias curriculares elementos para que pueda aplicar parámetros confiables que orienten el manejo de las competencias curriculares.



- El Papel del Gestor de Competencias del Currículo es promover la superación de las vulnerabilidades encontradas a partir de un diagnóstico estratégico, usando estrategias y líneas de acción que permitan: (1) superar la visión reduccionista de la Metodología Pedagógica Salesiana y la visión reduccionista del sentido y enfoque curricular vigente; (2) calificar con eficiencia el conocimiento los procesos de gestión curricular; (3) contextualizar y volver eficiente el proceso de formación permanente de los docentes; (4) vincular a los actores sociales de la construcción de la propuesta curricular; (5) buscar equilibrio entre responsabilidades y remuneración; (6) buscar ofertas de programas de calidad para formación y capacitación; (7) reformular los programas de formación y capacitación; (7) reformular los programas de formación para que el predominio del programa tradicional de formación de profesores sea superado.
- De forma general analizándose las vulnerabilidades de las escuelas salesianas, tres puntos surgen como críticos: la *formación*, la *animación y gestión*, la *comunicación*. Tales puntos señalan que hay necesidades que deben ser solventadas y problemas que deben ser resueltos. En la *formación*, el proceso formativo de los gestores y profesores no está respondiendo a las exigencias del Proceso Educativo Salesiano (PES) y a las orientaciones educativas en vigor. Con relación a la *animación y gestión*, existe una desarticulación de la animación y gestión sistemática de las escuelas, dentro de lo que el Proyecto Educativo Salesiano prevé. En cuanto a la *comunicación*, no ha conseguido crear la articulación entre la animación y la gestión de procesos propuestos por la educación salesiana y por las orientaciones oficiales de la educación. Si tantos puntos críticos no son resueltos, el proceso educativo salesiano queda comprometido. Un



Armonía I
70x90

proceso de formación continua y actualización para gestores y profesores puede ofrecer elementos para superar los problemas o necesidades que los puntos críticos señalan.

Recomendaciones

Para que una propuesta de *Formación Continua y Actualización para Gestores y Profesores* pueda llegar al objetivo que se propone en las escuelas salesianas, algunas recomendaciones se hacen necesarias en términos de organización, implementación, ejecución y contenido de la propuesta:

- En términos de *organización*, es necesario: (1) planear los pasos que se darán; (2) sea escogida una metodología de trabajo; (3) exista un buen proceso de comunicación;



- (4) sea conformado y se conozca el equipo involucrado en el trabajo; (5) se desarrolle un cronograma de trabajo con el equipo; (6) el trabajo sea hecho de forma proactiva; (7) sea formalizado el inicio del trabajo.
- En términos de *implementación*, es necesario: (1) conseguir el compromiso de todos los directores y gestores de las escuelas; (2) diseminar las informaciones; (3) hacer levantamientos de requisitos; (4) identificar las oportunidades; (5) evaluar los riesgos; (6) crear estrategias para involucrar a las personas; (7) hacer una validación económica; (8) identificar los recursos; (9) establecer formas de actuación; (10) establecer indicadores para acompañamiento.
 - En términos de *ejecución*, es necesario: (1) involucrar a los equipos del proyecto; (2) planear la ejecución de las tareas, ordenando las actividades, estableciendo la duración; (3) atribuir responsabilidades; (4) garantizar recursos; (5) elaborar un cronograma de trabajo; (6) elaborar informes;
 - (7) difundir el trabajo; (8) supervisar la ejecución; (9) acompañar la calidad de los servicios; (10) avalar sistemáticamente las tareas realizadas.
 - En términos de contenido, sobre el pilar *aprender a conocer*, en el trabajo de formación y actualización de los educadores, las escuelas salesianas pueden trabajar la visión presentada por la *dimensión educativo-cultural*, que forma parte del Proyecto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS); sobre el pilar *aprender a vivir juntos*, en el trabajo de formación y actualización de los educadores, las escuelas pueden trabajar la visión presentada por la *dimensión de la experiencia asociativa*, conforme al Proyecto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS); sobre el pilar *aprender a ser*, en el trabajo de formación y actualización de los educadores, las escuelas pueden trabajar la visión desarrollada por la *dimensión de la evangelización y catequesis*, conforme a la propuesta del Proyecto Educativo Pastoral Salesiano.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. W. (2000). *Educação e Emancipação* (2a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Bassini Sobrinho, G. (2012). *O papel do gestor de competências do currículo escolar da educação básica na Inspetoria São João Bosco*. Dissertação de Mestrado, Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madrid: Morata.
- Bosco, S. J. (2005). *Memórias do Oratório de São Francisco de Sales 1815-1855*. (3a ed., F. S. Catarina, Trad.). São Paulo: Editora Salesiana.
- Canen, A. & Moreira, A. F. B. (orgs.). (2001). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus.
- Capítulo General 21. (1978). *Documentos capitulares*. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas.
- Capítulo General 23. (1990). *Educar os jovens na fé: documentos capitulares*. Roma: [s. n.].
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Delors, J. (org.) (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC.
- Dicastério para a Pastoral Juvenil. (2005). *Quadro de referência da Pastoral Juvenil Salesiana*. (2a ed., J. A. Velho, Trad.). São Paulo: Editora Salesiana.
- Imbernón, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (7a Ed.). São Paulo: Cortez.
- Isambert-Jamati, V. (1997). O apelo à noção de competência. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. In: Ropé, F. & Tanguy, L. (orgs.). Campinas: Papirus.



- Kramer, Sonia. (2001). *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*. In: Moreira, Antonio Flavio. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus.
- Maldaner, O. A. (1995). *A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola - professores de Química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores de sua prática*. Projeto de tese de doutorado em Educação, apresentado para qualificação na Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, SP: Unicamp.
- Maranduba, R. G. B. (1981). *Competências essenciais ao professor de 1º grau, no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ.FE. 109 p. *Dissertação de Mestrado* (Mestrado em Educação).
- Demo, Pedro. (1996). *Formação Permanente de Professores: educar pela pesquisa*. In Menezes, L.C. (org) *Professores: Formação e Profissão*. Campinas, S.P: Autores Associados.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (5a. ed.). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Morin, E. (2003). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (1991). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A., Gómez, A. P., Schön D. A. (1992). *Os professores e a sua formação*, Nóvoa (org.), Lisboa, Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ARTMED.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania*. Porto Alegre: ARTMED.
- Proyecto educativo-pastoral salesiano: elementos y líneas fundamentales*. (1981). Jesús Mairal (Trad.), (Vector, 2). Madrid: Centro Salesiano de Pastoral Juvenil.
- Rodríguez, J. M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza: un estudio de caso*. Huelva: Universidad.
- Roegiers, X. & De Ketele, J.-M. (2004). *Uma pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (1997). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus.
- Sacristán, J. G. (1990). *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. Barcelona: Universidade de Barcelona.
- Sacristán, J. Gimeno. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed.
- Sacristán, J. G, et all. (2011). *Educar por competências: O que há de novo?* Porto Alegre: Artmed.
- Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Séron, A. G. (1998). *Del trabajo estable al trabajador empleable: el enfoque de las competencias profesionales y la crisis del empleo*. *Caderno de Educação*, Pelotas, FaE/UFPel, jul./dez.
- Shimidt, Elizabeth Silveira. (2003). *Currículo: uma abordagem conceitual e histórica*. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR.
- Silva, Tomaz Tadeu. (2005). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, H. (1998). *A Importância da Autonomia. A Razão (jun.)*. Santa Maria: RS.
- Sociedade de São Francisco de Sales (2003). *Constituições e Regulamentos*. (2a. Ed.) São Paulo: Editora Salesiana.
- Therrien J. & Loiola, F. (2001). *Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente*. *Educação & Sociedade*. Ano 22, n. 74, abr.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.

