



**scholas**



# **Cultori dell'Incontro**

## **Scholas Chairs' Journal Online**

**Volumen 7 | Issue 7 | Mayo 2026**

ISSN 2683-7560

**Comité científico****Presidente:**

Dr. Italo Fiorin | Università LUMSA (Italia)

**Integrantes:**

Dra. Sílvia Albareda Tiana | Universitat Internacional de Catalunya (España)  
Dr. Mustafa Cenap Aydin | Istituto Tevere (Italia)  
Dr. Menahem Blondheim | Hebrew University of Jerusalem (Israel)  
Pbro. Dr. Martinien Bosokpale | OFM Cap Catholic University of Congo (RD Congo)  
Pbro. Osvaldo Cano Torres | Pontificia Universidad Bolivariana de Medellín (Colombia)  
Dr. Gerald Cattaro | Fordham University (USA)  
Dr. Mauricio Dimant | Hebrew University of Jerusalem (Israel)  
Dr. Paulo Fossatti, FSC | Universidad La Salle Canoas (Brasil)  
Dr. Andrew Furco | Minnesota University (USA)  
Dra. Zehavit Gross | Bar-Ilan University (Israel)  
Dr. Franklin Holguín Haché | Universidad APEC (República Dominicana)  
Dra. Fernanda Llergo Bay | Universidad Panamericana (México)  
Dra. Gabriella de Mita | Università degli Studi di Bari Aldo Moro (Italia)  
Dr. Ahmet Öztas | Epoka University (Albania)  
Dr. Angelo Paletta | Università di Bologna (Italia)  
Dr. Pedro Rosário | Universidade do Minho (Portugal)  
Dra. Yolanda Ruiz Ordoñez | Universidad Católica de Valencia (España)  
Dr. Manuel Fandila Sánchez Hurtado | Pontificia Università della Santa Croce (Italia)  
Dr. Iordan Gheorghe Barbulescu | SNSPA (Rumania)  
Dr. Domenico Simeone | Università Cattolica del Sacro Cuore (Italia)  
Dr. Iván Miskulin | University of Osijek (Croatia)  
Dra. Assumpta Aneas | Universidad de Barcelona (España)  
Dr. Ferdinand Gjana | West Balkan University (Albania)  
Dr. Domenico Tafuri | Universidad de Napoli Panthenope

**Comité Editorial****Coordinación:**

Dr. Daniel Stigliano | Universidad de Buenos Aires

**Integrantes:**

Dr. Alfredo Ferrante | Università di Pavia (Italy)  
Dra. Imelda Medina | St Thomas University (USA)  
Dr. Giovanni d'Elia | Università degli Studi di Bari Aldo Moro (Italia)  
Dr. Agustín Domingo Moratalla | Universitat de Valencia (España)  
Dra. Gabriela Azar | Pontificia Universidad Católica de Argentina (Argentina)  
Dr. Carlos Novella García | Universidad Católica de Valencia (España)  
Dr. Jesús Aceves Loza | Fordham University (USA)  
Dr. Robinson Reyes Peña | Florida International University (USA)  
Dra. Giusi Toto | Università degli Studi di Foggia (Italia)  
Dr. Simone Di Gennaro | Università di Cassino (Italia)  
Dra. Francesca Latino | Università del Salento (Italia)

**Edición:**

Lic. Daniela Stigliano | Universidad de Flores (Argentina)

## Nota editorial

El número 7 de *Cultori dell'Incontro* se presenta como un espacio de reflexión, diálogo y proyección, en el que convergen miradas diversas sobre el papel de la educación superior frente a los desafíos contemporáneos. Los siete artículos que integran esta edición comparten una convicción profunda: la educación no puede reducirse a la transmisión de conocimientos técnicos, sino que está llamada a contribuir de manera decisiva a la construcción de sociedades más justas, humanas y sostenibles.

Desde distintos enfoques teóricos, metodológicos y experienciales, los trabajos aquí reunidos abordan la educación como motor de transformación personal y social. En este sentido, la universidad aparece no solo como institución formadora, sino también como actor clave en la articulación con la comunidad, en la democratización de oportunidades y en la generación de respuestas innovadoras frente a un mundo en permanente cambio.

Uno de los ejes centrales de este número es la educación integral, entendida como un proceso que articula saberes, valores, creatividad, ética y compromiso social. Se destaca la importancia de propuestas pedagógicas interdisciplinarias y transdisciplinarias que permitan al estudiantado descubrir el sentido humanizador del conocimiento y fortalecer su identidad personal y social. Esta perspectiva se ve enriquecida por experiencias concretas que muestran cómo la docencia universitaria puede convertirse en un espacio privilegiado para el desarrollo pleno de la persona.

Otro aporte significativo de esta edición es la reflexión crítica sobre los desafíos emergentes de la educación superior, especialmente aquellos vinculados con la transformación digital, la virtualidad y el uso de tecnologías disruptivas como la Inteligencia Artificial. Los artículos no solo analizan oportunidades y riesgos, sino que también recu-

peran la voz de los estudiantes y plantean interrogantes fundamentales sobre el futuro de la universidad, su relevancia social y su capacidad de innovación con impacto real en la comunidad.

Asimismo, este número pone en valor la vinculación universidad-comunidad como dimensión constitutiva del quehacer universitario. A través de investigaciones y experiencias de aprendizaje - servicio solidario y de responsabilidad social universitaria, se visibiliza el potencial de las universidades para actuar como puentes entre el conocimiento académico y las necesidades concretas de los territorios. El cuidado de la Casa Común, la justicia social, la participación democrática y el desarrollo local emergen como horizontes compartidos que interpelan a las instituciones de educación superior a "salir" al encuentro de las periferias geográficas y existenciales.

Finalmente, las experiencias educativas narradas desde contextos locales y rurales recuerdan que la transformación educativa también se construye a partir del encuentro, la fraternidad y el reconocimiento del otro. Estos testimonios nos invitan a pensar la educación como una práctica profundamente relacional, capaz de generar lazos solidarios y aprendizajes significativos más allá de las fronteras institucionales.

Con este número, la revista reafirma su compromiso con una producción académica situada, plural y comprometida con el bien común, ofreciendo a la comunidad lectora aportes que inspiran, cuestionan y abren caminos para seguir pensando la educación como herramienta de construcción de futuro.

**Dr. Daniel Stigliano**

Coordinador Global de la  
Red Scholas Cátedras

## Editorial note

Issue 7 of *Cultori dell'incontro* is presented as a space for reflection, dialogue, and forward-looking projection, where diverse perspectives converge on the role of higher education in the face of contemporary challenges. The seven articles included in this edition share a profound conviction: education cannot be reduced to the transmission of technical knowledge, but is called to contribute decisively to the building of more just, humane, and sustainable societies.

From different theoretical, methodological, and experiential approaches, the works gathered here address education as a driver of personal and social transformation. In this sense, the university appears not only as a training institution, but also as a key actor in its engagement with the community, in the democratization of opportunities, and in generating innovative responses to a world in constant change.

One of the central themes of this issue is integral education, understood as a process that brings together knowledge, values, creativity, ethics, and social commitment. The importance of interdisciplinary and transdisciplinary pedagogical proposals is emphasized, enabling students to discover the humanizing meaning of knowledge and to strengthen their personal and social identity. This perspective is enriched by concrete experiences that show how university teaching can become a privileged space for the full development of the person.

Another significant contribution of this edition is the critical reflection on emerging challenges in higher education, especially those related to digital transformation, online learning, and the use of disruptive technologies such as Artificial Intelligence. The articles not only examine opportunities and risks, but also bring in students' voices and raise fundamental questions about the future of the university, its social relevance, and

its capacity for innovation with real impact in the community.

Likewise, this issue highlights the university-community relationship as a constitutive dimension of university life. Through research and experiences in service-learning and university social responsibility, it makes visible the potential of universities to act as bridges between academic knowledge and the concrete needs of local territories. Care for our Common Home, social justice, democratic participation, and local development emerge as shared horizons that challenge higher education institutions to "go out" and encounter geographical and existential peripheries.

Finally, the educational experiences narrated from local and rural contexts remind us that educational transformation is also built through encounter, fraternity, and recognition of the other. These testimonies invite us to think of education as a deeply relational practice, capable of generating bonds of solidarity and meaningful learning beyond institutional boundaries. With this issue, the journal reaffirms its commitment to a situated, plural, and common-good-oriented academic production, offering the reading community contributions that inspire, challenge, and open paths to continue thinking about education as a tool for building the future.

Dr. Daniel Stigliano  
Global Coordinator of the  
Scholas Chairs Network

## Contenidos

### **EJE 1: Experiencias que Transforman: Testimonios y Buenas Prácticas**

“Aprendizaje y servicio solidario: cuidar la casa común desde la educación (superior) integral” por Tapia, María Rosa (CLAYSS-Universitate), Peregalli, Andrés (CLAYSS-Universitate/UCA), Ferrara, Candelaria (CLAYSS-Universitate)

“Una visita a Cafayate: una experiencia de encuentro, alteridad, emancipación y pensamiento colectivo” por Daniela Stigliano (Universidad de Flores e Instituto Madre del Buen Consejo, Argentina)

“Discovering values through art, literature and crystallographic science” por Juan Pedro Rivero González (University of La Laguna, Spain), Piedad Oliva Duque Alzate (YANAPAY Interuniversity Research Group, Ministry of Health, Medellín, Colombia), Ana Niro (Municipal Institute of Higher Education for Teacher Training; National University of San Martín, Buenos Aires Argentina), Viviana Gavilán (Juan Pascual Pringles Secondary School, Córdoba, Argentina), Valeria C. Fuertes (Faculty of Chemical Sciences, National University of Córdoba, Argentina).

### **EJE 2: Universidad y Comunidad: Vinculación, Servicio y Compromiso Social**

“The university as a link factor with the community for local development” Rodrigo A. Martín (Universidad Católica de La Plata, Argentina), Irene Culcasi (Universita LUMSA di Roma, Italy), Paulo A. Bernardo (Universidad Católica de La Plata, Argentina), Mjriam Palazzo (Scholas Italy), Renata Romandetta, Thomas Burgin, Zoe Alvarez Lopez

“Cultura da sustentabilidade: um desafio na educação/escola brasileira” por Valderesa Moro, Célia de Fátima Rosa da Veiga,

Hildegard Susana Jung (Unilasalle, Brasil)

“Inmigración y educación. El caso de las maestras galesas en la colonia del valle inferior del Río Chubut (1865-1995)” por Celia Codeseira del Castillo (Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Católica Argentina)

### **EJE 3: Educación y Construcción de Futuro: Desafíos y Oportunidades**

“El no show en la educación superior” por Daniel Horacio Gentile (Universidad Nacional del Oeste) y Daniel Ernesto Stigliano (Universidad Nacional del Oeste, Universidad de Buenos Aires)

“Inteligencia Artificial en Educación Superior: análisis FODA y percepciones estudiantiles” por Vivian Aurelia Minnaard (Universidad FASTA, Argentina), Jorge Antonio Balladares (Pontificia Universidad Católica del Ecuador), Fernando Sánchez Martínez (Universidad Del Valle de Atemajac, México), Elsa María Moquete Cruz (Universidad APEC, Rep. Dominicana), María del Monserrat Llarío (Universidad de Buenos Aires), Mauricio Dimant (Universidad Hebrea de Jerusalen), Robinson Reyes (Florida International University USA), Claudia Minnaard (Universidad Nacional de Lomas de Zamora)

“Dialogue to Communion: Education and the Future of the Common Good” by Antony Luby (School of Education, University of Glasgow, UK)



**scholas**



## **EJE 1**

**Experiencias que Transforman:  
Testimonios y Buenas Prácticas**

ISSN 2683-7560

## **Aprendizaje y Servicio Solidario: cuidar la casa común desde la educación (superior) integral**

Tapia, María Rosa  
mariar@clayss.org.ar

Peregalli, Andrés  
andresperegalli@uca.edu.ar

Ferrara, Candelaria  
cferrara@clayss.org.ar

### **Resumen**

Cuidar la casa común es brindar experiencias de fraternidad y solidaridad para vivir en comunión con Dios, los hermanos, la creación y uno mismo; transformando el mundo desde una Cultura del encuentro y Universidades en salida que ponen en el centro a las periferias (geográficas y existenciales). El Aprendizaje y Servicio Solidario (AYSS) es una pedagogía que posibilita: vivir la educación integral, el Pacto Educativo Global (PEG), y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): uniendo cabeza, corazón y manos para hacerse responsable de la polis. Este artículo describe los casos de los proyectos de AYSS ganadores de la segunda edición del Uniservitate Award (2024), ubicados en la categoría "Cuidado de la Casa Común": Nunca dejes caer el micrófono que empoderó a los estudiantes y la comunidad sobre los efectos del cambio climático (Tanzania, Mweenge Catholic University); Campaña Comunitaria Árbol verde, aprendizaje-servicio para la responsabilidad ética hacia el medio ambiente (Uganda, Universidad de Kisubi) y Proyecto de Aplicación Profesional "San Pedro Valencia" que afronta la crisis socioambiental provocada por la contaminación con melaza de la Presa De Hurtado (Universidad Jesuita de Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México). El análisis evidencia la contribución del AYSS al logro de una educación integral que promueve el protagonismo de los estudiantes (desde la inserción curricular) y la transformación social (desde una Cultura del Encuentro) para el cuidado de la Casa Común, uniendo cabeza, manos y corazón al aprender sirviendo y servir aprendiendo.

**Palabras clave:** Cuidado, Casa Común, Educación Integral, Aprendizaje y servicio solidario, Educación Superior Católica.

### **Abstract**

Caring for the common home is to provide experiences of fraternity and solidarity in order to live in communion with God, our brothers and sisters, creation and oneself; transforming the world through a Culture of encounter and Universities on the move that place the peripheries (geographical and existential) at the centre. Solidarity service-Learning is a pedagogy that enables: living integral education, the Global Education Pact (GCE), and the Sustainable Development Goals (SDGs): uniting head, heart and hands to take responsibility for the polis. This article describes the cases of the winning projects of the second edition of the Uniservitate Award (2024), placed in the category 'Caring for the Common Home': Never Drop the Mic that empowered students and the community on the effects of climate change (Tanzania, Mweenge Catholic University); Green Tree Community Campaign, service-learning for ethical responsibility towards the environment (Uganda, Kisubi University) and Professional Application Project 'San Pedro Valencia' addressing the socio-environmental crisis caused by molasses pollution from the De Hurtado Dam (Jesuit University of Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Mexico). The

analysis shows the contribution of Solidarity service-Learning to the achievement of a comprehensive education that promotes student protagonism (from the insertion of curricula) and social transformation (from a Culture of Encounter), uniting head, hands and heart by learning by serving and serving by learning.

**Key Words:** Care, Common House, Comprehensive Education, Solidarity service-learning, Catholic Higher Education.

### **Estratto**

Prendersi cura della casa comune significa offrire esperienze di fraternità e solidarietà per vivere in comunione con Dio, con i fratelli e le sorelle, con il creato e con se stessi; trasformare il mondo attraverso una Cultura dell'incontro e Università in movimento che pongono al centro le periferie (geografiche ed esistenziali). Il service learning solidale è una pedagogia che permette di: vivere l'educazione integrale, il Patto di Educazione Globale (GCE) e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs): unire testa, cuore e mani per assumersi la responsabilità della polis. Questo articolo descrive i casi dei progetti vincitori della seconda edizione del Premio Uniservitate (2024), classificati nella categoria "Cura della casa comune": Never Drop the Mic che ha responsabilizzato gli studenti e la comunità sugli effetti del cambiamento climatico (Tanzania, Mweenge Catholic University); Green Tree Community Campaign, service-learning per la responsabilità etica verso l'ambiente (Uganda, Kisubi University) e Professional Application Project "San Pedro Valencia" che affronta la crisi socio-ambientale causata dall'inquinamento da melassa della diga De Hurtado (Università gesuita di Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Messico). L'analisi mostra il contributo del Service-Learning solidale al raggiungimento di un'educazione completa che promuove il protagonismo degli studenti (dall'inserimento dei curricula) e la trasformazione sociale (da una Cultura dell'Incontro), unendo testa, mani e cuore, imparando servendo e servendo imparando.

**Parole chiave:** Cura, Casa comune, Educazione globale, Servizio di apprendimento solidale, Istruzione superiore cattolica

### **Introducción**

Este artículo describe cómo la pedagogía del Aprendizaje y Servicio Solidario (AYSS) contribuye al logro de la educación integral en el Nivel Superior, y con foco en el cuidado de la casa común, analizando proyectos ganadores del Uniservitate Award 2022<sup>1</sup>. En un primer momento se presenta el marco teórico referencial que sustenta el artículo (cuidado de la casa común, AYSS y Uniservitate Award); luego se da paso a la metodología utilizada (estudio de caso), posteriormente se presentan los resultados y finalmente las reflexiones finales.

### **Marco referencial/teorico**

Cuidar la Casa Común, desde la Educación Superior, refiere a brindar experiencias de fraternidad y solidaridad para vivir en comunión con Dios, los hermanos, la creación y uno mismo; transformando el mundo desde una Cultura del encuentro y Universidades en salida que ponen en el centro a las periferias. En este marco, el AYSS es una pedagogía que posibilita vivir la educación integral, el Pacto Educativo Global (PEG), y los Objetivos

---

<sup>1</sup> Este artículo tiene su origen en el artículo de Tapia, Peregalli y Ferrara (2024), X Congreso Internacional de Scholas Cátedras La periferia en el centro. Una nueva internacionalización de la Universidad Eje: Docencia e investigación al servicio del Cuidado de la Casa Común, 18 al 20 de septiembre de 2024 Bucarest, Rumania.

de Desarrollo Sostenible (ODS): unir cabeza, corazón y manos para hacerse responsable de la polis. Esta pedagogía, promovida por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS, Argentina)<sup>2</sup> desde hace tres décadas, sustenta tres rasgos programáticos: a) protagonismo estudiantil, b) inserción curricular (objetivos de aprendizaje y objetivos solidarios que vinculan disciplina e inter-disciplina con problemáticas sociales), c) abordaje de problemáticas sociales con la comunidad. El diseño de proyectos de AYSS prevé 5 etapas: Motivación inicial; Diagnóstico; Diseño y planificación; Ejecución; Cierre y Celebración y 3 procesos transversales: Reflexión; Registro, sistematización y comunicación; Evaluación (Tapia, 2018).

Uniservitate (CLAYSS-Porticus) es el programa global de promoción de la institucionalización del AYSS en la Educación Superior Católica. Entre sus objetivos se destacan: expandir y fortalecer la red de instituciones católicas de educación superior a nivel global; promover el desarrollo de proyectos de AYSS; contribuir a la institucionalización de AYSS como práctica pedagógica; impulsar la formación de recursos humanos en el diseño, la implementación y la evaluación de proyectos de AYSS, investigar y producir conocimiento en torno a la dimensión espiritual del AYSS, colaborar en la producción de modelos educativos afines a la identidad y misión de las universidades católicas en contextos multiculturales, producir contenidos académicos y recursos bibliográficos curados por expertos en la temática, poner a disposición de toda la comunidad educativa universitaria -confesional y no confesional- la producción teórica y práctica generada en el marco del Programa<sup>3</sup>.

Este artículo describe los proyectos de AYSS ganadores de la segunda edición del Uniservitate Award (2024). Dichas experiencias se ubican en 5 categorías temáticas de investigación que integran las temáticas definidas por el PEG (Dignidad y Derechos humanos; Fraternidad y cooperación; Tecnología y ecología integral; Paz y ciudadanía; Culturas y religiones) y los 17 ODS.

El Uniservitate Award es un reconocimiento a las mejores experiencias de AYSS en la Educación Superior Católica a nivel global. Fundamenta esta distinción la afirmación del Pacto Educativo Global: "El verdadero servicio de la educación es la educación al servicio" (2017). Pueden aspirar al Uniservitate Award las Instituciones Católicas de Educación Superior (ICES), universitarias y no universitarias, con experiencia en proyectos, prácticas, cursos o programas institucionales de servicio solidario con la comunidad, protagonizados activamente por los estudiantes y articulados intencionadamente con los contenidos académicos y los programas de investigación.

El Uniservitate Award se realiza desde 2022, cada dos años, y ofrece una cantidad específica de recursos económicos para fortalecer el desarrollo de los proyectos de AYSS en cada una de las siete regiones que integran el Programa. La selección de las experiencias ganadoras se hace a través de un riguroso proceso con varias instancias evaluativas y diferentes jurados. Los objetivos del Premio son:

- Relevar y visibilizar las experiencias de AYSS que articulan la enseñanza, la investigación y la proyección social en consonancia con la misión principal de las ICES, articulando la ciencia y la fe, la excelencia académica y el testimonio concreto de una Institución socialmente comprometida.
- Reconocer y visibilizar a las ICES que mejor integren el aprendizaje académico de los

2 Ver: [www.clayss.org.ar](http://www.clayss.org.ar)

3 Ver descripción del Programa Uniservitate en: <https://www.uniservitate.org/es/que-es-uniservitate/>

estudiantes con el servicio solidario a la comunidad.

- Relevar las experiencias de AYSS en la Educación Superior Católica, para contribuir a su promoción, replicación en el conjunto del sistema y a su difusión masiva.
- Sistematizar los aportes de las experiencias de AYSS que contribuyan a enriquecer el campo de conocimiento del AYSS, su institucionalización y su integración con la dimensión espiritual transformadora.
- Fortalecer las redes entre instituciones de Educación Superior y las diversas organizaciones de la sociedad civil, gubernamentales, comunitarias y/o privadas.
- Contribuir a la formación de profesionales conocedores de las necesidades de la comunidad y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, fraterna y solidaria.

Premiar buenos proyectos de AYSS sin promover la competencia entre países o alentar rivalidades es el espíritu del Uniservitate Award; cada universidad presenta experiencias fruto de muchos años de trabajo en los que fueron creciendo y empezando a dar sus frutos en las instituciones, los estudiantes y la comunidad. Y, así como en las instituciones de educación superior se reconocen los triunfos deportivos y la excelencia científica -tanto que generalmente los trofeos y diplomas se exhiben en vitrinas o lugares bien visibles-, el Uniservitate Award distingue las contribuciones que se hacen para la construcción de un mundo mejor, más fraterno y solidario. Este premio busca incluir en la conciencia institucional la importancia del compromiso social, no sólo por su impacto en la comunidad, sino sobre todo por su impacto en la misión fundamental de formar profesionales que aprenden a solucionar problemas urgentes y relevantes. Además, este Premio visibiliza a jóvenes que asumen un rol protagónico en su aprendizaje y en su participación ciudadana, a docentes que los acompañan y orientan, y a socios-comunitarios con los cuales se co-gestiona la experiencia<sup>4</sup>.

## Metodología

Este artículo utiliza el estudio de casos para el abordaje metodológico dado que busca explorar y comprender en profundidad un fenómeno específico: proyectos de AYSS y su contribución al cuidado de la casa común. Siguiendo a Stake (1998) nos guiamos por estas características clave en la investigación con estudio de caso: a) comprensión: se busca comprender el caso en su contexto y en su complejidad, más que generalizaciones o explicaciones causales, b) profundidad: se busca recopilar información detallada y rica sobre el caso, utilizando diversas fuentes y métodos de recolección de datos, c) contextualización: se considera el contexto en el que se desarrolla el caso, incluyendo factores históricos, culturales, sociales y políticos, d) flexibilidad: el diseño de la investigación es flexible y puede adaptarse a medida que se avanza en el estudio. Se trata aquí de un estudio de caso colectivo donde se estudian varios casos para identificar patrones o tendencias relativas al cuidado de la casa común y la educación integral desde el AYSS. La estrategia desarrollada para llevar a cabo el estudio siguió esta secuencia: a) selección del caso colectivo (en función de su relevancia y potencialidad para el análisis del objetivo de investigación); b) recolección de datos (utilización de diversas fuentes y métodos: análisis documental y observaciones); c) análisis de datos (identificación de patrones, temas y

---

4 Ver: Un premio especial para destacar en la vitrina de trofeos, en: <https://www.uniservitate.org/es/2024/09/11/un-premio-especial-para-destacar-en-la-vitrina-de-trofeos/>

significados); d) interpretación y presentación de resultados.

Este artículo analiza 3 de los proyectos ganadores del Uniservitate Award, que focalizan en el cuidado de la Casa Común; ellos son: a) Nunca dejes caer el micrófono (Tanzania, Facultad de Ciencias, Mweenge Catholic University) que empoderó a los estudiantes y la comunidad sobre los efectos del cambio climático; b) Campaña Comunitaria Árbol verde (Uganda, Business Studies, Universidad de Kisubi) campaña de aprendizaje-servicio que desarrolló en los estudiantes la responsabilidad ética hacia el medio ambiente y la comunidad (Casa para ancianos de Bakateyamba) y c) Proyecto de Aplicación Profesional "San Pedro Valencia (Universidad Jesuita de Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México) para afrontar una crisis socioambiental provocada por la contaminación con melaza de la Presa De Hurtado.

## Resultados y discusión

El estudio de casos colectivo (Uniservitate Award) se referencia en la experiencia en su conjunto. La primera edición (2022) recibió alrededor de 200 experiencias, 28 de las cuales fueron premiadas. El Uniservitate Award 2024 recibió 313 proyectos, provenientes de siete regiones del mundo que fueron revisadas por 90 evaluadores y jurados regionales. Fueron premiados 4 proyectos por región (28 en total) provenientes de 17 países: Alemania, Australia, Bélgica, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, Filipinas, Francia, Italia, Kenia, México, Palestina, Polonia, Portugal, Tanzania, Uganda.

Los proyectos ganadores se ubican en ocho de las nueve categorías previstas, siendo más recurrente en "Salud y Bienestar", "Promoción de los derechos humanos y reducción de las desigualdades" (ver: Tabla 1).

**Tabla 1:** Uniservitate Award: proyectos de AYSS ganadores según categorías temáticas<sup>5</sup>

Categorías temáticas	Proyectos (Q)
A. Pobreza, hambre cero	2
B. Salud y bienestar	7
C. Educación	4
D. Promoción de los derechos humanos y reducción de las desigualdades	5
E. Cuidado de la casa común	3
G. Ciudades sostenibles	2
H. Promoción de una cultura de paz y fraternidad	4
I. Promoción de la participación ciudadana para consolidar las instituciones democráticas	1
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>

Fuente: Uniservitate, Sistematización Award 2022

Bajo la perspectiva actual, la problemática y el cuidado del ambiente se concibe desde un enfoque interdisciplinar que incluye factores físicos, socioeconómicos y culturales. De este modo se está generando un cambio de visión en relación a la respuesta que da la educación a la crisis ambiental. De "educar para la conservación del medio ambiente" se ha pasado a "educar para la concienciación sobre la crisis ambiental" y a "educar para el cambio hacia modelos de desarrollo sostenible". Este último enfoque se centra en las personas y en la comunidad y propone como estrategia una educación que ayude a los individuos a interpretar, comprender y conocer la complejidad y globalidad de los problemas que se producen en el mundo y les enseñe conocimientos, actitudes, valores

5 Ver Uniservitate Award (2022 y 2024) y el registro de las experiencias ganadoras en: <https://www.uniservitate.org/es/2024-premio/>

y comportamientos que fomenten una forma de vida sostenible (García y Vega, 2009). En otras palabras, "educar para el cambio hacia modelos de desarrollo sostenible" implica favorecer integralmente un saber hacer, ser y actuar que les proporcione a los sujetos las herramientas para comprender el significado del desarrollo sostenible, ser sensibles y conscientes de la necesidad de un cambio en el modelo de desarrollo imperante y fomentar actitudes que les permitan participar en la generación de acciones responsables frente al cuidado del ambiente (Villafredes, 2019).

La sistematización de los proyectos ganadores del Uniservitate Award 2024, referidos al Cuidado de la casa común (Tabla 2), provienen de África y Latinoamérica y tienen por objetivo intervenir en situaciones problemáticas o bien prevenir cuestiones<sup>6</sup> tales como los efectos del cambio climático. En las actividades realizadas se visualizan los tres rasgos programáticos del AYSS así como también la experiencia de una Universidad en salida que trasciende los muros institucionales y aprende en ámbitos y espacios "no tradicionales". Los casos analizados evidencian el desarrollo de habilidades o competencias en docentes y estudiantes que experimentan la educación del siglo XXI, así como también en instituciones que caminan hacia procesos de institucionalización del AYSS, es decir, a la instalación de políticas que traccionan la educación integral y la integralidad de la gestión.

Tabla 2: Uniservitate Award 2022: AYSS y cuidado de la casa común desde la educación integral

Proyecto/ País	Universidad/ Facultad	Objetivo/ Asignatura	Actividad de AYSS	Aprendizajes	Categoría/ Recursos
Nunca bajes el micrófono /Tanzania	Mweenge Catholic University Facultad de Ciencias	Empoderar a los estudiantes y la comunidad sobre los efectos del cambio climático  Máster en Ciencias de la Educación	Se buscó empoderar a los jóvenes para identificar y utilizar sus talentos, habilidades y potenciales y sensibilizarlos sobre los efectos del cambio climático- Para ello se hicieron conciertos, seminarios, talleres y programas de radio, entre otras iniciativas.	Adquisición de competencias técnicas y profesionales relacionadas con las energías, la agricultura sostenible y la conservación del medio ambiente. Abordaje y desarrollo de habilidades sociales, como: comunicación, trabajo en equipo y liderazgo. Impacto en estudiantes y la comunidad: conciencia y participación de la comunidad, cambios en el comportamiento y estilo de vida, iniciativas e innovaciones basadas en intereses de la comunidad.	Categoría: E. Cuidado de la casa común (ODS: 6, 7, 11, 13, 14 y 15, PEG: 3)
Campaña Árbol verde/ Uganda	Kisubi University	Desarrollo en los estudiantes de la responsabilidad ética hacia el medio ambiente (Casa para ancianos de Bakateyamba)  Administración y Dirección de Empresas	Se orienta y apoya iniciativas de conservación y protección del medio ambiente.	Desarrollo de estrategias para soluciones comunitarias a problemas ambientales; coordinación con las partes interesadas e involucramiento con miembros de la comunidad y los líderes locales.  La actividad motivó e inspiró a los miembros de la comunidad a participar en la campaña de aprendizaje-servicio "Árbol verde", mientras que desarrolló en los estudiantes un fuerte sentido de responsabilidad ética hacia el medio ambiente. Los árboles plantados en el marco del proyecto contribuyeron al embellecimiento del campus universitario; dicha acción tiene un impacto positivo sobre el medio ambiente y la Casa de Bakateyamba (Buen Samaritano para ancianos).	Categoría: E. Cuidado de la casa común (ODS 6, 7, 11, 13, 14 y 15, PEG: 3)

<sup>6</sup> En el ámbito de las políticas públicas, una cuestión socialmente problematizada es un tema que se considera relevante por ciertos grupos, organizaciones o individuos.

Aplicación Profesional "San Pedro" / México	Universidad Jesuita de Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	Proyecto de Aplicación Profesional para afrontar una crisis socioambiental provocada por la contaminación con melaza de la Presa De Hurtado (San Pedro Valencia).  PAP San Pedro Valencia.	La experiencia se inició en 2015: actualmente la Universidad colabora con 13 localidades dado que la problemática afecta a los ecosistemas y las poblaciones asentadas en la subcuenca del río Salado, localizada en las regiones Valles y Lagunas de Jalisco.  Ello incluye actividades específicas de gestión hídrica y de gestión de residuos, sensibilización y concientización sobre la preservación y recuperación de ecosistemas y medios de vida de la población afectada.	Los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP) son experiencias de aprendizaje por proyecto; los estudiantes ofrecen sus conocimientos para la resolución de problemáticas o demandas sociales. Los estudiantes desarrollan experiencias en la producción del análisis de problemas regionales y en la promoción del diálogo social para la producción y preservación de bienes ambientales.	Categoría: E. Cuidado de la casa común (ODS: 6, 7, 11, 13, 14 y 15, PEG: 3)
---	---	--	--	---	---

Fuente: Uniservitate, Sistematización Award 2022

## Conclusiones

El siglo XXI nos desafía a reimaginar la educación (Delors, 1996; Unesco, 2022). En este sentido el Papa Francisco expresó, en la audiencia celebrada en Noviembre de 2024 en el marco del V Simposio Global Uniservitate, que el sentido esencial de la enseñanza: "no debe ser sólo la transmisión de contenidos (...) sino la transformación de la vida (...) el método pedagógico del aprendizaje-servicio cultiva la responsabilidad comunitaria de los estudiantes a través de proyectos sociales, que son parte integrante de su programa académico. De este modo, las instituciones educativas católicas hacen honor a su nombre (...) y por ello, 'en este mundo 'líquido' nuestro, tenemos que empezar a hablar una vez más del corazón", ya que "sólo partiendo del corazón nuestras comunidades lograrán unir y reconciliar mentes y voluntades diferentes, para que el Espíritu nos guíe en la unidad de hermanos y hermanas". Tal como expresa el papa Francisco en *Laudato Sí* (2015): "El desafío urgente de proteger nuestra casa común incluye la preocupación de unir a toda la familia humana en la búsqueda de un desarrollo sostenible e integral, pues sabemos que las cosas pueden cambiar" (LS 13); el AYSS es una pedagogía que contribuye al logro de ese anhelo (Woodon, 2022).

El análisis de los proyectos de AYSS generadores del Uniservitate Award 2024, referidos al Cuidado de la Casa común, evidencia su contribución al logro de una educación integral que promueve el protagonismo de los estudiantes desde la inserción curricular y la transformación social desde una cultura del encuentro, uniendo cabeza, manos y corazón al aprender sirviendo y servir aprendiendo. Distinguir las mejores prácticas de AYSS es una manera de secundar la enseñanza de Jesús cuando hace dos mil años dijo que "no se enciende una lámpara para esconderla, sino que se la pone en el candelero para que los que entren vean con claridad" (Lc. 11,33-35). No hay duda de que las experiencias premiadas son una luz para quienes educamos e inspiración para otros estudiantes y docentes y merecen ser conocidas para que iluminen también a todos.

## Referencias bibliográficas

Congregación para la Educación Católica. CEC (2020), Pacto Educativo Global. Instrumentum Laboris, 14 de febrero de 2020.

Delors, Jacques (1996), La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI presidida por Jacques Delors, Madrid, Santillana.

Francisco. (2015). Laudato Si'. Libreria Editrice Vaticana. Ciudad del Vaticano.

Francisco (2024). Address of the Holy Father Francis to participants in the Uniservitate global Symposium, "Service-learning and the Global Compact on Education", Clementine Hall Saturday, 9 November 2024. En: <https://www.vatican.va/content/francesco/en/speeches/2024/november/documents/20241109-simposio.html>

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Morata.

Tapia, M. N. (2018), El compromiso social en el currículo de la Educación Superior. Buenos Aires, Ediciones CLAYSS. [http://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/Compromiso-SocialEdSup.pdf](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Compromiso-SocialEdSup.pdf)

Tapia, M. R.; Peregalli, A.; Ferrara, C. (2024). Cuidar la Casa Común desde la educación integral. Aprendizaje y servicio solidario en la educación superior católica; IX Congreso Internacional de Scholas Cátedras, Universidad de Estudios Políticos y Administrativos, Bucarest, Rumania, 21 de septiembre de 2024

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

UNESCO (2022), Reimaginar juntos nuestros futuros. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación. Un nuevo contrato social para la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO y Fundación SM.

UNESCO-CLAYSS (2024), La solidaridad como futuro de la educación: perspectivas desde la experiencia iberoamericana del aprendizaje-servicio - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLAYSS, ISBN 978-987-4487-72-8. En: [https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/08/libro\\_unesco\\_web.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/08/libro_unesco_web.pdf)

Uniservitate (2024). Award 2024. Sistematización (Documento de trabajo interno). Buenos Aires, CLAYSS.

Uniservitate.Award (2022 y 2024). Registro de experiencias ganadoras. Buenos Aires, CLAYSS. En: <https://www.uniservitate.org/es/2024-premio/>

Villafrades Torres, R. Cuidando la casa común: experiencias de aula con estudiantes de primer semestre de ingenierías, Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, vol. 14, núm. 41, pp. 251-261, 2019. En: <https://www.redalyc.org/journal/924/92460273015/html/>

Wodon, Q. (2022), Catholic Higher Education Globally: Enrollment Trends, Current Pressures, Student Choice, and the Potential of Service Learning. Religions 13: 735. <https://doi.org/10.3390/rel13080735>

Otras fuentes consultadas:

CLAYSS: <https://www.clayss.org/>

Unservitate: <https://www.uniservitate.org/>

Unservitate V Simposio Global (2024, Roma): <https://www.uniservitate.org/symposium-uniservitate/v-global-symposium-uniservitate/>

## **Una visita a Cafayate: una experiencia de encuentro, alteridad, emancipación y pensamiento colectivo**

Stigliano, Daniela

daniela.stigliano@scholasoccurrentes.org

### **Resumen**

En el presente trabajo se buscará reflexionar sobre una experiencia de viaje misional educativo realizada por estudiantes y docentes del nivel medio del Colegio Madre del Buen Consejo (CABA) a Cafayate, Salta, como ejemplo de aprendizaje significativo y encuentro transformador para todos los agentes involucrados. La propuesta, enmarcada en la pastoral educativa de la institución y en sintonía con el espíritu del Movimiento Pontificio Scholas Occurrentes, se inscribe en una pedagogía que entiende la educación como práctica de sentido, apertura y comunidad.

A partir de los encuentros entre los jóvenes del Instituto y los estudiantes de la Escuela San Agustín, así como de la visita a una escuela rural, se analiza cómo estas experiencias promueven saberes desde la alteridad, la reflexión ética y la implicación afectiva. Desde los aportes de Freire, Biesta, Skliar, Garcés y Francisco, se sostiene la idea de que el viaje misional constituye un espacio educativo integral donde el aprendizaje emerge como acto de encuentro y transformación personal.

**Palabras clave:** Educación, Aprendizaje significativo, Sentido, Alteridad.

### **Abstract**

In the present work, we will reflect on an educational missionary journey carried out by students and teachers of the middle level of the Mother College of Good Council (CABA) to Cafayate, Salta, as an example of meaningful learning and transformative encounter for all the actors involved. The proposal, framed in the educational pastoral of the institution and in tune with the spirit of the Pontifical Movement Scholas Occurrentes, is part of a pedagogy that understands education as a practice of meaning, openness and community.

Based on the meetings between the young people of the Institute and the students of the San Agustín School, as well as the visit to a rural school, it is analyzed how these experiences promote knowledge from otherness, ethical reflection and affective involvement. From the contributions of Freire, Biesta, Skliar, Garcés and Francisco, the idea that the missionary journey constitutes an integral educational space where learning emerges as an act of encounter and personal transformation.

**Keywords:** Education, Meaningful learning, Meaning, Otherness.

### **Aprender más allá del edificio.**

Hay aprendizajes que no entrarán en un aula. A veces, la escuela sucede cuando se camina, cuando se comparte un espacio de reflexión o cuando se mira el mundo de nuevos modos. Pensar la educación más allá de sus paredes es reconocer que enseñar y aprender también pueden darse en los caminos, en los encuentros y en la experiencia vivida.

En la actualidad, muchas instituciones educativas continúan pensándose dentro de los límites de sus cuatro paredes, perdiendo de vista la multiplicidad de espacios que pueden transformarse en entornos de aprendizaje. Reconocer que la escuela es más que un edificio implica una decisión pedagógica: la de convertir cada experiencia en una oportu-

nidad educativa, donde el encuentro con los otros y con el entorno se vuelve fuente de sentido.

En el marco de una decisión institucional por encontrar formas de educar con sentido, desde una mirada que promueva la pedagogía del encuentro, se desarrolló la propuesta de un viaje educativo misional para estudiantes de cuarto y quinto año del Colegio Madre del Buen Consejo. La propuesta implica viajar a Cafayate, una localidad de la provincia de Salta, Argentina, y desarrollar actividades convivenciales y de servicio a lo largo de una semana con estudiantes de la escuela "hermana" San Agustín, una escuela albergue que también poseen las hermanas Agustinas Misioneras. Asimismo, además de todo eso, los estudiantes conviven entre ellos, ocupándose de los quehaceres cotidianos y la planificación diaria. La experiencia cuenta con el acompañamiento de docentes que realizan encuentros quincenales con los estudiantes a lo largo del año, acompañan y coordinan el proyecto, mientras que promueven espacios diarios de reflexión y evaluación de los acontecimientos.

Particularmente, se abordará la experiencia realizada en el año 2025, en la que cuarenta y cuatro estudiantes del Colegio Madre del Buen Consejo, acompañados por tres docentes, viajaron a la localidad de Cafayate, Salta. La propuesta incluyó una serie de actividades orientadas a promover el encuentro, la cooperación y el aprendizaje desde la experiencia.

El primer día, los jóvenes participaron de un encuentro convivencial con estudiantes de cuarto y quinto año de la Escuela San Agustín, quienes los recibieron con un recorrido por sus instalaciones. En ese espacio compartido, dialogaron sobre sus realidades, confeccionaron denarios para la misa final y compartieron momentos de recreación. Posteriormente, durante el resto de la semana, se desarrollaron encuentros lúdicos y talleres artísticos con niños y niñas del nivel inicial y primario, en los que los estudiantes del Instituto coordinaron juegos, actividades deportivas y propuestas creativas que fomentaron el trabajo en equipo y la empatía. Asimismo, visitaron la Escuela María Luisa López de Tolombón, donde compartieron una jornada de juegos y almuerzo con los estudiantes del nivel primario. Finalmente, el viaje concluyó con una misa en honor a la Virgen de Cafayate, "La Senta-dita", que reunió a las tres comunidades educativas.

Todas las jornadas culminaron con un espacio nocturno de reflexión y oración, coordinado por las docentes acompañantes, en el que los jóvenes pudieron poner en palabras sus emociones, aprendizajes y descubrimientos personales y colectivos.

A la luz de esta experiencia, se vuelve necesario preguntarse qué aporta al debate contemporáneo sobre la educación. En tiempos en que el sistema tiende a priorizar la eficiencia y la estandarización, acompañar el desarrollo de la subjetividad y el pensamiento crítico de los estudiantes constituye un acto político y pedagógico. Generar espacios de reflexión colectiva y de construcción de sentido compartido es, en última instancia, una manera de devolver a la educación su potencia liberadora. Es por esto que, a partir de este caso, el presente trabajo se propone reflexionar sobre las experiencias educativas de misión y encuentro convivencial como herramientas promotoras de construcción de subjetividad, aprendizajes significativos y emancipación.

### **La fragilidad de la educación como práctica de libertad.**

Pensar la educación desde una perspectiva transformadora implica comprenderla como

un proceso humano, relacional y abierto, atravesado por el riesgo y la imprevisibilidad. En este sentido, educar no puede reducirse a la transmisión de conocimientos ni a la producción de resultados previsible, porque su sentido más profundo se encuentra en el encuentro entre sujetos libres (Freire, 1970; Biesta, 2017; Gárces et. al., 2022). En este marco, la educación supone siempre una exposición a la alteridad, un riesgo que no puede ni debe eliminarse, ya que, de hacerlo, se pierde la posibilidad misma de educar (Skliar, 2012). El propósito de la enseñanza es, en relación con todo lo anteriormente mencionado, acompañar el tránsito hacia una existencia adulta, entendida no como autonomía individual, sino como la capacidad de reconocer la integridad y la diferencia del otro (Biesta y Noguera-Ramírez, 2019).

La tarea educativa implica entonces generar condiciones para que los estudiantes se vinculen con el mundo de manera responsable y reflexiva. Siendo la función docente en este proceso promover el deseo de existir en y con el mundo, aun en medio de la dificultad que implica asumir esa responsabilidad. La figura del docente cobra sentido en tanto mediador que introduce algo nuevo en la experiencia del estudiante y lo invita a enfrentarse con aquello que no controla ni domina. Así, educar no es garantizar resultados, sino ofrecer oportunidades de encuentro y transformación (Freire, 1994; Biesta, 2017; Garces et. al., 2022).

Pensar la educación como una práctica de libertad y conciencia implica que el/la docente asuma una responsabilidad ética y política frente al proceso de formación de los estudiantes, ya que participa activamente en su desarrollo humano (Freire, 1970; Freire, 1994). Desde esta mirada, enseñar no es solo transmitir contenidos, sino propiciar la reflexión sobre la propia experiencia y sobre el modo en que cada persona se construye en relación con el mundo y con los otros. El aprendizaje requiere acción, participación y compromiso: nadie aprende de manera pasiva ni se transforma sin implicarse en la práctica concreta de aprender y enseñar (Freire, 1994).

En sintonía con esta mirada, es posible definir a la educación como una práctica de pensamiento con otros (Gárces et. al., 2022). Siempre desde la comprensión de que pensar no es una actividad individual ni aislada, sino una relación que nos constituye en comunidad. La escuela, y cualquier espacio educativo, se presentan como ámbitos donde lo impuesto y lo libre coexisten en tensión permanente. En esa tensión donde el desafío pedagógico es transformar la obligatoriedad de la escuela en una experiencia de emancipación colectiva, donde la libertad no sea una propiedad privada, sino una condición compartida (Gárces et. al., 2022).

Esta emancipación colectiva parte de comprender a la emancipación como el aprendizaje del sujeto a pensar por sí mismo junto a otros, evitando tanto el aislamiento del yo como la disolución en el grupo (Gárces, 2016). Desde esta mirada, el aprendizaje no se agota en la institución, sino que se prolonga en los vínculos, en las preguntas que permanecen abiertas y en los deseos de seguir entendiendo. Aprender, entonces, implica sostener un deseo de comprensión que interpela a los demás y nos invita a construir sentido en común (Biesta, 2017; Gárces et. al., 2022). Esto lleva a pensar que el encuentro con otros, en ese proceso de emancipación colectiva, es menester. En esta urgencia y necesidad de encontrarnos, desde el reconocimiento de que la educación solo puede sostenerse en el nosotros (Skliar, 2012), es necesario reconocer la diversidad como una categoría positiva.

Sobre esto, el Papa Francisco (2020) propone desarrollar una pedagogía del encuentro y

la fraternidad que vaya más allá de enfrentar dialécticas. Implica pensar a la sociedad como un poliedro donde las diferencias conviven, se complementan, enriquecen e iluminan recíprocamente a pesar de las discusiones y prevenciones. Entonces, en el encuentro con otros distintos y parecidos a "mí", encuentro la verdadera emancipación y el verdadero aprendizaje.

Todos estos aportes llevan entonces a comprender a la educación como una práctica de sentido, orientada a la construcción de subjetividades responsables y abiertas al otro. Lejos de los modelos instrumentales o reproductivos, la enseñanza se redefine como un espacio ético y comunitario donde se aprende a vivir con otros y para otros. El aprendizaje significativo, entonces, surge de la experiencia compartida, de la reflexión sobre el propio lugar en el mundo y del reconocimiento de la interdependencia que nos constituye como humanidad.

### **El encuentro con la alteridad como camino emancipatorio.**

La experiencia del viaje educativo misional a Cafayate puede leerse como un acontecimiento pedagógico en el que se materializan muchos de los principios de una educación centrada en el sentido, la alteridad y la construcción de subjetividad. Lejos de constituirse como una actividad extracurricular o solidaria aislada, el viaje se configuró como un espacio de aprendizaje situado, de diálogo y transformación. Las palabras de los estudiantes: "Pensé que venía a ayudar gente y me encontré a mí", "Las personas que conocí en este viaje transformaron mi forma de ver la vida", evidencian este proceso de subjetivación, en el que el aprendizaje se vuelve una experiencia existencial que implica hacerse cargo de sí mismo y del otro (Biesta y Noguera-Ramírez, 2019).

Cada encuentro, desde los encuentros convivenciales hasta los juegos compartidos, implicó asumir el riesgo educativo de habitar lo incierto, de abrirse a lo imprevisible que conlleva toda experiencia auténticamente formativa. En esa apertura, se reveló que eliminar el riesgo de la educación sería eliminar la educación misma, ya que su sentido radica en ofrecer libertad y responsabilidad a quienes aprenden (Biesta, 2017).

La experiencia permitió, además, que los estudiantes se reconocieran en los otros: "Son más las similitudes con los chicos de Cafayate que las diferencias". Este desplazamiento de la mirada, del otro como objeto de ayuda al otro como interlocutor válido, recupera la posibilidad de pensar la diferencia como parte constitutiva del "nosotros" (Skliar, 2012). Así, el aprendizaje se tornó ético y político, al cuestionar las percepciones homogeneizadoras y abrirse a una educación que hace justicia con todos los que intervienen (Biesta, 2017).

Los testimonios como: "Me encontré con compañeros con los que pensé que no iba a hablar jamás", "Conocí cosas nuevas de compañeros que tengo desde hace mucho tiempo", dan cuenta de que el aprendizaje no solo ocurrió en el encuentro con los otros geográficos, sino también con los otros próximos. En este sentido, aprender se tornó un proceso compartido, donde pensar junto a otros significó también emanciparse colectivamente y construir una libertad vinculada, comprometida con el propio tiempo (Garcés et al., 2022).

El viaje también se constituyó en una práctica educativa encarnada, donde el hacer por otros se convirtió en un modo de hacerse a sí mismos: "Poder hacer cosas por otros es también hacer cosas por uno". Desde esta perspectiva, educar supone reconocerse como seres en el mundo y con el mundo, conscientes de que toda acción pedagógica puede contribuir, con responsabilidad y compromiso, a transformar la realidad (Freire, 1994).

Las noches de encuentro y reflexión, donde los adolescentes compartían la experiencia diaria, consolidaron esta cultura del encuentro que busca superar las lógicas de la confrontación y promover una convivencia donde las diferencias se complementan y enriquecen mutuamente (Francisco, 2020). Los estudiantes reconocieron que “no son el centro” y que “entre todos es mejor”, mostrando que el aprendizaje más profundo ocurre cuando se descubre que la vida, al igual que la educación, es, ante todo, tiempo de encuentro (Francisco, 2020).

Es en todo esto que el viaje a Cafayate se revela como una práctica educativa integral en la que la subjetividad, la alteridad y la comunidad se entrelazan. En el riesgo, la apertura y el diálogo, la educación recupera su dimensión más humana: invitar a los sujetos a hacerse responsables de sí mismos y del mundo que comparten.

### **El aprendizaje constituido en el “nosotros”**

En una cultura donde la educación se mide en resultados, números y censos escolares, darle lugar a la subjetivación de los estudiantes que pasan por nuestras escuelas debe transformarse en una prioridad. Claramente, no debe ser perdida de vista la transmisión de saberes prácticos y el desarrollo de habilidades y competencias, pero tampoco debe ser olvidado que los contenidos curriculares están vacíos de sentido si no se acompaña el crecimiento de los estudiantes de forma integral.

Dicho esto, es posible pensar en formas de nutrir esta experiencia con más saberes curriculares vinculados a la cultura de nuestro país, su geografía e historia. Es a partir de buscar la profundidad de la experiencia y su transversalidad con lo escolar, que esta propuesta podría ser aún más rica y significativa para los estudiantes. No solo se encontrarían consigo mismos y con el “nosotros”, sino que también entenderían la relevancia de los contenidos que la escuela tiene para proponerles y resignificarían la experiencia estudiantil.

La educación con sentido, orientada a la cultura del encuentro, no debería ser una utopía, sino más bien un horizonte que marque el rumbo cotidiano. Probablemente el camino tenga desvíos y sea crispado en algunas circunstancias, pero, no importa, no debe perderse de vista la meta.





Imágenes de la experiencia

## Referencias bibliográficas

Biesta, G. (2017). *El hermoso riesgo de educar*. Ediciones Morata.

Biesta, G., y Noguera-Ramírez, C. (2019). *El deber de la educación: Ensayos sobre filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Garcés, M. (2016). *Fuera de clase: Textos de filosofía de guerrilla*. Galaxia Gutenberg.

Garcés, M., Miño-Puigcercós, R., Neut, P., & Passeron, E. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela. *Izquierdas*, (51), 1-12.

Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. *Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, 180-194.

Francisco (2020). *Fratelli tutti: Sobre la fraternidad y la amistad social*. Librería Editrice Vaticana. Disponible en: [https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20201003\\_enciclica-fratelli-tutti.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html)

## Discovering values through art, literature and crystallographic science<sup>1</sup>

Juan Pedro Rivero González  
ajrivergo@ull.edu.es

Piedad Oliva Duque Alzate  
bduque.piedad24@gmail.com

Ana Niro  
cniroanamr@gmail.com

Viviana Gavilán  
dgavilanvivi@gmail.com

Valeria C. Fuertes  
evfuertes@unc.edu.ar

### Resumen

La educación no pretende otra cosa que el desarrollo integral de la persona en sus múltiples dimensiones. La adquisición de competencias duras o de conocimientos específicos debe ir siempre acompañada por la adquisición de aquellos valores que generen el desarrollo de un crecimiento humano completo visibilizado en la excelencia ética, la libertad interior y la creatividad personal.

Este proyecto de innovación entiende a la educación como un instrumento de cambio social desde el cambio de las personas, construyendo sociedades capaces de descubrir belleza y verdad en los valores que humanizan.

En la docencia universitaria, cualquier materia que se enseña y se aprende puede ofrecer ocasión para el desarrollo integral de la persona. El trabajo interdisciplinar o transdisciplinar, que reúne áreas diferentes del conocimiento, garantiza el abordaje de un proyecto que ayuda al alumnado a descubrir valores que desarrollan la identidad humana de la persona y la sociedad.

**Palabras clave:** Valores, Creatividad, Humanización, Arte, Cristalografía

### Abstract

Education aims at nothing other than the comprehensive development of the person in its multiple dimensions. The acquisition of hard skills or specific knowledge must always be accompanied by the acquisition of those values that generate the development of complete human growth visible in ethical excellence, inner freedom and personal creativity.

This innovation project understands education as an instrument of social change from the change of people, building societies capable of discovering beauty and truth in the values that humanize.

In university teaching, any subject that is taught and learned can offer an opportunity for the integral development of the person. Interdisciplinary or transdisciplinary work, which brings together different areas of knowledge, guarantees the approach of a project that helps students discover values that develop the human identity of the person and society.

**Keywords:** Values, Creativity, Humanization, Art, Crystallography.

### Introduction

Contemporary education faces the challenge of training professionals capable of integrating scientific knowledge with a solid formation in values.

<sup>1</sup> Thematic axis: University and emotional health of students.

This proposal for educational innovation is born from encounter. It aims to respond to Pope Francis' strong invitation to generate a culture of encounter. Different areas, such as Social Sciences or Experimental Sciences, as is the case of the proponents, when they seek the good of their students and share their personal work, give rise to unsuspected possibilities, as is the case here.

In the field of university teaching and teacher training, where future educators are trained, this approach allows us to rethink the teaching role from a comprehensive perspective that transcends the merely technical to embrace the humanistic and social dimension of education.

In particular, a pedagogical proposal for education in values and integral human development is presented, which could be supporting material for this purpose, for students whose professional training is focused on education. It is designed to work at the levels of initial and primary education, whose foundation includes the four levels of reality defined by Dr. Alfonso LópezQuintás in his School of Thought and Creativity (1).

To this end, it is proposed to use art, literature, music and experimental sciences as instruments for the discovery of values; and we say discovery because we are aware that values are not taught, nor can they be taught, but rather they are discovered. That is, the contents of the first level of reality are taught, the one corresponding to objects, which, because they are manipulable, are interesting for science and technology. The jump from the level of objects to the areas of encounter (second level of reality) allows the discovery of realities integrated within areas of encounter. In them, interpersonal relationships are dynamic and are built on dialogue, empathy, collaboration, among others. For example, a sheet of paper is dominated and possessed; however, a score, even though it is a piece of paper, awakens in us an obedience capable of bringing out the beauty and goodness it possesses. In this way, values are discovered (third level of reality) that allow the person to develop inner freedom and creativity. Values that are called to build the meaning of life and generate a culture of encounter (fourth level of reality), in addition to personal transcendence based on unconditionally assumed values. These levels represent different and complementary dimensions of human experience and must be developed together and progressively to achieve true inner freedom and adequate and creative maturation.

In order to clarify these concepts, we will delve deeper into their description:

#### 1) Level of Physical Reality: Level of Objects.

This is the level of things. We use things, we manipulate them because they are things and our relationship with them is played out in the realm of the tangible. We learn to use them for our own growth. This is the level of scientific and technical learning and development. The jump to the first level is fundamental. It is not enough to explain it, to teach it. We teach what objects are and their peculiarities, but personal values demand to be discovered through the encounter with a field of significant experience.

#### 2) Level of Psychic Reality: The area of relationship.

This level is fundamental for the development of social skills, empathy and cooperation. If at the first level objects "obey us", at this level we "obey" reality so that it generates the beauty and goodness that it possesses and provokes. It is the level of encounter with the other. At this level, reality is not possessed, but rather it happens with all its enriching power as a place of encounter. It is the moment when students discover, through works of art, music or

good literature, a source of personal development.

3) Level of discovery of unconditional values: Source of creativity.

The educational process, in promoting this level, seeks the development of collaborative relationships, the enlightenment of moral conscience and ethical responsibility in people. Discovery occurs through collaborative socialization and personal resources of personal conscience begin to establish themselves in the development of others. The link between what happens as beautiful and is identified as good, and vice versa, recognizes in unity a significant means of personal development.

4) Level of Spiritual Reality: Foundation of culture.

This level involves the discovery of the meaning of life (of beauty, of culture, of spirituality). This level refers to the transcendental or spiritual dimension of human existence. It includes the search for meaning, for purpose. The development of spiritual intelligence that makes the person transcend, achieving an inner freedom built on contact with the reality that is presented to us as a gift and commits us to assume it with true humanized strength.

For the discovery of values, an important methodology is the didactic work with art, literature, music and even science. As has been pointed out, a piece of paper, for example, is an object that is discovered at the first level, but a musical work is no longer a mere piece of paper, but, due to its content, is elevated to a significant area of encounter. Another example is a piece of metal that is later made into a trumpet and that, through its music, generates another area of encounter. This is how the level changes and the discovery of the value of beauty becomes possible (discovery of the third level). Therefore, it happens with all values, seeking discovery and not mere informative explanation.

The same can be achieved through a piece of crystal. Just as the contemplation of a work of art and the dialogical evocation that occurs before it should lead students to enter into personal and communal contact with artistic, musical or literary creation, a crystal offers the opportunity to value both concomitant elements: the contemplation of the aesthetic and the possibility of creating beautiful objects.

Each level is important in itself and must be discovered, assumed and developed in the next level. One does not abandon one level when assuming the next, but rather the next is incorporated.

### **Preliminary considerations**

What does it mean to live creatively?

Following Dr. LópezQuintás (1), living creatively is living in accordance with truth and beauty, which implies a commitment to authenticity, integrity and excellence in all areas of life. Creativity is not limited to the artistic field, but is an attitude and a way of life that seeks the full realization and integral development of the person. Living creatively involves cultivating curiosity, originality and imagination, as well as the ability to express our ideas and emotions in an authentic and genuine way. It is a path to self-transcendence and personal fulfillment, where each person seeks to discover and develop their unique potential and contribute to the common good with their talents and abilities, constantly pursuing truth and beauty in all areas of life. Delving deeper into the key characteristics of living creatively:

- **Mental Flexibility:** People who live creatively are open to new ideas, perspectives, and experiences. They are able to adapt to life's changes and challenges with a positive

and receptive attitude.

- **Curiosity and Exploration:** Creativity arises from curiosity and a willingness to explore the unknown. Creative people actively seek out new opportunities, challenges, and experiences that stimulate their imagination and allow them to grow and learn.
- **Original Thinking:** Living creatively involves thinking in original and unique ways, questioning conventions and seeking innovative solutions to problems. Creative people are able to see things from different perspectives and find unexpected connections between seemingly unrelated ideas and concepts.
- **Authenticity and self-expression:** Creative people are comfortable expressing their thoughts, emotions, and visions in authentic and genuine ways. They are not afraid to be different or break away from societal expectations to follow their own path.
- **Resilience and perseverance:** Living creatively can involve facing criticism, failure, and uncertainty. Creative people are resilient and perseverant, able to overcome obstacles and move forward with determination and optimism.
- **Openness to experience:** Creative people are open to a wide range of experiences and sensory input. They enjoy the beauty, diversity, and complexity of the world around them, and seek inspiration everywhere.
- **Collaboration and social interaction:** Living creatively can involve working with others and collaborating on joint projects. Creative people value diversity of opinions and experiences, and they seek opportunities to learn from others and enrich their own creativity through social interaction.

It should always be remembered that living creatively involves cultivating curiosity, originality and authenticity, as well as developing the ability to adapt to challenges and find inspiration in all facets of life. A dynamic and enriching approach can lead to greater personal fulfilment and a fuller and more meaningful life. A final expression that serves as an overall explanation could be the phrase "Thinking rigorously and living creatively". This phrase encapsulates the comprehensive approach to personal and ethical development. It involves cultivating the ability to think critically and rigorously, based on the search for truth and solid knowledge. At the same time, it leads to living with authenticity, originality and openness to new experiences, constantly seeking creative ways of approaching life and contributing to the common good. It is an invitation to combine deep reflection with creative action, seeking excellence in all areas of life.

Pedagogical innovation seeks to transform traditional teaching methods to make them more inclusive, participatory and student-centered. This is linked to the culture of encounter, which promotes an education that fosters openness and mutual understanding.

In line with the above, this conception of creativity is key to education, as it invites us to rethink teaching not as a simple act of transmitting knowledge, but as a space where students discover, explore and generate new ways of discovering and "encountering" the world.

Therefore, educational innovation should not be limited to the incorporation of new technologies or teaching methodologies, but should be based on a pedagogy that fosters critical thinking, imagination and the encounter with knowledge as a transformative experience, where the student's commitment is awakened.

An education, whose guidelines are close to LópezQuintás' perspective (1), tends to the formation of people capable of interacting with their environment in a creative way, instead of limiting themselves to absorbing information in an automatic and encyclopedic way.

When creativity is integrated into education, students learn to ask themselves questions instead of settling for pre-established answers, it fosters autonomy and motivates the search for innovative solutions to the challenges they face.

Thus, creativity and educational innovation become essential tools for meaningful, close and contextualized learning, which not only train competent professionals, but also people capable of transforming society from an ethical and humanistic perspective.

Gvirtz, Grinberg and Abregú (2) emphasize that education is a process of construction of meaning, in which students not only acquire information, but also develop a critical vision of the world. In this sense, teacher training must integrate reflection on the role of the educator as a mediator of values and promoter of the encounter with the other.

Pedagogical innovation, in educational innovation, is key to transforming education and making it more meaningful. The teaching of Crystallography, as a discipline that studies the structure and formation of crystals, allows for an interdisciplinary approach that links science, art and philosophy in an innovative way. Through the analysis of symmetry, the beauty of crystalline forms and their application in different fields of knowledge, the understanding of truth and harmony in the universe can be reinforced. The incorporation of this discipline means giving new air to the traditional approaches of various curricular areas.

As Frigerio explains (3), "educating is an act that implies openness to new meanings and experiences, which can be enhanced through dialogue between science and the humanities."

In the field of university teaching and teacher training, where future educators are trained, this approach allows us to rethink the teaching role from a comprehensive perspective that transcends the merely technical to embrace the humanistic and social dimension of education.

For his part, Meirieu suggests that education must be a space for building critical thinking and autonomy, which requires innovative pedagogical strategies that allow students to actively appropriate knowledge (4).

### **General objective**

This project of education in values is designed primarily, although not exclusively, to work with university students in their training stage as future teachers. It is important that they form a personal experience on the discovery of values through art, music and literature. Likewise, Crystallography as a transdisciplinary science that studies crystals and their internal structure, allows the learning of simple techniques used in crystalline growth. Through its aesthetic richness and creative possibilities, it amalgamates scientific practice with social and human sciences, linked by the experience of beauty and truth through which values are discovered that are capable of a social change that must promote physical and mental well-being.

### **Methodology**

In this first phase of collaborative and interdisciplinary work, the proposed activities were

mainly directed towards the analysis of works of art and ethical reflection. To this end, the following methodological route was followed:

1. Selection of artworks: The chosen artworks convey ethical or moral messages, either through their content, style, or historical context. These works may include paintings, sculptures, or photographs by well-known artists that address relevant themes such as justice, equality, solidarity, or human dignity. This classroom activity provides an enriching educational experience that fosters critical thinking, empathy, and appreciation of art as a means of exploring fundamental ethical and moral issues.
2. Observation and analysis: Students look closely at each work of art, paying attention to details, colors, composition, and the emotions they evoke. They then reflect on the ethical or moral message they perceive in each work and discuss how the work makes them feel and think about the topic presented.
3. Debate and discussion: A classroom debate is held on the different interpretations of the works of art and the ethical messages they convey. Students share their opinions and points of view, arguing their interpretations and analyzing how these works can influence the perception of values in society.
4. Artistic Creation: After the discussion, students have the opportunity to express their own ideas and values through artistic creation. They can create their own Artworks inspired by the ethical issues discussed in class, using different techniques and materials to convey their message creatively. At this time, Crystallography and experimentation in crystal growth can be incorporated as tools for creative development in students. This activity not only allows students to appreciate and analyze works of art from an ethical perspective, but also gives them the opportunity to reflect on their own values and express their ideas creatively.

Based on the aforementioned stages, aimed especially at preschool and primary school students, the following lines of action were proposed:

- a. Young students will look at different Artworks (Figure 1.a.) or photos of different natural or artificial crystals (Figure 1.b.). From this visual exploration, we hope that they will be able to describe what sensations they experience in their observation. To do this, they can be divided into groups and capture the different interpretations according to the observation of each photographic object (first level of reality). From the experimentation we ask ourselves, what feelings underlie this contemplation?

On the one hand, through the observation of the painting, we will be led to an analysis of values such as cooperation and teamwork, respect and tolerance for others, patience and perseverance, friendship and camaraderie, and honesty and fair play. On the other hand, by observing the different natural and artificial crystals, one can discuss qualities such as order, beauty, transparency, brightness, purity, among others.

- b. In order to work on the remaining levels (level 2: the field of relationships; level 3: the discovery of values and creativity; level 4: the discovery of meaning and beauty), it is proposed that, individually or in groups, students are able to create their own works of art. This activity will lead students to reflect and reflect in their own artistic creation some values such as: Responsibility, empathy, honesty, respect, justice, generosity, tolerance, solidarity, patience, optimism, gratitude, commitment, friendship, perseverance, humility, loyalty, courage, strength, dignity, sincerity, courtesy, benevolence, compassion, wis-

dom, integrity, freedom, equality, fraternity, creativity, discipline, authenticity, spirituality, resilience, care for the environment, collaboration, gratitude, love, peace, appreciation of diversity, and many more.

**a.**



**b.**



Figure 1.a. "The Card Players", a. painting by Paul Cézanne;b.Different natural or artificial crystals.

### Expected results

As a first step, it is expected that young students will enjoy the proposed activities, starting from the observation of works of art or photographs, as well as through attentive listening to a literary work or a song. Any of these tools are useful to discover the underlying or implicit values as well as to encourage individual or group creativity.

On the other hand, it is necessary to implement an assessment mechanism to be completed by university students (future teachers) as well as by practicing teachers who incorporate this interdisciplinary project in their classrooms. In these forms, the following questions can be explored:

- Did the elaboration of "own art" lead to more substantial results than the mere observation of a work?
- Was teamwork equally developed in all the proposed activities?
- Did the experiences achieve a level of development of both being, doing, and knowing-how, typical of didactics?
- Which of the activities developed was more didactic?
- Could the experiences addressed be considered in other educational settings?
- Does relational contact allow one to discover one's own values and recognize those of others?
- Has progressive development been perceived in the students according to the proposed levels of reality?

### Conclusions

This study has developed a pedagogical innovation proposal based on the four levels of reality approach from the School of Thought and Creativity by Alfonso LópezQuintás. Through an interdisciplinary methodological itinerary, art, literature, music, and experimental sciences have been integrated as tools for the discovery of values, promoting meaningful

learning and the holistic formation of students. This has been an experience of encounter, where curiosity and wonder generate creativity in the learning of values.

One of the main achievements of this proposal has been to demonstrate that learning values cannot be reduced to a mere transmission of content, but must instead be based on experience and personal discovery. In this sense, the incorporation of Artworks and Crystallography as didactic resources has allowed students not only to appreciate the beauty and order inherent in reality, but also to reflect on their own emotions and values.

From a methodological standpoint, it has been shown that moving through the different levels of reality fosters progressive and deep learning. The first level, focused on the observation and analysis of objects, has served as a starting point for developing attention and critical perception skills. At the second level, interaction and dialogue have encouraged empathy and collaboration. Subsequently, the third level has facilitated the discovery and internalization of values, while the fourth level has opened the path toward the search for meaning and personal transcendence.

In terms of educational impact, this experience has demonstrated that the integration of different disciplines and innovative resources not only enriches the teaching-learning process, but also enhances students' creativity, critical thinking, and ethical sensitivity. Furthermore, the introduction of Crystallography as a means of artistic expression has enabled a simultaneous aesthetic and scientific experience, where knowledge and creativity have naturally and enriching intertwined.

This proposal has proven that values education, when approached from an interdisciplinary and experiential perspective, has the potential to transform teaching into a vivid and meaningful process. Through the combination of art, science, and ethical reflection, an innovative pedagogical approach has been achieved, one that not only promotes knowledge but also shapes individuals with sensitivity, responsibility, and the ability to actively contribute to building a more just and humane society.

### **Bibliography consulted**

- (1) López Quintás, A. (2004). *La experiencia estética y su valor formativo*. Universidad de Deusto.
- (2) Gvirtz, S., Grinberg, S., & Abregú, V. (2007). *¿De qué hablamos cuando hablamos de educación? La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique Educación. Cap.1, pp. 13-36.
- (3) Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. Crefal.
- (4) Meirieu, P. (2016). *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.



**scholas**



## **EJE 2**

**Universidad y Comunidad: Vinculación,  
Servicio y Compromiso Social**

ISSN 2683-7560

## **The university as a link factor with the community for local development**

Rodrigo A. Martin

[martinrodrigo72@gmail.com](mailto:martinrodrigo72@gmail.com)

Irene Culcasi

[i.culcasi@lumsa.it](mailto:i.culcasi@lumsa.it)

Paulo A. Bernardo

[pauloandresbernardo@gmail.com](mailto:pauloandresbernardo@gmail.com)

Mjriam Palazzo

[mjriam.palazzo@scholasoccurrentes.org](mailto:mjriam.palazzo@scholasoccurrentes.org)

Renata Romandetta

Thomas Burgin

Zoe Alvarez Lopez

### **Introducción**

Permítannos empezar con una frase que, creemos, ordena todo lo posterior:

*Una Universidad que no piensa lo que su comunidad local le da para pensar, es una Universidad Sin Sentido, desarraigada de su suelo geocultural y, por ende, incapaz de dar respuesta a lo que su pueblo necesita<sup>1</sup>.*

Partimos de esta afirmación porque nos permite ilustrar la necesaria y delicada interrelación continua y multifacética que una Universidad de salida debe mantener con su entorno y su cultura. Es en esta relación de reciprocidad donde surgen definiciones y comprensiones que buscan responder a muchas de las incógnitas que se presentan en diversos contextos, como la pregunta: "¿Qué entendemos por desarrollo?" Más allá de los adjetivos que frecuentemente le atribuimos (humano, sustentable, sostenible, urbano, económico, etc.), es fundamental reflexionar sobre cómo interpretamos este concepto en nuestro tiempo y espacio actuales. "Desarrollo" es un término polisémico que, pese a su reciente incorporación como objetivo social en los últimos 100 años, muestra una notable sensibilidad a las crisis y los shocks.

Siguiendo con nuestra frase cabecera, queremos incorporar la mirada intercultural que enriquece, supera y da la diversidad necesaria. La historia de la humanidad nos muestra que el esencialismo geográfico podría llevarnos a creer que ciertos valores y formas de pensamiento son intrínsecos e inmutables en determinadas regiones, lo que ha servido para justificar la supuesta superioridad de una cultura sobre otra, ya sea bajo la etiqueta de 'primer mundo' o 'desarrollo'. Para evitar caer en etnocentrismos, es crucial establecer salvaguardas que reconozcan la naturaleza dinámica y la constante interacción entre las culturas. En este contexto, y quizás evocando la convicción del poliedro como metáfora de la complejidad y la multiplicidad de perspectivas, sumamos a nuestra primera frase ordenadora la noción de interculturalidad, como un principio que no solo reconoce, sino que celebra la diversidad y promueve un diálogo respetuoso y enriquecedor entre las culturas.

La intercultural se refiere a la interacción y el intercambio entre diferentes culturas, enfatizando el respeto, la comprensión mutua y el aprendizaje compartido. En lugar de ver las culturas como entidades aisladas y estáticas, la intercultural nos permite verlas como fluidas y en constante diálogo unas con otras. Esta perspectiva es fundamental para con-

---

<sup>1</sup> Pensamiento que surge del Observatorio del Sentido de la Vida. Organismo de Extensión y Vinculación de la Universidad del Sentido

trrrestar cualquier tendencia hacia el etnocentrismo, ya que promueve una visión del mundo en la que las culturas se enriquecen mutuamente a través del contacto y el intercambio. Esta mirada nos permite tomar Contextualidad y Dinamismo, ya que hay formación, transformación e intercambio cultural. Superación del Esencialismo, evitando caer en determinismos y promoviendo el entendimiento y respeto de culturas diversas. Diversidad como Valor, escuchando e identificando sentidos que producen diferentes manifestaciones culturales y fomentando, nuevamente, el intercambio y el enriquecimiento mutuo. Esta intersección nos proporciona una comprensión más rica y matizada de cómo las culturas se forman, interactúan y evolucionan en un mundo globalizado. Cuando este espacio lo llevamos al de aplicación e influencia por las Universidades, entendemos que sigue los mismos conceptos, y el grado de relación dependerá de la apertura a la escucha y a la efectiva vinculación e investigación que se haga.

### **Desarrollo... ¿Local?**

Aquí, además del concepto espacial, nos gustaría entender algunas cosas que vienen dadas detrás del concepto de desarrollo que cotidianamente utilizamos. El concepto universalizado comienza a aplicarse en el siglo pasado. Por ejemplo, en el artículo 22 del Tratado de Versalles, se muestra una mirada muy distinta a la que hoy intentamos pensar.

...Artículo 22. A las colonias y territorios que, como consecuencia de la última guerra, han dejado de estar bajo la soberanía de los Estados que antes los gobernaban y que están habitados por pueblos que todavía no pueden valerse por sí mismos en las duras condiciones del mundo moderno, debe aplicarse el principio de que **el bienestar y el desarrollo de tales pueblos constituyen un deber sagrado de la civilización** y de que las garantías para el cumplimiento de este deber deben estar incorporadas en el presente Pacto.

**El mejor método para llevar a la práctica este principio consiste en confiar la tutela de tales pueblos a naciones avanzadas** que, por sus recursos, su experiencia o su situación geográfica, puedan asumir mejor esta responsabilidad y que estén dispuestas a aceptarla, y en que esta tutela sea ejercida por ellas como Mandatarios en nombre de la Liga.

El carácter del mandato debe diferir según la etapa de desarrollo del pueblo, la situación geográfica del territorio, sus condiciones económicas y otras circunstancias similares...<sup>2</sup>

Si miramos estos últimos 100 años y las definiciones que surgieron de centro-periferias, y siempre universalistas, nos encontramos que predominaba una mirada etnocentrista,<sup>3</sup> (entendiéndose como esa tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas o sociedades, y dicotómica del Desarrollo (Moderno, no Moderno, Europeo, no Europeo, Primer mundo, Tercer mundo, etc), que después dio bases a definiciones evolucionistas como subdesarrollados o en vías de Desarrollo, que llevaron a la formulación de programas llenos de recetas que pocas veces resultaron alcanzando objetivos deseados.

Este intento de desarrollo internacionalizado es nuevo para nuestra contemporaneidad

2 El Tratado de Paz de Versalles es un tratado de paz firmado el 28 de junio de 1919 entre los Países Aliados y Alemania. Parte del Artículo 22°

3 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., (versión 23.7 en línea). <<https://dle.rae.es>> (31/08/2024).

y, nuevamente, muy cambiante. Por ejemplo, pensemos en la mirada reduccionista que prevalecía en 1949, cuando Harry Truman, en su famoso punto 4 del discurso inaugural, conceptualizaba a las economías periféricas como “subdesarrolladas” y de economías “miserables”. Estaba muy presente este concepto de atrasadas, necesitadas de ser rescatadas mediante la transferencia de tecnología y capital desde las potencias industrializadas, perpetuando una narrativa de dependencia y desigualdad. Este enfoque, centrado en el crecimiento económico y la industrialización como el único camino hacia el progreso, ignoraba las realidades culturales, sociales y ambientales de los pueblos.

Muchos planes eran emitidos desde esos centros científicos. Diagnósticos que no tenían en cuenta el verdadero desarrollo (muchas veces dejando dolores y, además, el sabor amargo de una receta pagada por quien fue enfermado). El error de diseño tenía, y aún tiene, un costo más alto para el periférico, para aquel que no se sienta en la mesa chica. Tener más herramientas para canalizar un shock siempre es mejor que no tenerlas. Te pone en un lugar privilegiado. De resguardo y menor urgencia, por ejemplo, ante el peligro; y, eso, es primario para el ser humano. Es parte de sus necesidades fisiológicas. Analizar y procesar el peligro para afrontarlo es más fácil cuando tienes la protección que te da tiempo, la base de protección.

143. Junto con el patrimonio natural, hay un patrimonio histórico, artístico y cultural, igualmente amenazado. Es parte de la identidad común de un lugar y una base para construir una ciudad habitable. No se trata de destruir y de crear nuevas ciudades supuestamente más ecológicas, donde no siempre se vuelve deseable vivir. Hace falta incorporar la historia, la cultura y la arquitectura de un lugar, manteniendo su identidad original. Por eso, la ecología también supone el cuidado de las riquezas culturales de la humanidad en su sentido más amplio. De manera más directa, reclama prestar atención a las culturas locales a la hora de analizar cuestiones relacionadas con el medio ambiente, poniendo en diálogo el lenguaje científico-técnico con el lenguaje popular. Es la cultura no sólo en el sentido de los monumentos del pasado, sino especialmente en su sentido vivo, dinámico y participativo, que no puede excluirse a la hora de repensar la relación del ser humano con el ambiente.<sup>4</sup>

## **Precisiones y Resultados**

En la primera parte del análisis, se abordó el concepto de desarrollo en el contexto actual, explorando cómo las universidades pueden actuar como agentes clave en la promoción del desarrollo local. A través de reuniones virtuales y un enfoque participativo, se buscó conceptualizar el desarrollo de manera integral, considerando no solo el crecimiento económico, sino también el bienestar social, la equidad, y la inclusión; todo esto, teniendo en cuenta el carácter polisémico del concepto trabajado.

Además, se destacó la importancia de alinear las actividades universitarias con los principios de justicia social y sostenibilidad promovidos por el Papa Francisco, integrando las enseñanzas de las encíclicas “Laudato Si” y “Fratelli Tutti”.

El grupo de trabajo conformado se centró en definir el desarrollo desde una perspectiva colectiva, enfatizando la necesidad de una visión unida que trascienda el individualismo. Se exploraron conceptos clave como “crecimiento”, “oportunidad”, “camino”, “juntos”, y

4 Carta Encíclica Laudato Si del Santo Padre Francisco. Sobre el Cuidado de la Casa Común

“democracia”, y se reconoció el rol de las universidades como motores de cambio en la construcción de un mundo más justo y sostenible.

En esta parte del análisis, se continuará con la aplicación de los principios teóricos a la realidad, centrándose en la idea de una “Universidad en Salida”. Este concepto, inspirado en la visión del Papa Francisco, busca que las universidades se comprometan activamente con la comunidad, no solo desde un rol educativo, sino como promotoras del bien común y agentes de transformación social. La “Universidad en Salida” implica un enfoque de aprendizaje y acción que sale de los límites académicos tradicionales para involucrarse directamente en la solución de los problemas locales.

Se propondrá la implementación de iniciativas prácticas a través de proyectos, donde los estudiantes trabajen directamente con la comunidad, abordando necesidades reales. Además, se fomentará la investigación aplicada y participativa, involucrando a los miembros de la comunidad en el diseño y ejecución de proyectos de investigación, y asegurando que los resultados sean accesibles y beneficiosos para todos.

Finalmente, se explorará cómo las universidades pueden alinear sus objetivos con iniciativas globales como Scholas Ocurrentes, promoviendo la socialización, el compromiso y la sostenibilidad a través de la educación. La idea es que al adoptar esta visión, las universidades no solo se conviertan en centros de aprendizaje, sino en pilares fundamentales para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

## Desarrollo



Para esta primera actividad contamos con la participación de 37 investigadores, autoridades de universidades, docentes y alumnos, de diferentes países conectados a través de 3 idiomas.

En el marco de este estudio, teniendo en cuenta la universidad como factor de enlace con la comunidad para el desarrollo local, se realizó una breve encuesta abierta y anónima donde se llamó a la reflexión respecto del rol de las universidades en materia de acceso a oportunidades y democratización social. Los resultados de la misma reflejan la importancia de que la universidad se involucre activamente en su entorno. Las respuestas destacan la necesidad de promover oportunidades de crecimiento, fomentar la participación democrática y garantizar una vinculación efectiva con la realidad local.

Una de las ideas recurrentes es que la universidad debe "fomentar la cultura del encuentro, en democracia, integrando a quienes están postergados para que todos tengan similares oportunidades de crecimiento". Esto implica que la institución no solo debe enfocarse en la formación técnica, sino también en su responsabilidad social, impulsando proyectos que "contribuyan al desarrollo territorial" y ofreciendo "espacios de participación efectiva para la comunidad universitaria". Asimismo, se resalta la importancia de que la universidad esté en sintonía con las necesidades de su comunidad local, ya que "la universidad debe comprometerse con las poblaciones locales dando oportunidades de crecimiento y fomentando capacidades para la participación democrática". Este compromiso también incluye la adopción de una perspectiva intercultural, que permita reconocer y celebrar la diversidad dentro de la comunidad universitaria, evitando caer en etnocentrismos y promoviendo "una visión del mundo en la que las culturas se enriquecen mutuamente a través del contacto y el intercambio". Sin embargo, los resultados del cuestionario también revelan varios desafíos que deben abordarse. Algunos participantes señalan que, en teoría, la universidad debería ser un lugar que piense lo que su pueblo local le da para pensar, pero en la práctica "no cumple del todo con ese propósito". Además, se menciona que la universidad no siempre escucha las necesidades de su entorno, pues "generalmente se termina escuchando a sí misma".

Para superar estas barreras y cumplir con su papel de motor de desarrollo local y democratización, es esencial que la universidad adapte sus programas y proyectos para responder a las realidades locales. Esto requiere un enfoque integral que combine la formación académica con un fuerte compromiso social, asegurando que la universidad sea, como menciona una de las respuestas a la encuesta, "un espacio de intercambio amplio y democrático que amplíe las oportunidades y aporte al crecimiento holístico de la sociedad". Por esto, según lo medido a través de encuestas, se entiende el pedido de que la universidad sea un actor clave en la construcción de una sociedad más inclusiva y democrática, contribuyendo al desarrollo local a través de un enfoque integral que combine la formación académica con el compromiso social.

### **Propuestas**

En relación a lo anterior, es importante tener en cuenta estrategias de vinculación Universitaria con la Comunidad. Así, nos encontramos con las siguientes:

#### **Educación y Capacitación:**

- Programas Personalizados: Diseñar currículos que respondan a las necesidades específicas de la comunidad.
- En este sentido, los temas que se pueden integrar y desarrollar son la utilización de tecnología, la creación de espacios de encuentro (como salidas educativas, aposto-

lados), entre otros.

- **Capacitación Continua:** Ofrecer talleres y cursos de desarrollo profesional para mejorar las habilidades locales.  
En este punto podemos tener en cuenta talleres de Nutrición, Reanimación Cardiorespiratoria, Apoyo Escolar, entre otros.
- **Aprendizaje Basado en Proyectos:** Implementar proyectos en los que los estudiantes trabajen directamente con la comunidad.  
Acá, podemos accionar en cuanto comedores, lugares de cuidado de ancianos y niños, etc.

#### **Investigación Aplicada y Participativa:**

- **Problemas Locales:** Focalizar la investigación en problemas y oportunidades locales.
- **Participación Comunitaria:** Involucrar a los miembros de la comunidad en el diseño y ejecución de proyectos de investigación.
- **Divulgación de Resultados:** Hacer accesibles los resultados de la investigación a toda la comunidad.

En este punto, podemos llevar a cabo mapeos de los barrios y ver el crecimiento que estos van teniendo; en simultáneo, observar si hay necesidades en cuanto los servicios básicos (agua potable, luz, cloacas, entre otros).

#### **Extensión y Compromiso Comunitario:**

- **Eventos y Actividades:** Organizar ferias, conferencias y talleres abiertos a la comunidad.
- **Voluntariado:** Fomentar la participación de estudiantes y personal en actividades de voluntariado comunitario.
- **Programas de Extensión:** Crear programas que lleven el conocimiento y los recursos de la universidad a la comunidad.

Podemos tomar en cuenta la colecta de alimentos, ropa, y otros elementos para acercar a los lugares y personas que se encuentran con estas necesidades.

También, programas encargados de realizar talleres en cuanto alfabetización, campañas de vacunación y actividades recreativas (como ejemplo: "Programa Integral de Acción Comunitaria en Barrios Vulnerables").

#### **Desarrollo Económico y Social:**

- **Emprendimiento Local:** Apoyar iniciativas empresariales locales mediante incubadoras y aceleradoras.
- **Colaboración con Gobiernos Locales:** Trabajar conjuntamente con las autoridades locales para desarrollar políticas públicas.
- **Acceso a Recursos:** Facilitar el acceso a financiamiento y tecnología para proyectos comunitarios.

#### **Sostenibilidad y Responsabilidad Social:**

- **Prácticas Sostenibles:** Promover iniciativas que sean ambientalmente responsables.
- **Justicia Social:** Alinear las actividades universitarias con principios de equidad y justicia social.

- **Proyectos de Conservación:** Participar en proyectos que promuevan la conservación del medio ambiente.

## Conclusión

La palabra educación, según la Real Academia Española, se define como "proceso de socialización y aprendizaje encaminado al desarrollo intelectual y ético de una persona".

Etimológicamente, el término proviene del latín "educere", que significa "sacar o llevar hacia afuera"; y "educare", que significa "criar o alimentar". Este doble significado refleja la dualidad del proceso educativo: por un lado sacar lo mejor de cada persona (educere) y, por otro, nutrir y formar (educare).

Este concepto esencial nos lleva a reflexionar sobre el papel fundamental de las universidades en la comunidad, no sólo como instituciones de formación académica, sino como **agentes activos de transformación social y promotores del bien común**. En este sentido, buscamos un concepto de desarrollo más amplio y general, que nos permita entender los cambios que se dan en el mundo y poder ayudar a mejorarlos.

En el contexto de las encíclicas "Fratelli Tutti" y "Laudato Sí", se resalta la importancia del sentido y propósito de nuestras acciones en el mundo. "Fratelli Tutti" nos llama a una fraternidad universal, donde todos seamos conscientes de nuestra interdependencia y responsabilidad mutua. Por otro lado, "Laudato Sí" nos invita a una conversión ecológica, donde se destaca el cuidado de nuestra casa común y el respeto por el medio ambiente.

Las universidades, en este sentido, tienen la **misión de educar** no sólo en conocimientos técnicos y científicos, sino también **en valores y en el compromiso con la justicia social y ambiental**. Deben ser faros de sentido, iluminando el camino hacia un desarrollo integral que abarque todas las dimensiones del ser humano y su entorno. Aquí es donde la interdisciplinariedad juega un papel crucial: la colaboración entre distintas disciplinas enriquece los proyectos comunitarios y la investigación aplicada, promoviendo soluciones más holísticas a los problemas locales. Al integrar diversas perspectivas, las universidades pueden ofrecer respuestas más completas y efectivas a los desafíos globales.

En una sociedad cada vez más individualista, es crucial que las universidades hagan esfuerzos para entender el desarrollo de forma colectiva. Esto implica **promover una cultura de solidaridad, donde el bienestar común prime sobre los intereses individuales, y se fomente una visión compartida de progreso y prosperidad**. Para ello es importante adoptar una reflexión crítica, buscando asegurarse de que las voces de la comunidad se escuchen y consideren en la toma de decisiones.

Es importante que las universidades hagan esfuerzos por alinear sus visiones y objetivos con iniciativas como Scholas, que promueve la integración y la paz a través de la educación. Adoptar la visión de Scholas significa **caminar en una misma dirección, buscando un mundo más unido y justo**. Esto puede lograrse mediante la creación de redes universitarias que comparten mejores prácticas y colaboren en proyectos conjuntos, fortaleciendo así el impacto educativo y social a nivel global.

Al interrelacionar la educación con el sentido de nuestra misión en la sociedad, tal como se promueve en las encíclicas nombradas, las universidades pueden convertirse en verdaderos motores de cambio. Para ello, es esencial reforzar su compromiso con un enfoque interdisciplinario y crítico, que no sólo forme profesionales competentes, sino también **ciuda-**

**ANEXO**

A continuación, se presentan los resultados de la primera parte del análisis, realizado con los resultados del primer cuestionario:

**¿CÓMO DEFINIRÍA USTED EN UNA PALABRA EL CONCEPTO DESARROLLO?**

**SOCIAL**

Proceso Interactivo  
Bienestar Participación Comunidad  
Progreso Social Democracia Transformación  
Crecimiento Cooperación Cambio  
Felicidad Virtuosidad  
Prosperidad Armonía Evolución



**¿CÓMO DEFINIRÍA USTED EN UNA PALABRA EL CONCEPTO DESARROLLO?**

**INDIVIDUAL**

DESENVOLVIMIENTO HUMANO  
Resiliencia OPORTUNIDAD Camino  
Paz **Crecimiento** Camino  
Ser más Equidad Evolucionar  
Mejora Proceso Encuentro  
**Comunidad**

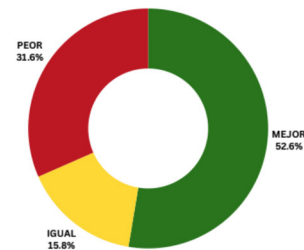


**¿CON QUE VARIABLE MEDIRIA USTED EL DESARROLLO COLECTIVO?**

Participación Salud Sinergia  
Empoderamiento Educación  
Economía **Vínculos** Justicia social  
Felicidad Tecnología Proceso  
Bienestar Acceso  
Colectivo



**¿COMO VE LA EVOLUCIÓN DE LA VARIABLE EN LOS PRÓXIMOS 10 AÑOS?**



**Es Polisémico**

Pluralidad de significados de una expresión lingüística.

El 80% de los encuestados dio una definición diferente

**geodefinido**

el concepto de Desarrollo de la humanidad nos invita a pensar y, ahora, A pasar al siguiente nivel:

La Universidad creando comunidad.



**“UTILIZANDO LA PALABRA OPORTUNIDAD, CRECIMIENTO Y DEMOCRACIA ESCRIBA...”**

**Diferentes respuestas**

¿Cómo cree que la Universidad debe dar oportunidades de crecimiento y democracia?

- Fomentando la Cultura del Encuentro, en democracia, se debe integrar a quienes están postergados para que todos tengan similares oportunidades de crecimiento.
- Ascoltando gli studenti e la comunità locale per arrivare azioni sinergiche
- Debe proponer ámbitos de prácticas pre-profesionales en la comunidad en la cual está inserta, favoreciendo la vinculación de los futuros profesionales con las problemáticas locales.

- La universidad debe comprometerse con las poblaciones locales dando oportunidad de crecimiento y fomentando capacidades para la participación democrática.
- Oportunizando debate intelectual, por meio do crescimento da vivência e comunidade radicalizando a democracia
- Las universidades deben ofrecer oportunidades que fomenten el crecimiento personal y la práctica de la democracia: **1** Oportunidades de Inclusión y Diversidad **1.1** Becas y programas de apoyo para garantizar el acceso de estudiantes subrepresentados **1.2** Espacios de diálogo para celebrar la diversidad y promover la empatía **2** Oportunidades de Crecimiento Personal y Profesional **2.1** Incubadoras de empresas para desarrollar ideas de negocio **2.2** Programas de capacitación en habilidades blandas, liderazgo y trabajo en equipo **3** Oportunidades de Participación Democrática **3.1** Cursos sobre democracia y derechos humanos para educar en valores cívicos **3.2** Simulaciones y debates para experimentar procesos democráticos **3.3** Proyectos de servicio comunitario para abordar problemas locales **3.4** Colaboraciones con organizaciones civiles para promover la justicia social Al brindar estas oportunidades, las universidades: Contribuyen al crecimiento personal y profesional de los estudiantes, fomentan la inclusión, participación y emprendimiento, preparan futuros líderes para construir una sociedad más democrática, ayudan a enfrentar los desafíos contemporáneos.
- El acompañamiento es la principal política que debe tener la Universidad para aumentar el ingreso y garantizar la permanencia y egreso
- A través de una propuesta académica pertinente.
- Realizando investigación relevante y situada tanto en el espacio geográfico, como en relación al momento que vive el mundo y la comunidad a la cual se debe. c. Ejecutando proyectos de vinculación para generar empoderamiento en la comunidad.

### **¿Es la universidad un lugar que piensa lo que su pueblo local le da para pensar?**

- La Universidad tiene que estar cerca de la realidad de su pueblo. En democracia debe acercarse para compartir las oportunidades de crecimiento.
- Lo es cuando sus funciones sustantivas (formación - investigación - vinculación con el medio - gestión) se sitúan, actúan reflexivamente y contribuyen al desarrollo local. **2.2.** Lo es cuando resguarda que las técnicas contemporáneas no sean totalizantes sin considerar la dignidad de las personas y el bien común. **2.3.** Lo es cuando es coherente con sus declaraciones, cohabitando sus mundos de interacción a través de acciones justas que respetan los derechos humanos y las características de las comunidades. **2.4.** Lo es cuando la Universidad mira su territorio local y se nutre del saber territorial.
- Questo non è sempre vero. Questo aspetto è una sfida sulla quale investire
- En la teórica debería ser sin lugar a dudas, pero en la práctica considero que no cumple del todo con ese propósito.
- Si la universidad se alimenta del crecimiento de su pueblo local aportando con oportunidades de crecimiento y fortalecimientos de las capacidades locales para el ejercicio de la democracia.
- Deve-se ampliar as oportunidades para interagir com a população promovendo o crescimento por meio da democracia.
- Desafortunadamente, no siempre se cumplen plenamente los ideales de oportunidad, crecimiento y democracia en las universidades actuales. Algunos desafíos y limitacio-

nes incluyen: - Falta de inclusión y diversidad: Persisten barreras de acceso para estudiantes de grupos marginados debido a insuficientes becas y programas de apoyo. - Debilidad en la educación cívica: Los cursos sobre democracia, derechos humanos y participación ciudadana no siempre están integrados de manera robusta en los planes de estudio. - Insuficiente apoyo al emprendimiento: Las incubadoras y programas de capacitación empresarial aún tienen un alcance limitado en muchas universidades. - Desconexión con la comunidad local: Falta profundizar en proyectos de servicio comunitario y colaboraciones con organizaciones civiles para abordar problemas sociales. - Restricciones presupuestarias: La caída en fondos públicos ha afectado la capacidad de las universidades para expandir oportunidades y servicios. - Fragmentación institucional: La multiplicación anárquica de opciones públicas y privadas de educación superior dificulta una visión integral. - Debilidad en la planeación: Los arreglos actuales de planeación no logran propiciar una convergencia territorial equitativa de la cobertura universitaria. Para avanzar, se requieren mayores esfuerzos presupuestales sostenidos, una visión estratégica de largo plazo, y un compromiso renovado con la inclusión, la democracia y el desarrollo local. Las universidades deben ser motores de oportunidad, crecimiento y democracia, pero aún enfrentan retos importantes para cumplir plenamente este rol.

- Sí, cuando realiza investigación para proponer nuevas carreras y programas; sin embargo, no solo debe pensar lo que "le da para pensar", sino pensar más allá de lo inmediato mirando al futuro con las herramientas (en especial de las ciencias sociales).

### ¿La Universidad escucha?

- La universidad no puede no escuchar, pero suele oír algo diferente para el Encuentro que marca la democracia para que todos juntos tengan oportunidades de crecimiento.
- Come per la risposta precedente. Non è sempre vero. È una sfida sulla quale impegnarsi se vogliamo realmente cambiare il ruolo dell'università oggi.
- Generalmente se termina escuchando a sí misma.
- La universidad ve en la escucha activa y horizontal una oportunidad de crecimiento conjuntos y, a su vez, un espacio de fomento y fortalecimiento de la democracia.
- Deve-se ampliar as oportunidades de escuta da comunidade
- La situación actual de las universidades en relación con su capacidad de escuchar y responder a las necesidades de la comunidad en términos de oportunidad, crecimiento y democracia presenta tanto avances como desafíos significativos. Avances - Compromiso con la democracia: Muchas universidades han reconocido su rol como instituciones públicas comprometidas con la sociedad, contribuyendo a la profundización de la democracia y al cumplimiento de derechos. Esto se refleja en la implementación de políticas que fomentan la participación ciudadana y la inclusión social. - Proyectos de extensión: Existen ejemplos de universidades que han desarrollado proyectos de extensión que integran funciones académicas con la resolución de problemáticas sociales, promoviendo un enfoque de crecimiento que beneficia a la comunidad. - Aumento en oportunidades educativas: En algunos contextos, ha habido un consenso social que favorece la ampliación de las oportunidades educativas, buscando garantizar la equidad y la calidad en la educación superior(5). Desafíos - Desconexión con

la comunidad: A pesar de los esfuerzos, muchas universidades aún enfrentan críticas por no escuchar adecuadamente las necesidades de su entorno. Esto puede resultar en una falta de adaptación curricular y en la creación de programas que realmente respondan a las demandas locales. - Limitaciones presupuestarias: La falta de financiamiento adecuado ha impactado negativamente en la capacidad de las universidades para ofrecer programas de apoyo y proyectos que fomenten tanto el crecimiento como la oportunidad para estudiantes y comunidades. - Crisis de identidad y autocrítica: Algunas universidades enfrentan una crisis de identidad, donde la falta de reflexión interna y autocrítica limita su capacidad para promover un ambiente democrático y participativo, tanto en su estructura interna como en su relación con la comunidad. En resumen, aunque hay avances en el compromiso de las universidades con la oportunidad, el crecimiento y la democracia, aún persisten desafíos significativos que impiden que estas instituciones escuchen y respondan efectivamente a las necesidades de sus comunidades. La mejora en esta área requiere un esfuerzo conjunto para fortalecer la conexión entre las universidades y su entorno, así como un compromiso renovado con la inclusión y la participación.

- No siempre, pero debería escuchar y proyectar en el afán de conseguir esa equidad tan anhelada por todos.

#### Dejanos tu reflexión.

- A provocação feita é responder o que entendo por desenvolvimento. Esse termo conforme o dicionário significa uma ação ou efeito de desenvolver(-se); crescimento, progresso, adiantamento e referencia nas ciências econômicas o seu entendimento. Mas também é verdade que se trata de uma palavra que se pode dependendo do substantivo que a compõe, pode ser (a) Desenvolvimento humano; (b) Desenvolvimento sustentável; (c) Desenvolvimento pessoal e (d) Desenvolvimento tecnológico. Acredito que todos estes entendimentos podem englobado quando se pensa o desenvolvimento econômico que procura a partir das realidades encontradas na vida verdadeira aumentar o bem estar das pessoas, incluindo-as na vida em harmonia com os semelhantes e a natureza.
- En democracia, el crecimiento y las oportunidades deben ser para toda la sociedad. La Universidad es clave para lograrlo, llegando a todos.
- Somos miembros del Observatorio de Responsabilidad social de la PUCV; Gladys Jiménez, Reynaldo Salinas, Carola Aravena y Monserrat Polanco. Creemos firmemente que la universidad debe transformar las tensiones, nudos y crisis contemporáneas en oportunidades para proporcionar un servicio de dignificación de la persona humana, y de los pueblos y su cultura. La contribución al Crecimiento vinculado al Desarrollo Humano se construye en relación con el sujeto que aprende y al valor de la universidad como centro de estudio, del cultivo de las ciencias, las artes y las humanidades en su contexto histórico y contemporáneo. Las experiencias educativas diseñadas para los estudiantes deben ofrecerse como una oportunidad para identificar y reflexionar en torno a los fundamentos conceptuales desde donde se construye el ejercicio educativo, permitiendo la implicación crítica de las y los profesionales en formación en el debate educativo. Los y las profesionales en formación formularán y argumentarán el significado de la profesión desde una revisión crítica de la tradición y a partir de los elementos constitutivos de esta: la ética profesional, la vocación, la autonomía, el trabajo colegiado y la

investigación que, a su vez, están asociados a la construcción de una base de saberes especializados (estatutos epistemológico y profesional) y al desarrollo de habilidades y actitudes (tareas específicas del profesional). Estos saberes se constituyen, además, en un horizonte conceptual y base de actuación profesional para abordar las problemáticas contemporáneas; crisis ambiental; disparidades y brechas sociales y económicas; inequidades; la urgencia de contribuir a una ciudadanía global; la sostenibilidad, entre otras, teniendo como eje la responsabilidad social. Es así que la universidad debe contribuir a concebir a la justicia como 'paridad de participación', la 'justicia como reconocimiento'; y la 'justicia como lo político'. De esta manera, se responde a la urgencia de los tiempos y a la calidad de la formación para las y los estudiantes, con el propósito de promover el acceso, participación, desarrollo y aprendizaje de todas las personas.

- Sarebbe interessante scoprire e capire come le università che fanno parte di questo gruppo di ricerca e lavoro, si impegnino per realizzare gli obiettivi sui quali ci stiamo interrogando. Grazie mille per questo interessantissimo lavoro!
- Celebro estos espacios para reflexionar en torno al rol de la Universidad, para que sea verdaderamente impulsora del crecimiento de la comunidad en la cual está inserta.
- La universidad debe ser un espacio de intercambio amplio y democrático que amplie las oportunidades y aporte al crecimiento holístico de la sociedad.
- Acredito que possiamo aproveitar o ambiente educacional para criar oportunidades de crescimento do bem estar social de forma democrática
- Reflexión Final: La Universidad como Motor de Oportunidad, Crecimiento y Democracia - Rol fundamental de las universidades: - Construcción de sociedades más justas, inclusivas y democráticas. - Ofrecen oportunidades transformadoras que fomentan el crecimiento personal y profesional. - Importancia de la escucha: - Necesidad de escuchar las necesidades y expectativas de estudiantes, profesores y la sociedad. - Adaptación de programas académicos y proyectos de investigación para responder a desafíos contemporáneos. - Retos a enfrentar: - Superar barreras de acceso y garantizar la inclusión de grupos marginados. - Integrar la educación en valores democráticos y derechos humanos en el currículo. - Fortalecer vínculos con el sector productivo y apoyar el emprendimiento innovador. - Profundizar en proyectos de servicio comunitario y colaboración con organizaciones civiles. - Compromiso necesario: - Se requiere un compromiso sostenido de las universidades y políticas públicas adecuadas. - Necesidad de financiamiento para cumplir la misión de ser motores de oportunidad, crecimiento y democracia. - Visión de la universidad del siglo XXI: - Debe ser un espacio abierto al diálogo, la innovación y el compromiso cívico. - Formar ciudadanos críticos y comprometidos con el bien común. Conclusión Las universidades deben desempeñar un papel activo en la promoción de oportunidades, el crecimiento y la democracia, contribuyendo a la construcción de un futuro más justo y sostenible para todos.
- La función de la Universidad es fundamental para la comunidad, pero no solo en el marco del desarrollo de capacidades instrumentales (y funcionales al mercado), sino especialmente en apoyar a la comunidad para su desarrollo en equidad y justicia.

## **Cultura Da Sustentabilidade: Um Desafio Na Educação/Escola Brasileira** **Culture Of Sustainability: A Challenge For Brazilian Education/Schools**

Valderesa Moro  
valderesa.202110362@unilasalle.edu.br  
Célia de Fátima Rosa da Veiga  
celiavei16@gmail.com  
Hildegard Susana Jung  
hildegard.jung@unilasalle.edu.br

### **Resumo**

O relato de experiência discorre sobre educação para a sustentabilidade sobre um projeto desenvolvido com os estudantes do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental em uma escola de educação básica brasileira do Sul do país em 2023. Em 2024 o projeto continua com ações propositivas e pontuais envolvendo a comunidade local e regional atingida pela catástrofe climática que assolou o Rio Grande do Sul por ocasião das enchentes de abril e maio de 2024 no sul do país. O objetivo deste estudo é compartilhar experiências pedagógicas sobre o cuidado do meio ambiente e sustentabilidade realizadas com estudantes da educação básica brasileira. O aporte teórico baseia-se nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (2015); na Carta Encíclica Laudato Sí do Papa Francisco (2015); Pacto Educativo Global do Papa Francisco (2020a); The letter: 'Laudato Si' Film, dentre outros. A metodologia é de abordagem qualitativa, com a técnica relato de experiência. A análise dos dados baseou-se em Bardin (2016). O processo de análise passou pelos seguintes passos: leitura e seleção do material produzido pelos alunos do 7º ano nas aulas de Ensino Religioso em 2023, registro do diário de campo durante as rodas de conversa com os alunos do 8º ano em 2024 sobre a relação do cuidado com o meio ambiente e a sustentabilidade com a tragédia climática das enchentes no Rio Grande do Sul em abril e maio de 2024, uma possível consequência da crise ambiental. Em sequência, a organização dos dados em dois eixos: o primeiro engloba os resultados da sensibilização e reflexão dos estudantes acerca do tema sustentabilidade frente à crise climática; o segundo sobre as ações pessoais e coletivas propostas a partir da reflexão sobre o tema. As narrativas dos estudantes aparecem nos resultados parciais através da preocupação com os impactos das ações humanas no planeta. Outra prática evidenciada foi o comprometimento e o engajamento por ações de enfrentamento ao desequilíbrio climático. Estas, quando promovidas pela escola, tem adesão e impactotangível na comunidade escolar e na vida dos estudantes. Evidencia-se, também, a dificuldade dos estudantes em criar uma cultura de combate aos hábitos relativos aos excessos de consumo em detrimento do meio ambiente. A busca por uma cultura sustentável ainda carece de compromissos mais radicais com a preservação da vida ambiental.

**Palavras-chave:** Sustentabilidade. Crise Climática. Impactos socioambientais. Engajamento pessoal e coletivo.

### **Abstract**

This experience report discusses education for sustainability in a project developed with 7th and 8th-grade students in a Brazilian elementary school in the south of Brazil in 2023. In 2024 the project will continue with specific actions involving the local and regional community affected by the climate catastrophe that hit Rio Grande do Sul during the floods of April and May 2024 in the south of the country. This study aims to share pedagogical experiences

on environmental care and sustainability with Brazilian elementary school students. The theoretical framework is based on the UN Sustainable Development Goals (2015); Pope Francis' Encyclical Letter *Laudato Si'* (2015); Pope Francis' Global Education Pact (2020a); and The letter: *Laudato Si' Film'* among others. The methodology is qualitative using the experience-report technique. Data analysis was based on Bardin (2016). The analysis process went through the following steps: reading and selecting the material produced by the 7th grade in Religious Education classes in 2023, recording the field diary during the conversation circles with the 8th grade in 2024 about the relationship between caring for the environment and sustainability with the climate tragedy of the floods in Rio Grande do Sul in April and May 2024, a possible consequence of the environmental crisis. Next, the data is organized into two axes: the first encompasses the results of the students' awareness and reflection on sustainability in the face of the climate crisis; the second on the personal and collective actions proposed as a result of reflecting on the theme. The students' narratives appear in the partial results through their concern about the impacts of human actions on the planet. Another practice highlighted was commitment and engagement in actions to tackle climate imbalance. When promoted by the school, these have a tangible impact on the school community and the students' lives. There is also evidence of the student's difficulty in creating a culture of combating habits related to excessive consumption to the detriment of the environment. The search for a sustainable culture still lacks more radical commitments to the preservation of environmental life.

**Keywords:** Sustainability. Climate crisis. Socio-environmental impacts. Personal and collective engagement.

## Introdução

Em uma sociedade marcada pelos excessos de consumo, seja de bens materiais seja de informações reais e/ou virtuais, propor nas escolas, projetos que viabilizem a construção de uma cultura de sustentabilidade consiste em um desafio para a educação brasileira. Não é difícil afirmar que a educação constitui uma das bases para renovar e transformar as sociedades. Pela educação é possível conectar as pessoas entre si e com o mundo e possibilitar novas construções do conhecimento. Porém, segundo o Relatório da Unesco (2022), a educação continua muito aquém dos sonhos que temos para ela, isto é, continua excluindo e negando o direito de milhares de crianças.

Quando se trata de propor uma educação para a sustentabilidade, percebe-se que esse assunto tem sido amplamente discutido nas diversas esferas da sociedade. No entanto, é importante considerar que a temática da sustentabilidade deve ser observada pelos diversos ângulos que a constituem. É preciso ir além da visão econômico/financeira. Trata-se de construir uma cultura de sustentabilidade da vida em suas mais diversas dimensões. O olhar atento da pessoa que percebe a interconexão existente entre todos os seres da criação a conduzirá ao desafio de ultrapassar os limites da matéria. Dessa forma, torna-se viável pensar e propor a cultura da sustentabilidade como uma conduta sustentável diante da vida na sua totalidade.

A importância da Educação Ambiental no contexto da educação básica brasileira "(...) constitui-se em um campo do conhecimento muito promissor no que se refere à formação de um cidadão crítico e socioambientalmente responsável" (Colagrande e Farias, 2021, p. 2). No entanto, precisamos ultrapassar a ideia de que somente a educação ambiental é fundamental no desenvolvimento de sociedades sustentáveis. Faz-se necessário desenvol-

ver uma cultura de sustentabilidade a qual contempla a integralidade da criação. Só assim, as sociedades sustentáveis se tornarão possíveis. Caso contrário estaremos reforçando a sustentabilidade a partir da sua utilidade e não da gratuidade da criação.

Neste relato de experiência trataremos do estudo sobre a cultura da solidariedade desenvolvido com estudantes de 7º e 8º ano do Ensino Fundamental da educação básica de uma escola brasileira. Desse modo, o artigo está organizado com este capítulo de introdução, seguido do aporte teórico, metodologia, análise e resultados com as considerações e referências. Na sequência, abordamos sobre o aporte teórico.

### **Aporte Teórico**

O aporte teórico baseia-se nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (2015); na Carta Encíclica *Laudato Si* do Papa Francisco (2015); Pacto Educativo Global do Papa Francisco (2020a); Carta Encíclica *Fratelli Tutti* do Papa Francisco (2020b); Carta Encíclica *Laudate Deum* do Papa Francisco (2024), Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação (Unesco, 2022); The letter: 'Laudato Si' Film, dentre outros.

### **A educação como fundamento na promoção da cultura de sustentabilidade da vida**

Um dos propósitos da educação é "(...) moldar futuros sustentáveis para todos fundamentados na justiça social, econômica e ambiental. Além disso, ela pode contribuir para as injustiças do passado enquanto nos prepara para mudanças ambientais, tecnológicas e sociais" (Unesco, 2022, p. 9). Sendo assim, para moldar futuros sustentáveis, faz-se necessário que os gestores escolares estejam conscientes da responsabilidade de elaborar projetos de formação continuada para professores, bem como para desenvolver com os estudantes, cujos objetivos colaborem para o desenvolvimento de uma cultura de sustentabilidade na escola.

Tais projetos devem permitir processos contínuos, incluindo avaliação sistemática, pois a criação de uma cultura de sustentabilidade requer mudanças e redirecionamentos, observadas as demandas socioculturais e socioambientais de cada momento histórico que vivemos. Segundo o Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação (Unesco, 2022), a utilização dos recursos naturais, numa velocidade cada vez maior, está comprometendo a capacidade de regeneração do planeta de forma preocupante. Isso significa que é necessário ter um olhar perspicaz sobre o impacto da ação humana que vem consumindo excessivamente os bens da terra e, conseqüentemente, aumentando desordenadamente os resíduos materiais em detrimento da vida sustentável no planeta terra.

Há também, os danos irreparáveis causados pela poluição fruto do consumo e da exploração de recursos de forma irresponsável pelas indústrias movidas pelo lucro e o aumento de capital econômico, o que favorece os mais abastados. Os mais vulneráveis da sociedade tendem a pagar o preço das ações dos que vivem de forma privilegiada. No entanto, "(...) a biosfera da terra é um sistema integrado que inclui humanos e que pode suportar pressões consideráveis, mas quanto mais sobrecarregamos os ecossistemas dos quais dependemos, mais perto chegamos de pontos de inflexão que podem resultar em um colapso universal" (Unesco, 2022, p. 30). Dessa forma, trabalhar de forma integrada e de mãos dadas por meio de uma educação comprometida com a sustentabilidade, é uma das maneiras de promover a justiça social aliada à justiça ecológica. Realçamos a seguir, a escola e o seu papel no dinamismo e construção da cultura sustentável.

Dessa forma, quando o Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação (Unesco, 2022) acena para a construção de um novo contrato social para a educação, está sinalizando que o compromisso da educação no século XXI é mais amplo e profundo do que simplesmente promover a escolarização obrigatória pensada para o final do século XX. Segundo a Unesco (2022, p. 12),

(...) atualmente, enquanto enfrentamos graves riscos para o futuro da humanidade e para a própria vida no planeta, devemos urgentemente reinventar a educação para nos ajudar a enfrentar os desafios comuns. Este ato de reimaginar significa trabalharmos juntos para criar futuros compartilhados e interdependentes. O novo contrato social para a educação deve nos unir em torno de esforços coletivos e fornecer o conhecimento e a inovação necessários para definir futuros sustentáveis e pacíficos para todos (...).

Sendo assim, tem importante papel o professor, figura essencial do processo diário na construção da cultura de sustentabilidade em sala de aula. Um processo de ensino e aprendizagem tecido lentamente no dia-a-dia, entrelaçado à construção do conhecimento técnico científico, cujo foco principal a ser considerado é a preservação da vida sustentável e com qualidade para todos os seres vivos.

A encíclica *Laudato Si'* (Papa Francisco, 2015), ao tratar da educação como uma aliança entre a humanidade e o ambiente, chama atenção para a necessidade de investir na educação para desenvolver a maturação de hábitos de sustentabilidade. Segundo o documento, "os mitos da modernidade, tais como individualismo, progresso ilimitado, concorrência, consumismo, mercado sem regras" (Papa Francisco, 2015, p. 168), são alguns dos riscos que foram incluídos nos debates ambientais atuais e sobre uma vida mais sustentável. Corrobora com essa ideia a decisão da Assembleia Geral da ONU (2015), quando aprovou os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), os quais substituíram e ampliaram os antigos objetivos do milênio, em que se pensava em preparar os países para o século XXI. Os ODS tinham que enfrentar questões de sustentabilidade do planeta. Apesar de avanços sociais e de "(...) redução de danos ao futuro do planeta, a lentidão das políticas públicas e a falta de ousadia na construção de soluções agravadas com o advento do que se passou a denominar de 4ª Revolução Industrial". (Costin, 2020, p.43). A necessidade de avançar na reflexão e principalmente na ação por meio de uma educação que busque construir uma ética que considere atitudes individuais e coletivas para a cultura de sustentabilidade torna-se cada vez mais imprescindível. Afinal, a educação do futuro depende das ações e do comprometimento das escolas, especialmente, com foco na sustentabilidade.

O desafio agora consiste em ultrapassar o estágio de informar, criar leis e normas em vista de uma cidadania ecológica, ou de uma cidadania sustentável. Faz-se necessário que os efeitos desse debate e deste conhecimento sobre as consequências da degradação do planeta sejam revertidos em motivação adequada para uma mudança e uma transformação pessoal e coletiva. "A doação de si mesmo em um compromisso ecológico só é possível a partir do cultivo de virtudes sólidas." (Papa Francisco, 2015, p. 169). Desta forma, educar para a cultura de sustentabilidade é responsabilidade de toda a sociedade, mas a escola é um dos espaços privilegiados para desenvolver a consciência sustentável, pois o acesso às novas gerações é uma prerrogativa da escola.

**O papel da escola/educação na construção de uma sociedade culturalmentesusten-**

## tável

O papel da educação através da escola transcende a construção do conhecimento técnico científico. Na visão da pedagogia franciscana, todo conhecimento, toda ciência, todo o saber deve estar a serviço da vida (Moro, 2024). Porém, muitas vezes as novas descobertas e o avanço da ciência tem sido utilizado para gerar crises humanitárias sem precedentes. Exemplos disso foram protagonizados no século passado com duas guerras mundiais, o holocausto, entre tantos outros. No século XXI não é diferente. Genocídio de inocentes por guerras entre líderes poderosos, deslocamentos migratórios sem precedentes, fruto de ditaduras declaradas por chefes de estados, dentre tantas outras situações.

Ao considerar um cenário nada promissor para a construção da cultura de sustentabilidade, o desafio que se apresenta para a educação é ainda maior. O processo de desenvolvimento sustentável requer que cada pessoa desenvolva as habilidades necessárias para lidar com os complexos desafios não só das mudanças e das incertezas, mas para enfrentar de forma ética e coerente aquilo que está posto. Ou seja, a escola pode ser o lugar da transformação de consciências. Formar o estudante para uma educação sustentável requer saber, capacidade de compreender e de posicionar-se, de cooperar de forma responsável para proteger e preservar o ambiente. Portanto, "nós precisamos de abordagens renovadas e mais eficazes para ajudar os estudantes a desenvolver suas capacidades de adaptação e mitigação da mudança climática" (Unesco, 2022, p. 32). Entendemos que educar para a criação de uma cultura sustentável tem como pressuposto o conhecimento para acompanhar a evolução dos estudantes, introduzindo a eles temas que os desenvolvam ao protagonismo e conscientização de mudanças. Importante entendermos também que "quando falamos de uma "cultura", trata-se de algo mais que uma ideia ou uma abstração; inclui as aspirações, o entusiasmo e, em última análise, um modo de viver que caracteriza aquele grupo humano (Papa Francisco, 2020b, p. 154).

Os professores, por vezes, não foram preparados para responder a essa demanda. A organização curricular não favorece a concepção do desenvolvimento da cultura sustentável. Reside nesta questão a necessidade de repensar os currículos com os conhecimentos que deem sustentação ao conceito de sustentabilidade da vida, muito além da ideia de preservação da natureza, adequando-os a esta postura educativa. Diante disso, são amplos e diversos os desafios a serem superados "(...) que perpassam desde aspectos que envolvam a estrutura e funcionamento das escolas até aspectos de formação inicial e continuada dos professores, no que tange a educação ambiental" (Colagrande e Farias, 2021, p. 5). Nesse contexto, entendemos que o processo de aprendizagem do desenvolvimento de uma cultura sustentável é uma incumbência integrativa que possibilita a todos se engajarem nele. A escola, como agente de mudança, deve conduzir-se na liderança desse papel, educando os estudantes a contribuírem com a visão de educação para a sustentação da vida. Desse modo, podem desenvolver-se na pesquisa, produzindo estratégias de envolvimento criativo e educativo da sociedade para aprimorar uma cultura civilizatória sustentável que busca um processo crescente de aperfeiçoamento do sistema vida, terra e sociedade sustentável (Moro, 2024).

Nesta linha de pensamento, falam da criação de uma ambientalização escolar, "(...) como um caminho metodológico, dentro da educação ambiental que pode mediar processos interdisciplinares e interculturais em busca da sustentabilidade socioambiental" (Sammarco e Rodriguez, 2020, p.322). Esse movimento que integra a escola, numa dimensão sistêmica, perpassa todo o currículo e os ambientes. É a ambientalização das escolas que

busca oportunizar valorização e transformações em seus currículos e estruturas, a partir das características e problemas socioambientais que emergem do contexto. Para uma transformação que atenda a escola num todo integrado, a ambientalização deve ser entendida como um processo contínuo pela mudança no tripé currículo, espaços físicos e gestão escolar. Essas dimensões da ambientalização na comunidade escolar são “processos transformadores articulados e interdependentes que comportam interrelações significativas à Educação Ambiental no território escolar” (Sammarco e Rodriguez, 2020, p.323). Nessa perspectiva vai se configurando o papel da escola e da educação na construção de uma sociedade culturalmente sustentável, pois afeta de modo direto e, indiretamente, todos os que rodeiam os ambientes educativos da escola.

Na ambientalização do currículo serão necessárias, de repente, fazer algumas adequações e/ou modificações na matriz curricular para que os estudantes possam vivenciar novas experiências a partir das novas temáticas de ensino. “A ambientalização do currículo deve promover mudanças que contribuam na incorporação de temas socioambientais aos conteúdos e práticas de ensino no espaço escolar” (Kitzmann e Asmus, 2012). Tudo isso, pode estar alinhado aos espaços físicos, é possível tornar as edificações, o pátio escolar, as áreas verdes em amplos espaços mais sustentáveis e vivos. Tudo isso, com uma intencionalidade formativa. Poderão ser criados projetos que multipliquem ideias nos diferentes níveis de ensino.

No que se refere a ambientalização da gestão escolar, esta envolve todos os procedimentos de gestar os processos de planejamento, de fazer acontecer na prática os procedimentos, em uma esfera processual e de recursos para que a instituição escola possa desenvolver e implementar a política ambiental pensada para os espaços educativos, e desse modo, seja efetivada no ambiente escolar (Maimon, 1996). Desse modo, a criação de uma cultura sustentável na educação, nos espaços da escola com a gestão escolar vai se tornando vivencial, significativa e integrada, pois, cada membro da escola torna-se protagonista desse movimento da sustentabilidade da vida.

## **Metodologia**

A metodologia é de abordagem qualitativa, com a técnica relato de experiência. O objetivo deste estudo é compartilhar experiências pedagógicas sobre o cuidado do meio ambiente e sustentabilidade realizadas com estudantes da educação básica brasileira.

O estudo realizado com estudantes do 7º (12 anos) do Ensino Fundamental no ano de 2023 e com os estudantes do 8º ano (13 anos) ocorreu em agosto de 2024. A partir do tema educação e meio ambiente, buscou-se despertar nos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental uma consciência ecológica para sentirem-se parte do planeta. Ao mesmo tempo, o estudo buscou proporcionar uma reflexão através da carta do Papa Francisco intitulada *The Letter* que trata da crise ambiental e dos líderes em destaque neste movimento de cuidado e importância, para que os estudantes possam influenciar tornando-se protagonistas no cuidado com a casa comum.

Em 2015, o Papa Francisco escreveu *Laudato Si'*, uma epístola sobre a crise ambiental dirigida a cada uma das pessoas no mundo. Alguns anos depois, quatro vozes que não foram ouvidas em conversações globais foram convidadas para uma conversa sem precedentes com o Papa. Vindos do Senegal, Amazonas, Índia e Havaí, eles trazem as perspectivas e soluções dos povos originários, dos pobres, dos jovens e da vida selvagem para a conversa com o próprio Papa Francisco. Este documentário acompanha as extraordinárias

experiências que ocorreram e é recheado com histórias pessoais impactantes e tocantes, ao lado das mais atualizadas informações sobre a crise planetária e o preço que a natureza e a humanidade estão pagando com a crise climática.

Após o estudo, debates e propostas práticas do que poderia ser feito por eles, os estudantes criaram um folder para divulgar a preocupação em relação às questões climáticas com ações para proteger o planeta. As competências da Base Nacional Comum Curricular brasileira (Brasil, 2018) que foram desenvolvidas com os estudantes foram sobre responsabilidade, cidadania e conhecimento. Essas competências desenvolvem nas estudantes habilidades para o agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Os professores trabalharam com os estudantes a apresentação do tema com o vídeo: O Papa, a Crise Ambiental e os Líderes de Destaque | The Letter: Laudato Si' Film. Logo após, houve a reflexão sobre o filme. Os estudantes relataram o que consideraram novidade, aspectos importantes para considerar referentes à questão ambiental. Logo após, descreveram os pontos positivos do assunto abordado no vídeo, bem como os negativos. Durante as aulas fizeram questionamentos sobre o assunto em tela. Em outro momento, confeccionaram um folder informativo, seguido da apresentação das informações elaboradas por eles. Os trabalhos (folders) foram expostos na Mostra Pedagógica 2023, a qual é apresentada a toda a comunidade escolar com a presença da família e demais convidados da Mostra.

A continuidade do estudo foi realizada roda de conversa com o 8º ano do Ensino Fundamental, tema emergente, durante maio de 2024, mês da tragédia climática das enchentes no Rio Grande do Sul. Ocorreram duas rodas de conversa e o registro no diário de campo sobre qual a relação do cuidado com o meio ambiente e a sustentabilidade, uma possível consequência da crise climática.

O processo de análise dos dados, baseada em Bardin (2016) considerou a leitura e seleção do material produzido pelos alunos do 7º ano nas aulas de Ensino Religioso em 2023, o registro do diário de campo durante as rodas de conversa com os alunos do 8º ano em 2024 sobre a relação do cuidado com o meio ambiente e a sustentabilidade com a tragédia climática das enchentes ocorridas, no Sul do Brasil, em abril e maio de 2024.

A seguir passaremos à análise com os resultados encontrados neste estudo.

### **Análise e resultados**

O processo de análise seguiu as orientações de Bardin (2016). A partir daí os dados foram organizados em dois eixos: o primeiro com os resultados da sensibilização e reflexão dos estudantes acerca do tema sustentabilidade frente à crise climática. Todo o processo de sensibilização e reflexão objetivou alcançar as competências 1 e 10 da BNCC que trata de conhecimento, da responsabilidade e cidadania, consecutivamente.

A competência 1 visa que, "(...)os estudantes compreendam o mundo a partir de fatos históricos, cultura, ciência e sociedade. Ainda, deve ser desenvolvida de forma ética, respeitando valores, crenças e contextos sociais, políticos e multiculturais". (Brasil, 2018, p. 9). A competência 10 propõe "(...) incentivar os estudantes a tomarem decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários" (Brasil, 2018, p. 10). Isso implica agir pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade e determinação.

Ter a capacidade de argumentar e resolver questões e praticar o respeito à cultura, ciência e ambiente (Brasil, 2018).

No primeiro eixo relacionada a sensibilização e reflexão sobre a sustentabilidade frente à crise climática, as considerações do professor e dos estudantes, emergiu a necessidade de retomar temas sobre o meio ambiente. Isso porque as pessoas estão se distanciando cada vez mais do seu habitat natural e, por vezes, não se sentindo parte da Casa Comum (Papa Francisco, 2015). O Papa Francisco nos mostra que é possível unir esforços para criar e implantar ações de cuidado e, em última instância, salvaguardar a vida do planeta. Como líder religioso, ele está preocupado com a vida de todas as pessoas, independentemente de sua procedência, nacionalidade, religião, cultura e outros. Em muitos de seus escritos como *Laudato Sí* (Papa Francisco, 2015), *Pacto Educativo Global* (Papa Francisco, 2020a); *Fratelli Tutti* (Papa Francisco, 2020b); *Laudato Deum* (Papa Francisco, 2024) entre outros, Francisco tem demonstrado grande preocupação com a vida planetária. Dessa forma, tem insistido fortemente para que todos os povos da terra se envolvam num único movimento de cuidado com a vida no planeta.

A análise revelou que as competências desenvolvem nos estudantes, habilidades para o agir de acordo com a proposição da BNCC. A inferência que fazemos é que a escola não deve prescindir do seu papel de contribuir com a reflexão e a construção de projetos que viabilizem ações para promover mudanças no comportamento social.

O segundo eixo tratou das ações pessoais e coletivas propostas a partir da reflexão sobre o tema. A partir do questionamento feito pelas pesquisadoras com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental nas rodas de conversa realizadas em agosto de 2024, o resultado das narrativas dos estudantes, aparece a preocupação com os impactos das ações humanas no planeta. Na visão dos estudantes existe uma relação direta da ação das pessoas com os eventos climáticos extremos, como na questão das enchentes e alagamentos ocorridos em maio de 2024.

O registro do diário de bordo, a partir da roda de conversa com os estudantes, fica claro que a preocupação dos jovens estudantes fica em torno do que percebem no eu contexto local e depois ao regional ou global. Um exemplo disso é quando, uma estudante mencionou que “os desmatamentos de terra e casas que são destruídas com os desastres ambientais são resultados das ações humanas. A estudante menciona: “(...) se as pessoas cuidassem mais dos terrenos construídos em locais impróprios, casas seriam mais protegidas e não iriam desmoronar tão facilmente.”

Quando questionados sobre o que podemos fazer, cada um de nós, para evitar os desastres ambientais: um estudante disse: “(...) polir menos, usar produtos com menos embalagens de plástico, produção de menos lixo em casa e na escola.”. Nessa fala entende-se que a principal causa da poluição continua sendo a falta de hábitos de consumo responsável, com a falta de políticas de saneamento, proteção e recuperação ambiental, tanto no setor público quanto no privado.

Na fala dos estudantes percebe-se que, muitos estudantes, a partir do estudo, da roda de conversa e dos momentos de conscientização, estão mais conscientes dos desastres ambientais e climáticos, outros nem tanto e outros ainda, não querem se envolver e se importar com nada do que se refere ao cuidado com a Casa Comum (Papa Francisco, 2015). Diante disso, é fato que há um número crescente de organizações da sociedade civil e iniciativas locais, particularmente entre os jovens, a favor do cuidado da Casa Co-

mum e na busca dum novo modo de vida, encorajados pela liderança desenvolvida pelo Papa Francisco.

Outra prática evidenciada como resultado das rodas de conversas foi o comprometimento e o engajamento por ações de enfrentamento ao desequilíbrio climático. Estas, quando promovidas pela escola, têm adesão e impactotangível na comunidade escolar e na vida dos estudantes. Durante o desastre ambiental que atingiu o Rio Grande do Sul, professores e estudantes participaram de campanhas em favor dos que perderam tudo na enchente. Muitos estudantes mostraram-se abertos e solidários com a situação da crise climática planetária e preocupam-se com o futuro do planeta e o seu próprio futuro. Engajaram-se com facilidade e mostram preocupação com a sustentabilidade do planeta. Por outro lado, evidencia-se, também, a dificuldade de alguns estudantes em criar uma cultura de combate aos hábitos relativos aos excessos de consumo em detrimento do meio ambiente.

A busca por uma cultura sustentável ainda carece de compromissos mais radicais com a preservação da vida ambiental, pois sabemos que ainda persistem os impactos negativos no clima, nos corpos de água, nas espécies animais, nas florestas, nas culturas e na vida humana, em geral. Nota-se que a sociedade se tornou mais consciente e responsável pela harmonia e pelo cuidado da Casa Comum, mas o equilíbrio socioambiental continua a ser um desafio coletivo. A criação de uma cultura de sustentabilidade é uma construção contínua, e continua a estar longe de ser atingida. O desafio para a educação permanece e deve ser enfrentado a muitas mãos e com esperança.

### **Considerações finais**

Ao concluir o texto consideramos que o objetivo de compartilhar experiências pedagógicas sobre o cuidado do meio ambiente e sustentabilidade realizadas com estudantes da educação básica brasileira foi alcançado considerando os resultados encontrados. A metodologia qualitativa, com relato de experiência, mostrou-se adequada ao processo de construção do relato, possibilitando resgatar aspectos importantes para a criação de uma cultura da sustentabilidade da vida.

A experiência foi profícua, pois se trata de um tema atual e emergente para a construção de conhecimentos na educação básica, na vida dos estudantes e demais participantes da comunidade educativa, bem como, para possíveis mudanças na sociedade contemporânea. A percepção do comprometimento dos envolvidos no projeto revela que este tema é sempre atual e com perspectivas de maiores aprofundamentos de aspectos relevantes nos mais variados níveis de ensino presentes na comunidade escolar.

Para futuros estudos dar-se-á continuidade à temática com pesquisas de como as escolas brasileiras têm trabalhado esse tema, nas diferentes regiões do país e, quais os impactos na vida dos envolvidos nesse processo de educação para a criação de uma cultura de sustentabilidade da vida na sociedade.

### **Referências**

Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo. Edições 70.

Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>

Colagrande, E. A., & Farias, L. A. (2021). Educação ambiental e o contexto escolar brasi-

leiro: desafios presentes, reflexões permanentes. *Educar em Revista*, 37, e81232. <https://www.scielo.br/j/er/a/Yrs9h4KZCkS9KLkrktDQwHS/>

Costin, C. (2020). Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo. *Estudos Avançados*. <https://www.scielo.br/j/ea/a/VLC3SCvmSvBbKK3F3YWN5qz/?lang=pt&format=pdf>

Kitzmann, D., & Asmus, M. L. (2012). Ambientalização sistêmica do currículo ao socioambiente. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 269-290. [https://www.researchgate.net/profile/Dione-Kitzmann/publication/268033885\\_AMBIENTALIZACAO\\_SISTEMICA\\_-\\_DO\\_CURRICULO\\_AO\\_SOCIOAMBIENTE\\_1/links/545f67980cf2c1a63bfdb48d/AMBIENTALIZACAO-SISTEMICA-DO-CURRICULO-AO-SOCIOAMBIENTE-1.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dione-Kitzmann/publication/268033885_AMBIENTALIZACAO_SISTEMICA_-_DO_CURRICULO_AO_SOCIOAMBIENTE_1/links/545f67980cf2c1a63bfdb48d/AMBIENTALIZACAO-SISTEMICA-DO-CURRICULO-AO-SOCIOAMBIENTE-1.pdf)

Moro, V. (2024). Princípios franciscanos na constituição docente: um estudo de caso (Tese de doutorado, Universidade La Salle). <https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/3932/1/TESE%20REVISADA%20VALDERESA%20-%20CORRE%C3%87%-C3%83O%20LINGUA%20PORTUGUESA%2027.06.24.pdf>

Maimon, D. (1996). Passaporte verde: gestão ambiental e competitividade. Qualitymark.

Organização das Nações Unidas. (2015). Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. ONU. <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030>

Papa Francisco. (2015). *Laudato Si': Carta encíclica sobre o cuidado da casa comum*. Paulus, Loyola.

Papa Francisco. (2020a). Pacto Educativo Global. <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Vademecum-Portuges-para-a-web-1.pdf>

Papa Francisco. (2020b). *Fratelli Tutti: Sobre a fraternidade e a amizade social*. Edições CNBB.

Papa Francisco. (2024). *Laudate Deum*. Edições CNBB.

Papa Francisco. (2022). O Papa, a crise ambiental e os líderes de destaque. *The Letter: Laudato Si' Film*. <https://theletterfilm.org/>

Unesco. (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação. Fundação Santillana.

Sammarco, Y. M., Rodriguez, I. B., & Foppa, C. C. (2020). Educação ambiental, educação do campo e ambientalização escolar: Diálogos entre diversas paisagens escolares. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, 25(2). <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/11521/7738>

## **Inmigración y educación. El caso de las maestras galesas en la colonia del valle inferior del Río Chubut (1865-1995).**

Celia Codeseira del Castillo  
celiadelcastillo@uca.edu.ar

### **Resumen**

Esta ponencia es un avance de una investigación más extensa donde nos ocupamos de la educación en la primera colonia galesa del Chubut y de la inserción de las maestras galesas en un mundo donde predominaba el sexo masculino. Si bien no se trata de una experiencia actual, la historia es capaz de enseñarnos como se puede construir una comunidad a partir de la educación sistemática con el aporte profesional de docentes y e inmigrantes que en general llevan sobre sus hombros todo el peso de "un pacto educativo roto" (Papa Francisco, 2014). El proceso migratorio se inició con la llegada a Puerto Madryn del primer contingente de colonos en 1865. Eran 153 inmigrantes que se alojaron en cuevas horadadas por el mar y que fueron cubiertas con chapas y tablonés para usar como refugio. Tampoco disponían de agua dulce por lo que debieron trasladarse varios kilómetros buscando la desembocadura del río Chubut. Ese recibimiento precario en un lugar deshabitado nos adelanta la situación que tuvieron que sobrellevar los colonos en esa instancia.

**Palabras clave:** Inmigrantes, Educación en emergencias, Progreso

### **Abstract**

This presentation is a preliminary step in a larger research project focusing on education in the first Welsh colony in Chubut and the integration of Welsh teachers into a male-dominated world. While not a contemporary experience, history can teach us how a community can be built through systematic education, thanks to the professional contributions of teachers who generally bear the weight of "a broken educational pact" (Pope Francis, 2014). The migration process began with the arrival of the first group of settlers in Puerto Madryn in 1865. These 153 immigrants took refuge in caves carved out by the sea, which they covered with sheet metal and planks. Lacking fresh water, they had to travel several kilometers to reach the mouth of the Chubut River. This precarious reception in an uninhabited place foreshadows the challenges the settlers faced at that time.

**Keywords:** Migrants, Education in emergencies, Progress

### **Introducción**

Esta ponencia es un avance de una investigación más extensa donde nos ocupamos de la educación en la primera colonia galesa del Chubut y de la inserción de las maestras galesas en un mundo donde predominaba el sexo masculino. El proceso migratorio se inició con la llegada a Puerto Madryn del primer contingente de colonos en 1865. Eran 153 inmigrantes que se alojaron en cuevas horadadas por el mar y que fueron cubiertas con chapas y tablonés para usar como refugio. Tampoco disponían de agua dulce por lo que debieron trasladarse varios kilómetros buscando la desembocadura del río Chubut. Ese recibimiento precario en un lugar deshabitado nos adelanta la situación que tuvieron que sobrellevar los colonos en esa instancia.

Además, arribaron a un país que estaba en guerra. El presidente Bartolomé Mitre había firmado el "Tratado de la Triple Alianza" con el Brasil y el Uruguay. De esa manera se inició la conflagración bélica contra el gobierno del presidente paraguayo Francisco Solano López el día 9 de mayo del mismo año. Igualmente, en la post-guerra, durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874) no tuvieron el apoyo oficial suficiente para prosperar.

En este estudio desentrañaremos cómo por la necesidad de mantener su cohesión social en la colonia se pensó en las maestras galesas como una esperanza para no perder la etnicidad. Allí se fueron asentando otras colectividades con distintos idiomas y religiones. Entonces, cuando los galeses constataron que tenían diferencias con los otros inmigrantes radicados en la colonia, apareció entre ellos el sentido de pertenencia que es una forma de identificación propia del grupo que no quiere perder sus raíces.

Nos ocupamos de las mujeres que dieron el primer paso para salir de la esfera privada al ámbito público en un territorio manejado por hombres.

El espacio temporal que elegimos comprende desde los primeros años del establecimiento hasta principios del siglo XX, incluyendo las consecuencias benéficas que la organización del Centenario de la Colonia aportó a la cultura galesa.

### **Los comienzos de la educación en la Colonia**

Las primeras clases se dictaron en una choza levantada en Caer Antur (hoy Rawson) por los pastores Lewis Humphreys y Robert Meirion Williams que regresaron enseguida a Gales. El primero por razones de salud, el segundo por estar descontento con la situación de la colonia.

En 1868 se hizo cargo de la enseñanza Richard Jones "Berwyn" que para dar clases acondicionó un local con el casco del barco L'union que había naufragado en las cercanías. Como no tenían con que escribir buscaron piedras planas que se usaron como pizarras. Durante las clases se hablaba galés y el único libro que tenían era la Biblia. Más tarde, se ocupó de la educación de los niños y, cuando las condiciones económicas mejoraron, escribió algunos textos escolares ya que se carecía de material didáctico.

Pero también, una mujer, Gwenllian Thomas de Matthews, trabajó como maestra particular sin percibir pago por sus servicios. Era la esposa del Rev. Abraham Matthews<sup>1</sup> que se ocupaba de enseñar las primeras letras a los niños de la vecindad que llegaban a su casa deseosos de aprender a leer y escribir. Ella recortaba las letras grandes de viejos papeles y las usaba para enseñar el abecedario y luego a formar palabras<sup>2</sup>.

El Censo Nacional de 1869 mostró que el 72% de la población del país era analfabeta. A partir de 1870 se diseñó en todo el país un marco legal para la educación inicial, pero recién una década después se implementaron medidas relativamente efectivas en los territorios nacionales.

Por consiguiente, Sarmiento impulsó la Ley N° 463 de 1871 que organizó el sistema de subvenciones para la educación primaria. Hasta ese momento la educación primaria se asentaba en intentos a nivel local pero sin una sistematización nacional, cruzado por iniciativas

1 El Rev. Matthews fue el pastor que acompañó al primer contingente que llegó a la colonia; y durante mucho tiempo el único que ejerció su apostolado.

2 "Obituario. Gwenllian Thomas de Matthews", periódico *Y Drafod* (El Debate), 30 de agosto de 1912.

particulares, de instituciones religiosas de diversos orígenes y de asociaciones étnicas<sup>3</sup>.

Paralelamente el presidente Sarmiento comenzó con la contratación de maestras en los Estados Unidos. Siguiendo el modelo norteamericano, en el cual toda la educación común estaba en manos de mujeres, se introdujo en nuestro país un nuevo rol femenino. Ellas se transformaron en exponentes del progreso y encarnaron el modelo a seguir por las jóvenes de nuestro país. Se popularizó la idea de que las mujeres eran las más adecuadas para desarrollar esa tarea. Trabajando en la docencia el espacio femenino dejaba de ser exclusivamente privado, lo que facilitó la salida de ellas al ámbito público bajo determinados requisitos. Así se redefinió el nuevo rol femenino: de maternidad biológica a maternidad social. Se consideró a la docencia como una extensión de la vocación maternal propia de las mujeres. Se esperaba de ellas la entrega y el apostolado, haciendo uso de sus cualidades femeninas: obediencia, paciencia y amor a los niños<sup>4</sup>. Sin embargo, esa elección también fue por razones económicas ya que las mujeres a igual tarea percibían menor sueldo que los hombres.

El segundo momento, tiene que ver con los integrantes de la generación del 80 que eran positivistas, lo que significaba que los temas relacionados con la existencia de Dios y la religión no les interesaba mucho. Destacamos como factor decisivo para el desarrollo de las escuelas estatales, las determinaciones tomadas después del Primer Congreso Pedagógico (1882) que abrió el debate sobre la educación. Luego la posterior sanción de la Ley 1420 (1884) que estableció la enseñanza pública, obligatoria, graduada, gratuita y laica para niños de 6 a 14 años<sup>5</sup>. También suprimió la enseñanza de la religión en el horario de clase aunque se podía dictar fuera de turno. Debemos reconocer que con esa ley, tanto como la del Registro Civil y el matrimonio civil, el Estado adhería al principio de tolerancia religiosa para crear las condiciones favorables para la llegada y radicación en el país de inmigrantes de credos diferentes.

Para Sarmiento tanto como para la generación del 80, la educación era fundamental para garantizar el funcionamiento de las instituciones de la República. Pero también existieron serios problemas. Por ejemplo, en 1894, el secretario del Consejo Nacional de Educación Víctor Molina mostraba su preocupación por los bajos sueldos que percibían las maestras en relación a sus pares masculinos:

*"...a pesar de que (las mujeres) son las más aptas para dirigir la educación de ambos sexos en los grados infantiles, por la dulzura que les es propia (...) de dónde no puede sacarse razón para colocarla en situación menos favorable<sup>6</sup>."*

Consecuente con ese pensamiento, Molina sugirió elevar el sueldo de las maestras al mismo nivel del que percibían los hombres para evitar las diferencias. Además, resaltamos que los sueldos en los territorios nacionales patagónicos se pagaban con mucho retraso.

Para comprender cómo se produjo la incorporación femenina a la docencia, focalizare-

3 Mariela Ceva. "Un panorama sobre los inmigrantes y la escuela en la Argentina 1884-1938". En: *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, año 28, N° 77, 2014; pp. 59-82.

4 María José Billorou. "Mujeres en la docencia: una herramienta para la construcción del Estado en el interior de la Argentina 1900-1930". En: *Mujeres y Estado en la Argentina*. Buenos Aires, Biblos, 1997; pp. 35-40.

5 Hernán Gustavo Otero. "Las escuelas étnicas de la comunidad francesa 1880-1950". En: *Anuario de Estudios Americanos* N° 68. Sevilla, enero/junio 2011; pp. 177-178.

6 Víctor Molina (1884). "Inspección Escolar de los Territorios Nacionales del Sud". *El Monitor de la Educación Común*, N° 81. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1895.

mos en el origen y el desarrollo de las escuelas de la colonia galesa. Esas escuelas étnicas surgieron por la iniciativa de los actores comunitarios y no recibían subsidios. Fueron importantes para el mantenimiento y la reproducción de la comunidad migratoria que buscaba socializar a sus hijos en la cultura de la nación de origen<sup>7</sup>.

### **Maestras pioneras de la Colonia**

Entre 1873 y 1874 una escuela ocupaba las instalaciones de la capilla en la zona de *Glyn Du* (entre las actuales Rawson y Trelew). Así en 1878, por pedido de los vecinos a la Comisión Escolar de Rawson se nacionalizó, ostentando el nombre de Escuela Mixta N° 1 de Rawson<sup>8</sup>. A partir de ese momento comenzaron los conflictos con el Estado. El gobierno nacional designó a R. J. Powell, un maestro galés criado en Londres. Ese nombramiento produjo desagrado entre los colonos, porque además de enseñar en español era católico. De ese mismo año hay registros de que la galesa Emilia W. de Thomas trabajaba como preceptora en la misma escuela. Recordamos que para designar a las maestras y maestros galeses y diferenciarlos de los nacionales se los denominaba "preceptores". Como los alumnos sólo hablaban galés, los usaban como un puente hasta que los niños aprendieran la lengua española para luego cambiarlos por maestros nacionales.

A partir de 1881 encontramos enseñando en dicha escuela a la maestra Annie Ellen Jones, según el informe Zorrilla<sup>9</sup>; y en una nota del comisario nacional Finoquieto<sup>10</sup> figura a cargo de la misma hasta 1888. Se convierte en la primera directora de Escuela Nacional N° 1 de Rawson. En 1889 ingresa la docente inglesa<sup>11</sup>, Constance Cook. Luego observamos que el Consejo Nacional de Educación nombró maestras de ascendencia francesa, italiana y española que facilitaron las relaciones con otras colectividades radicadas en el valle del río Chubut que no fueron tan conflictivas como la galesa.

En este momento, el diputado Indalecio Gómez, mostraba preocupación por el estado de "rebeldía" reinante tanto en la colonia galesa del Chubut como en las alemanas de Santa Fe. El legislador pensaba que esa situación, se podía extender a la provincia de Entre Ríos. Decidido a frenar la obstinación galesa, presentó en 1894 ante el Congreso Nacional, un proyecto de ley para establecer la obligatoriedad del idioma nacional en todas las escue-

---

7 Hernán Gustavo Otero, *op. cit.*; pp. 163-188.

8 Sergio Esteban Caviglia. *La educación en Chubut 1810-1816*. Rawson, Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, 2011; p. 229.

9 Benjamín Zorrilla. *Educación común en la capital, provincias, colonias y territorios federales*. (Informe 1883 presentado al Ministerio de Instrucción Pública). Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, Imprenta La Tribuna Nacional, 1884; p. CXXII.

10 Juan Finoquieto y J. Thomas. "Resultados de los Exámenes en la Escuela Mixta N° 1 de Rawson 1883". En: *El Monitor de la Educación Común*, año 3, N° 59. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1884; pp. 607-609.

11 Recordamos que el principado de Gales fue incorporado al territorio inglés después de una violenta ocupación en la Edad Media. Entre las consecuencias de ese hecho se encuentran: la desaparición de la monarquía galesa, la obligatoriedad de hablar en inglés en los lugares públicos. También se persiguió a los pastores "no conformistas protestantes" que celebraran el culto en galés. Las transgresiones tenían penas: primero una multa muy alta, luego la cárcel y después el exilio. Por las razones antedichas muchos inmigrantes hablaban inglés y galés y no tenían nacionalidad galesa. Para ampliar el tema ver: Celia Codeseira del Castillo. "Inmigración y religión. La introducción del "no conformismo" protestante por los inmigrantes galeses en Chubut". En: CORONATO, Fernando y GAVIRATI, Marcelo (Comps). *VIII Foro Internacional de los Galeses en la Patagonia. Selección de Trabajos*. Puerto Madryn, Centro de Estudios Históricos y Sociales de Puerto Madryn y Museo Asociación Punta Cuevas, 2016; pp. 79-101.

las de las colectividades extranjeras<sup>12</sup>.

Por su parte, los vecinos galeses no se rendían. En 1885 habían inaugurado la Escuela de Bryn Crwn<sup>13</sup> sostenida por ellos. Entre el plantel de maestros figuró la galesa Annie Thomas, nacida en Dyffryn Clwyd, cerca de Abergele, que en 1887 llegó al Chubut con sus padres. Ejerció en las escuelas de Gaiman y de Bryn Crwn desde su llegada y hasta 1890<sup>14</sup>. También fue docente en la escuela dominical de la capilla Bethel, en la primera localidad.



Annie Thomas (1872-1947)

En 1891, vemos otra vez a Annie Ellen Jones<sup>15</sup> pero como directora de la Escuela Nacional de Gaiman. Annie fue una de las docentes norteamericanas contratadas por Sarmiento destinada a la Escuela Normal de Catamarca. Allí había contraído paludismo y se encontraba en Buenos Aires haciendo un tratamiento médico cuando conoció al líder étnico Lewis Jones que le propuso trabajar en el Chubut.

Annie era hija de inmigrantes galeses que se radicaron en los Estados Unidos buscando mejores posibilidades, pero como no prosperaron regresaron a su país. Ella había trabajado como maestra de alumnos pupilos en la Escuela Británica de *Caernarfon* (Gales). También participaba como soprano y escritora en los *eistedfoddau*, que eran festivales literario-musicales, donde se recreaban las tradiciones galesas. Sus antecedentes profesionales garantizaban el sostenimiento de una enseñanza especializada, donde estuvieran presentes los valores galeses<sup>16</sup>.

Luego por el traslado laboral de su marido ejerció en Gaiman y Trelew. Contó con la co-

12 Lilia Ana Bertoni. "Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX". En: Anuario, N° 11, Tandil, IEHS-Universidad Nacional de Centro, 1996; pp. 190-194.

13 En 1910 el establecimiento fue nacionalizado y se lo denominó Escuela N° 39.

14 "Los maestros de la Escuela 39". En: *Escuela N° 39 de Bryn Crwn, en el recuerdo*. Rawson, Impresiones Oficiales, 2000.

15 Robert Owen Jones. "Annie Ellen Jones. Obituario". En: periódico *Y Drafod*, 10 de diciembre de 1897

16 Matthew H. Jones, *op.cit.*; tomo I, pp. 99-100.

laboración de Esther Emmet<sup>17</sup>, maestra galesa graduada en la Escuela Normal de Aber-tawe (Gales), que se ocupó de la enseñanza de la lecto-escritura<sup>18</sup>. En 1891 reemplazó a Annie Ellen Jones en la dirección de la escuela de Gaiman.



Annie Ellen Jones (1853-1897)

Archivo Museo Histórico Regional de Gaiman - Chubut

### **Escuelas secundarias galesas**

En 1890, Eluned Morgan indudablemente influenciada por su padre el promotor del proyector colonizador Lewis Jones, fundó la "Escuela Secundaria con Internado para Señoritas" en la casa familiar de Trelew. Previamente, se había formado durante tres años, en la "Escuela Superior de Señoritas Dr. Daniel Williams" en *Dolgellau* (Gales)<sup>19</sup>. Más tarde se trasladó a Londres para interiorizarse sobre los planes educativos que contemplaban la preservación de la lengua materna. Allí se conectó con figuras destacadas como Owen Morgan Edwards<sup>20</sup> que fue el autor de la Reforma Educativa galesa.

Su meta era ofrecer a las niñas de la colonia una enseñanza especializada, donde la identidad galesa estuviera presente. Para concretar su idea contó con la colaboración de su prima, la maestra Mair Griffith, que había llegado de Gales para ese propósito.

Aunque fue una propuesta interesante, después de dos años y medio de prueba, se decidió abandonar el ensayo. El motivo fue que avanzaba en el Chubut el proyecto educativo del gobierno nacional que ofrecía educación libre y gratuita para todos. Razón por la cual los chacareros prefirieron enviar a sus hijos a la escuela pública, no sólo por que se ahorraban la cuota, sino que al asistir a un solo turno les quedaba a los jóvenes tiempo para trabajar en la chacra. Recordamos que la prole era la principal mano de obra en las

17 Consejo Provincial de Educación. Diccionario Histórico Biográfico de los Maestros del Chubut en la Argentina. Rawson, El Regional, 1930; sin paginar.

18 Periódico *Y Drafod* (El Debate), Chubut, 4 de junio de 1891

19 Lewis Jones, *op.cit*; pp. 201-202.

20 Sir Owen Morgan Edwards (1858-1920) logró imponer en Gales el uso de la lengua galesa en la enseñanza. Antes se usaba obligatoriamente el idioma inglés en las escuelas, y también estaba prohibido hablar galés en los lugares públicos como las calles, escuelas y capillas.

tareas rurales.



Escuela Secundaria con Internado para Señoritas - Trelew  
fundada y dirigida por Eluned Morgan (1890-1892)

Por otro lado, encontramos registros de la época del Centenario de la Revolución de Mayo, que indican que en las escuelas nacionales ejercían algunas docentes de origen galés, como Edwina Roberts (Trelew), Angélica Puw, Margarita Morgan; y la directora Ura-nia Jones (Colonia Sarmiento)<sup>21</sup>.

Ante la necesidad de ofrecer a los jóvenes una escuela secundaria étnica, se tomó como modelo las que existían en Londres donde la enseñanza se impartía en galés.

La comunidad galesa veía con preocupación el establecimiento de inmigrantes pertenecientes a otras colectividades (italiana, española, alemana, francesa, etc.) en el territorio de la colonia. Esa medida respondía al proyecto del gobierno nacional que buscaba neutralizar la cultura galesa. Además, por una cuestión geopolítica, debido a la inquietud que generaba entre los legisladores nacionales que habitantes de Gales e Inglaterra se establecieran tan cerca de las Islas Malvinas que permanecían ocupadas por los británicos desde 1833.



El inspector Martínez con los maestros del valle. Escuela de Gaiman - 1909  
Sentadas las galesas: 1) Margarita Morgan, 3) Angélica Puw y 4) Edwina Roberts.  
Archivo Museo Histórico Regional de Gaiman - Chubut

21 *Boletín Oficial del Territorio Nacional del Chubut*. Año 1, N° 7. Rawson, Archivo Histórico Provincial-Secretaría de Cultura de la Provincia del Chubut, 1910.

En medio de estos cuestionamientos surgió el proyecto de la Escuela Intermedia de la Colonia (*Isgol Ganolraddol Y Wladfa*) que abrió sus puertas en 1906. Esta institución fue creada por una comisión, presidida por Hugh Griffith, que eligió la localidad de Gaiman para edificarla. La secretaria Eluned Morgan tuvo una activa participación en ese proyecto privado convocando a los padres del valle para que inscribieran a sus hijos<sup>22</sup>. Aunque los primeros profesores fueron varones a partir de 1915 ingresó la maestra Margaret Edmunds, proveniente de Gales. Allí, se desempeñó hasta su fallecimiento en 1921. Luego el cargo vacante fue ocupado por Annie Grace Roberts, oriunda de la colonia, que comenzó sus estudios primarios en la escuelita de Maesteg (Chubut). Completó sus estudios primarios en la escuela elemental de Tregar y el secundario en la *Tregar County School*. En la Universidad de Gales, sede Cardiff, obtuvo el título de Bachiller en Artes<sup>23</sup>. Continuó trabajando hasta 1948. A partir de la década del 1940 la dirección recayó sucesivamente sobre Moelona Roberts de Drake y Maggie May Roberts de Day que permaneció hasta el cierre de la escuela que se produjo en 1950<sup>24</sup>. Los motivos de esa interrupción fueron dos: el establecimiento no recibía subsidios del Estado y tampoco expedía títulos oficiales por no estar reconocida por el Consejo Nacional de Educación. En 1924, la apertura de la Escuela Secundaria Nacional de Trelew que tenía un solo turno provocó una merma de estudiantes en la Escuela Intermedia.

En la Escuela Intermedia los alumnos permanecían mañana y tarde imposibilitando su participación en los trabajos de la chacra. Destacamos que en la colectividad galesa, como en otras, a partir de los cinco años los hijos tenían distintas tareas asignadas y si no las realizaban recibían castigos.

En 1963, próximo a celebrarse el centenario de la colonia y deseosos de recuperar sus tradiciones, los galeses decidieron su reapertura empezando por primer año. Desde ese año hasta 1970 ejerció la dirección la profesora galesa-patagónica Luned V. Roberts, sobrina nieta del líder étnico Lewis Jones y descendiente de la escritora Eluned Morgan. En la actualidad es una institución trilingüe español-galés-inglés, que lleva el nombre de *Escuela Camwy*<sup>25</sup>.

### **Colegio San David de la Iglesia Anglicana<sup>26</sup>**

Seguidamente nos referiremos a las docentes que trabajaron en este establecimiento. Pese a que en muchos hogares de la colonia se hablaba inglés no existía un establecimiento que impartiera la enseñanza en ese idioma. Los últimos contingentes que arribaron estaban integrados por galeses e ingleses contratados para trabajar en la construcción del Ferrocarril Central del Chubut. Por ese motivo, los padres buscaron una escuela donde se enseñara esa lengua y se recrearan las tradiciones británicas. Además, porque creían que la lengua inglesa les abría posibilidades para encontrar trabajo. Asimismo, porque el idioma galés se fue perdiendo lentamente entre las nuevas generaciones nacidas en el Chubut.

En 1913 llegó a Trelew la profesora de inglés Mary H. Gilbee para instalar una escuela. Contó con la amplia simpatía y colaboración de la colectividad galesa, que se acentuó durante el transcurso de la Primera Guerra Mundial cuando algunos galeses apoyaron a

22 *Matthew Henry Jones, op. cit.; tomo I; pp. 39-40.*

23 En: Arié Lloyd de Lewis. *Annie Grace Roberts de Edmunds*. Trelew, Dirección de Cultura de la Municipalidad de Trelew, 1993; p. 10.

24 *Matthew Henry Jones, op. cit.; tomo V, p. 123.*

25 *Camwy* en galés significa Chubut.

26 También conocido popularmente como el Colegio de Miss Gilbee.

los aliados en cuyo frente peleaban sus familiares<sup>27</sup>. El programa educativo comprendía seis horas diarias de clase, tres en el turno de la mañana y tres por la tarde. Se daban lecciones de música y se inscribían alumnos pupilos provenientes de distintos lugares de la Patagonia. Además, Miss Gilbee había introducido la educación física, en especial, los ejercicios con palos de madera de nominados "*Pole Drill*"<sup>28</sup>. También, los picnics de fin de año escolar en una chacra cerca del río Chubut donde se hacían competencias atléticas, pruebas de destreza y fútbol. También, a los pocos días de su inauguración, se implementó un curso nocturno de idioma inglés para adultos que se daba dos veces por semana<sup>29</sup>. Durante el período comprendido entre 1914 y agosto de 1915, las clases se dictaron en la casa del señor Evan Jones Roberts. En 1916, en pleno desarrollo de la Primera Guerra, funcionó en la casa del pastor de la Iglesia Anglicana San Marcos, Rev. David J. Williams, hasta que en septiembre del mismo año Miss Gilbee regresó a Inglaterra<sup>30</sup>. En Londres hizo gestiones para la construcción de la escuela, no pudiendo regresar a la colonia por los intensos bombardeos. Igualmente obtuvo la aprobación para empezar las obras. Finalmente pudo volver en 1918. Ese mismo año comenzaron las clases en el nuevo edificio que llevó el nombre de San David que el patrono de Gales y quien introdujo el Cristianismo en ese territorio. Bajo la supervisión del Rev. David J. Williams y la dirección de Miss Gilbee, ejercieron las maestras Maggie May Roberts y Victoria Davies, que en 1920 fueron reemplazadas por Annie Grace Roberts para inglés, y Martha Arroyo Jones para castellano. La última docente fue maestra y luego directora de la Escuela N° 27 de Puerto Madryn (hoy N° 84) entre 1926 y 1929<sup>31</sup>. Un año antes se había incorporado Mair Ap Iwan, nacida en Buenos Aires<sup>32</sup>. Su familia vivió en *Bryn Crwn* hasta 1904 en que se trasladó a la cordillera. En esa región Mair asistió a la escuela de Río Corintos cuando tenía ocho años. En 1908 regresó al valle para residir en Gaiman con su abuela y su tía la escritora y educadora Eluned Morgan. Asistió a la Escuela Intermedia que dirigía David Rhys Jones.

En 1912 viajó con su tía Eluned a Gales donde terminó el secundario e ingresó en la universidad. Después de una estancia de siete años regresó con el título de Licenciada en Letras<sup>33</sup>. Regresó a la Argentina en 1918 y comenzó a trabajar en la Escuela N° 12 (hoy N° 61) de *Bryn Gwyn*. Pero como vivía en Gaiman, con su tía, al año siguiente se hizo cargo de un puesto similar en la Escuela Intermedia de Gaiman donde permaneció 15 años. En 1921 casó con Arturo Roberts. Su familia se alejó por un tiempo de Chubut, pero cuando regresó reanudó su actividad laboral en la Escuela N° 34 (hoy N° 100) de Gaiman hasta su jubilación en 1970<sup>34</sup>.

27 Para comprender las relaciones de acercamiento y distanciamiento entre galeses-patagónicos y británicos, ver: Fernando Coronato y Nelcis Jones, "La britaneidad oscilante de la Colonia Galesa del Chubut". En: CORONATO, Fernando y GAVIRATI, Marcelo (Comps.), *Los galeses en la Patagonia. Actas V Foro Internacional*. Puerto Madryn, Asociación Punta Cuevas, Asociación Galesa de Puerto Madryn, 2012; pp. 25-42.

28 Drill es una actividad que abarca una serie de ejercicios de destrezas del cuerpo y ejecutarlos requiere óptimas condiciones físicas.

29 Matthew Henry Jones, *op.cit.*; tomo III, pp. 9-10.

30 *Ibidem*, p. 8.

31 Diccionario Biográfico de los Maestros de Chubut 1868-1930, N° 1. Biblioteca Pedagógica Central-Consejo Provincial de Educación, s/f.; p. 22.

32 Era nieta de dos figuras consulares: el promotor del proyecto colonizador Rev. Michael D. Jones que vivía en Gales y del líder étnico Lewis Jones que vivió en la colonia del valle inferior del río Chubut.

33 Diccionario Histórico Biográfico de los Maestros del Chubut 1868-1930, N° 1. Biblioteca Pedagógica Central-Consejo Provincial de Educación, s/f., p.8.

34 Arié Lloyd de Lewis. "Historia de vida de Mair ap Iwan de Roberts". En: *Historia de Vida de Maestros Chubutenses*, N°5, Serie Rescate, Centro de Docentes Jubilados; pp.15/27.

Volviendo a la escuela, después de ocho años el Rev. D J. Williams regresó al Reino Unido y fue reemplazado por el Rev. John Washington Jones que tuvo algunas diferencias con Miss Gilbee, lo que provocó su renuncia indeclinable en 1921<sup>35</sup>. Así se alejó el alma mater de la escuela y se designó a Hett M. Cave como nueva directora.

En 1924 ingresó la maestra L. M. Cafferty que venía del Colegio Inglés de Temuco (Chile) para hacerse cargo de los grados inferiores mientras que el Rev. J. W. Jones se ocupaba de los superiores. Recordamos que ese mismo año se creó el Colegio Nacional de Trelew que fue un centro irradiador de cultura en toda la Patagonia. A partir de entonces se facilitó el acceso a la educación secundaria a todos los niveles sociales razón por la cual disminuyó el número de alumnos en las escuelas étnicas.

En 1926 se hizo cargo de la dirección del Colegio San David la maestra Cerrie P. Dowson hasta el nombramiento del director Silvanus Gregory Dean, que no era pastor recibido y que tuvo poco éxito en su tarea. Lamentablemente la institución fue declinando lentamente. En 1947 la Congregación Anglicana decidió retirarse y en 1948 cerró el colegio y la Iglesia San Marcos. Ambos edificios se demolieron y los terrenos se vendieron<sup>36</sup>.



Colegio San David - Trelew - 1918

La directora Miss Mary H. Gilbee en la 2° fila, de derecha a izquierda, n° 4

### **Una maestra jardinera que hizo historia**

A mediados de la década de 1940, inició su tarea docente la maestra de ascendencia galesa Gweneira Davies<sup>37</sup>, nacida en *Bryn Gwyn* (Chubut) y egresada de la Escuela Normal de Viedma. Siendo muy joven, fue la primera docente de la escuelita de Tecka (1945). A continuación vemos la descripción del precario edificio donde se alojaba de lunes a viernes y la causa por la que llegó tan joven a ser la directora:

*"La escuelita era una modesta construcción, constaba de dos aulas y una cocina. El techo era de zinc sin cielorraso lo que facilitaba el paso del polvo, la nieve y el agua." (...)*

35 *Ibidem*, p. 10.

36 *Idem*; tomo I, p. 45.

37 Gweneira Davies era bisnieta del colono pionero Thomas Pennant Dimol que se perdió en el naufragio del "Denby" cuando transportaba víveres y correspondencia desde Patagones a Puerto Madryn.

La directora anterior, Adelina Easton de Harrington<sup>38</sup> pidió licencia por enfermedad e inició la jubilación. Esa fue la razón por la cual asumí la dirección en Tecka<sup>39</sup>.

Cinco años más tarde trabajó en el Jardín de Infantes de la Escuela N° 20 de Esquel donde estuvo al frente de la salita de 3 a 5 años<sup>40</sup>.

Así relataba Gweneira la didáctica empleada para hacer más fructífero el proceso de enseñanza-aprendizaje:

*"Trabajé con el método creado por María Montessori, impartiendo las lecciones en pequeños grupos y abordando una amplia variedad de temas de acuerdo a los intereses de los alumnos...el propósito básico de este método es liberar el potencial de cada niño para que desarrolle sus capacidades intelectuales, físicas y espirituales"*<sup>41</sup>.

Posteriormente se desempeñó como vicedirectora de la Escuela N° 5 de Trelew y estuvo a cargo de la Escuela N° 34 de Gaiman hasta que se jubiló en 1978. Siempre ejerció en escuelas oficiales.

Durante la entrevista detalla su experiencia docente mientras nos muestra con orgullo el diploma que le otorgó el Congreso de la Nación en reconocimiento por su trayectoria docente. También el diploma otorgado por la Asociación San David de Trelew por su labor en la difusión de la cultura galesa y una foto de la inauguración del Jardín de Infantes de Rawson que lleva su grato nombre<sup>42</sup>.

Integró las comisiones directivas de instituciones destacadas de la comunidad como el Centro de Expresión Infantil, el Hogar Estudiantil del Ejército de Salvación, la Guardería Infantil de Trelew, el *Eisteddfod* (Festival literario-musical galés) donde participo como jurado y en la Asociación San David<sup>43</sup>.

A pesar de sus años, ya jubilada siguió trabajando incansablemente en la difusión de la cultura. Se ocupó, muy especialmente, de la traducción de libros galeses al español.



Gweneira Davies (1923-2015)

38 Adelina Easton de Harrington se había graduado como Maestra Normal Nacional en 1913. En 1919 la encontramos en la Escuela N° 23 y a partir de 1920 en la Escuela Ambulante N° 4. Desde 1924, en la Escuela N° 9 como interina. En: Historia de vida de los maestros de Chubut, N° 24, sin fecha; p. 27.

39 Gweneira Davies. "Mi experiencia en la Escuela N° 40 de Tecka como maestra de grado". En: Historia de vida de los maestros de Chubut N° 17, agosto 2000. Rawson, Impresos Oficiales; pp. 15-20.

40 Entrevista personal a Gweneira Davies en su casa de Trelew, 18 de marzo 2013.

41 *Idem.*

42 Gweneira en galés significa "Blanca nieve"

43 Entrevista personal a Gweneira Davies en su casa de Trelew, 18 de marzo 2013.

## **Después de muchas vicisitudes, un futuro promisorio**

Entre 1945 y 1955 en Chubut se aplicó un plan de nacionalización de la educación más agresivo. La enseñanza en galés se restringió a las escuelas dominicales de las capillas y dejó de usarse en las conversaciones familiares, también se desvalorizó todo lo relacionado con las costumbres galesas. Pero iniciada la década de 1960, la comunidad galesa comenzó a replantearse cómo recuperar su idioma y sus tradiciones porque se acercaba la celebración del Centenario del Desembarco. En 1965 llegaron profesores de Gales al Chubut, y maestros argentinos viajaron becados a Cardiff para asistir a cursos de perfeccionamiento. Pero fue recién en la década de 1990 cuando empezaron a tomar cuerpo tres instituciones educativas cuyo objetivo es recrear las tradiciones galesas.

En 1995 comenzó a funcionar la sección Jardín de Infantes El Dragoncito (*Ddraig Fach*) de la Escuela Hendre de Trelew (*Isgol yr Hendre Trelew*)<sup>44</sup> que imparte enseñanza bilingüe. La maestra Mónica Jones ejerció la dirección hasta 1997 cuando fue nombrada Shirley James. En ese momento el Jardín ofrecía un taller diario en la capilla Tabernacl. Con donaciones de la comunidad y gran ayuda económica proveniente de Gales se compró la propiedad donde hoy funciona también la escuela primaria. En 2006 se inauguró oficialmente y fue reconocida por el gobierno de la provincia del Chubut. Cuenta también con maestros visitantes de Gales, que ayudan a actualizar el idioma hablado por las familias descendientes de los pioneros del siglo XIX, que por el aislamiento cultural sufrido, se mantuvo arcaico.

La Escuela Bilingüe de Trevelin (*Isgol Y Cwm*)<sup>45</sup> tuvo su origen en el programa implementado en 1997 por las hermanas Mary y Alwen Green. Es un establecimiento público con primaria y Jardín de Infantes. Se gestó en 2013 por una comisión integrada por habitantes de Trevelin y Esquel que pergeñaba proyectos para la celebración del Sesquicentenario (2015). Cuenta con un cuerpo docente integrado por algunas maestras de ascendencia galesa como Jessica Hopkins, Jessica Jones, Eluned Owena Grandis, Nia Jones, Evangelina Davies, Ximena Roberts, Clare Vaughan, entre otras.

La Escuela de Idioma Galés de los Andes (*Isgol Gymeraeg yr Andes*)<sup>46</sup> comenzó a funcionar en 1997, en Esquel, cuando se implementó el programa de enseñanza de ese idioma en la zona cordillerana. Es una institución de carácter privado, dirigida por Gladys Jones, y está abierta a toda la comunidad deseosa de aprender esa lengua. Dicta talleres en escuelas públicas de la zona y cursos en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Cuenta con la colaboración de la maestra Nía Jones.

## **Consideraciones finales**

Como se puede apreciar el comienzo de la educación en la colonia galesa se caracterizó por su carácter precario. Luego, en todas las capillas se implementó la "escuela dominical" donde además de las Sagradas Escrituras se enseñaba a leer y escribir en galés y luego en español. Para fortalecer la liturgia en las capillas los niños aprendían música y se organizaban coros. También integraban la "Banda de la Esperanza" que preparaba representaciones teatrales especialmente relacionadas con las lecturas bíblicas, era un

44 "Escuela Ysgol Hendre 10 años hablando galés". En: diario Jornada, Trelew, 9 de abril de 2016.

45 Marcelo Roberts. "Trevelin y Esquel en el marco del Sesquicentenario de los galeses en Chubut" (Comunicación). VIII Foro Internacional sobre los Galeses en la Patagonia, Puerto Madryn, 12 y 13 de septiembre 2016.

46 "Amplían y remodelan la Escuela de Idioma Gales". En: El Diario, Puerto Madryn, 19 de agosto de 2015.

método para que los alumnos pudieran internalizar la Palabra. Esas obras se estrenaban en Navidad como una ofrenda a Dios y es una tradición que perdura.

Por otro lado, se observó que la evolución de las mujeres galesas en la enseñanza pasó por distintas etapas. Al principio trataron de igualar sus capacidades con los maestros por quienes siempre hubo preferencia por el solo hecho de ser varones. Una vez sobrepasado ese obstáculo, tuvieron la inmensa tarea de demostrar que tenían formación, habilidades y vocación para la enseñanza de los niños. Debieron esforzarse para ser aceptadas en las escuelas públicas. Entonces, las autoridades se dieron cuenta de que era conveniente la participación de estas maestras que hablaban tanto el español como el galés porque en algunos casos la mayoría de sus alumnos sólo hablaba galés. De esa manera, con esas docentes bilingües, se pudieron incorporar al sistema educativo muchos niños de la colonia.

La creación de la Escuela Superior para Señoritas por Eluned Morgan, aunque fue un intento que no tuvo continuidad, sirvió de modelo para la creación de la Escuela Intermedia *Camwy* que funcionó durante algunos años y cerró. Luego reabrió en la década de 1960 y continúa como centro difusor de la cultura galesa.

Luego, con la apertura del "Colegio San David" que dependió de la Iglesia Anglicana, se incorporaron maestras que impartieron la enseñanza en inglés. A partir de ese momento, los galeses empezaron a considerar que el conocimiento de esa lengua facilitaba mejores oportunidades de trabajo para sus hijos. Además, el galés fue declinando como consecuencia de los matrimonios exogámicos.

Finalmente, desde la celebración del "Centenario de la Colonia" (1965) comenzó un intercambio de estudiantes y docentes con Gales. Maestros y profesores partían hacia allí para perfeccionarse. Por otro lado, en el Chubut se recibían profesores de la Universidad de Gales que dictaban cursos de actualización en lengua y cultura galesas. Como consecuencia de ese intercambio las maestras galesas volvieron a las nuevas escuelas étnicas creadas en las últimas décadas del siglo XX.

## Fuentes

*Boletín Oficial del Territorio Nacional del Chubut*, año 1, N° 7. Rawson, Archivo Histórico Provincial-Secretaría de Cultura de la Provincia del Chubut, 1910.

FINOQUIETO, Juan y THOMAS, J. "Resultados de los Exámenes en la Escuela Mixta N°1 de Rawson 1884". En: *El Monitor de la Educación Común*, año 3, N° 59. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1884.

JONES, Robert Owen. "Annie Ellen Jones. Obituario". En: periódico *Y Drafod* (El Debate), 10 de diciembre de 1897.

Y DRAFOD (El Debate) periódico. "Gwenllian Thomas de Matthews. Obituario", 30 de agosto de 1912.

ZORRILLA, Benjamín. *Educación común en la capital, provincias, colonias y territorios federales* (Informe 1883 presentado al Ministerio de Instrucción Pública). Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, Imprenta La Tribuna Nacional, 1884.

## Bibliografía

BERTONI, Lilia Ana. "Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las

colectividades extranjeras a fines del siglo XIX". En: *Anuario*, N° 11. Tandil, IEHS-Universidad Nacional de Centro, 1996.

BILLOROU, María José. "Mujeres en la docencia: una herramienta para la construcción del Estado en el interior de la Argentina 1900-1930". En: *Mujeres y Estado en la Argentina*. Buenos Aires, Biblos, 1997.

CAVIGLIA, Sergio Esteban. *La educación en Chubut 1810-1916*. Rawson, Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, 2011.

CODESEIRA DEL CASTILLO, Celia. "La fotografía como documento histórico. El caso de los niños y adolescentes de las colonias galesas del Chubut". *Revista de Humanidades Cruz del Sur*, año III, N° 4; 2013; pp. 249-292. En: <http://www.revistacruzdelosur.com.ar>

CEVA, Mariela. "Un panorama sobre los inmigrantes y la escuela en la Argentina 1884-1938". En: *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, año 28, N° 77, 2014.

DIARIO JORNADA. "Escuela *Ysgol Hendre*, 10 años hablando galés". Trelew, 9 de abril de 2016.

FLORIA, Carlos Alberto y GARCÍA BELSUNCE, César. *Historia de los argentinos*, tomos I y II. Buenos Aires, Larousse, 1994.

LLOYD DE LEWIS, Arié. *Desde el aula entre las matas*. Trelew, Asociación San David, 2012.

OTERO, Hernán Gustavo. "Las escuelas étnicas de la comunidad francesa 1880-1950". En: *Anuario de Estudios Americanos* N° 68. Sevilla, enero/junio 2011.

PÉREZ AMUCHÁSTEGUI, A. J. (Asesor). *Crónica Histórica Argentina*, tomo IV. Buenos Aires, Codex, 1968.

ROBERTS, Marcelo. "Trevelin y Esquel en el marco del Sesquicentenario de los galeses del Chubut" (Comunicación). VIII Foro Internacional sobre los Galeses en la Patagonia, Puerto Madryn, 12 y 13 de septiembre de 2016.



Escuela de Rawson (1880)  
Archivo Museo Regional de Gaiman - Chubut



**scholas**



## **EJE 3**

### **Educación y Construcción de Futuro: Desafíos y Oportunidades**

ISSN 2683-7560

## **El no show en la educación superior.**

Daniel Horacio Gentile  
dgentile@uno.edu.ar  
Daniel Ernesto Stigliano  
dstigliano@uno.edu.ar

### **Resumen**

La Educación Superior se enfrenta al desafío de la virtualidad, incluyendo las nuevas tendencias de enseñanza híbrida, el uso de nuevas tecnologías disruptivas, el aprendizaje y la investigación en línea, el peligro de títulos universitarios devaluados en su relevancia investigativa, el cierre y fusión de universidades y sus campus, nuevas expectativas de los estudiantes y la necesidad de dar respuesta al mercado laboral en transformación digital constante. A esto se deben sumar nuevas necesidades sobre el profesorado, los procesos de internacionalización en parte amenazados, la transformación digital de la investigación, la presión sobre los presupuestos universitarios, la transformación del currículo tradicional y las nuevas exigencias en transferencia tecnológica. Para abordar estas problemáticas de actualidad se formularán preguntas como las siguientes: ¿Existe un límite al reclamo para que las universidades colaboren en proyectos que resuelvan problemas de sus contextos? ¿Qué significa convertirse en espacios de innovación? ¿Qué implica planificar la investigación pensando en un impacto en la comunidad?

**Palabras clave:** Transformación digital, Espacios de innovación, Presupuesto Universitario, Vinculación Universidad-Sociedad

### **Abstract**

Higher Education is facing the challenge of virtualization, including emerging trends in hybrid teaching, the use of new disruptive technologies, and the expansion of online learning and research. At the same time, there is a growing risk of university degrees becoming devalued in their research relevance, alongside the closure and merger of universities and their campuses, evolving student expectations, and the need to respond to a labor market undergoing constant digital transformation. In addition, new demands are being placed on faculty, internationalization processes are partly under threat, research itself is undergoing digital transformation, and universities are experiencing increasing pressure on their budgets. This is accompanied by the transformation of traditional curricula and new requirements in technology transfer. To address these contemporary challenges, questions such as the following will be posed: Is there a limit to the expectation that universities should collaborate on projects aimed at solving problems within their contexts? What does it mean to become spaces of innovation? What does it imply to plan research with a view to achieving an impact on the community?

**Keywords:** Digital transformation, Innovation hubs, University budget, University-Society link

### **Ausentes sin aviso**

*"Si la escuela deja afuera a los muchachos difíciles no es más una escuela.  
Es como un hospital que cura a los sanos y mata a los enfermos"*  
(Don Lorenzo Milani, pedagogo popular italiano, 1923-1967)

La primera Imagen nos muestra la Biblioteca de Celso en Éfeso, actual Turquía. Fue construida hacia el año 117 DC para almacenar 12.000 rollos manuscritos y para servir como

tumba monumental del cónsul romano Celso. Este edificio colosal albergó a la tercera biblioteca más grande del mundo antiguo detrás de las de Alejandría y Pérgamo. Como toda biblioteca sugiere sabiduría, y la sabiduría nos invita a tomarnos un tiempo de demora.



IMAGEN 1 – Ruinas de la Biblioteca de Celso en Éfeso - Fuente: fotografía tomada por el autor

Desde Aristóteles hasta Heidegger, los filósofos han reflexionado sobre cómo la **demora** puede ser vista como un obstáculo para la acción virtuosa, un momento de transformación, o un aspecto fundamental de la temporalidad humana. Incluso se podrá reflexionar sobre el uso del tiempo, su aprovechamiento o la forma de vivirlo según cada experiencia; el ocio como algo positivo o negativo según la perspectiva de cada persona -habiendo reflexionado o no al respecto-. Esta obra que está comenzando a leer es una invitación a distanciarse por un momento de las exigencias cotidianas y **demorarse** para reflexionar sobre la educación y las decisiones que se necesitan adoptar para una enseñanza acorde con las necesidades de las y los jóvenes de hoy. Actualmente quizás coincidamos en que se está “transitando un período de relativismo creciente que nos propone nuevas formas personales y culturales de pensar y actuar. El mundo moderno con esperanza en el progreso, proponiendo un mundo ordenado, racional, fraterno y justo ha fracasado. Ante esta situación los seres humanos responden con escepticismo, desencanto e intentos de aprovechar al máximo el momento presente, aumentando la visión individualista de la vida. El hombre responde con indiferencia, falta de compromiso, falta de horizontes mediatos” (Gentile, 2011:58)

Para Hegel (1807), la demora es un momento en el que algo se encuentra en un estado de transición y no puede avanzar hacia su próxima etapa sin pasar por un proceso de transformación. La demora se convierte en un momento de reflexión y crítica en el que lo viejo y lo nuevo entran en conflicto y se resuelven para dar lugar a una síntesis superior; mientras que para Heidegger (1927) el ser humano siempre está **en camino** lo que convierte su existencia en una situación de demora y de posibilidad, de espera de algo que está por venir. Esperamos que estas páginas que están por leer se conviertan en una invitación a transitar nuevos caminos.

Las tres circunstancias que se relatarán a continuación son las que dieron origen a la presente investigación

El rector de un instituto universitario de formación docente le envió a su cuerpo de profesores un mes antes del comienzo de las clases el siguiente correo electrónico:

“Estimado/a Profesor/a:

Debido a la nula inscripción para varias asignaturas del turno mañana y turno noche, NO se llevarán a cabo las mesas examinadoras en esos turnos del presente llamado. Por lo tanto, todos los docentes convocados a tales mesas de las comisiones respectivas no deben asistir a conformar tribunal examinador en esta oportunidad. Los alumnos que hayan cursado materias en estas comisiones podrán anotarse para rendir los finales en el turno subsiguiente sin dificultad alguna. Les recordamos que todas las instancias de evaluaciones se llevan a cabo en la sede de Avenida... Cualquier duda o consulta nos encontramos a su disposición. Saludos cordiales”

A los pocos días una colega nos narró una situación similar vinculada con el régimen de admisión a las carreras docentes del instituto de educación superior en el que se desempeña como directiva:

“Al comienzo del año 2023 se han publicado en diversas redes sociales, y publicaciones oficiales, los requisitos para inscribirse a rendir un examen que otorga las vacantes a cada estudiante según su desempeño y evaluación, con cierto orden de mérito posterior. Tras la pandemia, se evidenció un aumento significativo en el ausentismo estudiantil durante las mesas de exámenes finales. Muchos estudiantes se inscribían para rendir, pero luego no se presentaban. Esta situación se repitió con frecuencia y comenzó a revertirse recién hacia fines de 2024. Como consecuencia, se observó una acumulación de materias cursadas sin sus respectivos finales rendidos, lo que en numerosos casos derivó en el vencimiento de los plazos establecidos y la pérdida de la cursada, obligando a los estudiantes a recurrir las instancias curriculares y, como consecuencia, a alargar su trayectoria formativa. Además, en los casos en que los alumnos sí se presentaban a rendir, era común notar dificultades para afrontar la instancia de evaluación oral ante un tribunal examinador” SV

En el primer semestre del mismo año otro colega que se encuentra a cargo de un seminario a distancia en dos carreras de posgrado, nos narra la siguiente experiencia:

“Tengo a mi cargo un seminario en la carrera de Especialización Superior en Docencia Universitaria con modalidad a distancia en dos universidades nacionales del área metropolitana de Buenos Aires. En la última cohorte de la universidad 1 se matricularon 23 participantes y transcurrido un semestre de la finalización de la cursada sólo presentaron el trabajo integrador final (TIF) 14 participantes. El seminario cuenta únicamente con dos clases sincrónicas a las cuales se conectaron entre 4 y 6 estudiantes en cada ocasión. Un fenómeno similar se advierte en la universidad 2 en la cual sobre 46 participantes sólo presentaron el TIF 14 alumnos y se conectaron a la única clase sincrónica 8 participantes. Dos requisitos básicos para aprobar la cursada son la presentación del TIF y la participación en cada foro de discusión semanal por lo menos una vez. En líneas generales, los resultados con respecto a la entrega del TIF están a la vista y en cuanto a la participación de los foros la mayoría se limita a cumplir con el mínimo de una intervención mientras que un grupo menor no se hace presente. A pesar de las facilidades que se ofrecen para completar

la cursada y aprobar el seminario, considerando que todos ellos son profesionales universitarios comprometidos con la enseñanza y la vida profesional, es muy bajo el número de aprobación. Cabe señalar que no se trata de deserción, ya que todos completan la cursada. Se trata de no presentación a las instancias de aprobación”  
D.S

Estos casos aparentemente son diferentes entre sí, sin embargo, se encuentran relacionados por un denominador común: en las tres situaciones existe un número importante de estudiantes que **no se presentaron...** para continuar con sus carreras, a rendir un examen de ingreso, a sus clases en línea, o a su evaluación final.

### **El no show de la educación**

Para indagar esta diversidad de situaciones en las que las y los estudiantes **no se presentan** para cumplir con alguna de las tareas que son propias de su rol emplearemos de ahora en más un concepto que denominaremos **el no show de la educación**

El término *no show* se utiliza comúnmente en la industria hotelera, de restaurantes, médica y de entretenimiento, y se refiere a una persona que ha hecho una reserva o una cita, pero que no se presenta o no llega a la hora programada sin previo aviso o justificación.

El *no show* puede tener consecuencias económicas y logísticas para la empresa o proveedor de servicios, ya que es posible que tengan que rechazar a otros clientes que podrían haber ocupado ese lugar si se hubiera avisado con anticipación. Por este motivo, algunas empresas acostumbran cobrar una tarifa de cancelación por no presentarse sin previo aviso.

Para evitar el *no show*, otras compañías anuncian a sus clientes con claridad y de modo fehaciente sus políticas de cancelación y modificación de reservas o citas. Inclusive, es habitual que envíen recordatorios antes de la hora programada para ayudar a reducir la tasa de “no show”.

La expresión *no show* en la educación se refiere a un estudiante matriculado en un curso que no asiste a clases sin previo aviso y/o sin una razón justificada. En otras palabras, el estudiante no se presenta a clase, lo que puede afectar negativamente su progreso académico e influenciar negativamente el de sus compañeros.

Los *no shows* son un problema común en la educación superior, especialmente la tasa de ese tipo de ausentismo es mucho mayor en los cursos en línea o híbridos, donde los estudiantes pueden sentirse menos comprometidos, o entre otras variables, tener más dificultades para seguir el ritmo del curso. Los *no show* también pueden ser un problema en programas de estudio de corta duración, donde los estudiantes pueden estar menos motivados, otros aún pagando matrícula o inscripción luego no inician a cursar, o simplemente no tienen el tiempo que suponían, o los recursos para asistir a todas las clases como quizás pida y exija luego el reglamento.

Los *no shows* pueden tener consecuencias negativas tanto para los estudiantes como para las instituciones educativas. Los estudiantes que no asisten a clase pueden perderse información importante y oportunidades de aprendizaje valiosas. Además, si el estudiante no se comunica con el profesor o la institución para explicar su ausencia, puede recibir una calificación baja o incluso ser reprobado en el curso según se interprete esa ausencia “inesperada”.

En la mitología griega se pueden encontrar diversos ejemplos de *no show*, por ejemplo:

El mito de Orfeo y la búsqueda de Eurídice: Orfeo es un famoso músico y poeta que se

enamora de Eurídice. Cuando ella muere, Orfeo viaja al inframundo para intentar traerla de regreso a la vida. Sin embargo, cuando se le dice que puede tenerla de vuelta si no mira hacia atrás mientras la guía fuera del inframundo, Orfeo no puede resistir la tentación y mira hacia atrás, perdiendo a su amada para siempre ¿Habría tenido oportunidad de comunicarlo?

El mito de Atalanta y el matrimonio: Atalanta es una heroína que es tan rápida y valiente como cualquier hombre. Cuando su padre la obliga a casarse, Atalanta se niega y huye al bosque para vivir como una valiente cazadora ¿Qué sentido tendría comunicarlo antes?

El mito de Prometeo y la creación del hombre: Prometeo es el titán que creó a los hombres. Sin embargo, cuando Zeus decide destruir a la humanidad, Prometeo no se presenta para defender a los seres humanos, y en su lugar envía a su hijo, Deucalión, para que construya un arca y sobreviva al diluvio que Zeus envía ¿Fue bien recibido "su reemplazo" por cancelar o huir ante ese compromiso?

Pero sin lugar a dudas, uno de los episodios de *no show* más conocidos fue protagonizado por Aquiles. En la *Ilíada*, Aquiles, el héroe más grande de los aqueos, es llamado a liderar a su ejército en la Guerra de Troya. Sin embargo, al principio de la guerra, Aquiles se enoja con el rey Agamenón y se niega a luchar. Sólo regresa al campo de batalla después de que su mejor amigo, Patroclo, es asesinado por Héctor ¿Si me demoro a la cita, si llego a "destiempo" a la circunstancia que requería mi presencia, seguiré siendo un héroe o aprobando cierto examen, o perdí una oportunidad irrecuperable?

Simbólicamente, la negación de Aquiles para luchar en la Guerra de Troya puede interpretarse de varias formas. En primer lugar, puede simbolizar el hecho de que incluso los héroes más valientes y poderosos tienen defectos y fragilidad. Aquiles, aunque era un guerrero formidable, era conocido por su orgullo y su temperamento explosivo. Su disputa con Agamenón fue el resultado de su orgullo herido y su deseo de mantener su honor.

En segundo lugar, la negación de Aquiles para luchar puede simbolizar y ejemplificar la importancia del liderazgo y la unidad en el combate. La retirada de Aquiles debilitó enormemente al ejército griego y puso en peligro su capacidad para ganar la guerra. Esto puede ser visto como una lección sobre la importancia de la cooperación y la solidaridad en la lucha por un objetivo común.

Finalmente, el *no show* de Aquiles sugiere la idea de que incluso los héroes más grandes y poderosos son mortales y pueden ser vulnerables. Aquiles, a pesar de su invencibilidad en la batalla, finalmente murió en la guerra de Troya. Esta idea puede ser vista como una advertencia contra la arrogancia y la arrogancia en la vida, y la necesidad de reconocer nuestras propias limitaciones y debilidades.

### **Algunas causas en un contexto de complejidad**

El *no show* en la educación se ha convertido en un problema recurrente que afecta tanto a los estudiantes como a las instituciones educativas. Al igual de las diferentes interpretaciones que pudimos hacer a partir de la negación de Aquiles, las causas del *no-show* en la educación son variadas, y pueden ser atribuidas a factores personales, socioeconómicos y educativos. A continuación, se enumeran algunas de las causas más comunes basadas en la literatura académica:

#### **Falta de motivación y compromiso**

Una de las principales causas del *no show* en la educación es la falta de motivación -con sus componentes conscientes e inconscientes, casi está de más decirlo- y compromiso por

parte de los y las estudiantes -sumando lo lábil de ciertas opciones o actos volitivos que varían en algunas subjetividades con gran celeridad- que pueden sentirse desmotivados por diversos factores, como la falta de interés en el curso, la percepción de que el curso no es relevante para sus intereses profesionales o personales y la falta de confianza en sus habilidades académicas, entre otros

### **Problemas económicos y laborales**

Otra causa del *no show* en la educación se relaciona con problemas económicos y laborales. Muchos estudiantes trabajan mientras estudian, y pueden tener dificultades para asistir a clase debido a sus horarios de trabajo variables, y responsabilidades laborales con algún grado de lo inesperable. Así mismo, si por ejemplo caracterizamos según lo etario, según Lerner "...se caracteriza por su capacidad para realizar muchas tareas a la vez ("multitasking") y por la aspiración a entrar velozmente en el universo de los adultos. Es común que mientras un "Z" habla con alguien que está junto a él, tenga su iPad prendido y esté chateando" (2015: 5). Además, algunos estudiantes pueden tener problemas financieros que les impiden pagar las tasas de matrícula y los gastos asociados con la educación (López & Álvarez, 2020; Pulido-Martínez, 2018), elementos estos últimos que pueden sopesarse al momento de estudiar y rendir para así validar o aprobar un período de cursada..

### **Problemas de transporte y logística**

Los problemas de transporte y logística también pueden ser una causa del *no show* en la educación. Los estudiantes que viven lejos de la institución educativa pueden tener dificultades para llegar a tiempo a clase o compromisos debido a los problemas de transporte, el tráfico variable que en algunas ocasiones no se pueden demostrar accidentes o embotellamientos, las condiciones climáticas adversas mayormente de público conocimiento y "de fuerza mayor", entre otros. Además, algunos estudiantes pueden tener problemas para encontrar alojamiento cerca de la institución educativa (López & Álvarez, 2020; Pulido-Martínez, 2018) para cuando pertenecen a cursadas con un esquema de virtualidad o plan de estudios que admiten cursadas remotas, pero solicitan exámenes físico-presenciales. Ya en varios países al ir superando la pandemia Covid19 se ha reflexionado sobre los diversos modos de asistir, y por ejemplo Opertti afirma que "La sociedad uruguaya dispone de una red de instituciones con múltiples finalidades sociales que podría ser un sostén fundamental del reforzamiento de la presencialidad" (2021: 260)

### **Falta de apoyo y recursos cognitivos-académicos**

La falta de apoyo y recursos por parte de las instituciones educativas y el entorno también puede ser una causa del mismo problema. Los estudiantes pueden sentir que no cuentan con el apoyo adecuado por parte de sus profesores y la institución educativa para superar los desafíos académicos y personales. Rogers entre otras fuentes y autores nos ha ayudado a profundizar el análisis sobre algunas prácticas pedagógicas no virtuosas: "Mi profesora de matemáticas de tercer curso me llamaba tonta, haragana y odiosa cuando me embarullaba en algún examen o no entendía la tarea que debía hacer en casa. Tanto me aterrorizaba que, cuando llegaba el momento de una prueba, era tal el miedo que tenía de que me reprobara que eso me hacía fracasar en todas" (1996, 85).

### **Problemas de salud mental y bienestar**

Los problemas de salud mental y bienestar también pueden ser una causa del *no show* en la educación. Los estudiantes que experimentan problemas de salud mental, como la ansiedad, la depresión, el estrés, entre otros, pueden tener dificultades para asistir a clase y participar en las actividades académicas. Además, algunos estudiantes pueden

tener problemas de salud física que les impiden puntualmente asistir al examen (López & Álvarez, 2020; Pulido-Martínez, 2018). Posiblemente alguna consecuencia en algunos estudiantes se puede vincular a que “la salud mental y el bienestar de los niños y los jóvenes se han puesto en gran peligro, de maneras que podrían tener repercusiones duraderas”. Esto ha llevado a que los sistemas educativos jerarquicen en mayor medida el bienestar socioemocional, mental y físico de los alumnos en las propuestas curriculares, pedagógicas y docentes, así como que procuren entender y apoyar mejor a alumnos y educadores en las idas y vueltas de retroalimentación recíproca entre sus emociones, representaciones, actitudes, conocimientos y competencias” (Operti, 2021: 145)

En resumen, se puede afirmar que el *no show* en la educación es un fenómeno de naturaleza multicausal (Morin, 2002) pero que requieren de un abordaje integral si se pretende que los y las estudiantes tengan éxito académico y personal.

Si volvemos al mito griego que nos ocupó hace algunos párrafos y analizamos las tres suposiciones acerca del *no show* de Aquiles descubriremos que dos de ellas se centran en alguna característica de su personalidad, en otras palabras, obedecen a causas intrapersonales. Sólo una de las tres se corresponde con una causa externa a él como lo es el combate y la guerra.

Siguiendo un razonamiento similar con las cinco causas de *no show* que surgen de analizar el historial de las publicaciones científicas se advertirá prácticamente que todas ellas responden a motivaciones intrapersonales centradas en los y las estudiantes.

### Crear situaciones de cambio

En este trabajo nos proponemos andar un camino opuesto y en lugar de preguntarnos cuáles son los problemas que predisponen a los aprendices a no presentarse nos interrogaremos acerca de cuáles son las problemáticas que manifiestan los sistemas educativos y que no permiten activar las disposiciones motivacionales de los matriculados.

Ciertamente se trata de un tópico complejo, pero es suficiente con la intuición propia de educadores experimentados, la posibilidad de enumerar las cosas que no funcionan bien en las instituciones educativas. El pedagogo italiano Francesco Tonucci, también conocido como Frato en su faceta de dibujante, supo expresar muy bien estos dolores de la educación formal en la siguiente caricatura:

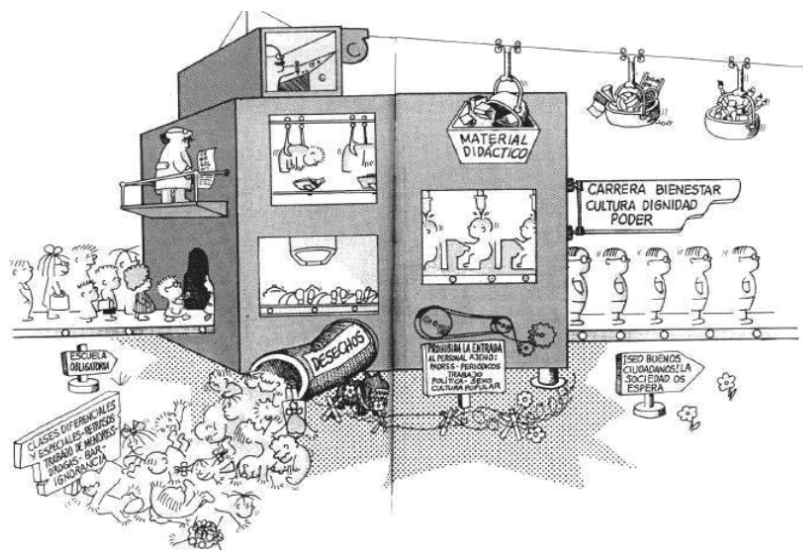


IMAGEN 2 - FUENTE: Con ojos de Niño, obra de Francesco Tonucci publicada en 1990

Como en el juego de los diez errores los invitamos a observar la Imagen 1 con detenimiento durante algunos minutos y hacer un listado de las críticas que con mucha ironía Frato le atribuye a la escuela tradicional. Si se atreven, pueden completar la lista con apreciaciones propias de su experiencia vital como estudiantes o como docentes.

A los efectos de encauzar el tema en su complejidad atenderemos especialmente a algunas situaciones que están en los primeros puestos de nuestras preocupaciones y que ponen la mirada particularmente en la educación secundaria y en la educación superior.

La Educación Superior se enfrenta al desafío de la virtualidad, incluyendo las nuevas tendencias de enseñanza híbrida, el uso de nuevas tecnologías disruptivas, el aprendizaje y la investigación en línea, el peligro de títulos universitarios devaluados en su relevancia investigativa, el cierre y fusión de universidades y sus campus, nuevas expectativas de los estudiantes y la necesidad de dar respuesta al mercado laboral en transformación digital constante. A esto se deben sumar nuevas necesidades sobre el profesorado, los procesos de internacionalización en parte amenazados, la transformación digital de la investigación, la presión sobre los presupuestos universitarios, la transformación del currículo tradicional y las nuevas exigencias en transferencia tecnológica. Para abordar estas problemáticas de actualidad se formularán preguntas como las siguientes: ¿Existe un límite al reclamo para que las universidades colaboren en proyectos que resuelvan problemas de sus contextos? ¿Qué significa convertirse en espacios de innovación? ¿Qué implica planificar la investigación pensando en un impacto en la comunidad?

La Educación Secundaria se enfrenta al desafío de reformular los espacios y los tiempos escolares, la enseñanza en aulas permeables a la sociedad y sin paredes asfixiantes; nuevos dispositivos didácticos asociados a los avances de la tecnología y la educación. Repensar estas cuestiones supone analizar los regímenes de asistencia vigentes y los modos de evaluar de modo tal que la tan necesaria evaluación para la promoción no se convierta en un sinónimo de medición. El Informe Nacional de Indicadores Educativos publicado por el Ministerio de Educación de la República Argentina en 2022 anuncia un no show muy elevado por cuestiones centradas en la escasa atracción que ofrecen los presentes formatos escolares. Un 40.6% de los y las jóvenes de la escuela secundaria que participaron del operativo Aprender 2019 afirmaron que no asistieron a la escuela porque no tenían ganas (Gráfico 1)

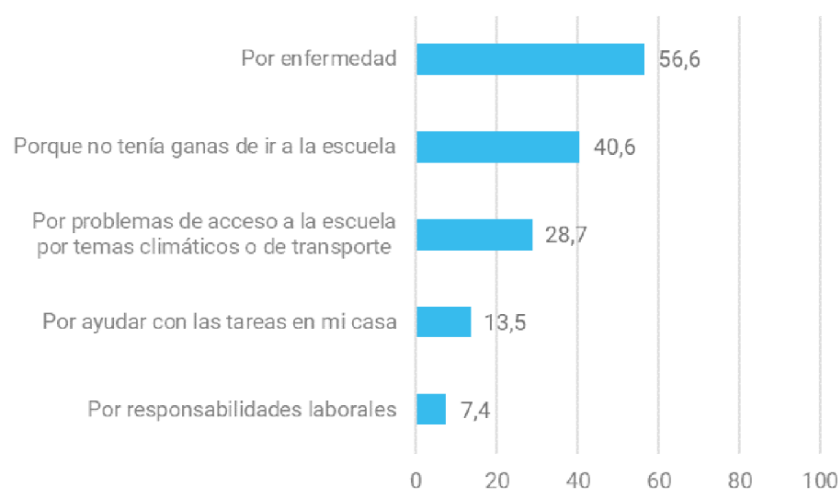


Gráfico 1. Distribución de estudiantes según motivos de inasistencia. Total del país, 2019.  
Fuente: Evaluación Aprender 2019, DiNEIEE - SEIE - MEN

Se requieren respuestas inmediatas para problemas que los antiguos griegos pusieron a la luz veinticinco siglos atrás a través de sus mitos. Procasto era un bandido que tenía una casa en las colinas, donde invitaba a los viajeros solitarios a pernoctar. A los que eran demasiado altos, les cortaba las partes del cuerpo que sobresalían de la cama (cabeza, pies); a los que eran demasiado bajos, los estiraba hasta descoyuntarse.



IMAGEN 3. Teseo mata a Procasto. Cerámica del Siglo V AC. Fuente: Museo Británico

La educación formal muchas veces repite la actitud de Procasto con los que no encajan, con los que sobresalen, con los que no llegan y con el cultivo de los talentos personales. Ahora deseamos proponerles otro ejercicio interactivo. Fragmenten un período específico de su trayectoria docente y luego autoreflexión en las siguientes preguntas: ¿De qué manera las instituciones en las que ejercí mi rol de educador les cortaron las piernas a los estudiantes o los descoyuntaron para que encajaran a sus formatos y reglamentos? ¿Cómo colaboré yo a mediatizar estos efectos nocivos del sistema escolar? ¿Qué puedo hacer desde mis prácticas cotidianas para no actuar como Procasto?

Tal vez, otro mito nos dé una primera pista... Ulises, para no rendirse al canto de las sirenas, que seducían a los marineros y los hacían estrellarse contra las rocas, se ató al árbol de la nave y tapó las orejas de sus compañeros de viaje. En cambio, Orfeo, para contrastar el canto de las sirenas, hizo otra cosa: entonó una melodía más hermosa, que encantó a las sirenas. Orfeo nos invita a ser creativos y a seguir pensando ...

### Referencias bibliográficas

Lerner, H. (2015) "Las adolescencias en la contemporaneidad", en "Adolescentes, jóvenes: nuevos horizontes. Escuchar, interrogar, pensar". (digital)

Gentile D. (2011) "El conocimiento en esta postmodernidad". En Silva E.D. (comp.) Reflexiones en torno a la Ingeniería, los desafíos actuales, y la UTN, Buenos Aires: Grupo Editor Tercer Milenio. ISBN 978-987-9374-71-9

Rogers, Carl & Freiberg, H. Jerome (1996). Libertad y creatividad en la educación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. ISBN 84-7509-401-5

Opertti, R. (2021). La educación en tiempos de repienso planetario. Montevideo: EDUY21/ ITAU Fundación

PULIDO-MARTINEZ, Hernán Camilo. En búsqueda de una psicología crítica en los am-

bitos laborales. Universitas Psychologica , Bogotá, v. 3, n. 2, p. 213-222, 2004. Disponible en: Disponible en: <https://docplayer.es/11733190-En-busqueda-de-una-psicologia-critica-en-los-ambitos-laborales.html> Accedido en: 2 sep. 2016 »

Morín, E. (2002). Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. UNESCO- Universidad de Valladolid. España.

## **Inteligencia Artificial en Educación Superior: análisis FODA y percepciones estudiantiles**

Vivian Aurelia Minnaard  
minnaard@ufasta.edu.ar

Jorge Antonio Balladares Burgos  
jaballadares@puce.edu.ec

Fernando Sánchez Martínez  
fer.nadiel@univa.mx

Elsa María Moquete Cruz  
emoquete@adm.unapec.edu.do

María del Monserrat Llarío  
mmlairo@gmail.com

Mauricio Dimant  
mauricio.dimant@mail.huji.ac.il

Robinson Reyes  
roreyes@fiu.edu

### **Introducción**

La Inteligencia Artificial está fluyendo por el planeta a la manera de rizoma ingresando en distintos contextos. Una rama de ella conocida como Inteligencia Artificial Generativa (IAG) tiene un gran potencial por la diversidad de herramientas que día a día se optimizan. La Inteligencia Artificial se caracteriza por conjugar una mirada interdisciplinaria (Espinoza, Chávez, Mescua, Viena, Mauricio, Flores, 2023).

### **Objetivo**

Indagar las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas que se identifican en artículos que abordan la temática Inteligencia Artificial en Educación Superior y las propuestas brindadas por estudiantes de Nivel Superior para superar Debilidades y Amenazas en su uso.

### **Desarrollo**

La investigación se realiza en etapas. En la primera se realiza una revisión de literatura disponible en un buscador académico. En la segunda, que se desarrolla en forma descriptiva transversal, se analizan los 12 artículos seleccionados identificando Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas, empleando nubes de palabras con los resultados obtenidos y el uso de diagramas de Ishikawa, con el propósito de profundizar en las Debilidades y Amenazas. En la tercera etapa se lleva a cabo una recolección de datos, mediante un formulario online, con una muestra no probabilística por conveniencia de 72 estudiantes del nivel superior de tres países de América.

### **Resultados**

Para seleccionar los artículos que se someten a análisis se realiza un rastreo bibliográfico en un buscador académico y se elabora un algoritmo partiendo de 3,790,000 artículos hasta que, por medio de criterios de inclusión y exclusión se seleccionan 49, luego de la lectura y análisis de cada uno de ellos, quedan finalmente 12 de ellos.

Los artículos son analizados y se elabora una tabla indicando fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas identificadas en cada uno de ellos, buscando regularidades. Con esa información se realizan las nubes de palabras donde se reflejan con mayor tamaño aquellos conceptos/ constructos que se identifican con mayor frecuencia. En el caso de las fortalezas se destacan educación personalizada y automatización de tareas, lo que

permitiría potenciar el aprendizaje, economizar recursos y esfuerzos por parte de las personas, con respecto a las oportunidades, reconocen disminución del tiempo de trabajo, aprendizaje personalizado, determinación de diagnósticos y uso de técnicas de aprendizaje profundo. Al consultar sobre debilidades identifica: presencia de sesgos, dificultad de acceso, riesgo de dependencia en el uso de Inteligencia Artificial y riesgo en la protección de datos. Con respecto a las amenazas: uso desregulado y poca reflexión ética.

En la próxima etapa se decide profundizar en las debilidades y amenazas realizando diagramas de Espinas de Pescado o delshikawa, para poder identificar las causas de éstas. Posteriormente, se aplicó una encuesta online a 72 estudiantes del nivel superior de Argentina, México y Ecuador para indagar cómo perciben debilidades y amenazas en el uso de IA en el nivel de educación superior y las propuestas para superarlas.

La IA contribuye a la mejora del aprendizaje y la velocidad de las respuestas en el aula. Chung y Becker (2024) señalan que la IA puede generar preguntas de evaluación y ofrecer feedback instantáneo, lo que ayuda a los docentes a mejorar la calidad de sus clases. Además, la inexistencia de barreras del idioma y el uso de herramientas de motivación son aspectos destacados por estos autores, ya que facilitan la inclusión y el compromiso de los estudiantes.

**Palabras clave:** Inteligencia Artificial, Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas.

### Etapa 1

El rastreo bibliográfico en un buscador académico arroja 3790000 artículos, mediante criterios de inclusión y exclusión se seleccionan 49, finalmente, luego del análisis quedan doce:

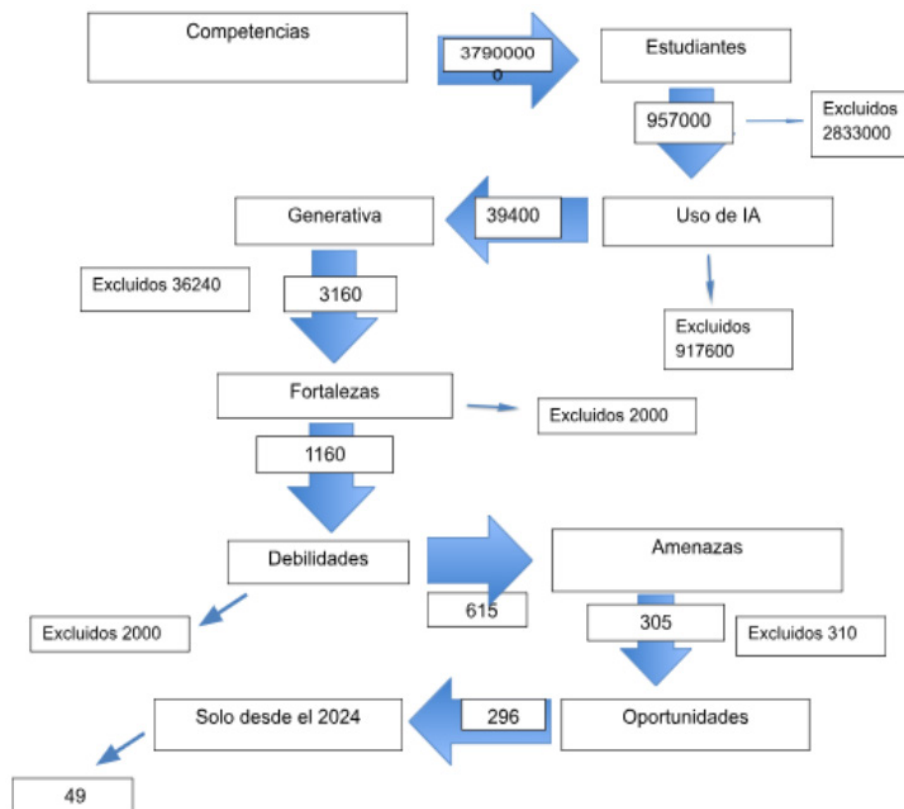


Figura 1 Algoritmo, identificando criterios de inclusión y exclusión

## Etapa 2

Posterior a la lectura de los artículos, se elabora una tabla indicando fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas identificadas en cada uno de éstos, también buscando regularidades.



Figura 2 FODA sobre el uso de IA en Educación Superior según los artículos analizados.

La inteligencia artificial (IA) ofrece diversas fortalezas en el ámbito de la educación superior. En primer lugar, la IA tiene el potencial de mejorar la agilidad en la gestión educativa, permitiendo una mayor eficiencia en la administración de tareas y procesos. Espinoza et al. (2023) destacan que la IA puede facilitar la educación personalizada, adaptando el contenido y el ritmo de aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto se complementa con el uso de sistemas de tutorías y plataformas de aprendizaje adaptativo, que proporcionan apoyo continuo y personalizado a los estudiantes.

Otra fortaleza relevante es la capacidad de la IA para automatizar tareas repetitivas y analizar grandes volúmenes de datos de manera eficiente. Luque Zabalo (2024) menciona que la IA puede identificar patrones y correlaciones que podrían pasar desapercibidos, lo que puede ayudar a eliminar sesgos inconscientes y mejorar la toma de decisiones en el ámbito educativo.

La implementación de la IA en la educación superior también presenta numerosas oportunidades. Una de las más destacadas es la posibilidad de incrementar el conocimiento, tanto a nivel personal como profesional. Chung y Becker (2024) enfatizan la integración de las tecnologías en todos los espacios de enseñanza, lo que puede enriquecer la experiencia educativa y proporcionar nuevas herramientas para el aprendizaje. Además, la IA permite la detección de anomalías y la asistencia automática, lo cual puede mejorar la recuperación y el seguimiento de los estudiantes (Torres et al., 2024).

La automatización de tareas repetitivas libera tiempo para que los docentes se concentren en actividades más creativas y de mayor valor añadido (Hidalgo Contreras, 2024). Otro aspecto importante es el uso de la IA para estructurar itinerarios de aprendizaje y aplicar técnicas de aprendizaje activo, como el debate socrático y el análisis de casos. Vélez-Rivera et al. (2024) señalan que estas herramientas pueden recopilar y procesar grandes volúmenes de datos, lo que puede ser utilizado en investigaciones o actividades de creación de conocimiento, permitiendo a los docentes dedicar más tiempo a la relación interpersonal y al apoyo a los estudiantes.

En cuanto a las amenazas destacan el uso desregulado y la poca reflexión sobre aspectos éticos. En múltiples instituciones educativas faltan normativas claras que contemplen todos los aspectos que pueden ser amenazantes. Un aspecto que destacan -Espinoza, Chávez, et al (2023), es que aquellas personas que no se adapten al cambio tendrán dificultades. Otro aspecto que preocupa es el referido al riesgo de deshonestidad académica ya que se puede producir un abuso en el empleo de IA. Además, en el caso de estudiantes que no posean los conocimientos sobre determinada temática, al realizar un prompt, pueden generar respuestas que no sean correctas y asumirlas como válidas.

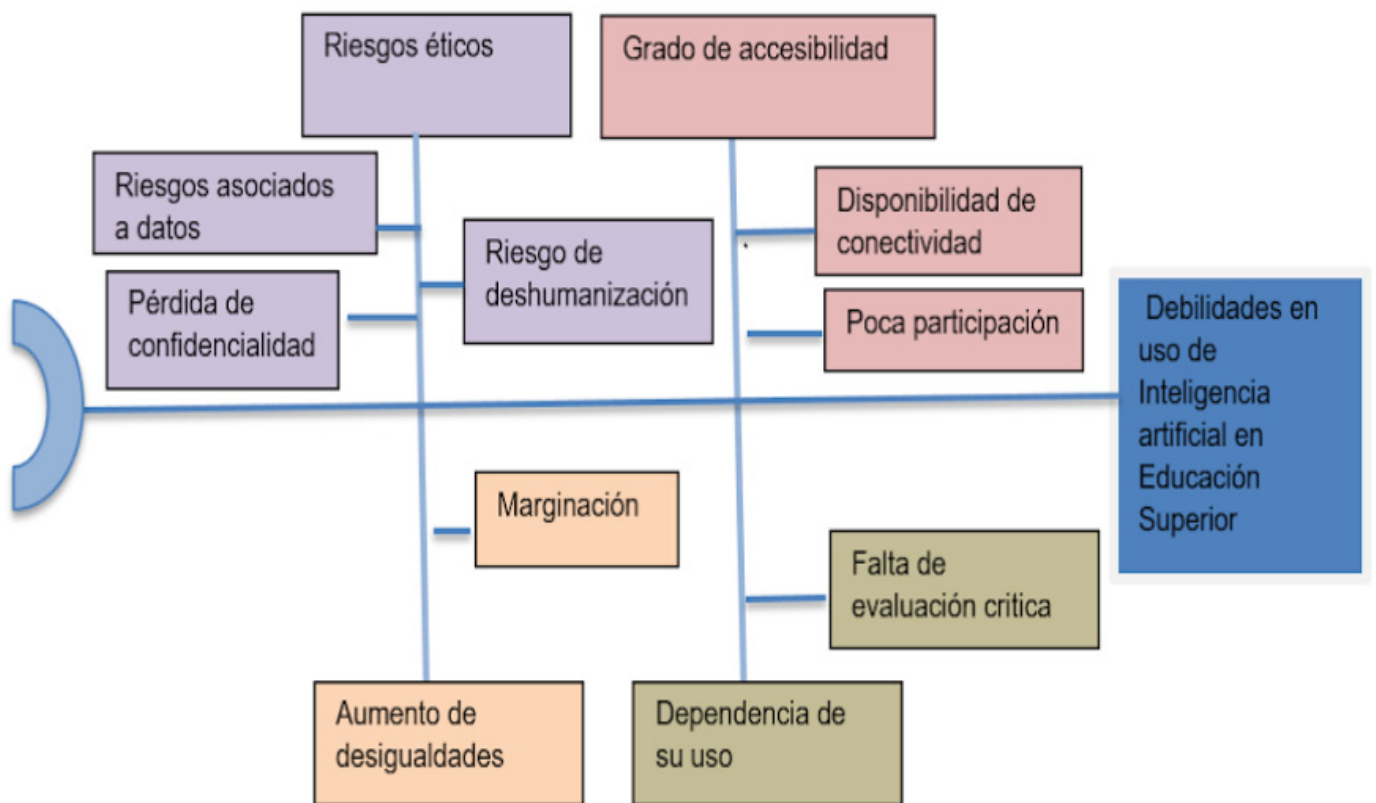


Figura 3 Debilidades que se identifican en el uso de IA en Educación Superior

Tovar Ruiz, et al (2024) señala que la UNESCO ha identificado algunos peligros éticos que puede experimentarse en la educación superior por el uso de ChatGPT, entre los cuales se encuentran: riesgo de la integridad académica, sesgo cognitivo, brecha digital que limita la accesibilidad, ambigüedad para regulaciones de uso y la protección de datos. Estos aspectos podrían constituir verdaderos conflictos para en el futuro, poder ofrecer educación de calidad y accesible para todos. Una de las principales debilidades es la

dificultad de acceso a la tecnología. Espinoza et al. (2023) señalan que no todos los estudiantes tienen el mismo acceso a dispositivos y conectividad, lo que puede generar desigualdades en el aprendizaje. Además, existe el riesgo de diagnosticar incorrectamente trastornos de aprendizaje, lo que podría tener consecuencias negativas para los estudiantes. Chung y Becker (2024) advierten que la IA no reemplaza el rol de los docentes, y que, si los estudiantes no poseen habilidades o un mínimo conocimiento sobre investigación, podrían ser incapaces de asignar correctamente los prompts o comandos necesarios para interactuar con las herramientas de IA. Esto subraya la necesidad de una formación adecuada para los estudiantes en el uso de estas tecnologías. Otra debilidad es la posibilidad de que los contenidos abstractos generen desmotivación entre los estudiantes. Pablo-Martí y Mir (2024) observan que los problemas de asistencia y participación en las clases pueden estar relacionados con la naturaleza abstracta de algunos contenidos, lo que podría dificultar el compromiso de los estudiantes.

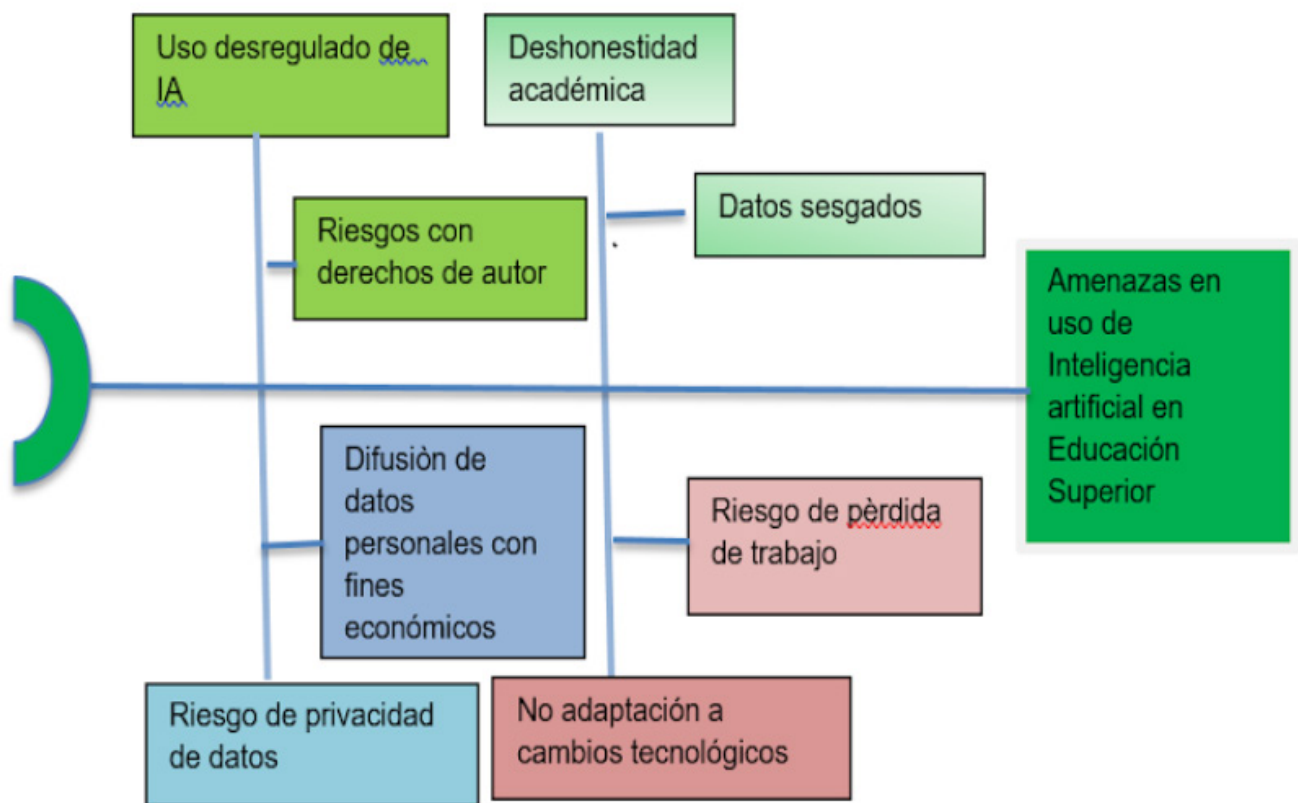


Figura 4 Amenazas que se identifican en el uso de la IA en Educación Superior

Existen varias amenazas asociadas al uso de la IA en la educación superior. Una de las principales amenazas es el riesgo de deshonestidad académica. Chung y Becker (2024) advierten que la facilidad para generar contenido mediante IA podría ser utilizada de manera inapropiada por los estudiantes, comprometiendo la integridad académica. Además, del riesgo de dependencia excesiva de la IA, lo que podría llevar a la deshumanización del proceso educativo (Luque Zabalo, 2024). La falta de privacidad de los datos personales y la presencia de sesgos en los algoritmos de IA también son amenazas significativas. Hidalgo Contreras (2024) menciona que la manipulación de datos y la generación de desigualdades son riesgos asociados al uso desregulado de la IA.

### Etapa 3

En la tercera fase, se envía una encuesta online a estudiantes del nivel superior de Argentina, México y Ecuador para indagar cómo perciben debilidades y amenazas en el uso de IA y sus propuestas para superarlas.

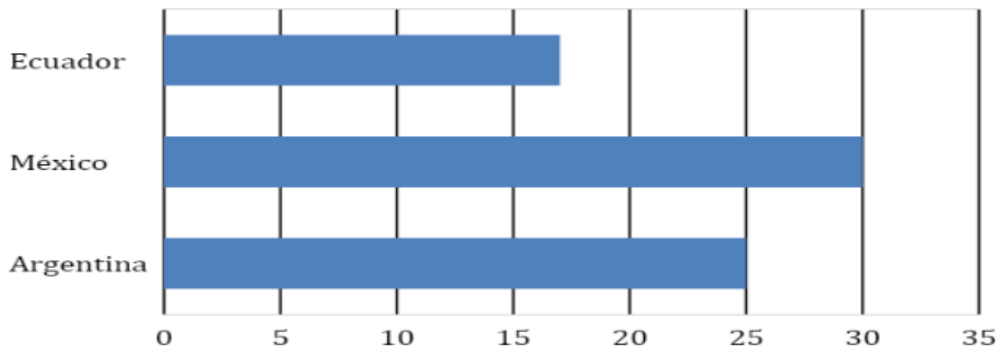


Figura 5 Países de origen de los estudiantes consultados

A continuación, se presenta una serie de enunciados, los cuales fueron clasificados por los alumnos, según consideraron como debilidades o amenazas en el uso de Inteligencia Artificial en el Nivel Superior. Luego, se les pidió seleccionar uno y comentar cómo se podría superar el aspecto señalado. Estas son algunas de las respuestas:

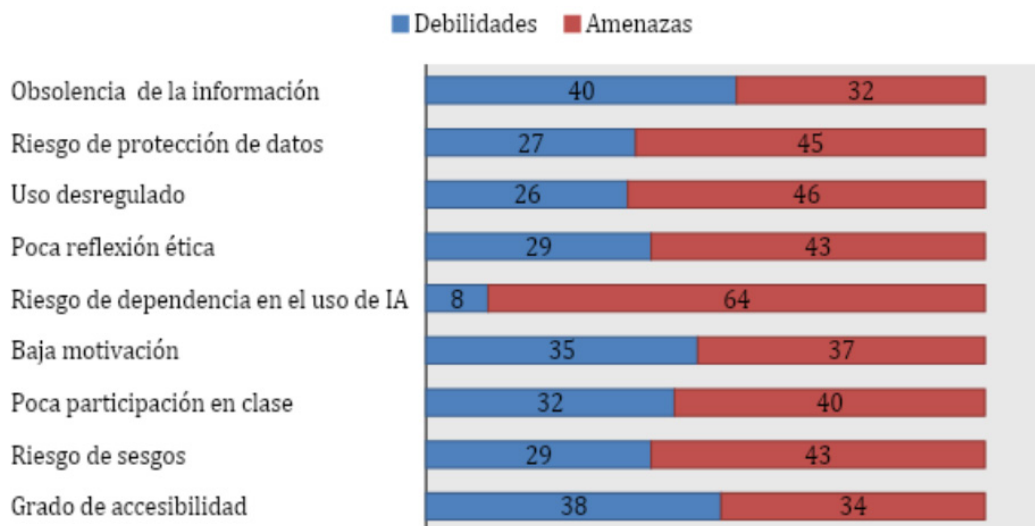


Figura 5 Clasificación en Debilidades y Amenazas de causas del uso de IA que realizan estudiantes de Educación Superior

Una amenaza importante es la rápida obsolescencia de la información sobre IA, debido a su constante evolución. Ocaña-Fernández et al. (2019) subrayan la importancia de mantener actualizada la información presentada para asegurar su relevancia en el contexto académico. Además, los riesgos éticos y la necesidad de establecer marcos regulatorios son aspectos críticos para garantizar un uso responsable y equitativo de la IA en la educación (Vélez-Rivera et al., 2024).

<b>Riesgo de sesgos</b>	"El riesgo de sesgos supone un claro peligro en el uso de IA en el nivel superior, por lo que, propongo que cualquier uso de IA en este ámbito académico, le siga una rigurosa y exhaustiva revisión de la información y de la bibliografía utilizada para evitar el uso de información inapropiada y sesgada".
<b>Uso desregulado</b>	"El uso desregulado puede ser una amenaza para todos los miembros de la Educación Superior ya que puede crear una dependencia de la herramienta".
<b>Riesgo de dependencia en el uso de IA</b>	"En mi opinión, que los docentes aporten bibliografía accesible, acotada y comprensible es de suma utilidad para fomentar la investigación propia, siendo una forma amena de formar su propio criterio. Si la bibliografía aportada tiene poca cantidad, es poco accesible o consta de un material complejo, va a haber más propensión a utilizar IA, que "digiere" cualquier información en instantes. Esto genera poco criterio en el profesional y me parece extremadamente peligroso, destruyendo su propia capacidad de investigación científica basada en información confiable, tomando solo lo que recopile una IA".
<b>Obsolescencia</b>	"Actualizar el sistema cada seis meses".
<b>Falta de reflexión ética</b>	"Creando más espacio de grupos de alumnos reducidos donde se pueda trabajar sobre este tema y no en clases tan numerosas que dan lugar al anonimato de muchos alumnos que sólo están presentes en las clases, pero no hacen una reflexión verdadera respecto a esta problemática".
<b>Grado de accesibilidad</b>	"La IA es una realidad y convive gran parte del tiempo con nosotros, no deja de serlo en los estudios. En tal sentido, tanto el acceso como la interacción con ella debe ser normal, es más, debe ser complemento de los análisis y resultados que se presentan en cada tarea de la carrera". "Programas accesibles de capacitación continua". "Que en los lugares de trabajo/educación haya computadoras para que todos puedan emplear IA".
<b>Baja motivación</b>	"Puede incentivarse con el empleo de actividades multidisciplinarias, el que la Inteligencia Artificial pueda usarse como una herramienta útil y no solamente como una fuente de información y respuestas, desarrollando un análisis comparativo entre la información brindada y el conocimiento propio de los alumnos. De esta manera, poder motivar el pensamiento propio, junto con las nuevas herramientas que se están desarrollando". "Puede superarse con activaciones y encuentros entre docentes y estudiantes".

Tabla 1 Propuestas expresadas por estudiantes de Nivel Superior para superar Debilidades y Amenazas en el uso de IA

## Conclusiones

La inteligencia artificial presenta un amplio abanico de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas en el ámbito de la educación superior. Sus capacidades para personalizar el aprendizaje, automatizar tareas y analizar grandes volúmenes de datos ofrecen grandes beneficios, mientras que las dificultades de acceso, la desmotivación y los riesgos éticos requieren una atención cuidadosa. La integración adecuada de la IA en la educación puede transformar positivamente la experiencia educativa, siempre y cuando se gestionen correctamente los desafíos y se establezcan marcos regulatorios apropiados.

La inteligencia artificial (IA) y la ética en la educación son temas cruciales en la era digital. Algunos aspectos que hay que evaluar es la ética en la relación IA- educación son: privacidad de datos, equidad, transparencia, accesibilidad y responsabilidad. En el 2º Foro Mundial convocado por la UNESCO (2024), cuya centralidad versó sobre la Ética de la Inteligencia Artificial, se destacó un cambio de paradigma en el desarrollo y abordaje de la ciencia y la tecnología a nivel mundial. Por lo tanto, estas innovaciones exigen un aprendizaje permanente, en donde las buenas prácticas garanticen un diálogo profundo en los diferentes ámbitos: en el académico, la sociedad civil y el sector privado, tomando en cuenta los distintos niveles de desarrollo tecnológico, político, económico y social global.

## Referencias bibliográficas

- Chung, C. K. K., & Becker, S. E. (2024). Adopción de la inteligencia artificial ChatGPT en la educación superior: perspectiva de los docentes universitarios en Paraguay. *Company Games& Business SimulationAcademicJournal*, 3(2), 23-30.
- Espinoza, A. R. F., Chávez, Z. R. M., Mescua, J. A. M., Viena, C. R., Mauricio, L. A. S., & Flores, H. H. V. (2023). El futuro de la educación: cómo la inteligencia artificial transformará el aula.
- Hernández, I. N. R., Mateus, J. C., Rogel, D. R., & Meléndez, L. R. Á. (2024). Percepciones de estudiantes latinoamericanos sobre el uso de la inteligencia artificial en la educación superior. *Austral Comunicación*, 13(1), e01302-e01302.
- Hidalgo Contreras, L. (2024). El papel de la inteligencia artificial en la gestión eficiente de los procesos civiles.
- Luque Zabalo, M. (2024). El impacto de la IA en las relaciones laborales
- Mora, Y. Y., & Rizzo, J. M. A. (2023). Influencia de la inteligencia artificial en los estudiantes universitarios. *South Florida Journal of Development*, 4(10), 3749-3762. <https://doi.org/10.46932/sfjdv4n10-001>
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., & Garro-Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536-568. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>
- Pablo-Martí, F., & Mir, C. Enseñando Economía con inteligencia Artificial. .Una propuesta para dinamizar las aulas de la Generación Z..SCCS
- Ríos Hernández, I. N., Mateus, J. C., Rivera Rogel, D., & Rosa Ávila Meléndez, L. (2024). Percepciones de estudiantes latinoamericanos sobre el uso de la inteligencia artificial en la educación superior. *Austral Comunicación*, 13(1), e01302. <https://doi.org/10.26422/aucom.2024.1301.rio>

Torres, B. E. M., Ramírez, M. A. N., Rosas, M. D. L. Á. C., & Ornelas, N. A. S. (2024) Emprendimiento, innovación y sustentabilidad: pilares para el desarrollo.

Tovar Ruiz, C. J., Bustamante Bajaña, J. A., Bustamante Bajaña, X. A., & Vallejo Flores, K. M. (2024). IA y sus implicaciones en la educación superior. RECIAMUC, 8(1), 519-527. <https://doi.org/10.26820>

Vallejo Flores, K. M. (2024). IA y sus implicaciones en la educación superior. RECIAMUC, 8(1), 519-527. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.519-527](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.519-527).

Vélez-Rivera, R., Muñoz-Álvarez, D., Leal-Orellana, P., y Ruiz-Garrido, A. (2024). Uso de Inteligencia Artificial en educación superior y sus implicancias éticas. Mapeo sistemático de literatura. Hachetetepe. Revista científica en Educación y Comunicación, (28), <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i28.11051>

## **Dialogue to Communion: Education and the Future of the Common Good**

Antony Luby

antony.luby@glasgow.ac.uk CORREO University of Glasgow

*'We are called to promote a culture of dialogue by every possible means and thus to rebuild the fabric of society...'*  
(Pope Francis, 2016)

So spoke Pope Francis upon receiving the Charlemagne Prize in May 2016. In the world of education, how do we respond? Herein lies one narrative.

### **1. The Post-Secular Horizon**

In rebuilding culture through dialogue, we glimpse the faint outline of a new horizon. In the last few years, I have had the privilege of accompanying some outstanding school principals, sited in areas of socio-economic deprivation in both the port city of Rotterdam, the Netherlands, and the East Midlands region of England. Anke, Judith, Sandra and Aziem in Rotterdam, and Chris, Grant and Lee in Nottinghamshire. These encounters reveal that cooperation between faith and secularity does not dilute conviction; rather it deepens. Each conversation, each shared project, hints that the future of education lies neither in religious restorationism nor in sterile neutrality, but in a post-secular humanism where belief and unbelief speak truthfully to one another.

The term post-secular does not announce the end of secularity; rather, it signals the return of questions that pure rationalism could not answer. Across the schools of Rotterdam and Nottinghamshire we see that teachers, parents, and pupils already live in this liminal space. They inhabit plural belonging – a Muslim head teacher leading a Catholic school, Christian educators serving largely non-Christian communities, secular staff finding spiritual meaning in service. These are not contradictions; they are signs of an age in which professional vocation again becomes moral vocation.

Pope Francis (2020: 89 & 134) in *Fratelli Tutti*, urges educators to “form hearts capable of compassion.” In the twenty-first century this is perhaps the most radical command available to a world grown suspicious of moral language. Compassion, as the Rotterdam experience shows, is not sentimentality. It is a structured attentiveness to the other—a willingness to be taught by the stranger, the refugee, the resistant colleague. When the Emmaus principal, Anke Langmuur, invited sceptical teachers to dream their own education, they enacted this attentiveness: a pedagogy of trust that re-humanised their work. How so?

Drawing upon her experience with Montessori when, incredibly, Anke built up a school from a roll of 7 to that of 600, she married with this a love of the Visible Learning work of the renowned educator, John Hattie (2012) and sought headship of a school in Rotterdam. When granted Emmaus Katholieke School, she transformed it. When I walked down the school corridors I could not help but notice - no icons, no religious symbolism, and the only crucifix hidden in the drawer of the principal's desk. Catholic? Ah, but when I stepped into the classrooms: love. Love of teachers for students, students for teachers, and for each other. Like the biblical story of the road to Emmaus (Luke 24: 13-35) Christ is hidden from our eyes, but he is present, he is walking beside us. Emmaus Katholieke School lives up to its name.

It all begins with trust.

Anke trusted her teachers, especially those who were unconvinced by her ideas, that she empowered them to “dream their own education” i.e., to teach a curriculum as they wished it to be taught – not Anke’s way. Anke supported them, and they began to trust her. These interventions were recorded for her master’s degree at Amsterdam University of the Applied Sciences (AUAS) and her tutor, Dr Andre Koffeman, notes it as an outstanding example of *leerkracht* (learning power). This resolves the “steering paradox” of a bottom-up initiative whereby it is widely acknowledged that true, lasting reforms engendered from the bottom-up: but how to achieve this when you are at the top? Let go. Simply, let go of the reins and trust the teachers.

For *leerkracht* the teachers come together weekly and collaborate. Jointly, they review, evaluate their work and plan ahead. There is a multiplicity of questions to be addressed. How has the past week gone? Successes? Difficulties? What do the students need? How can we best help them? What have we learned – from an in-service day, a book, a chat, a visit to a school? And, of course, there is a multiplicity of resources – most especially, the teachers themselves. Anke’s success was noted by the Rotterdam Catholic Association (RVKO) that oversees 70 Catholic schools; and she was not alone. In Maria, another RVKO school, and studying the same AUAS master’s degree was another principal, Judith van Wijngaarden. Let us listen to Judith.

Judith: There was always resistance in the team, ‘Yes, we want learning power.’ So, they ... informed ... the Start Team with teachers with the most resistance; and they took ownership, and they are my mirror because they want ... they can say what they want to have to change... and I have to change to give them the trust to do the good things. To have the faith; that is the way we can make the next step, the next level in the school.

AL: So, you deliberately chose the teachers who you knew were the most resistant?

Judith: Yes. (Luby 2021a: 68-69)

Trust – need more corroboration? Same city, same association, same AUAS master’s degree. Let me afford another introduction.

AL: So, we’re in the streets of Rotterdam and I’m sitting here in a café with Sandra Groeneboom-Veelenturf who is the Director of Hildegardis School. So, would you like to just tell us something about your school please?

SANDRA: Our school has about 270– 280 children and they are from very mixed culture background. Most of them are from Islam, Muslim children, 50– 60% Moroccan, from Berber and then well about 30 Turkish and then some from ... Eastern Europe and from Sudan and Kurdistan (Luby 2021: 69)

In order to foster a community from this ‘mixed culture background’ sited within an area of comparative socio-economic deprivation, Sandra ‘...wrote a pedagogic community district vision’ by ‘...sit(ting) down with all the network partners and we thought about, “Well, what do we think are the values of this like district, this community?” So, I can show you, I have it here. We made ... we talked about it with ... about 30 different network partners. So, everything you can think of, also for the old people, for the poor people, for the homeless people; they all sit together – policemen, schools, everybody and we made our own four values of the community.

AL: So that’s autonomy, respect, creativity and positivity?

SANDRA: Yes! That's it... (Luby 2021a: 72)

These values lie at the heart of Hildegardis school and the district of Old North Rotterdam—that it serves today.

Education in a post-secular world must therefore re-centre relation. Data may measure attainment, but only dialogue nurtures belonging. This truth, so evident in Hildegardis and Maria schools, echoes Aquinas's conviction that knowledge perfects the intellect only when animated by charity. The intellect alone informs, charity transforms. The contemporary task is to design institutions where such transformation is possible within plural frameworks of belief.

The next movement is from dialogue to communion. Dialogue listens across boundaries; communion builds common life. The one is linguistic, the other existential. The shift is subtle yet decisive: from talking with to living for one another. It is this transition that defines the educational post-secular horizon now opening before us.

## **2. Leadership as Communion**

Leadership, in this new horizon, can no longer be conceived as the privilege of a few. The stories of Anke Langmuur, Judith van Wijngaarden, and Sandra Groeneboom-Veelenturf demonstrate that authority gains legitimacy through service. Their shared secret - autonomy through trust - points toward a richer anthropology of leadership: one grounded in communion. The language of distributed leadership has become familiar in policy and research. Yet what we witness in practice goes further than the distribution of tasks; it is a conversion of purpose. When leaders willingly cede control, they do not dissolve hierarchy; they sanctify it, transforming structure into relationship. In theological terms, they enact what Augustine (2013) called *ordo amoris*—the ordering of love. Authority rightly ordered becomes participation rather than domination.

Such communion is not uniformity. It thrives on diversity disciplined by respect. In the East Midlands of England, as the Flying High Partnership illustrates, collective identity can emerge from many voices without coercion. Their co-constructed values - unique, sustainable, exceptional - mirror the Trinitarian rhythm of unity-in-difference: three words, one meaning, an echo of relational being itself. When a trust or school embodies that pattern, its culture becomes sacramental in the broad sense: an outward sign of inward grace.

Leadership as communion also restores the moral imagination of education. For too long managerial rhetoric has displaced moral language; targets have replaced telos. Yet the most effective leaders, in both Rotterdam and the East Midlands, speak naturally of vocation, virtue, and hope. Their meetings begin with data but end with humanity. They remind us that to lead is not merely to coordinate but to convert - to call communities back to their first love: the flourishing of children. This is exemplified by Aziem Jarmohamad, the Muslim successor to Anke at Emmaus Kathioleke School.

Addressing the crowds from the balcony in St Peter's Square following his election to the papacy, Pope Leo XIV declares that:

We are followers of Christ. Christ goes before us. The world needs His light. Humanity needs him as the bridge that can lead us to God and His love. Help us, one and all, to build bridges through dialogue and encounter (emphases added) joining together as one people, always at peace.

Such is Aziem's *raison d'être*. Let us listen, again.

AJ: Yes, in the beginning... they said to me, 'It's so nice to be a bridge builder between different religions but also between different cultures, yes'. Otherwise, we live separate, and we don't have to live separate because we are one community. If you are Muslim, if you are Catholic, if you are Christian, if you are Jewish, it's no matter but we are still one community. (Luby, 2026)

Aziem is a "local boy made good" and has literally returned to his roots, his district, his community, in his city of Rotterdam. Further, he has been so successful both quantitatively and qualitatively with his bridge-building between different faiths, thus forming a community, that he has caught the attention, no less, of both the US Secretary of Education and Queen Maxima of the Netherlands with whom he is now on 'nodding terms'.

This re-moralisation of leadership need not threaten secular colleagues. On the contrary, it dignifies their professionalism by rooting it in shared human goods - trust, justice, creativity, peace. The Christian tradition calls these transcendentals, contemporary ethics calls them universal values. The language differs, but the melody is recognisably the same. To borrow from Rahner, (Duffy, 2005) grace is everywhere offered; leadership simply provides the conditions for its acceptance.

If educational leadership becomes communion, then accountability must become accompaniment. Inspection gives way to mentoring, performance management yields to professional formation. This is not naïve idealism but practical realism. Schools flourish when teachers feel seen, not surveilled. The Emmaus and Maria initiatives, where the most resistant staff were chosen to pioneer change, embodied this truth with paradoxical brilliance: suspicion was transfigured into trust precisely because it was met with responsibility rather than rebuke.

Communion is, finally, eschatological. It gestures beyond efficiency toward destiny. Each act of trust, each moment of mutual recognition, anticipates the reconciled community that Catholic social teaching names as the common good. The school thus becomes both a microcosm and a rehearsal of that good - a small society practising the virtues that might one day heal the larger one.

### **3. Pedagogy of Encounter**

If leadership in the post-secular horizon must become communion, then pedagogy must become encounter. Classrooms are not merely cognitive spaces; they are moral ecosystems in which each human presence alters the atmosphere. The most effective teachers do more than transmit information - they invite mutual recognition. Their craft is an act of hospitality.

The Dutch term *leerkracht* encapsulates this transformation. It implies that power resides not in the teacher alone but in the relationship between teacher and learner. When small groups of staff at Emmaus meet to review progress, they practise the pedagogy of encounter in microcosm: conversation replacing compliance, reflection replacing prescription. It is this rhythm - listen, discern, act - that allows learning to become a shared pilgrimage rather than a transaction.

A pedagogy of encounter assumes three disciplines. First, attentiveness: the capacity to perceive the image of God, for the secular teacher, the irreducible dignity of the per-

son in every child. Simone Weil calls this the “rarest and purest form of generosity” (Toh, 2024). Second, dialogue: a willingness to let the learner’s question change the teacher. Paulo Freire’s insight that education is “the practice of freedom” (Schroppe, 2024) finds its theological echo here; dialogue liberates both partners from the prison of certainty. Third, contemplative action: the habit of stepping back long enough to interpret experience in light of meaning. Without reflection, activism hardens into ideology; with reflection, it ripens into wisdom.

These disciplines require structures that honour them. Continuous professional learning, peer observation, and student voice all become sacraments of encounter - visible signs of invisible respect. The English and Dutch schools prove that such structures are not luxuries; they are lifelines. Where teachers learn from one another, pupils learn what community feels like. The challenge ahead is to extend this ethos beyond the school gates. Digital communication, multicultural neighbourhoods, and shifting family patterns mean that education now happens everywhere and nowhere. The pedagogy of encounter must therefore inform civic as well as classroom life. Local councils, parishes, and social agencies can become learning communities in which moral conversation resumes after decades of silence. The educator’s vocation expands to curate spaces where difference speaks honestly without fear.

#### **4. Fraternal Humanism and Hope**

Every generation rediscovers the ancient truth that civilisation survives only when it educates its conscience. Catholic social teaching emphasises this through the concept of fraternal humanism - the conviction that the human family is bound together not by uniformity but by fraternity. To educate for fraternity is to form citizens who recognise one another as co-workers in creation. Saint Pope Paul VI (1971) foresaw this when he prophesied “a new civilisation” founded on solidarity rather than competition. His successors, from Saint John Paul II to Francis, have expanded that vision into a programme of hope. Hope, in their lexicon, is not optimism; it is moral stamina. It is the ability to keep faith with possibility even when evidence seems thin. In the corridors of the Rotterdam and Nottinghamshire schools we see hope materialise as practice: staff persisting with difficult pupils, communities re-imagining trust after conflict. These small fidelities are the infrastructure of any civilisation worth building.

Fraternal humanism reframes the relationship between faith and secularity. It recognises that the secular is not the enemy of the sacred (Rolheiser, 2016) but its field of operation. The true frontier of mission today in the secular realm is collaboration for the common good. Achieving this subordinate end of strengthening the common good is but a precursor to the ultimate end of the evangelisation of souls (Di Noia, 2000), but an important and necessary precursor, nonetheless. When a Muslim principal leads a Catholic school in the service of all children, he performs a living parable of the Kingdom. He shows that the line between believer and unbeliever is porous; what matters is the shared pursuit of the good.

This vision also demands courage. Dialogue without conviction dissolves into relativism; conviction without dialogue hardens into ideology. Fraternal humanism walks the narrow ridge between them, sustained by humility. For educators this calls for curricula that integrate ethical reasoning, aesthetic sensibility, and spiritual literacy. Students must learn to argue without contempt and to imagine without cynicism. Philosophy, literature, art, and religious studies regain their civic importance as training grounds for empathy. A society that ne-

glects these disciplines produces clever machines rather than wise citizens.

Hope, finally, is the atmosphere in which fraternal humanism breathes. It resists despair by cultivating gratitude. Gratitude for the slow victories - an anxious child who begins to speak, a weary teacher who rediscovers joy, a community that chooses cooperation over complaint. Such moments are the sacraments of the ordinary, the daily liturgy of the common good.

## **5. Epilogue - The Emmaus Road Revisited**

Let us end where we began: with a conversation on the road. In Luke's Gospel the disciples walked toward Emmaus unaware that the stranger beside them was the One they sought. They recognised Him only when He broke bread. The story has become the leitmotif of this study (Luby, 2018, 2021b) because it reveals the grammar of education itself - a walking-with, a mutual unfolding, a moment of recognition. The journeys traced through Rotterdam and Nottinghamshire have shown that such recognition still occurs whenever teachers and leaders choose accompaniment over authority, communion over control. The future of education may yet depend on our willingness to remain pilgrims - to admit that we are still learning to see the divine in the ordinary, the sacred in the secular, the neighbour in the stranger.

If earlier generations of Catholic educators sought to defend the faith, this generation is called to embody it: to translate the creed into relationships, policies, and practices that breathe justice and mercy. The same invitation extends to every faith and philosophy that seeks the flourishing of humanity. In this, dialogue matures into communion; belief and unbelief become partners in hope. Perhaps the final word belongs to the classroom itself. When a child raises a question that no textbook can answer - Why should I care? - the entire project of education stands before us. To respond with patience, to turn that question back into wonder, is to participate in the divine pedagogy that still teaches the world through humility. The teacher, the leader, the policymaker who recognises this truth joins a lineage that stretches from Aristotle's phronesis to the Sermon on the Mount: wisdom seeking goodness in the texture of daily life.

The last words about the common good cannot conclude with certainty; it must conclude with companionship. For the bridges we build are never finished; each generation must test and repair them. Yet every act of trust, every small collaboration between faith and secularity, strengthens the span. The promise of education lies not in perfection but in pilgrimage — and the road ahead, though long, gleams with possibility.

## **References**

- Augustine of Hippo 2013. *The City of God*. New York: New City Press.
- Di Noia, A. 2000. *Divine Wisdom and Christian Humanism*, Faith & Reason Institute Lecture, Institute for World Politics, Washington DC, 23 February 2000.
- Duffy SJ. 2005. Experience of grace. In: Marmion D, Hines ME, (Eds). *The Cambridge Companion to Karl Rahner*. Cambridge Companions to Religion. Cambridge University Press:43-62.
- Hattie, J. 2012. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Luby, A. 2018. *Dominican Thomist Pedagogy for a Post-Secular Society: Developing Dia-*

logic Skills in RE for UK Secondary School Students. Unpublished PhD thesis. Glasgow: University of Glasgow.

Luby, A. 2021a. Closing the Attainment Gap in Schools. Progress through Evidence-based Practices. Abingdon, Oxon: Routledge.

Luby, A. 2021b. A Secular Principle: Dialogic RE from a Catholic Perspective. Oxford: Peter Lang.

Luby, A. (forthcoming, April 2026). School Leadership and Pedagogy for the Common Good: Building Bridges Between Faith and Secularity. Abingdon, Oxon: Routledge.

OpenAI. 2025. Dialogue to Communion: Education and the Future of the Common Good. Some of the material generated using ChatGPT (GPT-5, October 2025 version) via the custom "Author's Echo" prompt, inspired by Antony Luby's School Leadership and Pedagogy for the Common Good: Building Bridges Between Faith and Secularity. Edited and curated by Chris Luby.

Pope Francis. 2016. Address upon receiving the Charlemagne Prize. Apostolic Palace, Vatican City. Available from: <https://www.ncronline.org/blogs/francis-chronicles/popes-quotes-culture-dialogue> (accessed 5th January 2026)

Pope Francis. 2020. Encyclical Letter of the Holy Father. Fratelli Tutti. Fraternity and Social Friendship. 3 October 2020, Vatican.

Rolheiser, R. 2016. The Pitfalls of Being a Warrior Prophet. Catholic Herald. 25 November 2016, p47.

Saint Pope Paul VI. 1971. Urbi et Orbi, Message, April 4th, 1971.

Schroppe, H. 2024. Paulo Freire: Education as the Practice of Freedom. From Praxis To Policy. 9 October 2024. Available from: <https://frompraxistopolicy.com/paulo-freire-education-as-the-practice-of-freedom/> (accessed 5th January 2026)

Toh, J. 2024. Your attention is the rarest and purest form of generosity. Centre for Public Christianity. 17 November 2024. Available from: <https://publicchristianity.org/article/your-attention-rarest-and-purest-form-generosity/> (accessed 5th January 2026).

**Volumen 7 | Issue 7 | Mayo 2026**



**scholas**

ISSN 2683-7560