

Javier Herrán Gómez, sdb - Juan Pablo Salgado-Guerrero
(Coordinadores)



El Centro Educativo Salesiano- **BIEN COMÚN**

**Gobernanza, innovación
y emprendimiento**

José E. Juncosa Blasco, Belén Soriano Cevallos, Paola Carrera Hidalgo, Gabriela Álvarez Morales,
Victoria Izquieta Chevez, Karla Altamirano Chingay

**El Centro
Educativo Salesiano-**
BIEN COMÚN

**Gobernanza, innovación
y emprendimiento**

Javier Herrán Gómez, sdb - Juan Pablo Salgado-Guerrero
(Coordinadores)

El Centro Educativo Salesiano- **BIEN COMÚN**

Gobernanza, innovación
y emprendimiento



2022



El Centro Educativo Salesiano-Bien Común

Gobernanza, innovación y emprendimiento

©*Javier Herrán Gómez, sdb - Juan Pablo Salgado-Guerrero (Coordinadores)*

*José E. Juncosa Blasco, Belén Soriano Cevallos, Paola Carrera Hidalgo,
Gabriela Álvarez Morales, Victoria Izquieta Chevez, Karla Altamirano Chingay*

2da edición:

© Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4 088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

Grupo de Investigación Bienes Comunes

Diagramación:

Editorial Universitaria Abya-Yala

ISBN UPS:

978-9978-10-753-9

ISBN Digital:

978-9978-10-754-6

Impresión:

Editorial Universitaria Abya-Yala

Quito-Ecuador

Tiraje:

300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, noviembre 2022

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores.



Índice

	Presentación	13
	Primera parte	
	El Centro Educativo Salesiano (CES)-Bien Común	17
	El Centro Educativo Salesiano, CES, un bien de uso común Javier Herrán Gómez, sdb	19
	Comunidad y comunalidad. Formas de acción colectiva del Centro Educativo Salesiano-Bien Común José Enrique Juncosa Blasco, Javier Herrán Gómez, sdb Juan Pablo Salgado-Guerrero	51
	El carisma salesiano en contexto de desarrollo Javier Herrán Gómez, sdb	81

Segunda parte

Investigación/innovación/ emprendimientos en el CES

99

El Laboratorio Pedagógico Salesiano: estrategia para implementar el Ecosistema emprendimiento/innovación/investigación de la Universidad Politécnica Salesiana en los Centros Educativos Salesianos

José Enrique Juncosa Blasco, Juan Pablo Salgado-Guerrero,
Belén Soriano Cevallos, Paola Carrera Hidalgo

101

El campamento “Bootcamp” como un ambiente potenciador de capacidades: el caso de los docentes de la Unidad Educativa Fiscomisional Don Bosco de Macas

Belén Soriano Cevallos, Gabriela Álvarez Morales,
Juan Pablo Salgado-Guerrero

125

Coliving: avanzar juntos y ‘entre pares’. Experiencia universitaria de acompañamiento a estudiantes en el tránsito de crisis y dificultades

Belén Soriano Cevallos, Victoria Izquieta Chevez,
Karla Altamirano Chingay, Paola Carrera Hidalgo,
José Enrique Juncosa Blasco, Juan Pablo Salgado-Guerrero

165

Acerca de autores y autoras

203

Índice de acrónimos

ABP	Aprendizaje Basado en Proyectos
ACG	Actas del Consejo General de la Sociedad Salesiana
ACS	Actas del Consejo Superior de la Sociedad Salesiana
ASU	Asociacionismo Salesiano Universitario
C	Constituciones de la Sociedad Salesiana
CES	Centros de Educación Salesiana
CES	Centro Educativo Salesiano
CG	Consejo General de la Sociedad Salesiana
CONESA	Consejo Nacional de Educación Salesiana
EDC	Ética del Cuidado
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura
LOPS	LabOratorio Pedagógico Salesiano
MB	Memorias Bibliográficas
MO	Memorias del Oratorio
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

SENESCYT	Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación
SNA	Sistema Nacional Académico
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPS	Universidad Politécnica Salesiana



service.

COWORKING
START TIPS

ETHOS
COOPERATIVA



Presentación

La palabra ‘cambio’ ha invadido el discurso en casi todos los contextos de la vida social a tal punto que continuamente nos exigen, nos proponen o nos prometen ‘cambios’ de todo tipo. En el ámbito educativo, tanto público como privado, nos hemos abrazado con esperanza a sucesivas oleadas impulsadas por la consigna del ‘cambio’, unas más radicales que otras (generalmente con el nombre de *nuevo modelo educativo*) para constatar, la mayoría de las veces con desilusión que, si bien hemos mejorado en algo, las cosas siguen igual que siempre.

En esa dinámica, es usual que toda promesa y esfuerzo institucional por el cambio anhelado termine allanándose a la realidad sin entregar lo que promete mientras que, en otras ocasiones, son las situaciones concretas las que superan y dan de baja los cambios logrados. Por otro lado, es un rasgo contemporáneo la contradicción conformada, de un lado, por la avidez de cambios de todo tipo y, del otro, por el impulso hacia la *repetición de lo mismo*. Quienes hemos escrito este libro creemos saber —solo en parte y únicamente en nuestro contexto— por qué las cosas se dan así, y por qué la transformación (una forma de cambio más profundo y radical) casi nunca llega o, en algún punto del proceso, se detiene o se desanda el camino recorrido.

Nosotros, investigadores de la Universidad Politécnica Salesiana que formamos parte del Grupo de Investigación Universidad y Bien Común, hemos escrito estas páginas a partir de nuestra práctica pedagógica concreta, de nuestras maneras de construir conocimiento e innovación desde una trayectoria tan particular que nos impide, de entrada, definir o establecer los ejes, dimensiones o indicadores del cambio. Nuestra experiencia, y otras que hemos analizado, nos muestran que la pretensión de definir el cambio desde la autoridad o por de-

legación a expertos es tan errada como ilegítima pues es resultado del trabajo del colectivo educativo, de quienes conforman en su conjunto la comunidad educativa salesiana.

Coincidimos en la siguiente intuición clave, algo así como una ley física (metafóricamente hablando) que atraviesa y constituye la vida social: el cambio ocurre de adentro hacia afuera y de abajo hacia arriba. La negación de estas trayectorias fundamentales de los vectores del cambio es, entonces, la raíz de las frustraciones y desengaños a las que nos referimos.

Los artículos de este libro se refieren principalmente a las energías que se deben despertar para generar el cambio y sostener la capacidad de las instituciones educativas para actuar de adentro hacia afuera y de abajo hacia arriba; energías que están latentes en los miembros que las constituyen y se expresan en plenitud solamente cuando ellos se identifican alrededor de los bienes comunes respecto a los cuales cada uno asume el doble rol de apropiador y proveedor. Esa conciencia despierta compromisos vitales, impulsa la corresponsabilidad y detona transformaciones.

A partir de esa idea central, la obra se compone de dos partes, la primera de las cuales invita a considerar el Centro Educativo Salesiano como bien común, desplegando las consecuencias respecto a la gestión de los recursos, las decisiones colectivas, la ética y sus formas de conocimiento y acción colectivas. La segunda parte, en cambio, se refiere a la experiencia que denominamos *ecosistema de investigación/innovación/emprendimientos*, desarrollada por la Universidad Politécnica Salesiana que consideramos relevante para los Centros de Educación Salesiana-bien común por su potencial formativo y que puede ser apropiada y reinterpretada en el contexto y según las características de la educación media y de bachillerato.

Nuestros aportes no parten de la teoría sino de la opción primera de imaginar la universidad y los centros educativos como plataformas de ejercicio de la ciudadanía mediante la gobernanza de los bienes comunes. Esa opción alentó búsquedas posteriores y nos llevó de un autor a otro, de una experiencia a otra para descubrir que no estamos solos en este

esfuerzo, constatando que son cada vez más numerosos los colectivos que buscan salir del atolladero de las crisis de la misma manera: mediante la gobernanza de los bienes comunes.

Estos escritos se nutren de varias tendencias, a la manera de ríos que confluyen hasta formar una grande y poderosa corriente: en primer lugar, evocan la vitalidad creativa del Oratorio salesiano, concebido como un ambiente donde los jóvenes *aprenden a ser capaces* ejerciendo su ciudadanía en forma de gobernanza corresponsable; en segundo lugar, se inspiran en múltiples formas de acción colectiva para responder por los bienes comunes o los recursos que necesitan para crecer como individuos y también como comunidad; en tercer lugar, nos anima nuestra misma experiencia universitaria, junto a la de docentes y jóvenes universitarios que han transitado el desafío de innovar y emprender juntos, en colectivo y en función del bien común.

Los autores
Cayambe, 15 de abril de 2021





PRIMERA PARTE

El Centro Educativo Salesiano (CES)- Bien Común





El Centro Educativo Salesiano, **CES**, un bien de uso común

Javier Herrán Gómez, sdb
jherran@ups.edu.ec



Michelle Zambrano Castro

1. Introducción

La oferta educativa de nivel básico y medio es considerada como un producto que mayoritariamente se comercializa. Para salir de esta situación de la mercantilización de la educación, en los centros educativos salesianos, se presenta la perspectiva del bien común como una alternativa dentro del sistema de gestión educativa para proteger los valores de la sociedad civil, la cultura y la independencia intelectual (Altbach & Pacheco, 2012).

En un contexto poco favorable para contribuir a la formación de ciudadanos responsables del bien común se erosiona el discurso de comunidad, justicia e igualdad y la protección de los valores de la sociedad civil (Giroux, 2011). Las acciones para el bien común dentro de la educación contribuyen a la socialización de ciudadanos responsables, críticos y constructivos, fomentan la capacidad de reflexión y una voluntad de revisar y renovar ideas, políticas y prácticas basadas en un compromiso con el bien común (Filmer, 1997).

Las experiencias de la Sociedad Salesiana tanto en el escenario del desarrollo como en el de la educación, a partir de marcos teóricos de visiones como la de Elinor Ostrom, Premio Nobel (2009), entre otros, que aportan con claridad y precisión a reconocerse como comunidad en el uso de un bien común como el que se considera en este estudio, generan la visión de los sujetos de la comunidad educativa atravesados por su doble rol de apropiadores y proveedores del bien “servicio educativo”.

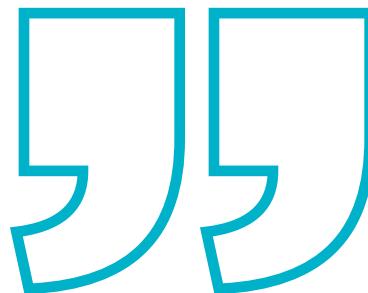
Considerar a las instituciones de educación salesianas que ofrecen procesos oficiales de educación básica y media como un bien de uso común obliga a profundizar sobre la economía de ese bien de uso común revisando los indicadores de gestión del centro educativo. Para ello, nos remitimos a nuestra investigación sobre “La universidad: un bien de uso común”, para identificar elementos que proponen varios autores para el uso de los bienes comunes. Será necesario determinar un conjunto de líneas que orienten la aplicación de los criterios del bien

común en las instituciones de educación y evaluar su adaptación hacia un entorno favorable.

Hemos aprendido que la educación no es una oferta autorreferida y regulada desde quien la ofrece sino en relación con la comunidad pues está en juego algo de “su propiedad”: la existencia colectiva a partir de saberes y conocimientos. Los interrogantes abiertos ante las instituciones educativas conocidas como *particulares*, no públicas, pone en el centro la gestión de la *propiedad* ante la perspectiva de concebirse a sí misma como un bien común, y por lo tanto dar sentido, desde ese lugar, a la comunidad educativa.

Este artículo traza pistas para la búsqueda de formas de acción colectiva basadas en la corresponsabilidad y la participación, dos rasgos característicos de la toma de decisiones al estilo salesiano, sin por ello desdibujar los roles diferenciados. A la hora de la gestión y la participación de actores quedan contrastados los términos *bien público* y *bien común* como dos realidades diversas e independientes. La institución educativa es abordada como un bien o un conjunto de recursos de propiedad

**Hemos aprendido
que la educación no es
una oferta autorreferida
y regulada desde
quien la ofrece sino
en relación con
la comunidad pues
está en juego algo de
“su propiedad”.**



común que responde al interés de una comunidad concreta en un circuito renovable y sostenible de apropiación y provisión.

El presente artículo quiere responder a la problemática de la financiación de los centros de educación salesianos (CES) desde su opción por los pobres. Profundizar e identificar las implicaciones y posibilidades de imaginar un CES como un “bien de uso común” ayuda a repensar el CES en todos los ámbitos de la sociedad civil, y dar sentido de bien común a la gestión, toma de decisiones y producción de conocimiento.

La preocupación por el tema que se investiga responde a la necesidad de aplicar el carisma salesiano de la opción por los pobres y lograr su aceptación por la comunidad usuaria del centro de educación salesiana para involucrarla en la sostenibilidad del mismo CES.

La participación del Estado en los centros educativos salesianos con aportes fiscales ha permitido en años pasados acoger en cada CES a estudiantes cuyo nivel de ingreso no les permitía cubrir los costos educativos. Hoy el aporte del Estado no cubre la demanda de quienes tienen dificultades económicas para pagar los costos educativos en un CES. Ante esta situación, nace la inquietud de cómo aplicar en el CES los costos operativos de manera diferenciada y asegurar la sostenibilidad del mismo, respondiendo a la misión salesiana y evidenciando la opción carismática.

Siguiendo el camino de la gestión de los bienes comunes, trazado por Ostrom, este artículo incursiona en la consideración del CES como un *bien de uso común* donde los ciudadanos de la comunidad educativa actúan con responsabilidad compartida y se redimensiona el modelo de gestión para responder al carisma salesiano.



2. Los bienes de uso común

Se requiere precisar el sentido unívoco en que esta expresión es utilizada y para ello es conveniente contrastar la de aplicación usual que se hace de las expresiones *bien común*, diferenciándolo del *bien público*. Lo que se expone a continuación pretende dejar en claro, siguiendo a Elinor Ostrom, que el concepto *bien común* no se identifica con el de *bien de uso común* que se aplica a realidades locales de uso comunitario de recursos y bienes de servicio; son conceptos distintos y que responden a realidades diversas y se gestionan de manera diferente.

Bien público

Un *bien público*, desde el punto de vista jurídico, es aquel que pertenece o es provisto por el Estado, a cualquier nivel, a través de todos aquellos organismos que forman parte del sector público. Es un bien que está disponible a todos los ciudadanos y cuyo uso por una persona no subtrae del uso a otros (Ostrom, 2015).

Bien común

Juan XXIII nos habla del bien común como de un sano concepto que “abarca todo un conjunto de condiciones sociales que permitan a los ciudadanos el desarrollo expedito y pleno de su propia perfección” (Mater et Magistra, núm. 65). La doctrina de la Iglesia enseña que el bien común es un proceso que encauza los planes de desarrollo y promueve la participación activa de toda la sociedad en su ejecución (CELAM, XVI.5). Benedicto XVI afirma que “el desarrollo es imposible sin hombres rectos, sin operadores económicos y agentes políticos que sientan fuertemente en su conciencia la llamada al bien común” (Caritas in Veritate, num. 71).

La noción de bien común incorpora la conciencia de un origen común, de una pertenencia mutua y de un futuro compartido por todos, que lo proyecta a las generaciones futuras (Papa Francisco, *Laudato, si*).

El bien común es propio de la vida común y de las relaciones significativas entre las personas, es un valor universal y no equivale al llamado interés general. Es el bien de las personas que viven y se constituyen en sociedad y no bien indistinto de la misma sociedad, es bien de todos y de cada uno al mismo tiempo (Licandro & Yepes, 2018). Siendo de todos y de cada uno es y permanece común, porque es indivisible y porque solo juntos es posible alcanzarlo, acrecentarlo y custodiarlo (Pontificio Consejo de Justicia y Paz, 2005).

Bienes comunes

La expresión “bienes comunes” (*commons*, en inglés) incluye diversos servicios que permiten satisfacer derechos humanos básicos. La aplicación del término *commons* a diferentes problemáticas ha complejizado su conceptualización. Más allá de la propiedad o la pertenencia, los “bienes comunes” asumen, por su propia vocación natural y económica, funciones de interés social, sirviendo directamente a los intereses de la colectividad (Subirats, 2011).

Los “bienes comunes” son aquellos sobre los cuales todas las personas tienen derecho de uso por el simple hecho de ser parte de la humanidad o de una comunidad concreta (Unesco, 2015). Es en este sentido que la Unesco los define como “aquellos que, independientemente de cualquier origen público o privado, se caracterizan por un destino obligatorio y necesario para la realización de los derechos fundamentales de todas las personas” (Unesco, 2015).

Lo común no es mercantilizable (trasmisible, enajenable) y no puede ser objeto de posesión individualizada.

No ‘tenemos’ un bien común, formamos parte de lo común, en la medida que formamos parte de un ecosistema, de un conjunto de relaciones en un entorno...y por tanto el sujeto forma parte del objeto. Los bienes comunes están inseparablemente unidos y unen a las personas, las comunidades y el propio ecosistema. (Subirats, 2011, p. 197)

Por esa razón, en tanto que el derecho al uso de los bienes privados queda legitimado por su adquisición en el mercado y el derecho al uso de los bienes públicos lo está por el hecho de ser ciudadano (y, en algunos casos, pagar algún tipo de canon como el peaje para circular en una carretera.), *los bienes comunes* son utilizados sin tener que pagar ningún precio (ello pasa con el aire que respiramos, el agua de los mares, los paisajes naturales, etc.). Los bienes comunes no coinciden con el Bien Común ni con el interés general, lo que sí ocurre es que su gobernanza y uso requieren contemplar el interés general y contribuir al Bien Común (Licandro & Yepes, 2018).

Bien de uso común

La expresión *bien de uso común* identifica aquel bien al que tiene acceso una comunidad y del que dispone y cuida con cierta normatividad y organización. Su gestión trata no solamente derechos sino también responsabilidades, y relaciones sociales del dar y tomar (Helfriche, 2008).

Se identifica el bien y también a los usuarios del bien. A diferencia de los bienes comunes a los que no se limita el acceso, al recurso identificado como *un bien de uso común* el acceso está limitado a quienes son miembros de la comunidad que administra el recurso y asegura su permanencia como bien utilizado por la comunidad y le da sostenibilidad.

Cuando el ecologista estadounidense Garret Hardin planteó en los años sesenta *la tragedia de los comunes* puso en el ojo de la academia las implicaciones negativas que las acciones humanas significaban para la conservación o el agotamiento de los recursos naturales (Har-

din, 1968). Sin embargo, el funcionamiento exitoso de numerosas comunidades gestionando recursos considerados de uso común fortalecieron los estudios de sus prácticas y los efectos positivos en la comunidad y sus miembros.

Elinor Ostrom, Premio Nobel 2009, demuestra la fuerza de la economía de los bienes de uso común, cuando es manejada con reglas que promueven resultados positivos. Ostrom desarrolla postulados a partir de sus análisis a las diversas prácticas de un *bien de uso común*, concepto aplicado, en múltiples lugares y comunidades, a recursos y servicios.

El término *recurso de uso común* se utiliza generalmente para explorar la forma en que las personas pueden utilizar un recurso compartido sin abusar de él (Bollier & Helfrich, 2020).

3. El Centro Educativo Salesiano, CES, es un bien de uso común

El CES no responde a la praxis tradicional de las instituciones educativas conceptualizadas como privadas. Dar identidad al CES requiere apostar por conceptos innovadores que han dado respuestas exitosas en otros ámbitos de la sociedad identificados como bienes de uso común.

El CES es un bien que responde al interés de una comunidad concreta, posee la capacidad de excluir usuarios y definir cuántos lo usan, además define el cuándo y cómo los usuarios contribuyen a su suministro. Estas características hacen del CES *un bien de uso común* (Ostrom, 2015). Como tal, el CES no es un bien público, ni un bien común de uso general

y no excluyente, sino un bien excluyente del que responden los gestores bajo determinadas normas y condiciones aceptadas por los usuarios.

En el contexto actual, el CES necesita una gobernanza con medios apropiados a su realidad. El CES requiere innovar el modelo de gestión y pasar del modelo de propiedad privada, derivado del acto creacional, a un modelo social que reconoce el vínculo original con la Sociedad Salesiana y la compleja participación de los apropiadores que conforman la comunidad del CES. Para ello la comunidad asume prácticas que permite la preservación y mejora del CES como un bien de uso común. Ostrom (2015) reconoce que: “La organización de los apropiadores para una acción colectiva es, por lo general, una tarea incierta y compleja” (p. 82). La autora hace hincapié en el conocimiento que los apropiadores deben tener de la institución para fortalecerla, así como del vínculo creacional con los proveedores, en este caso la Sociedad Salesiana.

Todos los miembros de la comunidad educativa tienen interés en *apropiarse* de algo que el CES ofrece: título, sueldo, prestigio, conocimiento, profesión, etc. Y también todos deben *proveer* algo para que el CES se sostenga: recursos económicos, trabajo, etc. Así pues, en el centro educativo salesiano, los *apropiadores-proveedores* son todos los miembros de la comunidad educativa, pues todos ellos tienen intereses e interactúan a fin de mantener a largo plazo los niveles de calidad del CES.

El CES logra ser un bien de uso común que se transforma en un recurso renovable. Como dice Ostrom: “El cambio de incentivos positivos y negativos asociados con acciones y resultados particulares, junto con los niveles y tipos de información disponibles, también puede estimular la coordinación de actividades” (Ostrom, 2015, p. 91).

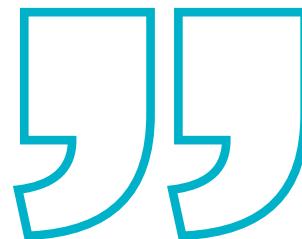
Mantener el interés de los miembros de la comunidad educativa es indispensable para asegurar la sostenibilidad y la capacidad de renovación del CES; la amenaza de priorizar intereses individuales sobre el común debilita el equilibrio entre la apropiación y la provisión y abre el camino al interés individual.

4. La gestión del CES como un bien de uso común

La razón de proponer ciertas estructuras y procesos de gestión del CES consiste en su capacidad para lograr la satisfacción de la comunidad educativa dentro del marco referencial que marca la Ley. Las responsabilidades nacen de la vinculación fundacional entre CES e institución fundadora, Sociedad Salesiana. La propuesta de gestión, siguiendo la aplicación del modelo de los bienes de uso común, crea condiciones de sostenibilidad y aseguramiento de la identidad institucional y de su misión carismática.

La autoridad de la Sociedad Salesiana vigila para que el interés individual no privatice el interés común y tiene capacidad de intervenir a favor del interés común del CES. Es la Sociedad Salesiana quien asegura el gobierno del CES, sus órganos unipersonales y colegiados y la consecución de los objetivos institucionales. En el acto de creación del CES

El CES necesita una gobernanza con medios apropiados a su realidad. Requiere innovar el modelo de gestión y pasar del modelo de propiedad privada, derivado del acto creacional, a un modelo social que reconoce el vínculo original con la Sociedad Salesiana y quienes conforman la comunidad del CES.



está presente la figura de la Sociedad Salesiana que reconoce, valida, apoya, y postula las condiciones carismáticas, físicas y administrativas para que *proveedores y apropiadores actúen y generen normas operativas*.

El gobierno del CES formado desde las dos vías de proveedores (Sociedad Salesiana) y apropiadores (Personal y Comunidad Educativa) asegura la participación de la sociedad y elimina un gobierno autárquico de la Sociedad Salesiana (propietaria proveedora). Este sistema ha dado paso a variaciones de *gobierno corresponsable* que logra órganos colegiados representativos y órganos unipersonales por calificación profesional, no sometidos a la dinámica política de la democracia representativa.

5. La gobernanza en el CES como bien de uso común

El gobierno de un bien de uso común requiere una cultura participativa y de responsabilidad de todos los miembros de la comunidad. Con la participación de la comunidad educativa se formulan normas de funcionamiento que reciben la aceptación y consenso de la colectividad, de tal manera que se establecen mecanismos que supeditan los intereses individuales y diversos al interés común de las personas que forman el colectivo que se apropia del bien de uso común.

La gobernanza hace referencia a esa cultura institucional que garantiza en el CES las condiciones adecuadas para el cumplimiento de sus funciones educativas y el desarrollo del carisma salesiano; facilita las relaciones institucionales sin coerciones, tanto del gobierno del CES como de sus usuarios o apropiadores. La gobernanza implica capacidad normativa para el quehacer y el ejercicio de la autoridad; es consecuencia de una distribución clara del poder en las autoridades individuales y en los órganos colegiados.

Es fundamental que los miembros de la comunidad educativa del CES contribuyan con su opinión a desarrollar las reglas que los gobernarán. Independientemente de la multitud de formas de participación directa que existan, los comuneros deben en todo momento dar su opinión sobre la gobernanza y su consentimiento ante las decisiones tomadas (Bollier & Helfriche, 2020). Este patrón se parece al tercer principio de Ostrom: “La mayor parte de los afectados por las reglas de funcionamiento pueden participar en la modificación de dichas reglas” (Ostrom, 2011).

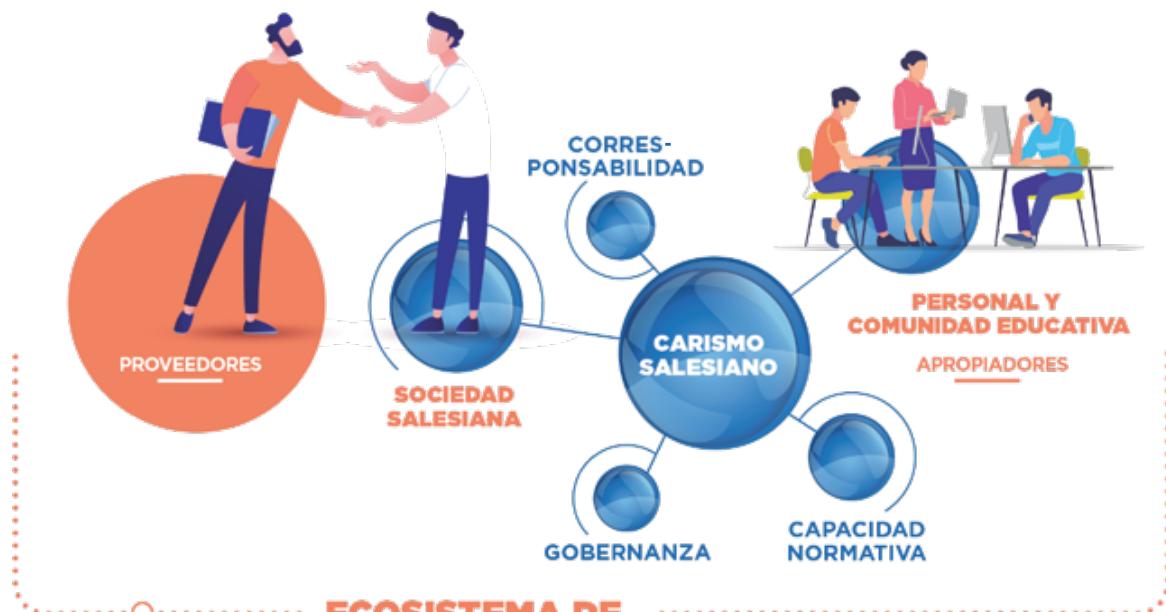
De todos modos, incluso los comunes controlados por algún tipo de administración central suelen ser conscientes de la necesidad de consultar a los afectados para tomar decisiones que afectan a la colectividad. La finalidad del consentimiento es encontrar una solución lo suficientemente satisfactoria que se pueda experimentar, poner a prueba y mejorar con el tiempo (Bollier & Helfriche, 2020).

Convenir criterios comunes en lugar de decidir por votación requiere y genera una cultura de confianza y solidaridad. Delegar las decisiones individuales en el criterio común abre las puertas a la flexibilidad y la confianza y empodera a los individuos con la libertad de sacar sus propias conclusiones frente a una situación determinada. No se trata de un proceso absolutamente racional, sino que es un método guiado por el sentimiento y la intuición de poder confiar en que los miembros del grupo harán lo correcto en la mayoría de los casos. (Bollier & Helfriche, 2020, p. 164)

Cada CES logrará gobernanza con medios apropiados a su realidad. La gobernanza no se logra con los criterios de equilibrio del poder y negociación de intereses, sino desde la misión y visión del CES (García & Aller, 2014). El ambiente de gobernanza involucra a la comunidad educativa para apoyar los procesos de mejoras y crear el ecosistema de aprendizaje cooperativo para:

- Responder a demandas sociales, y plantear nuevas problemáticas.
- Entender la educación como lugar donde se piensa el futuro de la sociedad.
- Marcar su propio estilo de eficiencia con la libertad de pensar y actuar distinto.
- Desarrollar inteligencia y pensamiento lógico y no simplemente aprenderlos.
- Cultivar el consenso como herramienta de construcción de acuerdos.

La gobernanza del CES contribuye al ecosistema de aprendizaje cooperativo para dar sentido, significar, comprender, inventar, crear, asumir, saber explicar, ser capaz de nombrar, entender, saber por qué hacemos lo que hacemos e integrar contenido y acción.



ECOSISTEMA DE APRENDIZAJE DEL CES



6. El conocimiento: bien de uso común del CES

La gestión del conocimiento en el CES responde a la apropiación que de él hacen los miembros de la comunidad educativa como de un bien de uso común. Este conocimiento es un recurso compartido que se constituye en derecho reconocido mundialmente (Pablos-Pons, 2010). El conocimiento se toma como un constructo sin distinciones, que se mantiene bajo la premisa de transmisión constante mediante diversos medios y espacios, cuyo acceso no puede estar controlado por intereses comerciales (Felber, 2015). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) asume esta condición del conocimiento en el año 2015, en su libro *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?*

En el CES, el acceso al conocimiento no es sinónimo de un acceso abierto sin condiciones. El acceso al conocimiento como bien de uso común debe tener reglas del juego claras y generar un ambiente con las condiciones adecuadas para el desarrollo de sus miembros y potenciar sus capacidades.

La apropiación del bien conocimiento está en igualdad para toda la comunidad estudiantil, pues la enseñanza es impartida de manera homogénea a todos los estudiantes según su nivel académico. Los actores perciben que el acceso a la enseñanza impartida en el CES tiene una distribución justa y que en la apropiación del bien ofrece un acceso igual para todos los apropiadores.



El CES tiene una visión liberadora del sujeto que, como dice el Papa Francisco: “en el centro de este ambicioso proyecto... se encuentra la confianza en el hombre, no tanto como ciudadano o sujeto económico, sino en el hombre como persona dotada de una dignidad trascendente” (2015). El CES, centrado en la persona, apunta a constituir una comunidad proveedora y apropiadora de conocimiento donde la persona pueda construir significados y entretejer relaciones en un ambiente acorde a las demandas actuales.

7. La sostenibilidad del CES como bien de uso común

El problema de la sostenibilidad de *un bien de uso común* generalmente tiene que ver con el acceso a los recursos del bien y la provisión para el funcionamiento del mismo.

La congruencia en la *provisión-apropiación* implica la búsqueda constante de soluciones para superar los desequilibrios entre la apropiación y la disponibilidad de los recursos. De igual manera, implica encontrar formas adecuadas para asignar responsabilidades para construir, restaurar o mantener el acervo común (Ostrom, 2011).

La participación en la sostenibilidad del bien CES tiene que ver con las condiciones de los apropiadores del conocimiento. La sostenibilidad del bien de uso común no se fundamenta en la distribución igualitaria de obligaciones sino en la diversidad de los apropiadores y en su corresponsabilidad para contribuir a la sostenibilidad del bien, estableciendo relaciones de un comportamiento estratégico entre apropiadores y los consejos de gestión que deben asegurar la sostenibilidad del CES.

No existe una sola manera de encontrar soluciones para estos problemas. Los modelos para producir una acción colectiva diferenciada implican supuestos y conclusiones diferentes (Oliver, 1980). El gobierno del CES debe asegurar que cada miembro de la comunidad apropiadora identifique su responsabilidad y participación en la sostenibilidad del CES. Esto deja atrás un gobierno endogámico o autárquico para, de otra forma, hacer posible el diálogo de la sostenibilidad asumida diferencialmente y según condiciones de cada miembro de la comunidad educativa. De otra forma, no será posible el diálogo entre la razón instrumental y el sentido crítico (dirección y razón de ser).

Para fijar límites que contribuyan a no afectar al recurso mismo, es imprescindible establecer la relación entre la elección de una estrategia individual y las elecciones que los otros actores realizan, además de establecer también la dependencia entre la solución de problemas de provisión y las soluciones a los problemas de apropiación.

Entonces, es posible repensar los sistemas de gobierno mezclando órganos colegiados representativos y órganos gregarios no sometidos a la dinámica política de la democracia representativa. De esta manera, los intereses personales resultan regulados por los intereses comunes, dotando de sinergias positivas que convocan la comunicación para el cambio en un ecosistema que potencia capacidades de la persona y de la comunidad (Salgado et al., 2017).

Se trata de gestionar un bien de uso común desde la *gestión organizacional de la economía y no desde la gestión económica de la organización*. La gestión organizacional de la economía recupera el sentido fundacional, los valores sociales, morales y culturales; recobra la supremacía de la persona sobre el capital y de la sociedad sobre el mercado; trabaja desde la sostenibilidad económica enfocada más en el *ser* que en el *tener*.

No existe una fórmula mágica para resolver la sostenibilidad de un bien común, pero sí es posible una espiral continua de maduración, evolución y sofisticación de la organización-sistema. Para esto se requiere:

- *Acción colectiva* (Sandler, 1992), resultado de voluntades compartidas.
- Mecanismos de *autogobierno, resultado de conocimiento y voluntades compartidas* combinadas con *disposiciones institucionales congruentes y de apoyo*.
- *Redes sinérgicas*, es decir tejidos, organización y reconocimiento social, reciprocidad y opinión pública que motive a las personas a hacer las cosas *bien* y también las cosas *correctas* (Beer et al., 2009); es decir, en función de la optimización más que de la *maximización*.

La sostenibilidad del CES es una fuerza creativa y enérgica que emana de la Comunidad Educativa en la gestión del CES como un *bien de uso común* para satisfacer las necesidades de educación de niños, adolescentes y jóvenes. La sostenibilidad del CES se da en un marco social que permite a los apropiadores del bien del conocimiento, producir equidad sin control burocrático, promover la solidaridad sin coerción y afirmar la pertenencia (Bollier & Helfrich, 2020).

Provocar cambios, para lograr la sostenibilidad del CES, exige desarrollar un nuevo tipo de propiedad que apoye la gestión del CES como bien de uso común. Los comunes son sistemas sociales que satisfacen necesidades compartidas. Es problemático explicar su funcionamiento con normas y categorías capitalistas, por eso se requiere una fase operativa de creación a partir de los conceptos actuales para aplicar otros nuevos (Bollier & Helfrich, 2020).

El órgano colegiado denominado Consejo de Educación Salesiana (CONESA) tiene como misión coordinar a los centros de educación salesiana bajo las normas constituidas, y lograr innovaciones que respondan a propuestas de mejoras. Así se garantiza la razón

La gestión organizacional de la economía recupera el sentido fundacional, los valores sociales, morales y culturales; recobra la supremacía de la persona sobre el capital y de la sociedad sobre el mercado; trabaja desde la sostenibilidad económica enfocada más en el ser que en el tener.



de ser del CES y las lógicas de *provisión-apropiación* de los actores para que sea posible un equilibrio sostenible. Lo que realmente importa en la sostenibilidad del CES es la sensación de equidad, que no tiene por qué corresponderse con un reparto o intercambio de valor absolutamente igualitario para todos los miembros de la comunidad educativa. La equidad consiste en asegurarse de que todas las necesidades han sido atendidas y cubiertas.

8. Indicadores de la matriz del bien de uso común en el contexto del CES

El Centro Educativo Salesiano (CES) debe pensarse desde las acciones para la formación de un sujeto responsable de su dignidad, fomentando un ambiente donde se alimente la inteligencia y se promueva también la formación para el desarrollo de la persona, acciones que se sintetizan carismáticamente en el eslogan: “buenos cristianos y honrados ciudadanos”. Mediante el modelo de gestión basado en *el bien de uso común*, la comunidad aprende de su propia práctica a forjar ciudadanía.

Con el estudio de caso, de diversos centros educativos salesianos, se logra determinar un conjunto de indicadores que orientan la gestión del CES, como bien de uso común, hacia la formación de los niños y jóvenes. Se exponen a continuación. Utilizamos como referencia los criterios de los 17 indicadores de Felber (2015).



Gestión ética

Este indicador se orienta a la responsabilidad ética en la gestión de suministros, tanto tangibles como intangibles. El primero está representado por productos, servicios, espacios y bienes tangibles necesarios para la actividad del CES, como pueden ser los laboratorios, plataformas online, espacios de recreación, canchas deportivas, bibliotecas, etc. El suministro intangible por excelencia está representado por el conocimiento impartido en las aulas de clases.



Sostenibilidad del bien común

Los servicios financieros empleados en el CES actúan en dirección hacia la sostenibilidad. Williams (2006) considera que es necesario estructurar un precio justo para la adquisición y transmisión de conocimiento. El sector financiero juega un importante rol en la administración de un bien de uso común. Los criterios que deben aplicarse son:

- Calidad social y ecológica del servicio financiero.
- Depósito orientado al Bien Común.
- Financiación orientada al Bien Común.

Puesto de trabajo



La satisfacción de los empleados influye tanto en el rendimiento organizacional como en la satisfacción del cliente (Baruah & Barthakrur, 2012). La calidad del puesto afecta el ambiente de trabajo actual y el alcance de los objetivos del CES y es resultado de la complementariedad de la igualdad, el salario. La calidad del entorno está representada por múltiples variables, incluyendo el apoyo percibido de los colegas (Hagedorn, 1994). El CES busca mantener cierta transversalidad en la organización laboral potenciando el trabajo equitativo y la eliminación de jerarquías; garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación étnica, cultural, condición socioeconómica o discapacidad. Felber (2015) declara que el uso de las horas extras afecta el devenir de futuros puestos de trabajo, por ello, el nivel ejemplar de los criterios de este indicador propone la reducción sucesiva del trabajo adicional evitando así la apropiación del trabajo de otras personas.



Comportamiento ecológico

La reducción de los efectos ecológicos debe ser una prioridad por parte de la entidad educativa, vista como recurso de uso común, potenciando así su sostenibilidad en el tiempo. La transferencia del conocimiento es el servicio por excelencia, el bien intangible de la educación sobre el cual se pretende implementar la conciencia medioambiental. Para Pato (2004) el cambio hacia

un comportamiento ecológico es intencional, aunque también acciones circunstanciales, aleatorias o incluso forzadas pueden afectar la forma de proceder. Esto se logra por el comportamiento modelo de los docentes y miembros del personal administrativo lo que apunta hacia los criterios de este indicador.



Democracia y transparencia

Este indicador reconoce que el CES, además de ser un espacio dedicado a la transmisión del conocimiento, busca desarrollar la democracia participativa, donde el saber común sea compartido y surja del encuentro de discrepancias. Es un lugar donde se ejerza la responsabilidad y se respete lo común, la cooperación, la transparencia, la integración y la legalidad (Innerarity, 2006).



Aporte a la comunidad

El CES, como Bien Común debe generar impacto en la vida de los estudiantes tomando en cuenta aspectos ecológicos y sociales, potenciando la transformación de la sociedad donde se encuentra ubicado. Dentro de este ámbito la Sociedad Salesiana, a través del CONESA, propone la consolidación de la identidad institucional donde el conocimiento impartido debe asentarse en el cumplimiento de la enseñanza pastoral, formando “honrados ciudadanos y buenos cristianos”.

Solidaridad



El CES garantiza las medidas necesarias para promover la educación inclusiva, la equidad y la cohesión social, evitando al mismo tiempo la deserción de los estudiantes que necesitan apoyo para cumplir su potencial educativo debido a desventajas causadas por circunstancias personales, sociales, culturales o económicas. Para ello es necesario establecer acuerdos de solidaridad en la comunidad educativa que aseguren la sostenibilidad del CES, de manera que el pago o provisión sea acorde a las posibilidades socioeconómicas de cada miembro apropiador del bien de uso común. Este indicador se fundamenta en los principios de la economía solidaria en la que versa la priorización del asociacionismo sobre el capital y el aumento del rendimiento se da través de la cooperación.

Aumento de estándares



La educación ha propiciado el desarrollo de diversos métodos e instrumentos para medir, calificar y dar seguimiento al desempeño y resultados de las funciones académicas y actividades de gestión de las instituciones mediante el desarrollo de estándares. Entre las modalidades de evaluación más común se ha utilizado el formato comparativo para contrastar los logros ante los resultados obtenidos, constatando el aumento del efecto. El impulso en el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas en los aprendizajes basados en proyectos desde experiencias hacia la construcción del conocimiento favorece el aumento de estándares (Salgado, 2014).



Toma de decisiones

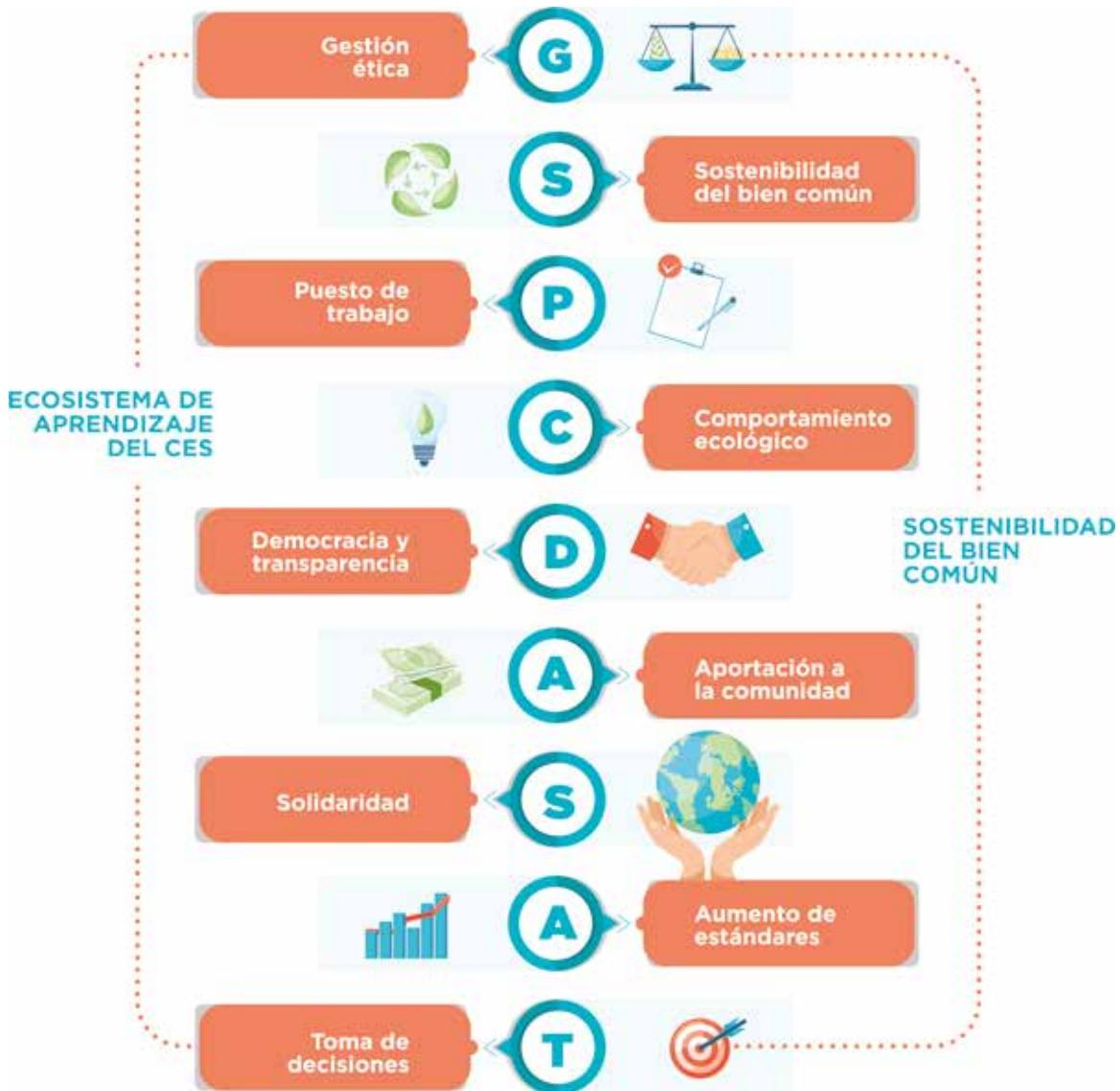
La consulta, la transparencia y la participación en la toma de decisiones en la gestión es una condición indispensable para sostener, desarrollar y transformar la educación en el CES (Torres, 2001). También aumenta el grado de satisfacción y compromiso de los miembros de la comunidad educativa y desarrolla un clima proactivo en la organización (Luescher-Mamashela, 2013).

9. Algunas conclusiones

La perspectiva defendida en este artículo apunta a cultivar formas de comunicación y toma de decisiones colectivas que hacen posible la viabilidad de los bienes de uso común. Considera a los actores no como unidades de un sistema o subsistema sino como sujetos responsables y deliberantes. La gestión de la sostenibilidad del CES, más que gestión administrativa-económica, es organizacional para asegurar el carisma.

Proponemos las siguientes conclusiones:

- Es necesario continuar investigando para profundizar la gestión del cómo un bien de uso común puede ser sostenible.
- Diseñar modelos de *pensión diferenciada* que respondan a la gestión del CES como un bien de uso común.
- El marco de gestión del CES responde a la identidad y la misión propuesta por la Sociedad Salesiana.
- La gestión del CES requiere de ciertas reglas mínimas que hagan posible la corresponsabilidad compartida.
- En el acto fundacional se crean vínculos entre la Sociedad Salesiana y el CES estos vínculos deben tener la capacidad de asegurar, a lo largo del tiempo, que el gobierno del CES mantiene la identidad fundacional y asegura el cumplimiento de la misión para la que se fundó.
- Desarrollar el ambiente de gobernanza.



■ Bibliografía

- Altbach, P., & Pacheco, I. (2012). Academic Salaries and Contracts: What Do We Know? *International Higher Education*, (68), 2-3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2012.68.8627>
- Baruah, P., & Barthakur, B. J. (2012). Employees' attitude: Performance and satisfaction. *SCMS Journal of Indian Management*, 9(3), 30. <https://bit.ly/3ki0pwt>
- Beer, M., Eisenstat, R.A., & Foote, N. (2009). *High commitment, high performance: how to build a resilient organization for sustained advantage*. Jossey-Bass. <https://bit.ly/3uomgHf>
- Bollier, D., & Helfriche, S. (2020). *Libres, dignos y vivos. El poder subversivo de los comunes*. Abya-Yala.
- CELAM (1968). II Conferencia del CELAM en Medellín.
- Felber, C. (2015). *Change everything: Creating an economy for the common good*. Zed Books Ltd.
- Filmer, P. (1997). Disinterestedness and the Modern University. En A. Smith & F. Webster (Eds.). *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society* (pp. 48-58). Shre and Open University Press.
- García, J.V., & Aller, M.J.V. (2014). Gobierno, autonomía y toma de decisiones en la universidad. *Bor-dón. Revista de pedagogía*, 66(1), 17-30. <https://bit.ly/3khik6p>
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Publishing USA.
- Hagedorn, L.S. (1994). Retirement proximity's role in the prediction of satisfaction in academe. *Research in Higher Education*, 35(6), 711-728. <https://bit.ly/3spszB>
- Helfriche, S. (2008). Bienes comunes y ciudadanía: Una invitación a compartir. En: S. Helfrich (Comp.), *Genes, bytes y emisiones: Bienes comunes y ciudadanía* (pp. 302-311). Ediciones Böll, Fundación Heinrich Böll, Oficina Regional para Centroamérica. <https://bit.ly/3smGrU4>
- Innerarity, D. (2006). *El nuevo espacio público*. Espasa Calpe.
- Licandro, O. D., & Yepes, S.L. (2018). La Educación Superior conceptualizada como bien común: el desafío propuesto por Unesco. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 6-33. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.715>
- Luescher-Mamashela, T.M. (2013). Student representation in university decision making: good reasons, a new lens?. *Studies in Higher Education*, 38(10), 1442-1456. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.625496>

- Oliver, P. (1980). Rewards and Punishments as Selective Incentives for Collective Action: Theoretical Investigations. *American Journal of Sociology*, 85(6), 1356-1375. <https://doi.org/10.1086/227168>
- Ostrom, E. (2011). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. Fondo de Cultura Económica.
- Pablos-Pons, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Universities and Knowledge Society Journal*, 7(2), 6-16. <https://bit.ly/3buFWAM>
- Papa Benedicto XVI (2009) Carta Encíclica Caritas in Veritate.
- Papa Francisco (2015). Carta Encíclica Laudato Si'.
- Papa Juan XXIII (1961). Carta Encíclica Mater et Magistra.
- Pato, C.M.L. (2004). *Comportamento ecológico: relações com valores pessoais e crenças ambientais*. (Tese de Doutorado) Universidade de Brasília.
- Pontificio Consejo Justicia y Paz (2005). *Compendio de Doctrina Social de la Iglesia*. Librería Editorial Arquidiocesana.
- Salgado J.P. (2014). Investigación en la Universidad Politécnica Salesiana. En *Cuaderno de Reflexión Universitaria* 14, 73-109. Abya-Yala.
- Salgado, J.P., De los Ríos, I., & López, M. (2017). Management of Entrepreneurship Projects from Project Based Learning: Coworking StartUPS Project at Universidad Politécnica Salesiana (Salesian Polytechnic University). INTECH. <https://doi.org/10.5772/intechopen.68492>
- Sandler, T. (1992). *Collective Action: Theory and Applications*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Solórzano, F. (Comp.) (2018). *La universidad: un bien de uso común*. Abya-Yala.
- Torres, R.M. (2001). Participación ciudadana y educación: una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina. OEA.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: Ediciones UNESCO.
- Williams, J. (2006). The pedagogy of debt. *College Literature*, 33(4), 155-169. <https://doi.org/10.1353/lit.2006.0062>









Comunidad y comunalidad. Formas de acción colectiva del Centro Educativo Salesiano-Bien Común

José Enrique Juncosa Blasco
jjuncosa@ups.edu.ec

Javier Herrán Gómez, sdb
jherran@ups.edu.ec

Juan Pablo Salgado-Guerrero
jpsalgado@ups.edu.ec

UGARES A DONDE

Hermanas del Buen Pastor,
Misioneros de Altura, colegios,
comunidades.



1. Introducción

El Bien Común es una noción poderosa heredada del pensamiento social de la Iglesia Católica que se irradió luego en las democracias de Occidente y en las concepciones sobre los derechos humanos. A pesar del uso frecuente del término “bien común”, no es tan simple y fácil de entender como parece y en la vida cotidiana de nuestras instituciones suele ser entendido de dos maneras muy limitadas: o como la mejor decisión en un momento dado, o expresión del ‘interés general’. De hecho, en la práctica concreta solemos dejar en manos de la autoridad y la de su círculo de gobierno las responsabilidades sobre el Bien Común.

Creemos que la práctica del Bien Común, en ‘mayúsculas y en singular’, entendido como el bien de todos y cada uno de quienes forman parte de una comunidad, se enriquece si ocurre al lado de una práctica distinta y complementaria: la de los bienes comunes, en ‘minúsculas y en plural’, por tratarse de recursos concretos que deben ser identificados con claridad.

**Imaginar nuestras
instituciones educativas
desde la óptica
de los bienes comunes
transforma los Centros
de Educación Salesiana
(CES) en CES-bien común.**



Imaginar nuestras instituciones educativas desde la óptica de los bienes comunes transforma los Centros de Educación Salesiana (CES) en CES-bien común. Por ello, en este artículo exploramos la noción de bienes comunes a partir de dos formas distintas de responsabilidad, cercanas y diversas a la vez: la comunidad y la comunalidad.

Planteamos entenderlas no tanto como un conjunto de personas, tal como las solemos imaginar, sino como formas específicas de relación entre personas. Como veremos, en tanto formas de relación, ambas generan y despiertan sus propias energías colectivas, refieren a principios diversos y suponen lógicas de acción y de decidir específicas. Ambas ofrecen escenarios diferentes de aprendizaje y actuación de la ciudadanía.

Las maneras de discernir, optar y decidir por los bienes comunes no funcionan de la misma manera en una y otra realidad y al no diferenciarlas se corre el riesgo de trasladar expectativas de un ámbito a otro generando así confusiones y frustraciones que no contribuyen a fortalecer capacidades institucionales ni situar el ejercicio de la ciudadanía.

Caracterizaremos la comunidad y la comunalidad en tanto formas relacionales de acción colectiva diferenciadas o dimensiones que expresan diversos rangos, alcances y contextos de acción de los Centros de Educación Salesianos-bien común (CES-bien común). Sobre el entendido que la dimensión comunitaria del CES (CES-comunidad) es la más accesible y, por lo tanto, la más desarrollada, postulamos que la dimensión comunal (CES-comunalidad), menos accesible y poco identificada, posee las claves para afrontar los desafíos que implica el sostenimiento y acceso a los bienes comunes con consecuencias inmediatas para la gobernanza, la pedagogía y la formación del 'buen ciudadano' en y desde la acción cotidiana.

A partir de esa distinción y desde un enfoque de economía política, nos proponemos definir y caracterizar la comunalidad a partir de los siguientes elementos: aspectos de economía política en el sostenimiento, producción y acceso a los recursos; gobernanza y toma de decisiones, dimensiones epistémicas; ética y concepción de la persona.

2. CES-comunidad y CES-comunalidad

A pesar de sus diferencias, la comunidad y la comunalidad no son opuestos sino dimensiones distintas y complementarias de una misma realidad que responden a ámbitos y problemas diversos. Las dos se basan en capacidades específicas que se desarrollan según sus propias reglas del juego y constituyen dimensiones necesarias de la acción colectiva CES-bien común. En esa dinámica se juega la vitalidad del CES, pero la comunalidad es determinante para gestionar los bienes y los recursos de uso común. La Figura 1 proporciona una sencilla imagen gráfica del CES-bien común como resultado del encuentro dinámico entre CES-comunidad y CES-comunalidad, cuyas características y formas de acción y conocimiento serán descritas a continuación.



FIGURA 1.
Dimensiones de la acción colectiva del CES-bien común
Elaboración: autores

CES-comunidad

La primera forma de acción colectiva ofrece la oportunidad de imaginar el CES como comunidad (CES-comunidad) en el que los bienes comunes son preponderantemente intangibles y predeterminados por el patrimonio de valores previos, estables e irrenunciables que regulan la misión y la visión de la obra salesiana. En este contexto, los bienes comunes se expresan en figuras referentes, símbolos y rituales que identifican y convocan a sus miembros, alimentando su sentido de pertenencia con la obra. En este contexto, entonces, el bien común consiste en el legado pedagógico salesiano y los elementos que conforman la identidad y la misión.

Es la comunidad salesiana quien propone, define y establece previamente los bienes comunes que toman la forma de estilos de acción, principios, saberes, valores y figuras que exigen y demandan identificación, adhesión y compromiso profundo. Los bienes comunes del CES-comunidad no cambian, pero se enriquecen o se descubren facetas inéditas solo a partir de la práctica concreta razonada. Esos bienes comunes requieren de la imaginación creativa de los miembros para ampliarse, profundizarse y ser recreados en los múltiples contextos y situaciones.

Bienes comunes que forman parte del CES-comunidad son también la credibilidad, trayectoria y prestigio ganados en la sociedad por cada CES; y algunos rasgos distintivos del estilo que caracterizan la pedagogía salesiana, tales como la cultura de participación e inclusión; la centralidad del protagonismo juvenil; el ambiente de celebración, amabilidad, familiaridad y acogida; la acción reflexiva y dialogada entre los colaboradores.

Otro posible bien común del CES-comunidad, poco percibido y gestionado, es la amplísima red de personas conectadas afectivamente con la obra que se sienten afectivamente ligadas a ella a pesar de los años que distan de su paso por la escuela, colegio o parroquia. Entre esas personas, hay quienes todavía se vinculan como exalumnos, benefactores o cooperadores salesianos. Existen no pocos que están dispuestos a contribuir y seguir siendo parte

activa de la obra, proponiéndose como posibles contrapartes en sus actuales espacios de acción local (empresa, estado, sociedad civil). Activar esta red es hoy más necesario que nunca cuando es necesario organizar la solidaridad.

El sentido de comunidad tiene también una función epistémica (de conocimiento) muy importante pues proporciona certezas y elimina la incertidumbre colocando ante la mirada de todos valores que se erigen en criterios de acción, en referentes claros y distintos desde los cuales identificar políticas institucionales y líneas operativas. No obstante, el carácter indiscutible de los valores del CES-comunidad, no debe actuar como un lugar de verdad que se cierra ante lo nuevo pues se trata de un modo que alienta la búsqueda colectiva e inclusiva, abierta a nuevas preguntas e imaginar nuevas y mejores respuestas respecto al legado de bienes comunes en el presente.

En contrapartida, la dimensión comunitaria está sujeta a distorsiones y malentendidos, especialmente cuando se la gestiona verticalmente y se ejerce la autoridad en tanto encarnación de los bienes comunes limitando la participación de todos para interpretarlo, enriquecerlo y decir algo nuevo respecto a ellos. La distorsión del sentido de comunidad se expresa también en la actitud que busca imponer antes que dialogar en torno a las múltiples maneras de actuar y recrear los valores institucionales.

Vale recordar que, todos quienes hemos sido convocados para contribuir a la obra salesiana, “tenemos el mismo bautismo”, como San Pablo les dijo a los apóstoles que lo cuestionaron por ser ‘recién llegado’ o provenir de una tradición cultural distinta para limitar, así, su derecho a opinar y decidir. Por el solo hecho de ser convocados a la obra, no importa si antes o después, todos los miembros del CES-comunidad tienen el mismo derecho a aportar; sin importar cuál sea su posición en el organigrama ni el rango; si es estudiante, administrativo, docente o personal de servicio... todos son igualmente llamados y, por ello, todos están en condiciones de proponer y generar novedad.

El CES-comunidad nos recuerda que no solo ‘somos parte’ de ella, además ‘tenemos parte’ (con derechos y responsabilidades respecto a ella) y ‘tomamos parte’ por ella (asu-

miendo el CES-comunidad como bien común).¹ El CES-comunidad ofrece la posibilidad de vivir la relación entre salesianos religiosos y salesianos laicos en equidad y reciprocidad para aportar, generar ideas, expresar opiniones y propuestas.

Por lo general, la comunidad es el marco sociológico habitual y consciente en el que se desenvuelve el CES cada vez que se convoca, celebra, se reconoce y actúa colectivamente apelando a los valores y al legado pedagógico salesiano a los que asume como bien común. Pero, como hemos anticipado, ello no es suficiente pues existe una realidad que opera al lado de esta, tan diversa y a tal punto contigua que es difícil percibirla. Nos referimos a la comunalidad. Aunque siempre está presente, la dimensión comunal del CES (CES-comunalidad) suele pasar desapercibida al punto de que, normalmente, se desperdicia su enorme potencial para construir ciudadanía en acción.

CES-comunalidad

La comunalidad² es una forma de organización social compleja, distinta a las formas de organización propias del Estado o del Mercado, vista como un ecosistema que articula tres elementos que interactúan entre sí de tal forma que ninguno puede concebirse por separado y la existencia de cada uno depende de la existencia de los otros dos. Estos elementos son: (1) Bienes comunes; (2) Comuneros; y (3) Formas de acción colectiva específicas y distinti-

1 'Ser parte de...', 'tener parte' y 'tomar parte' es una distinción muy útil para entender el nivel de participación en las instituciones aportada por el autor Sergio De Piero (2005).

2 La distinción comunidad-comunalidad ha sido puesto en escena por el intelectual mixe Floriberto Díaz (2007). La comunidad refiere la realidad tangible y fenoménica (territorio, relaciones, normativa, el trabajo y relaciones con la naturaleza, etc.) en tanto que la comunalidad refiere la realidad no fenoménica e intangible que soporta las relaciones comunitarias, aquello que expresa el soporte de su diferencia: lo colectivo, la integralidad y la complementariedad. Nuestra noción no se ajusta del todo a esa experiencia particular y, más bien, tomamos la distinción y los términos adaptándolos al contexto salesiano de acción. Ver también la voz Comunalidad en Kothari et al. (2019).

vas (De Angelis, 2019, p. 177).³ A partir de los elementos identificados por De Angelis, proponemos la siguiente definición de comunalidad:

- Una mancomunidad o conjunto de recursos compartidos y bienes comunes (*commons*) gobernados y gestionados por ella.
- Una comunidad de comuneros (*commoners*) que se reconocen entre sí a partir de su doble rol de apropiadores y proveedores de esos recursos y bienes comunes porque son necesarios para su existencia colectiva.
- Involucrados en praxis (acción más conocimiento) comunitarias que identifican formas de sostenimiento, de distribución/uso/acceso y de provisión respecto a los bienes y recursos de uso común.

Esta definición plantea que los bienes comunes (*commons*) son parte de un eco-

3 Para más aproximaciones a la terminología sobre común, comunes, procomunes, bienes comunes, etc., ver también Helfrich y Bollier (2020, pp. 27-28).

La comunalidad es una forma de organización social compleja, distinta a las formas de organización propias del Estado o del Mercado, vista como un ecosistema que articula tres elementos que interactúan entre sí de tal forma que ninguno puede concebirse por separado y la existencia de cada uno depende de la existencia de los otros dos.



sistema pues son resultado de la acción en común (*commoning*) de los comuneros (*commoners*)⁴ y no pueden ser entendidos al margen de esta relación de ida y vuelta. No obstante, es necesario reconocer que el concepto de bienes comunes está en permanente construcción y su complejidad se hace manifiesta en el Recuadro 1 en el que extractamos el texto de Licandro y Yépez-Chisco (2018). Vale retomar aquí la síntesis de esta aproximación que caracteriza de la siguiente manera los bienes comunes (*commons*), distintos a los bienes individuales, a los bienes del Estado y al Bien Común, entendido de manera general:

... es posible señalar algunas características específicas de este tipo de bienes: (a) son de acceso universal, es decir, todos los miembros de la comunidad poseen el derecho de acceder a ellos; (b) el uso que hacen unos miembros de la comunidad puede afectar negativamente el acceso de otros; (c) son de propiedad comunitaria (ni estatal ni privada), lo cual significa que quienes los “poseen” en realidad no son sus propietarios y, por lo tanto, su uso debe ser funcional con su naturaleza; (d) son bienes relacionales y, por lo tanto, se producen y usan en el marco de relaciones entre personas y grupos; (e) son transgeneracionales, es decir, su producción y consumo requieren garantías de sustentabilidad y (f) su uso requiere contemplar el interés general y contribuir al Bien Común.

Importa señalar, finalmente, que esta identidad específica de los bienes comunes requiere: (a) formas de gobernanza que aseguren que su producción, reproducción, distribución, acceso y consumo no vayan en contra de esa identidad, y (b) que la comunidad a la que pertenecen esté involucrada en su gobernanza. (Licandro & Yépez-Chisco, 2018)

En nuestra definición está implícito el término comunalización que nosotros adaptamos del estudio de Diez-Hurtado 2007⁵ para referirnos a la forma concreta en que los colecti-

4 La definición introduce términos en inglés debido a la fuente; y porque en español es imposible encontrar la posibilidad de definir las acciones colectivas de los comuneros en un solo término, como sí es posible con la palabra en inglés *commoning*.

5 Adaptamos este término del estudio de Alejandro Diez-Hurtado (2007) que describe los procesos de comunalización de la tierra en la Sierra de Piura en un periodo que va del siglo XVIII al XX. Su estudio da la idea de que la comuna

vos producen su propia comunalidad haciéndola realidad, de manera diferenciada, paulatina y situadamente a través de un proceso. En efecto, la comunalidad es una producción colectiva que asume formas muy diversas porque los contextos son múltiples según se refiera a comunas campesinas o indígenas, asociaciones rurales o urbanas, grupos juveniles y asociaciones productivas de tipo cooperativo basadas en la economía solidaria y agrosostenible, colectivos de artistas, grupos de mujeres, etc. Así, la comunalización es un proceso colectivo creativo, abierto a múltiples posibilidades que hace de cada experiencia distinta y particular respecto a otras. Es un proceso autopoietico (*auto*: ‘por y desde sí mismo’; *póiesis*: ‘producción poética’); es decir, ejercido por los mismos comuneros.

Los CES deben encontrar su propio camino de comunalización en medio de la emergencia de estos colectivos que plantean, en todo el mundo, nuevos referentes para la economía, la producción, la gestión

es una construcción paulatina que enlaza aspectos jurídicos, pero también decisiones en torno a recursos y lógicas comunales específicas.



y la toma de decisiones basados en modelos alternativos de relación entre los sujetos, de entender la responsabilidad de cada uno y las formas de deliberación respecto a los bienes comunes, los emprendimientos, la propiedad, el trabajo, la distribución de los beneficios. Tales experiencias buscan alternativas respecto a las lógicas del mercado y de la acción estatal porque la mayoría de las veces absorben y ahogan las expresiones comunales.

Al mismo tiempo, construyen nuevos horizontes para la democracia, la organización social y la relación con la naturaleza que no pueden ser ignorados por las instituciones educativas. A partir de estas experiencias comprenderemos mejor la dimensión comunal de nuestras instituciones educativas para identificar sus características y los retos que implica reconocernos y actuar colectivamente como CES-comunalidad.

Recuadro 1

Los bienes comunes y el problema de su gobernanza⁶

El término *commons* se define de diversas maneras. El Foro Mundial sobre Globalización propuso la existencia de tres tipos de bienes comunes: (1) el conjunto de recursos naturales de los cuales depende la vida de la humanidad (ejemplo: el agua, los bosques, las reservas de peces, el aire, la capa de ozono, etc.); (2) las creaciones colectivas de la humanidad (ejemplo: la cultura y el conocimiento) y (3) los bienes sociales (aquellos que garantizan el acceso universal a la salud, la educación y la seguridad social) (Gutiérrez & Mora, 2011).

No obstante, los conceptos en torno a los *commons* están en construcción y admite definiciones según tres énfasis distintos: (a) únicamente como recursos; (b) como una relación social (entre el recurso y la comunidad) y (c) como una relación política. En este tercer tipo de definiciones se incluyen las propuestas políticas relacionadas con la gobernanza de los bienes comunes.

6 Extracto de la sección del artículo La Educación Superior conceptualizada como Bien Común: El desafío propuesto por la UNESCO. En Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, vol. 12, N° 1, Lima, enero-junio 2018. En: <https://bit.ly/37y0xCO>, consultado el 8/2/2021.

Otras definiciones, entienden los *commons* en el marco de una propuesta política que refiere tres temas esenciales: (1) el acceso a recursos y bienes que conforman nuestro patrimonio social, natural y cultural; (2) el proceso de producción y reproducción social tanto de bienes comunes como del bien común y (3) la distribución equitativa en la repartición de los beneficios que emergen de nuestro acervo común (Gutiérrez & Mora, 2011, p. 132).

La relación de los *commons* con la propiedad/uso de la comunidad los hace distintos a los bienes privados, de propiedad individual, de una persona o una organización y, por ello, enajenables; y distintos a los bienes públicos, en posesión del Estado. Los bienes comunes son aquellos sobre los cuales todas las personas tienen derecho de uso por el simple hecho de ser parte de una comunidad: no son mercantilizables (trasmisibles, enajenables) y no pueden ser objeto de posesión individualizada...

No 'tenemos' un bien común, formamos parte de lo común, en la medida que formamos parte de un ecosistema, de un conjunto de relaciones en un entorno...y por tanto el sujeto forma parte del objeto. Los bienes comunes están inseparablemente unidos y unen a las personas, las comunidades y el propio ecosistema. (Subirats, 2011, p. 197)

Si bien la distinción entre bien individual y *commons* es clara, la distinción entre este último y los bienes públicos no lo es del todo. El bien común es un bien rival en el consumo, pero no exclusivo, de tal forma que "el beneficio que el individuo obtiene del bien común se materializa junto al de los otros, y no en contra o prescindiendo de los otros" (Zamagni, 2014, p. 26).



A modo de síntesis, los autores proponen los siguientes rasgos esenciales de los bienes comunes:

- Son fruto de un sistema de gestión, resultado de relaciones recíprocas entre los usuarios. Los *commons* no existen fuera de estas relaciones.
- Acceso universal: todos los miembros de una comunidad tienen derecho a acceder a ellos. No obstante, el consumo de unos afecta el acceso de otros.
- Propiedad comunitaria (ni bienes privados ni bienes del Estado), en el sentido de que la comunidad ‘no tiene bienes comunes’, forma parte de ellos como parte de un ecosistema.
- Transgeneracionales (Figuerola, 2016). El uso y acceso debe garantizar su sostenibilidad actual y futura, superar la racionalidad individual y trascender las ‘ganancias’.
- Entidades concretas (tangibles o intangibles) que no coinciden con el bien común indistinto de una sociedad ni con su interés general pero que contribuyen con el Bien Común en general de una sociedad.



3. Rasgos del CES-comunalidad

Para caracterizar la comunalidad, nos basaremos en la bibliografía del Grupo de Investigación Universidad y bienes comunes, de la Universidad Politécnica Salesiana⁷ a la cual añadiremos otras fuentes relevantes para este artículo.⁸ Estos recursos conceptuales sugieren los siguientes rasgos que caracterizan los estilos, energías y formas de acción colectiva que caracterizan al CES-comunalidad:

- La economía política como punto de partida.
- Gobernanza basada en la distribución de los centros de poder, en relaciones no jerárquicas y articulación de consensos.
- Sistema abierto de conocimiento en continua producción.
- Sistema abierto de valores y de pertenencia inclusiva.
- El ciclo ‘dar’ y ‘recibir’ como constitutivo de la dignidad de la persona.

7 Partimos de Orstrom (2000) y Laval y Dardot (2015), para un marco general de la gestión y sistemas de toma de decisiones en torno a los recursos comunes y las prácticas sociopolíticas implicadas. Los resultados del Grupo de Investigación Universidad y Bienes Comunes de la UPS constan en los siguientes tomos que recopilan diversos artículos: Solórzano (2018); Carrera y Solórzano (2019).

8 En este artículo, añadimos algunas fuentes nuevas a las ya consideradas por el Grupo de Investigación, proveniente de ‘intelectuales orgánicos’ de algunos movimientos sociales a nivel global. Las principales son: Helfrich y Bollier (2020); y Kothari et al. (2019). Desde el punto de vista de las experiencias interculturales, tomamos en cuenta a Díaz (2007) y Díez-Hurtado (1998).

La economía política es el punto de partida

En este contexto, por ser los bienes comunes recursos concretos de carácter comunal (tangibles e intangibles), la economía política tiene primacía sobre otras perspectivas. Ella define no solo los criterios que guían la producción y distribución de los recursos comunes; además, despeja el camino para identificar el modelo de desarrollo que necesariamente acompaña todo modelo pedagógico, de manera muy particular el modelo pedagógico salesiano. La economía política identifica de manera precisa el o los bienes y recursos de uso común; relaciona la producción y uso de los recursos comunes con los estilos de gobernanza y decisión, con la producción del conocimiento, así como la noción de persona en tanto capaz de dar y recibir, de beneficiarse al mismo tiempo que de aportar al sostenimiento de los bienes comunes.

El enfoque en la economía política llama la atención sobre el carácter identificable y visible de los bienes comunes, que la comunidad percibe ‘bajo su responsabilidad’, en referencia a los cuales los miembros se identifican entre sí.

El enfoque en la economía política llama la atención sobre el carácter identificable y visible de los bienes comunes, que la comunidad percibe ‘bajo su responsabilidad’, en referencia a los cuales los miembros se identifican entre sí.



El primer bien común es sin duda CES- bien común. Al lado de este bien tangible superior existen otros como los bienes de infraestructura y los espacios físicos, la conectividad, los recursos financieros aplicados a la formación de los docentes y administrativos, a la mejora de la calidad de la educación, a los emprendimientos y la innovación ... y otros bienes no del todo tangibles como el conocimiento, los saberes, la información producida en y desde la acción concreta.

La comunalidad supone maneras específicas de sostener y producir estos bienes y recursos comunes, e identifica modalidades de contribución y asignación específicas. Helfrich y Bollier (2020, pp. 185 ss.) aportan algunas modalidades de producción y distribución propios de la comunalidad que son distintas a las reglas del estado y del mercado, según se trate de bienes comunes escasos o abundantes. De ellas, mencionamos solo algunas que pueden ayudar a la gobernanza de los bienes de uso común en los CES:

- *Contribuir y compartir.* Se comparte lo que se produce de tal forma que todos aportan a la solución de un problema o a la superación de una dificultad de la misma manera que todos se benefician.
- *Contribuir, limitar y repartir.* En el caso de un recurso de uso común escaso, las decisiones comunes (gobernanza) establecen las normas de acceso de tal forma de garantizar que todos reciban la misma porción, aunque pequeña.
- *Contribuir, limitar y mutualizar.* En el caso de un recurso de uso común escaso, no todos reciben la misma porción y se establecen normas para asignar acceso a quienes más lo necesitan. La clave está en el acuerdo comunitario, no en la exigencia del usuario.

Al margen de los anotado por Helfrich y Bollier, el CES-comunalidad implementa un tipo de provisión diferenciada acorde con la situación socioeconómica de los estudiantes según la política de pensión diferenciada. Esta provisión debe garantizar el reto de sostener el CES-bien común, al mismo tiempo de asegurar que, aunque no todos aporten lo mismo, la apropiación y acceso a los bienes y recursos de uso común sea igualitaria.⁹

9 Para más detalles y precisiones ver la contribución de Javier Herrán Gómez en este mismo volumen: El Centro Educativo Salesiano-bien común.

Estilo de gobernanza: horizontalidad, centros de decisión distribuidos y primacía del consenso

El CES-comunalidad privilegia las relaciones horizontales entre los comuneros y es policéntrico (Herrán & Juncosa, 2019, p. 56)¹⁰ pues impulsa la presencia de múltiples centros que toman decisiones distribuidos en toda la institución educativa, cada uno con su propio ritmo y vitalidad, sus visiones, saberes y prácticas colectivas (*commoning*) que enriquecen, desde su diversidad, al conjunto y son el motor de la comunalización. Estos centros de decisión distribuidos son relativamente autónomos, y esa autonomía dice relación a la *autopóiesis* necesaria para el bien común, en tanto límite y posibilidad. Lo deseable es que estén conformados por actores diversos que no replican su presencia de uno a otro centro, elemento clave para añadir novedad y generar innovación. En el contexto del CES-comunalidad, los consejos de obra, los consejos estudiantiles, las asociaciones de padres de familia, los grupos de asociacionismo juvenil salesiano, los grupos de innovación y emprendimiento pueden constituirse en estos centros autopoieticos, múltiples, horizontales y ampliamente distribuidos.

La articulación de consensos¹¹ es un elemento clave de la gobernanza propia de la comunalidad y ocurre en eventos sucesivos, una cadena de deliberaciones que se prolongan todo lo necesario para lograr el máximo acuerdo posible. El consenso, en efecto, acentúa la

10 Aplicamos aquí lo que afirmamos respecto a la universidad: “En la universidad-comuna policéntrica, la gobernanza se extiende de manera descentralizada a través de las redes sociales de los grupos autónomos. Estas nuevas formas de gobernanza no jerárquicas requieren un nuevo marco conceptual que facilite la reglamentación de su uso común. Estas redes de gobernanza se caracterizan por ‘conexión, multiplicidad, no-linealidad, auto organización, colaboración y descentralización’” (Herrán & Juncosa, 2019, p. 56).

11 Para la articulación de consensos, ver también la contribución de Herrán y Juncosa (2019).

deliberación y la participación por sobre la urgencia de decidir y de imponer; es decir, por sobre el evento puntual de votación. La articulación de consensos acepta la posibilidad de dejar abiertas cuestiones que no están claras y decidir ‘mientras tanto’ por una alternativa hasta nueva evaluación; asimismo, abre la posibilidad de postergar la decisión porque uno de los miembros no está de acuerdo. Aunque no todos puedan estar de acuerdo con lo decidido todos están conformes con la oportunidad de haber expresado su punto de vista y argumentos.

La articulación de consensos es distinta al mecanismo de toma de decisiones por mayoría propio de nuestras democracias, donde la decisión ocurre en un solo y definitivo evento que privilegia el voto por sobre la deliberación y la construcción de posibles acuerdos produciendo, finalmente, ‘ganadores’ y ‘perdedores’. Esta distinción hace ver en qué medida la educación ciudadana en los CES está marcada por la práctica de ‘convencer para lograr votos’ y muestra la enorme y hermosa tarea pendiente de educar en acción para la articulación de consensos cuya práctica produce, además, conocimiento y capacidad de reflexión colectiva.

El consenso depende de la capacidad del grupo por inventar los términos del problema que trata de resolver y de imaginar múltiples opciones para alcanzar el objetivo. Si bien no todos aceptan los acuerdos con el mismo grado de convencimiento, todos están plenamente seguros que han participado en las decisiones. La votación por mayoría, como dijimos, produce perdedores y ganadores; el consenso produce conocimiento y genera posiciones sólidas en torno a los problemas y otorga la sensación de que se decidió por lo posible.

Sistema abierto de conocimiento

Los conocimientos y la información son bienes comunes muy importantes en el contexto de la comunalidad, pero su acceso, como en todo bien de uso común, va a la par de su producción comunitaria: es la participación en las deliberaciones que los comuneros acceden a

los conocimientos generados colectivamente. A diferencia del sentido de comunidad que otorga certezas porque proporciona una visión y una misión ya constituidas, la comunalidad no proporciona certezas de entrada porque construye información, aprendizajes, conocimientos y saberes a medida que hace camino. En este sentido, otorga más preguntas que respuestas.

Un colectivo que debe decidir sobre sus recursos y resolver problemas navega en la incertidumbre porque no los puede anticipar y debe aprender de sí misma (sin despreciar aprender de experiencias similares) para responderse, en su contexto, de manera situada y a medida que actúa, preguntas tan amplias como, por ejemplo, en qué consiste la economía política, qué es un bien común, cuáles son los recursos de uso común... Al mismo tiempo, debe hacer frente a preguntas tan puntuales como determinar el acceso de aquel recurso que no alcanza para todos; cómo aunar esfuerzos para la producción conjunta de bienes de uso común, o qué decidir sobre quienes demandan acceso más allá de su aporte, etc. Lo importante, más allá de la respuesta, es involucrar a la comunidad en el debate de tales cuestiones.

La comunalidad va de la mano con las siguientes actitudes epistémicas que atesoramos de Stuart Hall y que condicionan la práctica teórica (Juncosa & Garcés, 2020, pp. 252-255):

- Pasar de un esquema de pensar según un ciclo que se abre con problemas/preguntas y se cierra con soluciones/respuestas a otro ciclo siempre abierto, de tal forma que una indagación empieza con preguntas y culmina también con preguntas porque lo aprendido nos hace mirar la realidad de manera distinta colocando constantemente ante nosotros preguntas inéditas.
- Estar dispuestos a cambiar y torcer las agendas de investigación al ritmo de las situaciones, imprevistos y emergencias concretas a las que es necesario responder, para ser capaces de incluir nuestro querer saber en el flujo de lo que nos ocurre y nos sucede a medida que nos comunalizamos.

Frente a estas pistas epistémicas, proponemos otras dos muy importantes para el ejercicio del querer saber colectivo y el rol de los expertos y académicos:

- Enfrentar los problemas cuando se presentan, no antes, sin pretender anticiparnos a las realidades que todavía no ocurren y muy posiblemente nunca ocurran.¹² El pensamiento abierto es enemigo de querer definir todo de antemano con reglamentos y normas exhaustivas que ahogan la marcha desde el principio. Las normas son un resultado y no un requisito; vendrán al final, producto de una práctica razonada.
- En el contexto de la comunalidad los conocimientos y las formas de percibir la realidad y de actuar constituyen el sentido común, el cual no se entiende como un tipo inferior de conocimiento respecto al académico. Por ello, preferimos sustituir el término con el giro “sentido (del) común”, en

12 Es propio de nuestro medio la pregunta que surge ante cada nueva decisión y propuesta: “Y qué pasará si...”; “qué pasará cuando...”. La mayoría de las veces este querer saber anticipando todo funciona como una objeción que bloquea iniciativas simplemente porque no puede haber respuestas —todavía— y produce que los colectivos desistan de ellas.

Los conocimientos y la información son bienes comunes importantes en el contexto de la comunalidad, pero su acceso, va a la par de su producción comunitaria: es en la participación de las deliberaciones donde los comuneros acceden a los conocimientos generados colectivamente.



tanto conjunto de bienes-recursos conceptuales de diverso tipo producido por y a disposición de los comuneros. El sentido (del) común puede ser enriquecido por la reflexión de técnicos y expertos pero su rol no es 'dar pensando': producen conocimiento en una relación de dependencia respecto al sentido (del) común, operando desde él y para él.¹³

Sistema abierto de valores y de pertenencia inclusiva

La comunalidad no está establecida de antemano, sus miembros se reconocen y convocan en relación a la necesidad de sostener y salvaguardar los recursos comunes; es resultado de las decisiones colectivas que se dan vez por vez y paso a paso. En ese proceso, el sentido de comunalidad va creciendo a medida que la comunidad actúa, aprendiendo de sí misma, identificando y promoviendo valores de participación que animan al aporte y respeto por los recursos de uso común. No obstante, podemos identificar algunos valores que van surgiendo de la acción colectiva comunal:

- *Franqueza*. Consiste en transparentar las dificultades con serenidad, en el momento y el lugar indicado, ante el foro que corresponde. Supone que las soluciones se buscan e identifican en escenarios públicos en un clima de confianza en las capacidades colectivas.
- *Comunicación proactiva*. Este valor muy salesiano va de la mano con una cierta manera de poner los problemas sobre la mesa para encontrar, entre todos, una posible solución, superando la tentación de desacreditar a otros echándoles en cara fallas

13 Stuart Hall pone en relación de dependencia el trabajo teórico respecto al sentido común llegando a afirmar que no le interesa la teoría por la teoría sino en tanto pueda enriquecer el sentido común como posibilidad de cambio y transformación (Juncosa & Garcés, 2020, p. 254).

individuales. Esas fallas individuales, casi siempre, obedecen a fallas sistémicas que hay que identificar.

- *Cultivo de las relaciones de colaboración antes que de competencia.* En realidad, los beneficios y los logros individuales son reflejo de relaciones solidarias.

Como criterio de reconocimiento, prima el compromiso efectivo con los bienes comunes y la capacidad de contribuir a sostenerlos. La comunalidad es capaz de incluir a quienes no necesariamente comparten un mismo credo político o religioso, incluso a quienes piensan lo mismo sobre aspectos concretos de la vida, pero que sí aportan y se comprometen con el bien común. Algunos estudios destacan este rasgo importante de la comunalidad. Por ejemplo, el estudio de caso de una comuna de Piura (Perú) afirma que el sentido de pertenencia está por encima de los credos religiosos y políticos de sus líderes y de las diferencias de pareceres, y que “la identidad comunitaria parece enraizarse más en las historias locales de defensa del territorio comunal que en la realización de rituales o ceremonias religiosas” (Diez-Hurtado, 1998, pp. 230).

Por ello, es posible imaginar el CES-comunalidad como un tipo de relación flexible (porque siempre se está haciendo a sí misma) e inclusiva, basada en compromisos concretos pero efectivos de personas que se comprometen mutuamente para sostener recursos porque de ellos dependen el bienestar de sus familias y sus planes de vida. En nuestra realidad, el bien común concreto que debemos sostener lleva el nombre de cada parroquia, escuela, universidad, cooperativa, junta barrial, etc. a la que pertenecemos, porque en ellas construimos nuestra existencia.



er bueno no es no
sino saber e

La dignidad humana se realiza en el ciclo de 'dar' y 'recibir'

La forma de acción social del CES-comunalidad pone en escena el doble rol de la persona: al mismo tiempo apropiador y proveedor de los recursos de uso común. Los comuneros saben que pueden beneficiarse de ellos, al mismo tiempo que poseen consciencia del deber de preservarlos. La economía política que surge del CES-comunalidad supone una visión muy concreta de la persona basada en dos intuiciones clave:

- La persona es un ser social que crece y se desarrolla en relación con otros. Por lo tanto, sus logros no se deben únicamente a los esfuerzos individuales sino, además, al tejido social que hace posible los aportes provenientes de la familia, las políticas públicas, las instituciones, etc. La visión relacional de la persona (aspecto que es particularmente importante para la pedagogía pues aprendemos con otros) rompe el mito tan enraizado de que el 'éxito' es fruto del esfuerzo individual y no resultado de la inserción de esos esfuerzos en medio de aportes solidarios, aunque éstos no siempre resulten visibles.
- El núcleo de la dignidad de la persona se define por su capacidad de dar y recibir, de ser al mismo tiempo apropiador de recursos comunes como proveedor que garantiza su sostenibilidad. Una noción de desarrollo y de organización de la solidaridad que niega a las personas su capacidad de 'dar' y lo convierte en objeto de 'ayudas a recibir', no solo distorsiona los objetivos del desarrollo; además es deshumanizante¹⁴ porque le niega la posibilidad de construirse como persona a la vez que lo absuelve de la red de corresponsabilidades.

14 Intelectuales africanos y afrocaribeños, como Franz Fanon y Aimé Césaire, denuncian que la mayor crueldad para con los pueblos colonizados es anular su capacidad de dar y ofrecer para convertirlos en necesitados, sin nada que ofrecer y todo por recibir. Esta actitud colonial persistente es cruel y deshumanizante porque convierte a pueblos enteros e individuos de por sí capaces, llenos de conocimiento y creatividad en damnificados crónicos. Y ello no porque carezcan de algo que dar. El punto es que se considera que aquello que tienen para dar no vale la pena ser recibido.

4. Conclusiones y comentarios finales

Hemos explorado dos formas distintas de acción colectiva que marca la vida de los CES: la comunidad y la comunalidad. Ambas dimensiones de vivir y actuar juntos son distintas pero complementarias y es muy importante distinguirlas para que se enriquezcan mutuamente, pues solemos enmarcar (y limitar) la ética y la política en el sentido de comunidad cuando la casi totalidad de nuestra vida y de nuestras relaciones transcurren, en cambio, en el ámbito de la comunalidad, en la gestión de los recursos y sus devenires. En comunidad, nos identificamos y celebramos, pero rara vez decidimos. En las relaciones de comunalidad, en cambio, decidimos todo el tiempo y de manera muy distinta.

Asimismo, identificamos los siguientes rasgos que caracterizan el CES-comunalidad: énfasis en la economía política, estilo de gobernanza horizontal y por consenso, sistema abierto de conocimientos (sentido (del) común), sistema abierto de valores y de pertenencia, el valor de la persona en su doble rol (dar y recibir). En nuestros contextos, las denominamos “consejos”, estudiantiles, parroquiales, de obra, son los mejores espacios para aprender a vivir y ejercer las capacidades y destrezas propias de la comunalidad siempre y cuando se enfoquen en el sostenimiento y acceso a los recursos de uso común. Impulsarlos para profundizar su práctica y constituirlos en el eje de la toma de decisiones, del aprendizaje democrático y del crecimiento colectivo, es vital para los CES-bien común.

Hemos afirmado que las acciones en colectivo (*commoning*) del CES-comunalidad son abiertas y definen de a poco, y vez por vez, los bienes comunes. De la misma manera, producen normas y obligaciones: estas ratifican el camino andado y van generando criterios de ac-

ción asumidos y entendidos por todos. Una institución educativa promueve la comunalidad en la medida en que hace de los criterios y marcos de acción el resultado final de un largo proceso basado en acuerdos que nacen de la práctica, de abajo para arriba; es decir, en consenso.

Con esta contribución centrada en las implicaciones del CES-comunalidad hemos querido enriquecer el enfoque económico político de la pedagogía salesiana y la noción de desarrollo que lo acompaña necesariamente, basada en otorgar a la persona la oportunidad de dar y recibir. Al mismo tiempo, procuramos descubrir nuevas posibilidades para la ‘formación de buenos ciudadanos’ en el contexto del CES-comunalidad entendido como institución que delibera, decide y actúa articulando consensos para generar y sostener bienes y recursos de uso común.

Bibliografía

- Carrera, P., & Solórzano, F. (Comps.) (2019). *La Universidad-comuna. Centralidad de la acción comunitaria en la gestión y prácticas universitarias*. Abya Yala, UPS.
- De Angelis, M. (2019). Bienes comunes. En Ashish Kothari, Ariel Salleh, Arturo Escobar, Federico Demaria, y Alberto Acosta (Coords.), *Pluriverso. Un diccionario del posdesarrollo*. Icaria, Abya-Yala.
- De Piero, S. (2005). *Organizaciones de la sociedad civil. Tensiones de una agenda en construcción*. Paidós.
- Díaz, F. (2007). *Escritos. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. Sofía Robles Hernández y Rafael Cardoso Jiménez (Comps.). Servicios del Pueblo Mixe.
- Díez-Hurtado, A. (1998). *Comunes y haciendas. Procesos de comunalización en la Sierra de Piura* (siglos XVIII al XX). CBC, CIPCA.
- Figuerola, M. (2016). *La educación y el conocimiento: ¿un bien común?* Parte 1. <https://goo.gl/No2RNY>
- Gutiérrez, A.L., & Mora-Moraga, F. (2011). El grito de los bienes comunes: ¿qué son y qué nos aportan? *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*, 1-2(131-132), 127-145. <https://goo.gl/AUAu6H>

- Helfrich, S., & Bollier, D. (2020). *Libres, dignos, vivos. El poder subversivo de los comunes*. Icaria, Abya-Yala.
- Herrán-Gómez, J., & Juncosa, J.E. (2019). La universidad: comuna de ciudadanos. En Paola Carrera y Fernando Solórzano (Comps.), *La Universidad-comuna. Centralidad de la acción comunitaria en la gestión y prácticas universitarias* (pp. 44-55). Abya-Yala, UPS.
- Juncosa, J., & Garcés, L.F. (2020). ¿Qué es la teoría? Enfoques, usos y debates en torno al pensamiento teórico. Abya-Yala, UPS.
- Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F., & Acosta, A. (Coords.) (2019). *Pluriverso. Un diccionario del posdesarrollo*. Icaria, Abya-Yala.
- Licandro, O.D., & Yépez-Chisco, S.L. (2018). La Educación Superior conceptualizada como Bien Común: El desafío propuesto por la UNESCO. En *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), Lima, enero-junio. <https://bit.ly/2OLXBMo>
- Solórzano, F. (Comp.). (2018). *La universidad: un bien de uso común. Conjunto de recursos, valores morales y culturales de la comunidad académica de la Universidad Politécnica Salesiana*. Abya-Yala, UPS.
- Subirats, J. (2011). Algunos apuntes sobre la relación entre los bienes comunes y la economía social y solidaria. *Otra Economía*, 5(9), 195-2004. <https://goo.gl/a7RGi8>
- Unesco (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? París. <https://goo.gl/GcXwuk>
- Zamagni, S. (2007). El Bien Común en la sociedad postmoderna: propuestas para la acción político-económica. *Cultura Económica*, 70, 23-43. <https://goo.gl/52aL57>
- _____ (2014). Bienes comunes y bien común. En O. Groppa, y C. Hoevel (Eds.). *Economía del don. Perspectivas para Latinoamérica* (pp. 25-46). Ciudad Nueva.







El carisma salesiano en contexto de desarrollo

Javier Herrán Gómez, sdb
jherran@ups.edu.ec



1. Introducción

Cuando se busca cambiar la realidad, su misma fuerza, compleja y múltiple, se impone a la lógica de la planificación que no cuenta con los afectados. La acción transformadora genera conocimiento y vincula sentimientos enriqueciendo el proceso de desarrollo que se abre a nuevas dinámicas sociales. Ya no tiene sentido el conocimiento para explicar la realidad, sino que la realidad requiere ser comprendida para construir el conocimiento que la explique y la cambie.

Si bien el modelo del Sistema Preventivo Salesiano se ha presentado conceptualmente desde criterios y valoraciones pedagógicas, su lectura en el contexto turinés de desarrollo industrial de mitad del siglo XIX descubre acciones creativas y flexibles para responder a situaciones del segmento de la población marginal de jóvenes migrantes a Turín sin más tener que su juventud y ganas de trabajar.

En este contexto la presencia de Juan Bosco aporta un mensaje de optimismo que le lleva a construir acciones de cambio en el paradigma de desarrollo local. Hoy diríamos que su acción liberadora es la buena noticia que rompe esquemas y crea las condiciones de conocer la realidad desde la acción.

El modelo de hacer desarrollo, dentro del sistema vigente en occidente, está organizado en torno a los indicadores económicos, de producción y consumo; sin embargo, queda en evidencia que la crisis obliga a revisar el camino del bienestar, a identificar nuevas reglas y encontrar nuevas formas de compromiso. El desarrollo humano pide una profunda renovación donde el bienestar no se mide en indicadores económicos sino en valores y conocimiento sobre los cuales se construya un futuro mejor. El carisma salesiano asume con realismo y esperanza el desarrollo humano, presenta nuevas formas de entender el conocimiento/acción y como este se construye para resolver los problemas de la población del territorio.

2. Don Bosco. Historia y carisma

El espíritu salesiano es el mismo que dejó Don Bosco en el alma de la Congregación Salesiana. Ese carisma es el que ha marcado la conciencia de sus seguidores y le ha dado identidad a la institución por él fundada. Los valores salesianos han seguido conservando una fuerte vinculación respecto al carisma personal de Don Bosco en una relación utilitaria fundada sobre la significatividad de las obras (Bermúdez & Martínez, 2000).

La representación del carisma ha estado en las acciones realizadas en las obras salesianas más que en una réplica personal carismática. El carisma salesiano se concreta y evidencia en las obras salesianas que sustituyen la ausencia de la persona de Don Bosco; el carisma se perpetúa en la institución en la medida que esta es fiel a la lectura de los hechos históricos y a su aplicación en la diversidad de tiempos y espacios. Entender el carisma requiere mirarlo y aceptarlo en sus orígenes para conservar sus valores en la universalización del tiempo y el espacio. En

El carisma salesiano se evidencia en las obras salesianas que sustituyen la ausencia de la persona de Don Bosco; el carisma se perpetúa en la institución en la medida que esta es fiel a la lectura de los hechos históricos y a su aplicación en la diversidad de tiempos y espacios.



el mundo salesiano este ejercicio es conocido como *el retorno a las fuentes*, entendido no como investigación histórica sino como luz para la lectura carismática de cada coyuntura.

La respuesta de Don Bosco a los impactos sociales de una ciudad como Turín en vía de engrandecimiento, construcción febril y ampliación de suburbios (Auffray, 1948) nace de la identificación con los que más sufren las consecuencias del crecimiento sin responsabilidades éticas (Herr, 1996): “Los que más sufrieron este impacto sin poder hacer resistencia eran los niños y los jóvenes, y efectivamente quienes entraban en la máquina de la producción eran explotados, y quienes no cabían eran desechados y vistos como peligrosos” (Plasencia, 2014, p. 38)

Cuando Don Bosco visitó las cárceles de Turín, descubrió, de modo personalísimo, la miseria humana que es capaz de negar al otro, a los jóvenes; y comprendiendo que estos muchachos estaban todos en riesgo material, moral y religioso (Lenti, 2010a, p. 372), se propuso *prevenir* que aquellos no vuelvan a caer en las cárceles y entonces se dijo: “me dedicaré por completo a los muchachos abandonados” (MO, 50).

En realidad sufrió un conflicto moral, una interpelación que le movió a intuir que aquellos muchachos necesitaban de una oportunidad para ser ellos mismos, para ser humanizados, para ser liberados de las condiciones que negaban su dignidad. (Plasencia, 2014, pp. 45,61)

La respuesta es el carisma de Don Bosco, *es él mismo como respuesta*, su vida tiene sentido en cambiar aquella realidad. Las acciones fueron emergiendo de modo procesual como parte de una única propuesta que alimentada por un enfoque educativo y pastoral, resultó multidimensional en la práctica.

En el proceso de institucionalización del carisma se plantea la objetivización histórica de los hechos que le dieron sentido y es aquí donde “el alcance del método histórico-crítico ubica, valora, contrasta y —muchas veces— corrige, documentos e interpretaciones sobre Don Bosco” (Rodríguez, 2013, p. 3). Esta objetividad que fundamenta el carisma salesiano desde los hechos aproxima también este modo de operar al modelo conocimiento/acción para transformar la realidad. Las *Memorias del Oratorio* son los únicos escritos de carácter

autobiográfico que escribe Don Bosco y esa obra es la fuente del carisma salesiano que se alimenta en los hechos narrados por Don Bosco y en la lectura que hace de ellos.

Don Bosco profundiza en los hechos lacerantes que constata y se pregunta cómo prevenir (MB II, 60). Las respuestas fueron emergiendo en forma multidimensional pero coherente y con enfoque educativo hasta constituirse en el Sistema Preventivo Salesiano.

[...] escuelas nocturnas, escuelas diurnas para los más pobres (MB XIII, 496) donde los muchachos aprendían a leer y a escribir. Para los que “se presentaban... pidiéndole les sacara de la calle y les albergase caritativamente” (MB IV, 472; MO, 60), les ofreció no solamente un espacio para prevenir que no regresen a las cárceles sino un programa de formación integral que les ayudara a reorientar sus existencias e integrarse en la sociedad que los había negado. (Plasencia, 2014, p. 72)

Esta característica carismática y original es, sin duda, el aporte más significativo que los Salesianos han dado a los procesos de desarrollo: la acción no solo aporta conocimiento sobre las causas, también proporciona elementos para actuar de manera que su beneficio sea permanente y sostenible.

Así entonces, conociendo el ritmo de la industrialización de Turín y de Europa, Don Bosco no perdió la oportunidad de rediseñar sus estructuras y, dentro del marco de la preventividad, empezó a instalar algunos talleres en el Oratorio (MO, 65). Todos eran acordes con el sistema industrial imperante: entre 1850 y 1860 se instalaron los talleres de zapatería, sastrería, encuadernación y carpintería (Lenti, 2010b, pp. 58-59); entre 1861 y 1862 se instaló el taller de imprenta; en 1862 el taller de forja y en 1864 la librería (Lenti, 2010b, pp. 61-63); también se instalaron talleres de barbería, cristalería, herrería, sombrerería y calcografía (Prellezo, 2000, pp. 153, 158-159, 185, 193). Si bien estos talleres respondían al espíritu industrial de esos tiempos, todavía, dice Lenti, eran “como tiendas medievales con un objetivo limitado” (2010b, p. 57) que en la década de 1880 se encaminaron al mundo laboral “convirtiéndose poco a poco en escuelas profesionales” (Lenti, 2010b, p. 68) “de las que sus propios estudiantes, ya profesionales, fueron sus maestros” (Plasencia, 2014, p. 95).

Por una parte, si bien Don Bosco con su propuesta intenta sacarles a los muchachos de esa situación de negación, finalmente el sistema no le da otra oportunidad que la de volver a integrarlos en sus propias estructuras que son la causa de esa negación, pero con una condición interpuesta por Don Bosco, manteniéndose él mismo como garante de los jóvenes y a la vez reclamando lo que siempre se les había negado a aquellos: “la virtud de la justicia” (MB III, 357).

Así pues, aquel espíritu emprendedor de Don Bosco que buscaba la salvación integral de los muchachos le llevó a crear oportunidades para prepararse profesionalmente y a generar espacios que aseguraran un nuevo ambiente laboral y una forma justa de hacer empresa. (MB III, 357). El carisma salesiano tiene en sus raíces la opción por una nueva sociedad, por el cambio de las estructuras injustas.

La experiencia prototípica de Don Bosco, que se sintetiza en la experiencia Valdocco, constituye para nuestros días la razón para seguir buscando la felicidad de los jóvenes excluidos y de los ambientes populares. Pero esa búsqueda y construcción de la felicidad empieza por la conciencia de que existen estructuras que niegan esa felicidad y pasa por la toma de una decisión ética y política que abra caminos hacia la autodeterminación de las libertades de los excluidos y la constitución de un orden social justo y ético. Esto implica apostar por modelos de desarrollo que generen mediaciones, donde el protagonismo sea el de la gente pobre.

3. Características del carisma

Lo que identifica a los Salesianos no responde a un registro descriptivo de contenidos; más bien, se expresa de diversas formas en la capacidad de respuesta que desde el carisma salesiano se da a situaciones sociales de injusticia y marginalidad. Las Constituciones y Reglamentos Generales (2010) proclaman así esta sensibilidad carismática:

Trabajamos en ambientes populares y en favor de los jóvenes pobres. Los educamos para las responsabilidades morales, profesionales y sociales colaborando con ellos, y contribuimos a la promoción del grupo y del ambiente.

Participamos, desde nuestra condición de religiosos, en el testimonio y compromiso de la Iglesia por la justicia y la paz. Manteniéndonos independientes de toda ideología y política de partido, rechazamos cuanto favorece la miseria, la injusticia y la violencia, y cooperamos con quienes construyen una sociedad más digna del hombre.

La promoción, a la que nos dedicamos con espíritu evangélico, realiza el amor liberador de Cristo y es signo de la presencia del Reino de Dios. (C. 2010, Art. 33)

El carisma salesiano debe ser comprendido en el contexto de la compleja actividad de evangelización que abarca la entera realidad humana. Este convencimiento está presente en todos los documentos que identifican el carisma salesiano. Alencherry (2005) ofrece un recorrido exhaustivo por los documentos oficiales de los últimos Capítulos Generales y de las Cartas de Rectores Mayores, estudio del que se extrae estas anotaciones que explicitan el texto constitucional y la tradición carismática salesiana.

Don Luis Ricceri, Rector Mayor entre 1965 y 1977, trató el tema del “subdesarrollo” (Cf. ACS 261). Escribiendo en la línea de las reflexiones provenientes de la Asamblea de los Obispos Latinoamericanos en Medellín, declara enfáticamente:

La lucha contra el subdesarrollo pertenece a la esencia misma de la Congregación Salesiana. Ella se siente por lo tanto comprometida a fondo en la misma. Pero lo debe realizar conforme a su carisma, o sea, en la línea, en el estilo, en el espíritu de D. Bosco y luego con valor, con inteligencia, con realismo y siempre con caridad. (ACS 261, p. 18).

Continuando con sus consideraciones respecto a las implicaciones que se derivan de este deber para todos los salesianos, evidenciaba cómo la “educación liberadora” que forma “liberadores” sería la respuesta adecuada a los problemas del subdesarrollo” (Cf. ACS 261 p. 31).

El Capítulo General 23 observa que, siguiendo el ejemplo de Don Bosco, la comunidad salesiana es consciente de “que la lucha contra la pobreza, la injusticia y el subdesarrollo forma parte de su misión” (CG 23, 208).

El Rector Mayor Don Vecchi (1996-2002) dice:

Algo que nos molesta y que nos llama a una seria reflexión es el hecho de que desde algunos años para acá se está repitiendo que nos encontramos frente a un fenómeno de empobrecimiento más bien que de simple pobreza. No se trata de una etapa transitoria, un accidente del camino, consecuencia del pasado, sino un resultado de las actuales estructuras económicas, sociales y políticas, aun reconociendo que otras muchas causas influyen en la extensión de la pobreza. (ACG 359, p. 22).

El carisma convoca a la acción para dar respuesta positiva a lo que se considera debe cambiarse y se evidencia por su capacidad de actuar sobre la realidad para cambiarla. Para la permanencia del carisma y su identidad debe actuar ese algo especial que Weber denomina como “fuerzas sobrenaturales”. “Esto nos pone ante el desafío, cada vez más acuciante, de realizar el único carisma salesiano en una multiplicidad de variadísimos contextos sociales, religiosos y culturales” (Chávez, 2011, p.7).

La adaptabilidad y flexibilidad del carisma debe darse dentro de la fidelidad y la movilización de energías orientando el trabajo hacia la única misión. Esta novedad social que produce la fuerza y originalidad del carisma constituye la razón más importante para preguntarse qué aporta el carisma en tanto experiencia vivida, no teorizada en esquemas lógicos racionales, pero sí expresada en paradigmas, valores, hábitos y modelos de vida. La experiencia vivida también supone sus propias formas de conocer, interpretar el mundo y tomar decisiones. Asegurar respuestas múltiples y diversas no se logra desde las experiencias de vida sino desde el conocimiento mutuo que surge de ellas. El Rector Mayor Don Pascual Chávez dice al respecto:

Se nos impone por tanto una reflexión profunda, sobre todo a nivel especulativo. Esta debe tener en cuenta todos los contenidos sobre el tema de la promoción humana, juvenil y popular

prestando atención, al mismo tiempo, a las diferentes y cualificadas consideraciones filosófico-antropológicas, teológicas, científicas, históricas y metodológicas pertinentes. Este análisis se debe además concretar en el plano de la **experiencia y de la reflexión operativa** de cada persona y de cada comunidad. (Chávez, 2013, p. 2)

4. Lectura crítica del carisma salesiano en la práctica del modelo conocimiento/acción para el desarrollo

La enorme bibliografía sobre la figura de Don Bosco y su proyecto educativo ha sido desarrollada, en su mayoría, desde una perspectiva que podríamos denominar “puertas adentro”; indicando con ello un tratamiento que apunta a la convocatoria, apropiación y resignificación continua del proyecto salesiano, caracterizado por el uso de categorías interpretativas y de análisis generados por los mismos que deben hacer de ese proyecto una experiencia vivida.

Los estudios de Arther Lenti sobre la vida de Don Bosco denuncian, con sumo respeto, los escritos con mentalidad pre-científica sobre la bibliografía de Don Bosco y la historiografía salesiana (Rodríguez, 2013). La objetividad de Lenti presenta “el descubrimiento explosivo de Don Bosco de los jóvenes pobres y abandonados en Turín” (Rodríguez, 2013, p. 10) y permite que los hechos sean analizados con la rigurosidad de la teoría científica para validar procedimientos y universalizar los criterios del carisma que llevaron a Don Bosco a actuar con evidente éxito.

La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt ayuda a identificar los aportes al carisma salesiano en las corrientes de desarrollo de inicio del siglo XX y especialmente de las respuestas contestatarias de los 70 al modelo del desarrollo como crecimiento económico. Esta lectura de actuar salesiano en el desarrollo evidencia la idiosincrasia práctica del proyecto salesiano y la ausencia de un trabajo teórico previo a la acción, ausencia que era sustituida por la fuerza del carisma para orientar la acción.

El ejercicio de mirar y escudriñar el proyecto salesiano desde perspectivas y marcos conceptuales ajenos y extraños al carisma salesiano lleva a descubrir su capacidad de respuesta diferenciada al problema del desarrollo. No se pretende ubicar el proyecto salesiano, y el carisma que lo anima, en el mapa de las teorías ni de los métodos pedagógicos de desarrollo o comunicacionales, sino de identificar sus intuiciones desde la estructura de la teoría del modelo conocimiento/acción.

Plasencia (2014), a quien debe reconocerse el mérito de reinterpretar desde marcos conceptuales académicos el legado



salesiano, justifica la elección de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt por encontrar en ella una mediación dialéctica para explicar las causas de la situación social sobre la que actúa el carisma de Don Bosco; además porque involucra a la población para cambiar la realidad que les afecta; y finalmente porque permite construir modelos universales que no están condicionados a las coyunturas de los tiempos y las circunstancias.

Entre las ideas fuerza del carisma salesiano y el objeto motivacional de la Escuela de Frankfurt hay un campo común de encuentro en torno a la supresión de la injusticia social y la construcción de una sociedad de hombres libres, o como dice Don Bosco de “honrados ciudadanos y buenos cristianos”. Ese campo común es el conocimiento de la realidad (Plasencia, 2014).

La gran mayoría de los que pueblan los países en vía de desarrollo conoce bien la indigencia económica, la precariedad familiar, la discriminación racial, las carencias educativas y culturales, la impreparación para el trabajo, la innober explotación por parte de terceros, el empleo abusivo como mano de obra, la estrechez de horizontes que sofoca la vida, dependencias varias y otras desviaciones sociales. (Chávez, 2012, p. 16)

Esta lógica del carisma que lleva a la acción y la del pensamiento analítico y crítico de la realidad, se constituyen en fuerza transformadora de la misma. Cuando la acción no provoca la crítica a la realidad y se torna pensamiento sistemático de la misma no incide en la transformación de la realidad, únicamente la justifica y ataca a los excesos que en ella se dan, es previsible y repetible.

Desde esta perspectiva, el carisma, que actúa con análisis social crítico, aporta al modelo de planificación conocimiento/acción los elementos cognitivos que permiten vincular la acción a las causas de la injusticia y de esta manera proporciona elementos a la planificación para proyectar nuevas acciones/políticas que respondan a las demandas de cambio de la población meta. La falta de análisis social crítico deteriora el carisma institucional y hace que los portadores del carisma pierdan la capacidad de respuesta a la misión. Pascual Chávez,

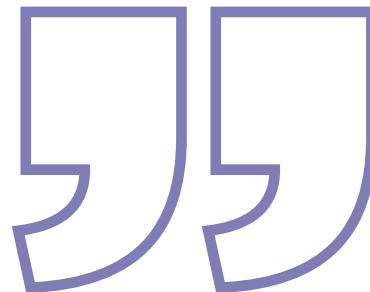
Rector Mayor de los Salesianos, constata los efectos de la acción sin análisis:

Es obligado registrar algunas carencias en la vida del salesiano: el individualismo en las decisiones pastorales, el modo de emplear el tiempo libre, el espacio dado al bienestar personal en detrimento de la disponibilidad para la misión; pero también un activismo que deja poco espacio a la vida espiritual, al estudio sistemático, al aprendizaje continuo, al hábito de reflexionar. (Chávez, 2012, p. 15)

La hermenéutica dialéctica que descubre las falacias de la sociedad de intereses y poderes, abre las puertas a la sociedad de la fraternidad y de la justicia que es el objetivo del carisma como lo expresa Chávez en lenguaje bíblico:

Precisamente porque anunciamos a Otro y ofrecemos su salvación, no podemos anunciarnos a nosotros mismos y nuestros proyectos. Nuestra obligación es hacer presente la salvación de Dios, convirtiéndonos en sus testigos. Esta misión compromete toda nuestra existencia y nos libra del riesgo, no imaginario, del funcionalismo, del activismo y del protagonismo. (Chávez, 2012, p. 34)

**Cuando la acción
no provoca la crítica
a la realidad y se torna
pensamiento
sistemático, no incide
en la transformación
de la realidad,
únicamente la justifica
y ataca los excesos...
es previsible y repetible.**



La Escuela de Frankfurt orienta sus investigaciones sociales a la “búsqueda de la felicidad de todos los hombres” (Plasencia, 2014, p. 22) y critica los fundamentos de la ética burguesa que libera de responsabilidad por las consecuencias sociales de una acción legal que favorece los intereses personales o de grupo; Friedmann (2001) reacciona a esta ética burguesa e incorpora en su modelo de planificación el conocimiento necesario de las consecuencias de la acción mediante la participación de los afectados. Tal vez sea este el aporte más significativo de la Escuela de Frankfurt para concientizar a los ciudadanos del mundo sobre las graves consecuencias de un desarrollo económico movido por las fuerzas de los intereses del mercado.

La moral frankfortiana tiene que ver con la “forma de actuar” y esta debe apuntar a la “superación de la injusticia social” (Horkheimer, 1999, p. 21; en Plasencia, 2014, p. 22). En este punto la ética de la teoría crítica se expresa en forma similar a la motivación carismática:

El sentimiento moral tiene algo que ver con el amor. ... en cuanto que posible miembro de una humanidad feliz. Conciérne a la indigencia y fuerzas que señalan hacia el futuro. ... A este amor le parece que todos los seres vivientes tendrían derecho a la felicidad. (Horkheimer, 1999, pp. 135-136; en Plasencia, 2014, p. 22)

Con otro lenguaje y con mayor contundencia la comunidad carismática salesiana define su misión en términos de amor:

Los Salesianos de Don Bosco formamos una comunidad de bautizados que, dóciles a la voz del Espíritu, nos proponemos realizar, en una forma específica de vida religiosa, el proyecto apostólico del Fundador; ser en la Iglesia signos y portadores del amor de Dios a los jóvenes, especialmente a los más pobres. (C. 2010, Art. 2)

De este modo la misión queda descargada del peso excesivo de la responsabilidad sobre los resultados y se convierte en proclamación eficaz y visible del amor de Dios como aparece, primero en el ser, y luego en el obrar de sus enviados. (Chávez, 2012, p. 5)

Este compromiso está estrechamente relacionado con nuestro deber de promover la justicia en el mundo, y también con nuestros métodos de desarrollo. El carisma salesiano va

más allá del hecho y actúa sobre las causas, llevando la planificación al campo de las estructuras que impiden el desarrollo de la sociedad donde actúa. El carisma no sustituye el protagonismo de la población para su liberación; por el contrario, se transmite y actúa desde la misma población. Responde a la dinámica de la realidad cambiante. Conviene entonces citar por entero lo que el Capítulo General Especial de 1971 dice al respecto:

El subdesarrollo, el analfabetismo la miseria y el hambre en el mundo, han cobrado hoy día tal amplitud y gravedad que no bastan los remedios inmediatos, sino que hace falta actuar sobre las causas profundas de tal situación. Se trata, en efecto, de estructuras, que con frecuencia obstaculizan gravemente o incluso van contra la esencia del Evangelio predicado y vivido: no permiten a los pobres y a los oprimidos descubrir la imagen de Dios, ni creer que el Reino ha llegado ya a este mundo, ni mucho menos encaminarse hacia la salvación integral. Son, por tanto, estructuras de pecado.

Por otra parte, la promoción humana de los pobres, para que sea tal, requiere que sean ellos los que tomen conciencia de la situación y que los cambios sean realizados por ellos mismos, colectivamente unidos. Lo cual significa que ha de ser ayudados por personas e instituciones que trabajen por la justicia. Aquí tienen un papel de importancia primordial las comunidades cristianas. [...] Nuestra respuesta hoy, en la línea del compromiso por la justicia en el mundo, se sitúa en un contexto cultural nuevo: no viene reclamada por motivos contingentes de sectores políticos o ideologías transitorias, sino por las exigencias que plantea hoy al educador cristiano la educación integral del “perfecto cristiano y honrado ciudadano”. (Capítulo General Especial, 1971, numeral 67)

La experiencia vivida es la fuente que alimenta el conocimiento/acción. En la práctica la acción es el paradigma que direcciona el carisma y en consecuencia el modelo conocimiento/acción, en la óptica salesiana, tiene como eje direccional de la acción la transformación de las situaciones sociales de injusticia.

El esfuerzo permanente institucional salesiano para que el carisma no caiga en activismo es fuente permanente de acción desde la que se construye conocimiento que a su vez direcciona la fuerza del carisma hacia nuevas realidades. La teoría no sustituye la experiencia vivida, pero

la experiencia se empobrece sin teoría, las dos dimensiones se necesitan y el avance se da en resolver tensiones y en alimentar nuevas tensiones irresueltas entre teoría y experiencia.

Ante esta constatación, el carisma institucional acude a la teoría, no para obtener respuestas que expliquen la realidad sino preguntas que ayuden a problematizar conceptualmente el hecho social y por la tanto la actividad carismática. No se piensa al servicio de la teoría, sino que se coloca la teoría al servicio de entender lo que está sucediendo y lo que estamos haciendo hace, dando palabras a lo que casi siempre resulta indecible desde la misma acción. La planificación conocimiento/acción tiene para el carisma el efecto del marco conceptual externo que plantea preguntas inusuales e insospechadas que aquellos que viven la experiencia carismática jamás se harían y que, en cierta manera, la problematizan, enredan y cuestionan superando el activismo carismático como respuesta única.

■ Bibliografía

- Alencherry, F. (2005). *Desarrollo desde el punto de vista de la evangelización y del carisma salesiano*. <https://bit.ly/3qG1BMs>
- Auffray, A. (1948). *Un gran educador San Juan Bosco 1815-1888*. Santa Catalina.
- Bermúdez, E., & Martínez, G. (2000). Hugo Chávez: la articulación de un sentido para la acción colectiva. *Espacio abierto*, 9(1). <https://bit.ly/2NCEVy9>
- Chávez, P. (2011). La inculturación del carisma salesiano. *Actas del Consejo Superior*, año XCII, septiembre-diciembre de 2011, Núm. 411, pp. 3-51. Central Catequística Salesiana.
- _____. (2012). “Testigos de la radicalidad evangélica” Llamados a vivir en fidelidad el proyecto apostólico de Don Bosco. “Trabajo y Templanza”. *Actas del Consejo Superior*, año XCIII, abril-junio de 2012, Núm. 413, pp. 3-53. Central Catequística Salesiana.
- _____. (2013). Aguinaldo 2013: Como Don Bosco educador, ofrezcamos a los jóvenes el Evangelio de la alegría mediante la pedagogía de la bondad. <https://bit.ly/2ZAMCYc>
- Friedmann, J. (2001). *Planificación en el ámbito público*. Instituto Nacional de Administración Pública.
- Herr, E. (1997). Los límites del modelo capitalista. *Selecciones Teológicas*, 141(36), enero-marzo.

- Lenti, A. (2010a). *Don Bosco: historia y carisma. Origen: de Ibecchi a Valdocco (1815-1849), Vol. 1.* CCS.
- _____ (2010b). *Expansión: de Valdocco a Roma (1850-1875), Vol. 2.* CCS.
- Plasencia, V. (2014). “*Jóvenes pobres, abandonados y en peligro*”. *Una categoría de Don Bosco reinterpretada desde la Teoría Crítica.* Abya-Yala.
- Prellezo, J. (2000). *Valdocco en el XIX entre lo real y lo ideal. Documentos y testimonios sobre una experiencia pedagógica.* CCS.
- Rodríguez, W. (2013). Don Bosco: historia y carisma. *Dialógica*, 10(1), enero-junio. UPEL, publicación en línea. <https://bit.ly/3kbGgrU>
- Weber, M. (1977). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva.* Fondo de Cultura Económica. Tomo I.



A young girl with dark hair, wearing a yellow and blue shirt, is smiling and talking on a mobile phone. The background is blurred, showing other people. The image is overlaid with a white semi-transparent area on the right side.

SEGUNDA PARTE

**Investigación/innovación/
emprendimientos
en el CES**





El LabOratorio Pedagógico Salesiano: estrategia para implementar el Ecosistema emprendimiento/ innovación/investigación de la Universidad Politécnica Salesiana en los Centros Educativos Salesianos¹

José Enrique Juncosa Blasco
jjuncosa@ups.edu.ec

Juan Pablo Salgado-Guerrero
jpsalgado@ups.edu.ec

Belén Soriano Cevallos
msoriano@ups.edu.ec

Paola Carrera Hidalgo
pcarrera@ups.edu.ec

¹ Ponencia del Grupo Universidad y bienes comunes comunicada en el IV Congreso de Pedagogía Salesiana (Universidad Politécnica Salesiana, Quito, 17-19 de noviembre del 2020. Eje 3: Transformaciones Pedagógicas).



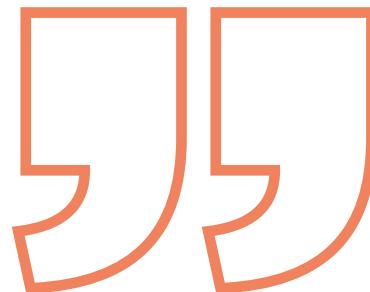
1. Introducción

El contexto

El conjunto de actividades incluidas en el ciclo investigación/innovación/emprendimiento en la educación superior nace de experiencias que lograron vincular muy estrechamente los resultados de la investigación con el mundo empresarial de su entorno y forma parte de un pensamiento económico que hace de la figura del emprendedor un elemento muy importante de la economía, tal como describe el Recuadro 1. Luego, los aprendizajes alcanzados fueron incorporados por las universidades hasta dar una cierta forma a las actividades de transferencia de los resultados de la investigación y la tecnología hacia la sociedad en su conjunto, priorizando el mundo empresarial; o bien, incorporando los emprendimientos como contenidos de aprendizaje o asignaturas.

Hoy, esa tendencia se reconoce en proyectos y programas seguidos por las siglas

La trayectoria lograda y el camino recorrido no se desmarcan del todo de la tendencia global, pero nuestra universidad no solo la reinterpreta: la reinventa desde el legado de la pedagogía y la identidad salesiana hasta marcar diferencias y opciones distintivas.



I+D+i (Investigación, desarrollo e innovación) hasta convertirse en un componente obligado de la actividad universitaria que apunta a vincular la innovación con la transferencia de tecnología y los emprendimientos. En Ecuador, las actividades y programas de este tipo se generalizan, con resultados muy diversos de una universidad a otra, en los últimos cinco años y, por supuesto, la Universidad Politécnica Salesiana ha sido parte activa de esa tendencia.¹

La UPS, a través del Vicerrectorado de Investigación, desde el 2015 ha desarrollado esta dimensión basado en el trabajo colaborativo de unidades grupales de diverso tipo que dan vida al Ecosistema de emprendimiento/innovación/investigación:² grupos de investigación, grupos académicos del asociacionismo universitario salesiano y emprendimientos estudiantiles articulados en coworkings. Nuestra universidad plantea que los elementos funcionan como seres vivos de un ecosistema según relaciones recíprocas de ida y vuelta entre ellos; y relaciones no jerárquicas (ninguno de los términos es ‘más que los otros’) de tal manera que ninguno es ‘objeto’ respecto a los otros. La trayectoria lograda y el camino recorrido no se desmarcan del todo de la tendencia global, pero nuestra universidad no solo la reinterpreta: la reinventa desde el legado de la pedagogía y la identidad salesiana hasta marcar diferencias y opciones distintivas.

-
- 1 En Ecuador, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, SENESCYT, ha creado el Proyecto HUB de iTT, “para impulsar el desarrollo de las actividades de innovación, emprendimiento y transferencia de tecnología llevadas a cabo en las Instituciones de Educación Superior. Generando un ecosistema que permita el desarrollo y ejecución de proyectos de innovación y emprendimiento con enfoque productivo, a través de la articulación entre el sector académico, empresarial y gobierno. Promoviendo así, el desarrollo de la economía basada en el conocimiento y la institucionalización de los procesos de innovación, emprendimiento y transferencia de tecnología en las instituciones de educación superior”. La UPS es parte del HUB de Quito, junto a otras cuatro universidades: Universidad Católica de Quito, Universidad Central del Ecuador, Escuela Politécnica Nacional y Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE). En: <https://bit.ly/3sibuAn>
 - 2 Cuando nos referimos a los elementos del ciclo en el contexto de la Universidad Politécnica Salesiana sustituimos los guiones que separan los términos por ‘slash’ (/), para expresar así la noción de que investigación/innovación/emprendimiento funcionan juntos, como un solo término que aglutina elementos distintos, pero mutuamente y recíprocamente referenciados. Esta opción capta esa unidad que aún no podemos expresar en una sola palabra.

El emprendedor y los emprendimientos en la economía y la educación

Varios autores coinciden en que el economista Joseph Alois Schumpeter (1883-1950) fue el primero en afirmar el rol fundamental del emprendedor como motor de la economía y de la empresa. Al considerar al emprendedor un ente generador de crecimiento económico, define su función como aquel que toma la decisión de crear (1949), recalcando la importancia del trabajo en equipo y las interacciones entre las partes (1978, p. 25). A partir de la década de los 50, surge la tendencia de las escuelas de formación o entrenamiento que toman en cuenta las competencias demandadas por el mercado laboral de la época, tales como el Movimiento de Educación y Entrenamiento con base en Competencias, CBET por sus siglas en inglés (Camacho, 2007).

Posteriormente, los ministros de la Unión Europea, a través de la Declaración de Bolonia, generan una voluntad política propicia para garantizar a los ciudadanos “las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común” (Ministros Europeos, 1999), se plantea la promoción de las siguientes dimensiones en la educación superior: desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.

Como producto de este pacto, siete años después el Parlamento Europeo define al “espíritu empresarial” como una de las ocho competencias clave para todos los ciudadanos en la “Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente” (Comisión Europea, 2018) y nace “el emprendimiento en la educación” como una política europea de cooperación. Finalmente, se define al espíritu empresarial como “la habilidad de un individuo para convertir ideas en actos. Incluye la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como la habilidad para planificar y gestionar proyectos destinados a lograr objetivos. Es un apoyo para todos en la vida cotidiana del hogar y en la sociedad, hace que el empleado sea más consciente del contexto de su trabajo y más capaz de aprovechar sus oportunidades, es la base sobre la que los empresarios pueden establecer una actividad social o comercial” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006, p. 4).

Reforzando lo planteado, el Horizont Report 2020 afirma que los estudiantes contemporáneos son nativos digitales y están en aprendizaje continuo. Ese aprendizaje ya no pasa ni depende de una institución académica (EDUCAUSE, 2020) por lo que el desarrollo del espíritu empresarial toma relevancia, convirtiendo al emprendimiento en uno de los aliados principales de la educación actual.

En la UPS, la relevancia del Ecosistema y de las actividades I+D+i no se mide exclusivamente por resultados de emprendimientos o de transferencia de tecnologías sino, principalmente, por el potencial formativo y capacidad de generar capacidades para la solución de problemas, diseñar proyectos y actuar en marcos colaborativos de pensamiento y gobernanza, con énfasis en la agencia estudiantil. Por lo tanto, a diferencia de lo que ocurre en otras universidades, la UPS valora el ciclo investigación/innovación/emprendimiento por su potencial pedagógico, constituyendo un sistema de *ambientes capacitantes* que ofrecen a los sujetos un ciclo ordenado de itinerarios debidamente acompañados, diversificados y de creciente complejidad.

En efecto, la palabra LabOratorio, que nombra nuestra propuesta, es la conjunción de dos términos, el primero de los cuales ('laboratorio'), alude a conocimiento en acción y 'puesto a prueba' en la práctica; en tanto que el segundo ('oratorio') evoca el patio salesiano entendido como espacio capacitante donde los sujetos despliegan en libertad, y en medio de actividades colectivas lúdicas, aprendizajes en acción distintos a los del aula, tanto en contenidos cuanto en dinámicas y objetivos. El término 'pedagógico' señala la importancia de la orientación formativa y habla de la inclusión de capacidades en un proyecto educativo amplio y abarcante.

Nuestra ponencia despliega la propuesta de implementar en los Centros Educativos Salesianos el Ecosistema investigación/innovación/emprendimiento a partir de la experiencia y los aprendizajes de la Universidad Politécnica Salesiana mediante la estrategia que denominamos LabOratorio Pedagógico Salesiano. Las razones que hacen de los Centros de Educativos Salesianos una plataforma idónea para dicha implementación son las siguientes:

- La situación contemporánea está atravesada por crisis muy profundas y de diverso tipo (de salud, ambientales, productivas, educativas...) que han golpeado fuertemente la producción y el trabajo generando desempleo, exclusión y marginalidad. En tal escenario, el Papa Francisco nos exige respuestas concretas que implican unir la educación con los emprendimientos según la economía marcada por la solidaridad

y orientada al bien común.³ El Rector Mayor, por su parte, en su reciente carta, nos invita a acompañar a los jóvenes hacia un futuro sostenible que hace del respeto al medio ambiente el eje de posibles emprendimientos, y de iniciativa de formación para el trabajo y la productividad.⁴ Al mismo tiempo, como nos lo recuerda el P. Javier Herrán en su carta, las universidades no deben abandonar a las unidades educativas de educación básica y bachillerato en medio de los desajustes causados por la pandemia, contribuyendo a sostener los estándares de calidad y resolver desafíos de sostenibilidad de las familias de nuestros destinatarios (Herrán & Salgado, 2019).

- El LabOratorio Pedagógico Salesiano (LOPS) acerca la universidad a los Centros Educativos Salesianos pues consideramos que están cargados de posibilidades para recrear el Ecosistema en su integridad superando la tentación de replicar actividades membretadas como *innovación o emprendimiento* sin que pasen de ser esfuerzos aislados de escaso o nulo impacto.
- La implementación del Ecosistema en los Centros de Educación Salesiana favorece la innovación pedagógica enriquece el legado de la pedagogía salesiana al componer ambientes pedagógicos no escolarizados debidamente articulados que ofrecen a los estudiantes la oportunidad de forjarse como personas creativas, libres y dignas, solidarias y volcadas al trabajo en equipo cultivando tempranamente la capacidad de entretejer la investigación con los emprendimientos y la creatividad.

En virtud de ello, desplegamos a continuación los componentes de la propuesta del LabOratorio Pedagógico Salesiano (LOPS), estrategia idónea para recrear en los Centros Educativos Salesianos la experiencia del Ecosistema de investigación/innovación/emprendimiento de la Universidad Politécnica Salesiana. A continuación, describiremos las bases conceptuales (formas de pensar, conocer y aprender, de decidir propias del Ecosistema), los ciclos formativos y plantearemos posibles respuestas a los interrogantes de su implementación.

3 Mensaje del Santo Padre en la IV Jornada Mundial de los Pobres (15 de noviembre del 2020) que induce a recordar el gran valor del bien común.

4 Ver Fernández-Artime (2020).

2. Principios del Laboratorio Pedagógico Salesiano

La iniciativa supone los siguientes principios que orientan los aprendizajes, la toma de decisiones y la generación de iniciativas que se inspiran tanto en el legado pedagógico salesiano cuanto en las dinámicas sociales que marcan los aprendizajes y la producción de saberes orientados a la innovación y los emprendimientos. Cada principio tiene soportes teóricos y está abonado por la práctica del Ecosistema en la UPS en gran parte recogida por la producción científica del Grupo Universidad y Bienes Comunes, pero los puntualizamos brevemente de la siguiente manera:

- *Libre adscripción y libre participación.* La libertad es un valor fundamental del Ecosistema y define su vitalidad. El LOPS convoca a personas que participan por voluntad propia en un itinerario formativo diferenciado respecto a las dinámicas generales y necesariamente obligatorias propias de otras actividades del CES, como las del aula. Conforme al legado pedagógico del asociacionismo juvenil salesiano, el Ecosistema se ofrece a todos, aunque no todos decidan ser parte de él. La adscripción, además de voluntaria, es abierta e inclusiva, y contempla la posibilidad de abrirse a otros miembros de la comunidad educativa: familias, personas de otros centros educativos cuya presencia dinamiza los LOPS, etc.
- *Protagonismo juvenil y gobernanza colectiva.* La libre adscripción va de la mano con el protagonismo juvenil, otro legado del asociacionismo juvenil salesiano.⁵ El LOPS

5 Ver al respecto el estudio de Juncosa et al. (2019a y 2019b) sobre las formas del asociacionismo salesiano universitario según los cuales, en los emprendimientos los estudiantes expresan en mayor medida los principios de autonomía y gobernanza.

reinventa y radicaliza el protagonismo juvenil a través del ejercicio efectivo de la autonomía en la formulación creativa de proyectos y en la gobernanza corresponsable, basada en la articulación de consensos respecto a los recursos que se generan y a las iniciativas que se plantean. La eventual presencia de docentes y autoridades del CES deben garantizar el protagonismo y la autonomía juvenil sin imponerse ni condicionar las decisiones. Por eso, en este contexto, solemos mencionar los términos de ‘autoorganización’ (capacidad de los seres vivos para reaccionar y reorganizarse ante los cambios del entorno) y ‘autopóiesis’ (la capacidad de ‘hacerse’ [*póiesis*] a sí mismos [*auto*]).

- *Asociatividad abierta.* El LOPS no es un espacio previamente normado y no se instaura a partir de reglamentos. Funciona como patio abierto en el que, si bien no todos participan de la misma manera e intensidad, todos construyen colectiva y paulatinamente sus propias reglas del juego, a medida que caminan. Por ello, si las reglas fueran necesarias, estas vendrán al final del camino. El LOPS llega a ser lo que sus miembros logran con su visión, esfuerzo y trabajo y deben construir sus propios objetivos.
- *Ambientes capacitantes.* Conforme a la evocación del Oratorio, el LOPS es de por sí capacitante en todos sus espacios, en todo lo que hace y propone. Ofrece itinerarios no solo para cultivar capacidades y habilidades de investigación/innovación/emprendimiento; también genera en cada sujeto la capacidad de procurarse capacidades y habilidades por sí mismo en relación a los proyectos que quiere crear.
- *Enfoque en el bien común.* La concepción de los emprendimientos propios del Ecosistema hunde sus raíces en las concepciones del desarrollo humano y en la economía basada en la solidaridad. Coloca las relaciones de colaboración por sobre las relaciones de competencia. El LOPS no replica el ‘modelo Silicon Valley’ que requiere grandes inversiones de investigación e innovación para sostener emprendimientos de gran inversión y alta productividad financiera. Tampoco se relaciona con el *em-*

prendedurismo que apunta a producir empresas no enfocadas en el bien común. El LOPS, por tanto, se funda en actitudes propias de la comunalidad.

- El *saber es un hacer*. En el LOPS confluyen varias orientaciones pedagógicas, pero remarcamos tres muy importantes: 1) Parte de que el *saber* es un *hacer*, superando la práctica que coloca primero la necesidad de *saber* para luego *hacer*. Ese es el sentido del término ‘laboratorio’, donde el saber y el conocer se entretajan con el hacer; 2) Se aprende con otros, junto a otros, y las capacidades de unos refuerzan las necesidades de otros, sin jerarquías; 3) El LOPS produce y genera un saber colectivo en y desde la gestión, abierto a la novedad y a preguntas sucesivas. No es un saber que clausura posibilidades.
- *Investigación-acción-participativa*. Las dinámicas que generan proyectos, conocimientos y aprendizajes tienen lugar en medio de las acciones y decisiones colectivas. Son los miembros del Ecosistema que aprenden colaborativamente de lo que hacen, proponen y deciden, de los productos y emprendimientos logrados y también de los interrogantes que plantea la gestión del proceso. Es el colectivo que convoca a los expertos para que contribuyan a clarificar los interrogantes de forma tal que sus saberes no sustituyen ni se sobreponen a los del colectivo.

3. Descripción del ciclo de innovación/emprendimientos

En este apartado describiremos el recorrido de la UPS respecto al ciclo investigación/innovación/emprendimientos para evidenciar no solo las actividades sino también su potencial formativo. Como gran parte de la dimensión de investigación se desarrolla a partir de la actividad docente, el ciclo enfatiza las dimensiones de innovación/emprendimientos sin que la investigación sea una realidad extraña.

En los últimos años se han incrementado exponencialmente los programas de emprendimiento en las universidades y dentro de la educación en general como un espacio de formación que promueve el desarrollo de competencias. La UPS adoptó una estrategia de emprendimiento con el objetivo de consolidarse como una universidad innovadora y de investigación. En este sentido el emprendimiento es una palanca de cambio en el marco de la enseñanza e innovación, fomentando el aprendizaje basado en proyectos (ABP).

Esta estrategia de innovación educativa buscaba desde sus inicios, impulsar la cultura emprendedora y lograr proyectos exitosos a través de la generación de una comunidad activa y participativa en cada fase del proceso. La Figura 1 muestra el ciclo completo de las actividades de innovación/emprendimientos, cada una de las cuales será explicada a continuación:





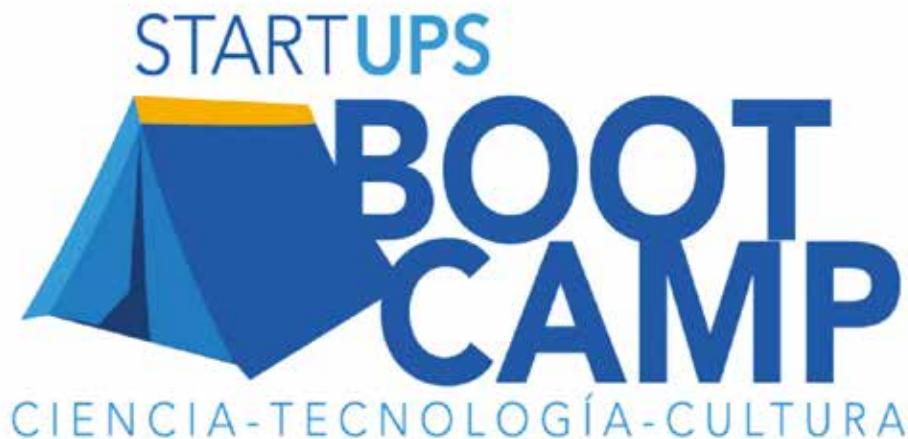
4. Las fases y actividades del ciclo innovación/emprendimiento

Coworking StartUPS

La UPS cuenta con cuatro espacios físicos de coworking en las tres sedes universitarias de Quito, Guayaquil y Cuenca. Son el punto de encuentro para desarrollar las actividades, tejer relaciones y consolidar proyectos. Es el lugar donde la comunidad se reúne, trabaja, se apoya. Se basa en el concepto del trabajo cooperativo y colaborativo para lograr objetivos comunes. El coworking representa un espacio en el que el conocimiento cognitivo y emocional confluyen en la acción, pues el estudiante despierta y desarrolla, desde su interés y decisión, proyectos y competencias, enriqueciendo su proceso de formación dentro de la universidad.

Bootcamps de emprendimiento

Los *bootcamps* son campamentos intensivos en los que se transfieren conocimientos, técnicas, herramientas para fomentar las habilidades empresariales, innovar y trabajar sobre temáticas de interés y problemáticas que requieren solución. Dentro de estos espacios se fomenta actividades como el *networking*, para generar conexiones entre los emprendedores, mentores, inversionistas y fortalecer los proyectos de emprendimiento tomando en cuenta las exigencias del mercado, de los clientes y el contexto en general. En este ambiente se fomenta la creatividad de los emprendedores, uso de tecnología, identificar oportunidades, validación de ideas, productos y servicios, buscando la interdisciplinariedad en el trabajo en equipo. A lo largo del año se desarrollan *bootcamps* y *mini bootcamps*, que son eventos locales de alcance medio, organizados por la propia comunidad de docentes y estudiantes para trabajar una temática en particular. Su objetivo consiste en vincular a nuevos estudiantes y mantener dinámicos los ambientes.





Recreate

Es un tipo específico de *bootcamp* destinado a proporcionar herramientas de emprendimiento acelerado para impulsar la creatividad de los estudiantes que les permita identificar soluciones de problemas de índole regional, nacional o internacional. Durante el encuentro, los participantes trabajan en ideación, materialización e, incluso, hasta cierto punto, validación de sus proyectos tanto sociales como de emprendimiento e innovación. Es el primer paso en el que los emprendedores se encuentran para generar propuestas que aporten soluciones a problemáticas reales.



Rethos

Inició como un reto a los emprendedores para fortalecer capacidades de defender su idea y convencer a los inversores de que su modelo de negocio es la solución para solventar un problema. Los equipos se inscriben con su proyecto y durante tres días comparten con otros equipos y mentores nacionales e internacionales. Cada equipo asiste a talleres y realiza ejercicios de validación para asegurarse de que su proyecto es viable; al mismo tiempo, reciben retroalimentación de los mentores y fortalecen su proyecto. Actualmente, el reTHOS 4.0 evolucionó a un programa de incubación cuyo objetivo es promover emprendimientos estudiantiles que sean innovadores, dinámicos, escalables y socialmente responsables.

Coliving

Es un campamento que explora, de manera salesiana, la convivencia y sus raíces ontológicas propiciando el autoconocimiento y desafiando a los jóvenes a plantear su propio proyecto de vida. El *coliving* impulsa una ética de cuidado entre estudiantes e ilumina la práctica desde el sistema preventivo salesiano. En diálogo con el Departamento de Bienestar Estudiantil se identifican estudiantes con riesgo de deserción y se los invita a participar en el encuentro desarrollado con estudiantes del coworking quienes aportan su propia experiencia. Se les propone, así, la oportunidad de encontrarse para dialogar sobre sus dificultades y centrarse en la línea de vida de los participantes, junto con otras dinámicas y experiencias que fortalecen el sentido comunitario.

5. Mentoría y gestión del cambio

El ecosistema de investigación/innovación/emprendimiento apunta a que las personas se desarrollen e incidan positivamente en su entorno, siendo los gestores de cambio y principales constructores de una sociedad mejor. En este sentido, se plantea que los estudiantes puedan participar de un proceso de formación que les brinde herramientas para poder gestionar espacios, desarrollar competencias personales, de emprendimiento y ser actores plenos de la comunidad educativa. La formación transcurre a través de módulos interactivos y prácticos.

De esa manera, el ecosistema es un espacio vivo y dinámico en el que docentes y estudiantes de la UPS desarrollan competencias personales y las técnicas necesarias para animar ambientes, definiendo los espacios no como lugares físicos sino como lugares de encuentro, de desarrollo y acogida. Los módulos son tres: 1) Competencias personales; 2) Competencias de emprendimiento; 3) Competencias y gestión de espacios. La descripción de los temas, así como la descripción de las competencias y su alcance constan en la Tabla 1.

MÓDULO I
Competencias personales

TEMA	COMPETENCIA	ALCANCE
Redes y conectividad	Capacidad para relacionarse con actores claves del ecosistema y conectarlos con los emprendedores de StartUPS.	
Creatividad	Capacidad para crear y diseñar soluciones y posponer el juicio ante las soluciones y proyectos de otros.	
Comunicación	Capacidad para comunicarse adecuadamente, concitar el interés y motivar a sus interlocutores.	
Resiliencia	Capacidad para soportar situaciones extremas y volver al equilibrio de manera rápida.	
Liderazgo y Servicio	Disposición para liderar y coordinar procesos y proyectos desde un enfoque de servicio, no de protagonismo.	
Método preventivo	Disposición para acompañar y asistir salesianamente a sus compañeros.	

- Tomar conciencia de la importancia de construir relaciones a partir del conocimiento.
- Cómo conectarse.
- Con quiénes conectarse.

MÓDULO II
Competencias de emprendimiento

TEMA	COMPETENCIA	ALCANCE
Modelos de negocio	Capacidad para utilizar el Business Model Canvas para desarrollo de modelo de negocio.	Aprender cómo guiar a otros en proyectos de emprendimiento a través de la aplicación de herramientas y metodologías ágiles que faciliten el proceso.
Metodologías de emprendimiento acelerado	Capacidad para identificar metodologías de emprendimiento acelerado y sugerir opciones a los estudiantes.	
Emprendimiento en Ecuador, Latinoamérica y el mundo	Capacidad para analizar el contexto de emprendimiento e identificar áreas estratégicas para emprender.	
Gestión del equipo de trabajo	Capacidad para hacer asesoría inicial sobre aspectos básicos de la gestión del equipo de trabajo de una startup.	
Plataformas Colaborativas	Capacidad para identificar las principales plataformas colaborativas y como podrían agregar valor a una startup.	
Crecimiento y aceleración de startups	Capacidad para identificar los pasos para la aceleración de una startup.	

MÓDULO III Planificación y gestión de proyectos

TEMA	COMPETENCIA	ALCANCE
Diseño de espacios de creatividad e innovación	Capacidad para elaborar con el equipo de gestión de su espacio de coworking, la planificación y presupuesto de actividades por semestre.	Articular las iniciativas de este espacio junto con otras actividades académicas planificadas para lograr mayor impacto y gestionar eventos.
Facilitación de procesos de aprendizaje creativo	Capacidad para facilitar procesos de aprendizaje usando herramientas creativas.	
Generación de actividades	Capacidad para diseñar, organizar e implementar Mini-bootcamps de introducción al ecosistema StartUPS, de manera eficaz y sostenible.	

Uno de los pilares fundamentales que ha permitido que el proyecto de StartUPS sea sostenible a largo plazo es la generación de una comunidad, que desde las bases promueva la iniciativa, se empodere y genere la fuerza necesaria para que permanezca y trascienda.

6. Conclusiones

El proyecto Coworking StartUPS, que nuclea las fases que ordenan las actividades del ciclo innovación/emprendimientos, ha introducido una estrategia de innovación educativa en el ámbito universitario basado en el desarrollo de capacidades. Fue construido desde la

misión, visión y valores salesianos tales como la agencia y el protagonismo juvenil para fomentar la cultura emprendedora y alcanzar resultados positivos en los proyectos. Se construyó bajo la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), tomando en cuenta las competencias y capacidades necesarias para la gestión y desarrollo de los mismos, buscando la solución de problemáticas reales a través de un proceso educativo dinámico que convierte a las personas en actores de cambio, artífices de construir su propio proyecto de vida.

La UPS ha optado por el fomento de la cultura de emprendimiento en innovación desde la investigación y la academia a través del proyecto de Coworking StartUPS, concebidos como espacios de desarrollo y dotado de las herramientas necesarias para apoyar y materializar ideas de innovación con potencial para convertirse en proyectos de cambio.

De ese modo, la UPS ha logrado formalizar una experiencia formativa en el ámbito de la invocación y el emprendimiento relevante también, en sus propios contextos, para los Centros de Educación Salesianos. Cada uno de ellos puede desarrollar e implementar la propuesta de manera diferenciada respecto a la gestión educativa ordinaria, implementando estos ambientes que potencian las capacidades de todos sus miembros, cuyo eje catalizador es el proyecto [de vida] y coloca, como centro de toda acción, a la persona y su desarrollo.

El proceso es cíclico porque busca la sostenibilidad y permanencia en el tiempo; inicia con acciones concretas y va tomando forma de acuerdo al dinamismo y participación activa de la comunidad educativa.

Culminamos esta propuesta recapitulando a manera de preguntas y respuestas los aspectos más importantes:

- ¿En qué consiste el Laboratorio Pedagógico Salesiano? El LOPS es una estrategia que busca replicar en los CES, especialmente a nivel de educación media y de bachillerato, la experiencia formativa de cada una de las fases del Ecosistema de inno-

vación/emprendimiento/investigación generada en la UPS: sus dinámicas, aprendizajes, modalidades de gestión.

- ¿Quiénes son los destinatarios? Los y las jóvenes de los CES con perfiles de liderazgo y aquellos que requieren formularse su propio proyecto de vida entre pares. El LOPS acompaña a esos jóvenes en las fases de ideación de emprendimientos, prototipado, mentoría y animación para emprendedores.
- ¿Con qué objetivo? El LOPS busca generar en los estudiantes *habilidades y capacidades* para pensar juntos, diseñar, concretar y animar proyectos y emprendimientos.
- ¿Por qué se llama LabOratorio? Porque se inspira en la experiencia formativa y lúdica del Oratorio salesiano basado en el protagonismo juvenil y la agencia de los jóvenes. Porque recupera el carácter de espacio capacitante diverso al escolarizado para crecer desde la propia decisión, en el hacer con otros. Además, implementa un enfoque de solución de problemas y búsqueda del bien común. ¿Quiénes lo implementan desde la Universidad? Vicerrectorado de Investigación, Fundación JOPEM, Secretaría técnica de emprendimiento, Grupo de Investigación Universidad y Bienes Comunes, Unidades educativas, Jóvenes universitarios con trayectoria en el Ecosistema emprendimiento/innovación/investigación.

■ Bibliografía

- Camacho, D. (2007). Hacia un modelo de emprendedurismo universitario. *Revista Apuntes Del CENES*, 27, 275-292. <https://bit.ly/3kdQ2cZ>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006). “Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Aplicar el Programa Comunitario de Lisboa: Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación”. <https://bit.ly/3f62FGN>
- Comisión Europea (2018). *Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*.
- De Sousa Santos, B. (2019). El emprendedurismo le da glamur a la precariedad. Entrevista de Andrés Páramo Izquierdo. <https://bit.ly/2NPOjP0>
- EDUCAUSE (2020). *2020 EDUCAUSE Horizon Report*. <https://bit.ly/2NTGh7W>
- Fernández-Artime, Á. Rector Mayor de los Salesianos (2020). Propuesta Programática del Capítulo General 28.
- Herrán, J. (2020). Carta de invitación a conformar una plataforma conjunta entre universidades y sistema educativa de educación media para afrontar y crecer juntos en la crisis. Redes sociales.
- Herrán, J., & Salgado, J. P. (2019). Del oratorio a la universidad, según la joven generación de investigadores seculares del ámbito salesiano. En Javier Herrán-Gómez y Daniel Llanos-Eraza (Coords.), *El modelo pedagógico salesiano. Memorias del Congreso de Educación Salesiana. Quito, noviembre del 2018* (pp. 149-164). Abya-Yala/UPS.
- Juncosa, J., Moreno, D., Altamirano, K., & Salazar, P. (2019a). La educación salesiana universitaria más allá de las aulas: los grupos de Asociacionismo Salesiano Universitario (ASU) y los emprendimientos estudiantiles como espacios colaborativos y de ciudadanía estudiantil en la UPS. En Javier Herrán-Gómez y Daniel Llanos-Eraza (Coords.), *El modelo pedagógico salesiano. Memorias del Congreso de Educación Salesiana. Quito, noviembre del 2018* (pp. 263-274). Abya Yala/UPS.

- _____ (2019b). Del asociacionismo estudiantil universitario y los emprendimientos estudiantiles a la Universidad Politécnica Salesiana. En Paola Carrera y Fernando Solórzano (Comps.), *La Universidad-comuna. Centralidad de la acción comunitaria en la gestión y prácticas universitarias* (pp. 187-218). Abya-Yala/UPS.
- Ministros Europeos (1999). *Declaración de Bolonia*.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (2009). *The Quality of Life*. Oxford University Press.
- Salgado, B., & Carrera, P. (2019). El ambiente de la comuna universitaria: un potencializador de desarrollo humano. En Paola Carrera y Fernando Solórzano (Comps.), *La Universidad-comuna. Centralidad de la acción comunitaria en la gestión y prácticas universitarias* (pp. 141-172). Abya-Yala/UPS.
- Salgado, J.P. (2018). *Innovación organizativa para la puesta en valor de la investigación científica. El caso de la Universidad Politécnica Salesiana*. Università degli Studi di Ferrara.
- _____ (2020). *Un ecosistema llamado universidad*. Abya Yala/UPS.
- Salgado, J.P., & y Herrán-Gómez, J. (2019). Lógicas económicas no mercantiles de la comuna universitaria. En Paola Carrera y Fernando Solórzano (Comp.), *La Universidad-comuna. Centralidad de la acción comunitaria en la gestión y prácticas universitarias* (pp. 87-140). Abya Yala/UPS.
- Schumpeter, J. (1949). *The Theory of Economic Development: An Inquiry Into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle*. Harvard University Press.
- _____ (1978). *Teoría del desenvolvimiento economico* (5ta ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2014). *Lo sviluppo è libertà*. Edizioni Mondadori.
- Soriano, M.B. (2020). *Ecosistemas para la innovación y el emprendimiento en el contexto de la universidad: el caso de la UPS desde el modelo WWP*. (Tesis de Maestría). Universidad Politécnica de Madrid.
- Universidad Politécnica Salesiana (2019). *Plan estratégico-Carta de navegación 2019- 2023*. Abya-Yala.







El campamento "Bootcamp" como ambiente potenciador de capacidades: el caso de los docentes de la Unidad Educativa Fiscomisional Don Bosco de Macas

Belén Soriano Cevallos
msoriano@ups.edu.ec

Gabriela Álvarez Morales
galvarez@ups.edu.ec

Juan Pablo Salgado-Guerrero
jpsalgado@ups.edu.ec





1. Contextos, conceptos y el camino recorrido por la UPS

En un mundo globalizado donde la tecnología avanza a una velocidad tal que el sistema educativo difícilmente la puede absorber ni asimilar en todas sus implicaciones, surge la demanda de personas con actitudes y capacidades diferentes a las técnicas o profesionalizantes que ofrecen nuestras instituciones educativas. La figura del “ingeniero y licenciado”, tal y cual lo concibe la universidad, se queda corta frente a los desafíos que surgen día a día para la empresa y del mundo. Se requiere formar y estimular a jóvenes en la capacidad de adaptarse y responder al cambio constante. Más que formarlos, el reto actual consiste en estimular en ellos una “actitud frente a la vida”.

En Ecuador, el objetivo de la materia de Emprendimiento y Gestión consiste en que los estudiantes de bachillerato desarrollen sus capacidades emprendedoras a tal punto que con el paso del tiempo construyan un proyecto sólido con impacto en la sociedad. Sin embargo, la distribución de contenido y la profundidad de análisis de cada tema complican el aprendizaje y el desarrollo de habilidades necesarias y, como suele suceder cuando la generación de capacidades se reduce al ámbito curricular escolarizado, el desarrollo abstracto de los contenidos termina sobreponiéndose a la construcción de actitudes y capacidades.

Esta materia tiene una carga horaria baja en comparación con otras y se enfoca en conceptos teóricos relacionados con la contabilidad básica, aspectos legales, métricas estadísticas, investigación de mercado, entre otros temas que se espera se apliquen en un proyecto final, tal como lo muestra la Tabla 1 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015).

Tabla 1. El emprendimiento en el currículum de bachillerato

NIVEL DE BACHILLERATO	BLOQUE CURRICULAR	BLOQUE CURRICULAR
Primero	Planificación y control financiero del emprendimiento	Conceptos Financieros
	Responsabilidad legal y social del emprendedor	Contabilidad Básica Requisitos legales para el emprendimiento
	Investigación de Mercado y Estadística Básica	Obligaciones tributarias y laborales Diseño e investigación de campo
Segundo	Economía para la toma de decisiones	Estadística aplicada al mercadeo y ventas Principios de Administración
	Formulación del proyecto de emprendimiento	Economía aplicada al emprendimiento Identificación del problema a resolver Descripción del emprendimiento
Tercero	Evaluación del proyecto de emprendimiento	Plan Operacional Plan Comunicacional Plan Financiero Evaluación cuantitativa Evaluación cualitativa

Fuente: Ministerio de Educación.

Si bien la materia apunta al desarrollo del espíritu emprendedor de los estudiantes, la teoría no es suficiente frente a la falta de espacios y tiempo para poner en práctica actitudes de resiliencia, liderazgo, empatía, comunicación asertiva, entre otras. Es decir, el programa no contempla una experiencia holística en torno al tema. A esto se suman los limitantes del sistema educativo tradicional respecto a la libertad de cátedra, los métodos de enseñanza y la pedagogía provocando que esta materia no se despliegue en todo su potencial.

La experiencia adquirida en estos seis años de la puesta en marcha del ecosistema de Emprendimiento e Innovación StartUPS, de la Universidad Politécnica Salesiana, nos deja claro que ambientes como los *coworkings*¹ y los campamentos de emprendimiento (*bootcamps*²) potencian a las personas que forman parte del proceso, desarrollando en ellas competencias diferentes a las abordadas en la malla curricular. Además de la evidencia propia de la Universidad Politécnica Salesiana, contamos con un sinnúmero de experiencias positivas a nivel mundial, que toman mayor fuerza a partir de la Declaración de Bolonia en 1999, producto de introducir la innovación y el emprendimiento en la educación básica, media y superior.

Dentro de este orden de ideas, el marco europeo de competencias define el “sentido de la iniciativa y espíritu de empresa” como una de las ocho competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento (Diario Oficial de la Unión Europea, 2010). Además, una de las Estrategias de Competencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es:

-
- 1 El *coworking* nace a partir del acuerdo entre trabajadores de diferentes empresas para compartir un espacio u oficina, lo que permite ahorros de costos a través del uso de infraestructuras comunes. Esta iniciativa soporta el crecimiento de empresas en etapas iniciales, contratistas independientes, científicos independientes, etc. Sin embargo, con el pasar del tiempo emergen una serie de lógicas colaborativas y comunitarias para el trabajo, lo que aumenta su atractivo además de las ventajas económicas y logísticas ya mencionadas. En el caso de la Universidad Politécnica Salesiana, el *coworking* representa una oportunidad para resignificar el oratorio salesiano por ser un ambiente flexible, gestionado por la asociatividad juvenil y animado por mentores.
 - 2 Un *bootcamp* es un espacio de tiempo reducido y contenido concreto, que permite compartir conocimientos prácticos y desarrollar proyectos en el área digital. La Universidad Politécnica Salesiana asume la lógica del *bootcamp* para el área de emprendimiento, en tanto espacio de formación ágil y construcción de proyectos con responsabilidad social.

Desarrollar competencias necesarias a lo largo de la vida: para garantizar que los países pueden adaptarse y progresar en un mundo tan cambiante, todas las personas deben poder tener acceso a oportunidades para desarrollar y mantener un desempeño sólido en una serie de competencias. Este proceso es permanente, empezando en la infancia y la juventud y continuando durante la vida adulta. También abarca todos los ámbitos de la vida, ya que no solo debe darse de manera formal en los centros educativos y en la educación superior, sino también, de manera no formal e informal en el hogar, la comunidad y el lugar de trabajo (OCDE, 2019).

Pero ¿A qué nos referimos cuando hablamos de un ecosistema de Emprendimiento? Y, específicamente, ¿qué entendemos por ecosistema? Los ecosistemas son “elementos vivos que interaccionan entre sí y con sus entornos no vivos que proporcionan beneficios, o servicios, al mundo” (FAO, 2021, p. 1), de tal manera que ninguno de los elementos guarda relación de jerarquía respecto a otros. Esta visión propone un tipo de *relaciones* entre los elementos más allá de la tentación de querer determinar lo que cada uno puede lograr por sí mismo fuera de esa relación.

El ecosistema se sostiene fuera del aula y más allá de ella, en medio de un grupo de elementos y actores que lo conforman.



Es decir, hablamos de un conjunto de elementos personales y contextuales que interactúan entre sí, generando cambios en la forma en la que las partes involucradas en el proceso perciben la vida. En el marco de un ecosistema, la materia de Emprendimiento como tal no es más que una herramienta entre otras posibles. Pero sin duda alguna, el ecosistema se sostiene fuera del aula y más allá de ella, en medio de un grupo de elementos y actores que lo conforman.

Los centros educativos juegan un papel primordial, pues el formar personas los ubica en una situación privilegiada: son parte, representan y producen sociedad al mismo tiempo, por esta razón están en facultad de facilitar diversos espacios, dentro y fuera del aula, para que los estudiantes, a través de experiencias diversas, puedan desarrollar competencias, habilidades y actitudes para responder a las necesidades sociales actuales.

En este sentido, la Unión Europea en su Marco de Competencias de Emprendimiento menciona que se necesitan personas, equipos y organizaciones con una mentalidad emprendedora en todos los aspectos de la vida. Solo así se tendrá la capacidad de actuar sobre las oportunidades e ideas, trabajar con otros, administrar carreras dinámicas y dar forma al futuro para el bien común (Comisión Europea, 2018). La Universidad Politécnica Salesiana es parte de este movimiento y lo ha reinterpretado a partir de su propia realidad llegando a desarrollar 28 campamentos y más de 500 eventos de formación para emprendedores, vinculando alrededor de 2500 estudiantes e incubando a más de 60 proyectos.



Figura 1. Bootcamp rETHOS por los 25 años de la UPS, 2019.



Figura 2. Bootcamp reCRÉATE. Quito, 2018



Figura 3. Bootcamp Nacional Docente -Mentor, 2018

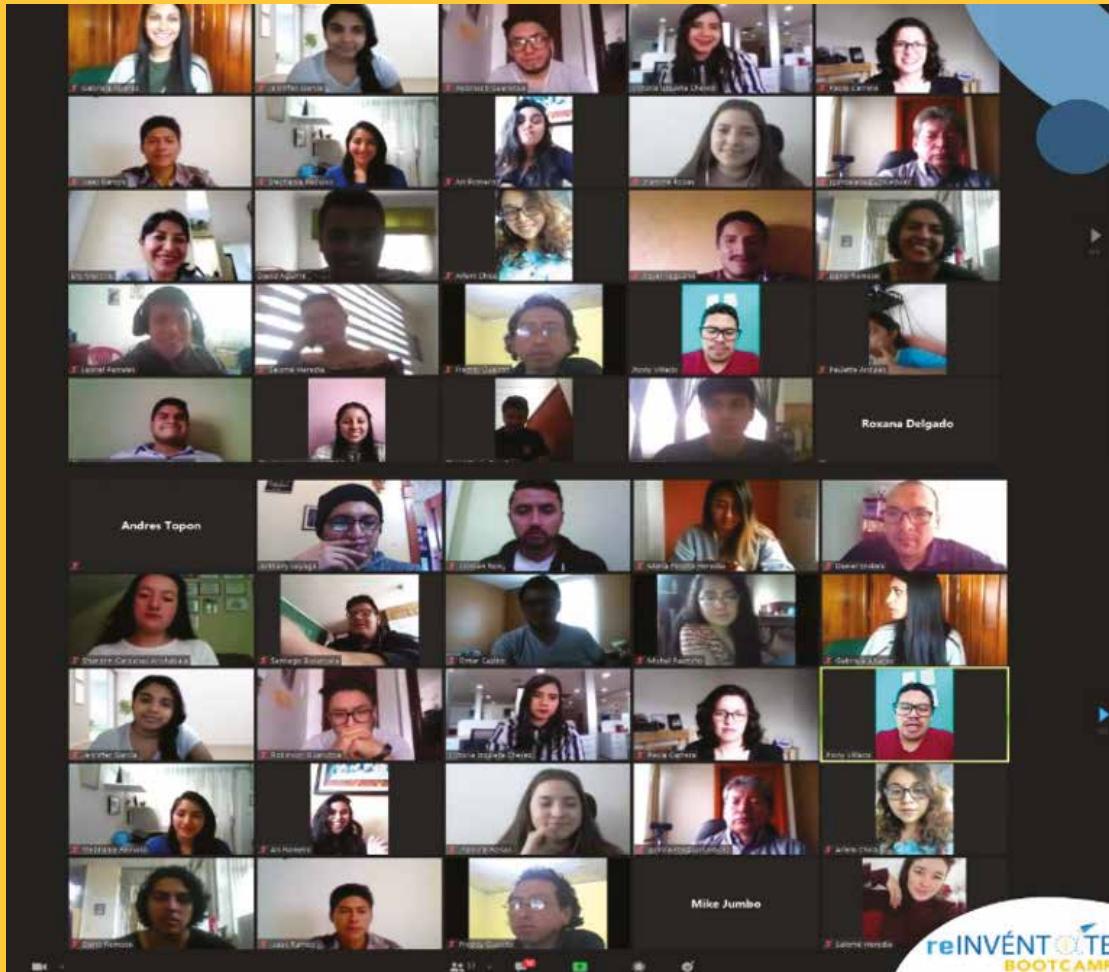


Figura 4. Bootcamp reINVENTATE, 2020

¿Qué es una competencia?

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, una competencia “es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2004, p. 3) Por otro lado, la Asociación Internacional de Dirección de Proyectos (IPMA) define una competencia individual como “la aplicación de conocimientos, habilidades y destrezas para lograr los resultados deseados” (2018, p. 15) y determina competencias en las siguientes áreas: personas, práctica y perspectiva.

StartUPS es una propuesta más allá de las aulas (no consiste en créditos para aprobar) que plantea eventos, actividades y acompañamiento a través de la metodología de Aprendizaje Experiencial. De esa forma genera un ciclo de valor que permite a estudiantes y docentes desarrollar competencias al aprender y compartir conocimiento al mismo tiempo. Si bien la propuesta gira en torno al estudiante y al desarrollo de su proyecto de vida, el rol del docente en el ecosistema de Emprendimiento e Innovación es fundamental, pues se reconoce a sí mismo como una persona en constante aprendizaje, despojándose de la figura de autoridad y permitiendo el tejido de relaciones horizontales con sus estudiantes. El rol del *docente mentor* parte de la certeza de que el conocimiento está, más que nunca, al alcance de las jóvenes, y que su función en el proceso no es transmitir información, sino acompañar a sus estudiantes en el camino de descubrir, por medio de experiencias, saberes y conocimiento.



FIGURA 5.

Áreas de Competencias

Fuente: Línea Base de Competencia Individual (IPMA, versión 4.0)

El bootcamp con docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Don Bosco de Macas

Esta experiencia tuvo lugar fuera del entorno universitario, sobre el supuesto de que la educación en emprendimiento desde una edad temprana genera condiciones para que los niños y jóvenes desarrollen “el saber hacer” y el “aprender a aprender” necesario para estimular su potencial de innovación, así como su capacidad de socialización y adaptación a los cambios (Uribe Toril & De Pablo Valenciano, 2011, p. 54).

“Toda la vida es educación y todo el cosmos que nos alberga nos educa y nos enseña a vivir” (Bellini en Ellerani & Patera, 2020, p. 13). La convicción de que el aprendizaje y desarrollo de competencias traspasan las paredes de lo académico es esencial para plantear propuestas que aporten a la calidad de vida de los jóvenes desde el enfoque de la promoción del bienestar de la persona (tener la capacidad de cubrir las necesidades básicas), y la búsqueda del crecimiento personal a través de la obtención de logros (felicidad, autorrealización) (Nussbaum & Sen, 2009, pp. 30-36).

Testimonio 1

Esta doble jornada pedagógica tiene como finalidad iniciar todo un proceso educativo, que va de la mano con la reubicación del colegio en un nuevo sector, pero nuestra preocupación no es solo cómo vamos a actuar en las nuevas instalaciones sino además cómo vamos a hacer educación.

Al terminar estas jornadas, se busca que los profesores aprendan y comprendan la necesidad de ser flexibles en el aprendizaje y que empiecen así los estudiantes en las aulas, en sus ambientes, a crear innovación de acuerdo con las posibilidades que tengan. (P. Luciano Bellini, sdb, director Comunidad Salesiana)



Figura 6.
Testimonio P.
Luciano Bellini, sdb,
director de la Unidad
Educativa Don Bosco
de Macas



Figura 7.
Extracto de la entrevista a la docente
Jennifer Chacón

Testimonio 2

Estamos camino a un cambio pedagógico y académico, buscamos brindar una educación con calidad y sobre todo fomentar la unión entre docentes, compañeros de trabajo y padres de familia para guiar a los alumnos a cambios. Tenemos que llegar a los estudiantes de una manera motivadora y así despertar en ellos ideas nuevas. Esto lo podemos hacer únicamente si nos centramos en el desarrollo de ellos como personas y sus competencias. (Jennifer Chacón, docente de la materia de Química)

Con estas premisas, StartUPS diseña una experiencia de campamento de emprendimiento con docentes de educación básica y media para promover experiencias que transformen el sistema educativo, según la realidad de la comunidad educativa salesiana de Macas.³ Tomando en cuenta el trabajo realizado en la UPS en la generación del ecosistema StartUPS, se propone un proceso desde las bases, identificando un primer grupo de docentes y administrativos que participe de un bootcamp de emprendimiento para compartir herramientas de creatividad y crear una comunidad transdisciplinar que impulse el desarrollo de proyectos concretos con los estudiantes en función de los retos identificados durante el proceso.

El campamento, se llevó a cabo el sábado 30 de noviembre y domingo 01 de diciembre de 2019, con 140 participantes, entre docentes y administrativos, de la Unidad Educativa Fiscomisional “Don Bosco” de la ciudad de Macas, Ecuador.

2. Objetivos del campamento

- Acompañar el proceso para que cada docente reencuentre su pasión.
- Identificar estrategias para contagiar ese entusiasmo en los estudiantes.
- Explicitar la necesidad de fortalecer el rol de mentor frente al rol de docente para acompañar a los jóvenes en su crecimiento personal.
- Desarrollo de competencias en emprendimiento.

3 La puesta en marcha de este campamento por parte de la UPS surge a raíz de las sinergias entre las propuestas universitarias y las innovaciones educativas llevadas a cabo por el director de la comunidad educativo-pastoral de Macas, Luciano Bellini, sdb.



Figura 8. Participantes Bootcamp Macas 2019





Figura 9. Jornada de trabajo del día 1 Bootcamp Macas, 2019



Figura 10. Presentación de propuestas Bootcamp Macas, 2019



Figura 11. Jornada de trabajo del día 2 Bootcamp Macas, 2019



Figura 12. Trabajo grupal, Bootcamp Macas 2019

3. Actividades del campamento

- Bienvenida: animar y alinear las perspectivas de los asistentes a los objetivos de la jornada de trabajo.
- Dinámica que genere un ambiente de familiaridad y empatía entre los participantes.
- Taller de Innovación Educativa: definir qué es innovación y contextualizarlo al ámbito educativo.
- ¿Para qué innovar? Identificar problemas, necesidades.
- Pensando en equipo: cada grupo define un problema (debe haber una motivación explícita).
- Exposición por grupo.
- Dinámica para trabajar la escucha y la empatía.
- Taller: pasos sugeridos para solucionar un problema (espacio para el trabajo grupal).
- Taller de *pitch*.⁴
- Preparación de *pitch*.
- Exposición de las propuestas finales, se considera:
 - Viabilidad (que sea claro, que depende de cada equipo de trabajo dentro de lo posible).
 - Innovación.
 - Pertinencia (qué tan necesario es).
- Retroalimentación y explicación de las siguientes fases para el seguimiento en la puesta en marcha.

4 El *pitch* hace referencia a una presentación verbal concisa (no más de tres minutos) de una idea o proyecto con la intención de conseguir financiamiento o algún tipo de beneficio que genere viabilidad al proyecto o idea.

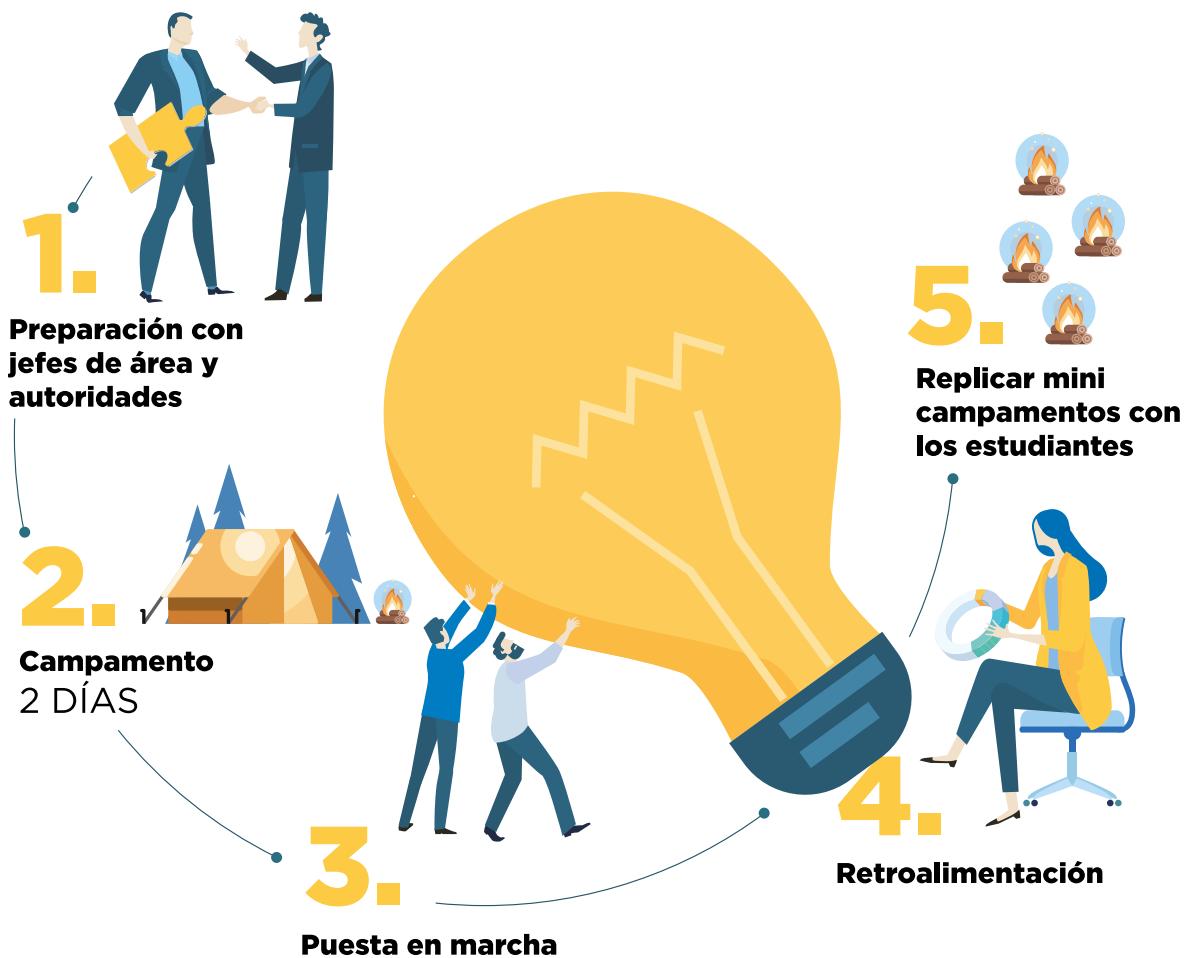


Figura 13. Proceso de desarrollo de competencias en docentes para la potenciación de un ecosistema de Emprendimiento en instituciones de educación básica y media

4. Resultados

Uno de los principales resultados del campamento fue la identificación o el reencontro de los participantes con su pasión. La motivación juega un rol importante en el ecosistema porque la disrupción empieza con cambios pequeños que surgen de las bases, de las necesidades e intereses de docentes y estudiantes, no puede ser impuesto. Por esta razón, reconocer a los docentes que tienen la motivación adecuada, intrínseca (le resulta divertido, interesante) y extrínseca (hacerlo conduce a un resultado concreto que le genera beneficio) (Ryan & Deci, 2000) es vital para su permanencia voluntaria, lo cual impide que se desvirtúe el ecosistema y asegura la estabilidad y evolución del mismo.

Otro de los logros del campamento fue el aporte del proceso en la identificación de puntos de mejora en el sistema educativo. El uso de herramientas de diseño de proyectos como *Design Thinking*,⁵ permitió que docen-

5 Design Thinking es una metodología que invita a analizar un problema con la finalidad de encontrar una



Figura 14.
Extracto de la entrevista a la docente Alejandra Jaramillo

Testimonio 3

Este avance, esta evolución siempre es necesaria dentro de las aulas y fuera de las mismas, reconectarnos con lo que realmente nos inspira e interesa es fundamental. El principal aprendizaje que obtuve fue el tener una apertura de la mente que me permita crear nuevos espacios de enseñanza para los estudiantes quienes experimentando algo diferente respecto a lo tradicional pueden cambiar sus objetivos. (Alejandra Jaramillo, docente de la materia Estudios Sociales)

tes y administrativos trabajen transversalmente en el diseño de estrategias centradas en los estudiantes, a través de los cinco pasos que propone la herramienta: comprender, definir, idear, prototipar y evaluar. En este punto uno de los retos fue lograr que empaticen con el rol y las responsabilidades que cada uno tiene dentro de la institución, de modo que todas las áreas y actores aporten en la puesta en marcha de las iniciativas propuestas.

solución centrada en el usuario, y propone cinco pasos para llevar a cabo procesos innovadores: comprender, definir, idear, prototipar y evaluar.

Testimonio 4

Siempre compartir con personas es algo enriquecedor y más aún con personas que se nutren de toda la experiencia de los jóvenes y niños. Tenemos que ir creciendo, mejorando y fortaleciéndonos, creo que los docentes y el personal que trabaja en el colegio tienen la misma visión de mejorar y para hacerlo, el aplicar cada una de las herramientas y metodologías propuestas, sin duda, pueden ser un gran paso. (Saúl Jaramillo, docente de la materia de informática)



Figura 15.
Extracto de la entrevista al docente Saúl Jaramillo

Tabla 2. Propuestas de los participantes
(Campamento Macas, noviembre 2019)

N° GRUPO	NOMBRE DEL PROYECTO	PROBLEMA	PROPUESTA
1	Innovación en el aula	Necesidad de técnicas innovadoras en el aula.	<p>Aplicar las diversas metodologías innovadoras en la enseñanza, aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Capacitación continua de los docentes por áreas.</p> <p>Socialización de las capacitaciones recibidas.</p>
2	Procesos de formación y capacitación	Necesidad de metodologías innovadoras.	Plan de mentorías para mejorar la metodología del docente en el aula de clase.
3	Informado2	Comunicación no fluida entre los miembros de la CEP.	Crear grupos entre docentes mentores y estudiantes en redes sociales, para estar siempre comunicados y acompañarlos en varios aspectos de sus vidas.

N° GRUPO	NOMBRE DEL PROYECTO	PROBLEMA	PROPUESTA
4	CONVA (conectado con valores)	Necesidad de nuevos valores.	Generar vivencias con los estudiantes a partir de sus experiencias personales, crear una red de docentes animadores y un plan de comunicación para redes sociales.
5	Propuesta institucional diferente	Falta de espacios para que los docentes desarrollen funciones no burocráticas y/o administrativas.	Conformar el departamento de planificación, crear una plataforma virtual que haga viable el proceso.
6	Deterioro de los juegos infantiles	Necesidad de espacios lúdicos y recreativos.	<p>Arreglar el deterioro de los juegos e implementar nuevos recursos lúdicos que incluyan las diferentes necesidades de los niños.</p> <p>Involucrar los diferentes actores en la autogestión.</p> <p>Concientizar a la comunidad educativa en el mantenimiento y cuidado de estos espacios recreativos, sentido de pertenencia en la institución.</p>
7	1ro Yo Hacia una nueva educación	Actitud de los estudiantes que influye en el rendimiento académico.	Crear una escuela para padres de familia y actividades lúdicas.

N° GRUPO	NOMBRE DEL PROYECTO	PROBLEMA	PROPUESTA
8	Súper Héroes	Poca confianza entre los miembros de la comunidad estudiantil .	<p>Presentar videos foro sobre la honestidad cada mes.</p> <p>Motivar diariamente con ejemplos de la vida diaria.</p> <p>Establecer acuerdos para el funcionamiento de los grupos.</p> <p>Formar grupos rotativos semanalmente para el cuidado y prevención.</p>
9	Rescate de valores	Pluralidad de valores.	Escuela para padres, una vez por quimestre, planificar y aplicar actividades culturales transversales.
10	40-15 es más	Necesidad de capacitación a docentes.	<p>Recuperación pedagógica.</p> <p>Tutorías/ Acompañamiento.</p> <p>Atención a estudiantes y padres de familia.</p> <p>Capacitaciones profesionales.</p>
11	Juntos con Don Bosco	Insuficiencia de valores salesianos.	Colaboración de las autoridades P.P.F.F y docentes.

N° GRUPO	NOMBRE DEL PROYECTO	PROBLEMA	PROPUESTA
12	Crear Estrategias metodológicas en ambientes que faciliten el proceso de E-A con los estudiantes de 6to EGB	Desafíos en el proceso de enseñanza.	<p>Establecer horarios flexibles para las cuatro materias básicas e inglés.</p> <p>Aprendizaje basado en proyectos por UD.</p> <p>Trabajo Colaborativo.</p> <p>ABP.</p> <p>Utilizar plataformas virtuales educativas.</p> <p>Dinámicas.</p>
13	S.R.E	Motivación insuficiente de los estudiantes por la asignatura de Matemática.	Implementación del Escape Room educativo en Tercero de Bachillerato.
14	Aplicación de metodologías innovadoras	Necesidad de implementar metodologías innovadoras.	Procesos de formación y capacitación de técnicas metodológicas.
15	Busca tu Luz	Se requiere espacios que favorezcan la integración del área lúdica y de aprendizaje a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes	Construcción de espacios variados con múltiples actividades (rincones de: lectura, escritura, arte, juegos de mesa).

N° GRUPO	NOMBRE DEL PROYECTO	PROBLEMA	PROPUESTA
16	Uni2 somos +	Conductas estudiantiles que afectan sus responsabilidades académicas y de comportamiento.	<p>CEP (Unificar criterios empoderar).</p> <p>Talleres con familias (Implicar).</p> <p>Estudiantes (Conocer y vivenciar).</p> <p>Docentes y Tutores (Asumir y fomentar).</p>
17	Salesianos FOREVER	Poca motivación e interés de los padres por integrarse en el proceso educativo.	<p>Inserción de los Padres de familia en el proceso educativo.</p> <p>Jornadas de formación e integración talleres lúdicos.</p> <p>Actividades en el aula (Cuentos, Collages, Dramas.)</p> <p>Yincanas u olimpiadas.</p> <p>Involucramiento en días festivos.</p> <p>Grupos Interactivos.</p>
18	Dios está en medio nuestro	Actitudes y motivaciones de los estudiantes.	Convertir a cada miembro de la C.E.P en un ejemplo, para contagiar un cambio de actitud a través de una campaña de motivación.

Las propuestas son un primer intento de salir al paso de los problemas identificados durante el campamento. Si bien muchos de ellos no plantean cambios disruptivos en temas pedagógicos, sí promueven la innovación educativa en el sentido de que pueden generar un cambio en su entorno, entendiendo por innovación la “introducción de algo nuevo que produce mejora” (Moreno-Bayardo, 1995).

A lo largo de las diferentes actividades desarrolladas durante los dos días de campamento, se pudo identificar el desarrollo de las siguientes competencias: actitud abierta, trabajo en equipo, comunicación, creatividad y resolución de problemas. Entendemos de la siguiente manera las categorías señaladas:

- *Actitud abierta*: “la capacidad para hacer que los demás se sientan animados a expresarse, de forma que el resto pueda beneficiarse de sus aportaciones, sugerencias, dudas y preocupaciones”. (AEIPRO & IPMA, 2009, p. 122)

Testimonio 5

El ser humano cada día aprende cosas nuevas, en esta ocasión tomar retos que propongan cambios en el aprendizaje, provoca que crezcamos como personas de éxito. Para este mega proyecto el objetivo que tenemos es capacitarnos como docentes y ser la guía de nuestros estudiantes, conocer que cada compañero tiene su estrategia metodológica y compartirla entre todos hace que tengamos un proceso y desarrollo integral. Gracias a este proyecto, hemos recordado que somos unidad, que somos salesianos de corazón y que con la gracia de Dios llegaremos a formar ciudadanos honrados. (Ivonne Aliaga)



Figura 16.
Extracto de la entrevista a la docente Ivonne Aliaga

- *Trabajo en equipo*: la competencia que abarca “la dirección y liderazgo de la creación de equipos, trabajo en equipo y dinámica de grupos. Los equipos son grupos de personas que trabajan juntas para materializar objetivos específicos” (2009, p. 76).
- *Comunicación*: “el intercambio efectivo entre las partes y la comprensión de la información [...] transmitiendo información correcta, de forma coherente y precisa” (2009, p. 99).
- *Creatividad*: “la capacidad para pensar y actuar de forma original e imaginativa” (2009, p. 125).
- *Resolución de problemas*: capacidad de desarrollar ideas y opciones para mejorar la situación, consultando y obteniendo la aprobación de las personas involucradas (AEIPRO & IPMA, 2009, p. 78).



ACTITUD ABIERTA

Figura 17. Competencias desarrolladas en el Bootcamp de Docentes. Macas, 2019

Estas competencias tienen características pertenecientes a la figura de un animador⁶ en el ambiente salesiano y se pueden clasificar en tres ámbitos principales:

- **Ámbito Pedagógico:** aprender a enseñar, a compartir.
- **Ámbito Innovación y Emprendimiento:** aprender herramientas para desarrollar y potenciar ideas, acompañar los proyectos que lleguen.
- **Ámbito Salesiano:** aprender a desenvolverse dentro de un ambiente de comunidad sin olvidar la centralidad del individuo.

Testimonio 6

Compartir con el resto del personal siempre es algo enriquecedor y más aún con personas que se nutren de toda la experiencia de los jóvenes y niños. Tenemos que ir creciendo, mejorando y fortaleciéndonos, creo que los docentes y el personal que trabaja en el colegio tienen la visión de mejorar. (Roberto Enríquez, docente de la materia de filosofía)



Figura 18.
Extracto de la entrevista al docente Robert Enríquez

6 Animador salesiano: dentro del contexto salesiano el animador hace referencia a una persona gestora capaz de crear ambientes propicios para el crecimiento de los jóvenes, siempre atento de las relaciones que se van forjando.

5. Conclusiones, aprendizajes y nudos críticos de la experiencia

Si bien el sistema educativo no ha cambiado en sus bases, en las últimas décadas ha empezado a preocuparse por formar perfiles capaces de responder a los cambios, de crear soluciones a los problemas latentes y/o liderar empresas con responsabilidad social (Wright et al., 2007). Este caso narra la experiencia de un *bootcamp* de emprendimiento con docentes de la ciudad de Macas con el objetivo de generar ambientes disruptivos, donde a través de diversas iniciativas, los docentes acompañen a los niños y jóvenes a producir conocimiento y potenciar sus competencias y habilidades.

Durante la experiencia se pudo observar que al inicio muchos de los participantes mostraban cierto desinterés, esto se puede atribuir a experiencias pasadas de capacitaciones o al hecho de que el evento fue un fin de semana y la invitación podía entenderse como obligatoria al venir de parte de la autoridad máxima de la institución. Sin embargo, este tipo de espacios generan familiaridad y colaboración. Al final de los dos días los participantes salieron motivados e incluyeron dentro de sus propuestas al resto de actores de la comunidad en general (autoridades, padres de familia, docentes, personal de servicio y otros), demostrando que en estos ambientes intencionados el aprendizaje colaborativo no se limita al ámbito pedagógico (Driscoll & Vergara, 1997) por ende, al impactar la vida de las personas que intervienen, se convierte en una herramienta de transformación social.

Otro de los aprendizajes fue que a pesar de ser una institución relativamente pequeña (135 colaboradores) en una ciudad de 19 176 habitantes, no había mayor interrelación entre el

personal de la institución al punto que sus miembros desconocían el trabajo que realizaba el resto de sus compañeros y no trabajaban de forma conjunta. Esto es resultado del sistema en el que vivimos como sociedad, el cual premia el cumplimiento de las tareas diarias que alimenta la estructura y deja por fuera iniciativas en pro del bien común, que podrían entenderse como disruptivas al generar cambios de fondo (Herrán et al., 2019). Este proceso, es resistido por muchos porque suponen que se traduce en caos y provoca la pérdida de recursos.

En este sentido, se entiende que estos espacios no logren ser perfectos y que, al provocar que la gente salga de su zona de confort (de lo que está acostumbrada a hacer día a día), invitan a la disrupción y provocan caos momentáneo. Estos conflictos obligan a la comunidad a repensarse, por lo que es importante que no sea un evento aislado sino un proceso que permita que el ecosistema, en este caso la Unidad Educativa Fiscomisional Don Bosco, se reestructure de manera constante, generando bases sólidas de convivencia, empoderamiento estudiantil y desarrollo de competencias (Soriano-Cevallos, 2020).

Testimonio 7

La jornada de trabajo nos ha dejado grandes ideas de cambio, después de esto buscaremos ser mejores personas, mejores docentes, humanos que sueñan en aprender más y así enseñar mejor a nuestros estudiantes. (Ana Pilliza)



Figura 19.
Extracto de la entrevista a la docente
Ana Pilliza

Por lo expuesto hay gran probabilidad de que en ciertos puntos haya desacuerdo entre los participantes. Por esto, es importante que más allá de la identificación de problemas, el evento se enfoque en la acción, en la puesta en marcha de soluciones, y que prime el trabajo colaborativo y los espacios para la generación de empatía. Esto fortalece el carácter interdisciplinario y permite que las propuestas nazcan desde la motivación, la investigación de necesidades e intereses y consideren una red de apoyo con el resto de los actores implicados.

Además, por las características propias de cada nivel de educación se crean experiencias con enfoques diferentes dependiendo del contenido, la motivación, los objetivos, edades de los participantes, entre otros. Pero a pesar de que la experiencia varíe, el trasfondo es el mismo, los docentes experimentan similares problemas, trabas o dudas con respecto a la innovación, tanto a nivel universitario (como sucede en la Universidad Politécnica Salesiana) como a nivel de enseñanza básica y media (como en el presente caso).

A partir de lo anotado, y dada la experiencia en la UPS, es posible proyectar el proceso de los docentes con mayor claridad, gamificando⁷ el sistema de modo que sus intereses vayan de la mano con el objetivo de transformar la educación a través de acompañar a los niños y jóvenes en la construcción de su proyecto de vida, convirtiéndose en docentes mentores, los pilares que el ecosistema de Macas requiere para su estabilidad y crecimiento.

Finalmente, tenemos una opción: la investigación-acción-participativa y en la marcha buscamos referentes teóricos (en la marcha, no antes) (Salgado-Guerrero, 2021), generando un ciclo virtuoso de hacer y retroalimentar de manera continua el proceso, lo que permite actualizaciones a la par de las tendencias mundiales, de las realidades regionales y locales y, sobre todo, a partir de los intereses de las personas que conforman la comunidad, porque la intención es:

7 La gamificación es el uso de elementos usados tradicionalmente para diseñar juegos en contextos ajenos al juego, a modo de convertirlos en experiencias de disfrute (Torres-Toukourmidis, 2016, p. 119).

- Que estos espacios puntuales y provocativos se conviertan en lo común y natural en el día a día de la institución.
- Que pasemos de una enseñanza que transmite información a una que potencia la capacidad de producir conocimiento, un conocimiento pertinente y transformador porque se valida con el entorno.
- Que el cambio no se perciba como una ruptura, sino como una de las opciones para generar diversas oportunidades.
- Que veamos que la capacidad de aprender traspasa el sistema educativo formal, se aprende en sociedad, y es necesario que la academia se abra a un mundo que reconoce los espacios de novedad, de irrupción y emergencia de lo insospechado e inédito.
- Que sea posible pasar de las lógicas verticales que marcan las relaciones de un ambiente educativo a otras de carácter no-lineal sistémica.
- Que la planificación con enfoque causa-efecto se transforme en una planificación flexible de dinámica permanente.
- Que veamos y asumamos que el ecosistema de innovación es la suma de todos, y que al estar en un entorno donde las decisiones son libres y se toman por el interés común e individual, generamos caos, que no es contradictorio con un orden natural sino propio de cualquier organismo vivo.





■ Bibliografía

- AEIPRO, & IPMA. (2009). *Bases para la Competencia en Dirección de Proyectos* (3.1). Editorial UPV.
- Comisión Europea (2018). *EntreComp: The European Entrepreneurship Competence Framework*. <https://doi.org/10.2767/405164>
- Diario Oficial de la Unión Europea (2010). *Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010»*.
- Driscoll, M., & Vergara, A. (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento Educativo*, 21, 82-99. <https://bit.ly/30pRIaa>
- Ellerani, P., & Patera, S. (2020). *El modelo pedagógico-didáctico expansivo* (1era ed.). Abya-Yala.
- FAO (2021) *Servicios ecosistémicos y biodiversidad*. Servicios Ecosistémicos y Biodiversidad. <https://bit.ly/3ryAZ0p>
- Herrán, J., Juncosa, J., Salgado, J., Salgado, B., Carrera, P., Morandi, A., Torres, Á., Moreno, D., Altamirano, K., Salazar, P., & Szadkowski, K. (2019). *La Universidad-Comuna* (1ra ed.). Abya-Yala.
- IPMA (2018). *Individual Competence Baseline for Project, Programme and Portfolio Management*.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2015). *Curriculo de Bachillerato Emprendimiento y Gestión*.
- Moreno-Bayardo, M.G. (1995). Investigación e Innovación educativa. *La Tarea*, 7.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (2009). *The Quality of Life*. Oxford.
- OCDE (2004). *La definición y selección de competencias clave*. <https://bit.ly/2Qq07sF>
- _____ (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019*. Fundación Santillana. <https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Salgado-Guerrero, J. P. (2021). *Un ecosistema llamado universidad*. Abya-Yala.
- Soriano-Cevallos, B. (2020). *Ecosistemas para la innovación y el emprendimiento en el contexto de la universidad: el caso de la UPS desde el modelo WWP*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Torres-Toukoumidis, Á. (2016). *Evaluación de políticas públicas con técnicas de gamificación para la educación ciudadana*. Universidad de Huelva, España.
- Uribe-Toril, J., & De Pablo-Valenciano, J. (2011). Revisando el emprendedurismo. *Boletín Económico de ICE*, 3021, 53-62. <https://bit.ly/3btqjuo>
- Wright, M., Clarysse, B., Mustar, P., & Lockett, A. (2007). *Academic Entrepreneurship in Europe*. Edward Elgar Publishing Inc.



Almuerzo, Coliving Guayaquil 2018

The background image shows a group of students sitting at tables in a dining hall. Some students are raising their hands, suggesting an interactive session or a presentation. The setting is bright and airy, with large windows in the background. The text is overlaid on a semi-transparent purple rectangular area.

**Coliving:
avanzar juntos
y 'entre pares'.
Experiencia universitaria
de acompañamiento a estudiantes
en el tránsito de crisis y dificultades**

Belén Soriano Cevallos
msoriano@ups.edu.ec

Victoria Izquieta Chevez
lizquieta@ups.edu.ec

Karla Altamirano Chingay
kaltamiranoc@est.ups.edu.ec

Paola Carrera Hidalgo
pcarrera@ups.edu.ec

José Enrique Juncosa Blasco
jjuncosa@ups.edu.ec

Juan Pablo Salgado-Guerrero
jpsalgado@ups.edu.ec



1. Introducción

Coordenadas y referentes

La experiencia que queremos narrar reflexivamente se basa en la memoria de varios *coliving* desarrollados en las sedes Cuenca, Quito y Guayaquil de la Universidad Politécnica Salesiana. En ese contexto, denominamos *coliving* ('viviendo juntos') a un tipo muy especial de campamentos estudiantiles propios del ciclo formativo del ecosistema investigación/innovación/emprendimiento de la UPS, diseñado para estudiantes que atraviesan por dificultades de diverso tipo en la fase inicial de sus estudios universitarios, principalmente. Ya sea que los estudiantes atraviesen por dificultades de aprendizaje, crisis emocionales o dudas vocacionales, etc., se espera que el *coliving* les ofrezca la oportunidad de encontrar, con y entre pares, la motivación y el impulso necesarios para retomar sus opciones y el camino de sus itinerarios académicos.

A medida que la práctica del *coliving* se ha fortalecido, sentimos la necesidad de reflexionar sobre ella con la expectativa de que se trata de una estrategia relevante también para los centros educativos salesianos, particularmente, en el nivel de bachillerato. Anima esta reflexión, además, la búsqueda de referentes que contribuyan a imaginar el *coliving* de manera más rica e innovadora cada vez. En el mapeo de los referentes, identificamos una intuición de arranque que consiste en partir de los que los estudiantes son y traen consigo.

En el camino, hemos identificado los siguientes tres referentes que expresan muy de cerca lo que sentimos y actuamos: a. La experiencia fundante y carismática del oratorio festivo que los ilumina y sostiene; b. La pedagogía 'entre pares' basada en el trabajo colaborativo y en la relación horizontal entre todos los actores cuyo resultado es el conocimiento colectivamente producido y considerado bien común; c. La ética del cuidado, que prioriza salir al encuentro de la persona concreta en su situación concreta por sobre los principios y las normas morales. Revisemos, entonces, la intuición primera y los tres referentes.

Partir de lo que los estudiantes son y confiar en sus capacidades

La intuición primera consistió en ejercer el acompañamiento como un servicio a los estudiantes en función de su situación concreta, sin instrumentalizar la iniciativa para otros fines que no sean ellos mismos. Se trata de mirar a las personas no desde lo que deben ser sino de lo que son, de lo que tienen; como portadores de un acumulado existencial complejo, cargado de vivencias y capacidades. Ese punto de partida trae consigo implicaciones profundas que puntualizamos a continuación:

- El coliving parte de lo que los estudiantes son, de lo que tienen y traen consigo, de lo que son capaces de aportar no solo para superar sus propios problemas sino también para acompañar a otros en ese mismo desafío.
- Los mentores y equipo de apoyo superan el enfoque de acercarse a la persona como portadora de carencias, faltas o ausencias (*falta* de interés, *falta* de inteligencia, *falta* de motivación...) como posible raíz de las crisis estudiantiles. Se asume las crisis y las dificultades como acontecimientos normales dotados de rasgos específicos según el ciclo de vida.
- La actitud de acompañamiento se centra en las capacidades presentes, actuantes o latentes, que están allí, sí, pero que deben ser invocadas o fortalecidas. Ello coloca a los mentores y equipo de apoyo en la actitud de respetar, aprender, descubrir, acompañar; sin ceder al impulso de llenar supuestos vacíos, concientizar, *dar pensando* o *dar haciendo*.

El legado pedagógico del oratorio festivo

Sabemos que, desde 1846, Don Bosco implementó los *oratorios festivos*, y si bien resulta complejo definirlos, podemos asumir que se trata de ambientes capacitantes no escolarizados, abiertos, opcionales y lúdicos, pero atravesados por una fuerte impronta formativa (Salgado & Herrán, 2019). Allí, en medio del juego, la música y el teatro, los jóvenes encontraban —a su aire y voluntad— oportunidades y entornos de transformación personal que los movían a ejercer su propia *agencia*, entendiendo por *agencia* la capacidad de la persona para imaginar y concretar proyectos de largo aliento. En el *oratorio festivo*, los jóvenes podrían encontrarse consigo mismos y en medio de otros, cada uno con su potencial y creatividad.

... el Oratorio es todo medio cultural en el que se lleva a cabo el proceso educativo; es el sistema de encuentro y reciprocidad académica y pedagógica. Antes que estructuras e instituciones, es un modo de ser, de relacionarse, de responder a la vida; son actitudes profundas de cada persona, opciones fundamentales de proyectos de vida. (2019, p. 16)

El coliving parte de lo que los estudiantes son, de lo que tienen y traen consigo, de lo que son capaces de aportar no solo para superar sus propios problemas sino también para acompañar a otros en ese mismo desafío.



Muchas de las nociones pedagógicas de Don Bosco echan raíz en la experiencia fundante de los *oratorios festivos* en mayor medida que en las formas escolarizadas de educación, pues en estos últimos espacios las actividades son preponderantemente obligatorias, estructuradas y masivas. Se puede afirmar que, sin duda, el espíritu oratoriano fue un factor dinamizante de la apuesta pedagógica de Don Bosco aún para los ambientes escolarizados, generando allí espacios de acción basada en el protagonismo juvenil, como es el caso de las *compañías*.¹ La escuela y colegio llegaban a ser realidades dinámicas porque estaban atravesadas en gran medida por el espíritu oratoriano en el que la agencia y protagonismo juvenil eran el valor más grande, aspecto crucial del coliving al que se han referido ya algunos de los miembros de nuestro grupo de investigación respecto a la universidad en general y al Asociacionismo Salesiano Universitario y *coworkings*² en particular (Juncosa et al., 2019 a y b).

La pedagogía ‘entre pares’ y el bien común

Cultivada por autores como Howard Rheingold (2012), Joseph Corneli y Charles Drannoff (2012), la pedagogía ‘entre pares’ busca responder a los desafíos del aprendizaje y construcción de conocimiento colaborativo y entre iguales, en el preciso entorno de internet. Basada en el principio de que *aprendemos en colectivo* (nadie aprende solo y resuelve sus pro-

1 Las compañías fueron una forma de asociatividad juvenil animadas por Don Bosco y basadas en el protagonismo de los jóvenes. Ver el artículo de Juncosa et al. (2019a). La educación salesiana universitaria más allá de las aulas: los grupos de Asociacionismo Salesiano Universitario (ASU) y los emprendimientos estudiantiles como espacios colaborativos y de ciudadanía estudiantil en la UPS (En Herrán-Gómez & Llanos-Erazo, 2019).

2 El *coworking* nace a partir del acuerdo entre trabajadores de diferentes empresas para compartir un espacio u oficina, lo que permite ahorros de costos a través del uso de infraestructuras comunes. Esta iniciativa soporta el crecimiento de empresas en etapas iniciales, contratistas independientes, científicos independientes, etc. Sin embargo, con el pasar del tiempo emergen una serie de lógicas colaborativas y comunitarias para el trabajo, lo que aumenta su atractivo además de las ventajas económicas y logísticas ya mencionadas. En el caso de la Universidad Politécnica Salesiana, el *coworking* representa una oportunidad para resignificar el oratorio salesiano por ser un ambiente flexible, gestionado por la asociatividad juvenil y animado por mentores.

blemas en solitario), esta filosofía del aprendizaje busca generar redes de conocimiento sobre el soporte de tecnologías colaborativas.³

Sin querer reducir nuestra experiencia de coliving a una aplicación o demostración concreta de la pedagogía ‘entre pares’, muchos de sus elementos resultan relevantes al punto que hemos resignificado y traducido esta pedagogía al ámbito de resolución colaborativa de problemas y crisis individuales que colocan a no pocos estudiantes en situación de riesgo académico y/o de deserción universitaria.

De esta propuesta, nos interesa recalcar los cinco derechos en tanto ejercicio real y efectivo de posibilidades ejercidas desde el interés de quienes deciden acoger la invitación de participar del coliving:

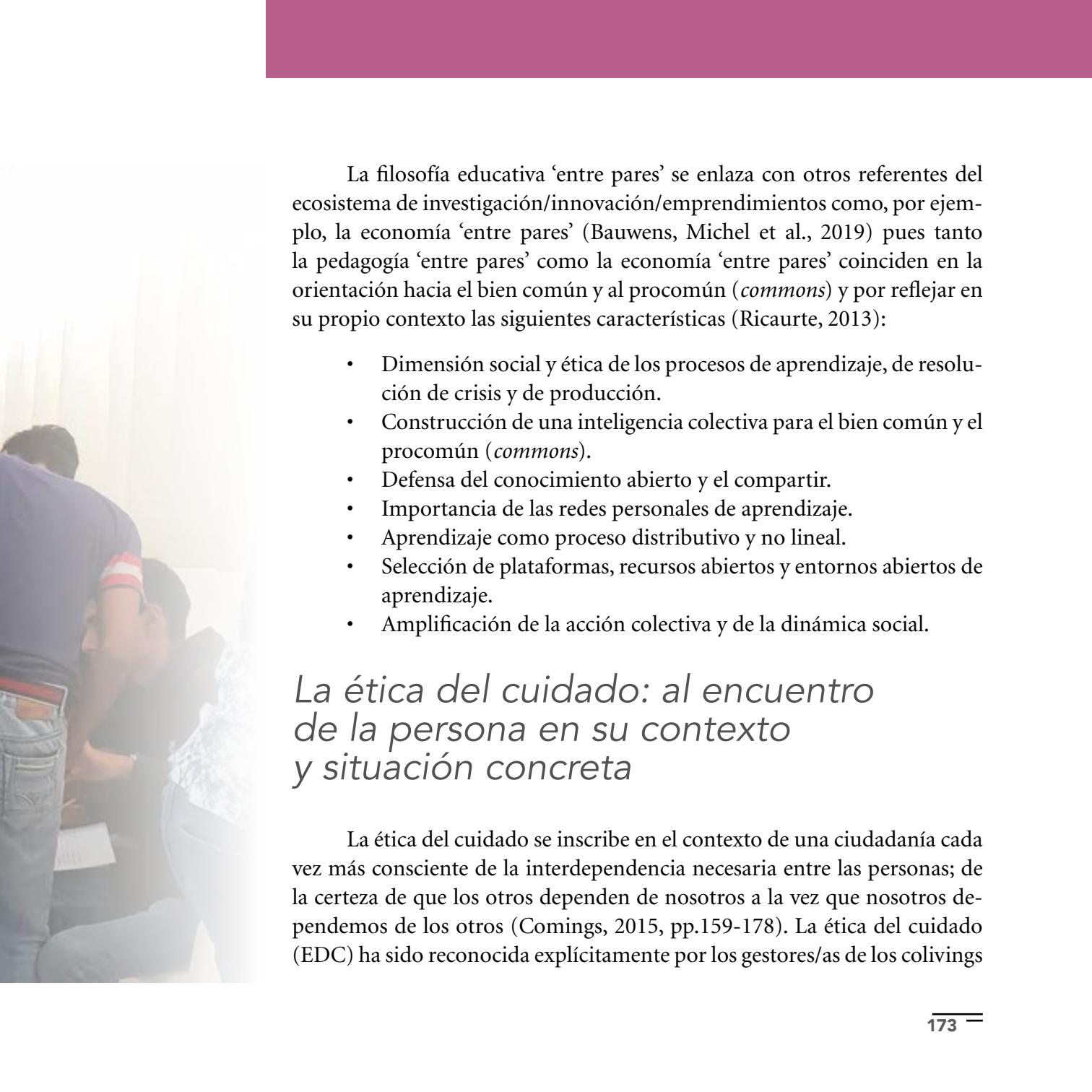
- Ejercer la posibilidad de hablar.
- Ejercer la posibilidad de ser escuchado.
- Ejercer la posibilidad de escuchar.
- Ejercer la posibilidad de cooperar en la proliferación de opiniones.
- Ejercer la posibilidad de co-dirigir en el sistema de toma de decisiones.

El coliving ofrece las condiciones para ejercer el habla, la escucha y la co-dirección a partir del interés, del ejercicio concreto de hablar y decidir por parte de quienes participan. Estos trazos de la pedagogía ‘entre pares’ expresan muy bien lo que intentamos hacer en el coliving, considerado un proceso colectivo, sin jerarquías, y autoorganizado para la construcción de alternativas y de toma de decisiones conjuntas, incluso para buscar salidas a las crisis individuales.

3 Implica el uso de la tecnología en procesos de cooperación, entendiendo el aprendizaje como una práctica social que deriva en la producción de inteligencia colectiva (Rheingold, 2012). La página <https://bit.ly/3uDleW9> ofrece una aproximación breve y concisa de esta propuesta pedagógica.



Figura 1. Docente y estudiante durante una dinámica del Coliving Guayaquil, 2018



La filosofía educativa ‘entre pares’ se enlaza con otros referentes del ecosistema de investigación/innovación/emprendimientos como, por ejemplo, la economía ‘entre pares’ (Bauwens, Michel et al., 2019) pues tanto la pedagogía ‘entre pares’ como la economía ‘entre pares’ coinciden en la orientación hacia el bien común y al procomún (*commons*) y por reflejar en su propio contexto las siguientes características (Ricaurte, 2013):

- Dimensión social y ética de los procesos de aprendizaje, de resolución de crisis y de producción.
- Construcción de una inteligencia colectiva para el bien común y el procomún (*commons*).
- Defensa del conocimiento abierto y el compartir.
- Importancia de las redes personales de aprendizaje.
- Aprendizaje como proceso distributivo y no lineal.
- Selección de plataformas, recursos abiertos y entornos abiertos de aprendizaje.
- Amplificación de la acción colectiva y de la dinámica social.

La ética del cuidado: al encuentro de la persona en su contexto y situación concreta

La ética del cuidado se inscribe en el contexto de una ciudadanía cada vez más consciente de la interdependencia necesaria entre las personas; de la certeza de que los otros dependen de nosotros a la vez que nosotros dependemos de los otros (Comings, 2015, pp.159-178). La ética del cuidado (EDC) ha sido reconocida explícitamente por los gestores/as de los colivings

como una referencia importante para enfocarlos como estrategia para salir al encuentro *de* y cuidar a las personas con rostro concreto, con nombre y apellido, que atraviesan situaciones críticas de diversa índole; en suma, como una fórmula para no dejarlos solos ni abandonarlos en medio de sus dificultades.

La ética del cuidado ha sido formulada por primera por Carol Gilligan en 1982, en su obra *En una diferente voz*, a partir de la experiencia de las mujeres en su rol de cuidar de otros. Los rasgos distintivos afloran en su comparación con la ética de la justicia, basada esta última en la sensibilidad masculina que propende a priorizar la norma abstracta y enfocada en abordar situaciones desde la norma general. A la luz de este contraste, los rasgos que caracterizan la ética del cuidado y en los que nos reconocemos son los siguientes:

- **Relacional:** importa más la relación con las personas que el deber.
- **Situacional:** importa más salir al paso de situaciones concretas que producir normas.
- **Empática:** importa tanto la razón como los sentimientos (ética cordial).

El coliving, repensado y rediseñado desde una modalidad residencial a una estrategia formativa 'entre pares', ha sido la respuesta que ha proporcionado el ecosistema de investigación/innovación/emprendimientos de la UPS al llamado del Rector.



- **Implicada:** importa mucho más el compromiso directo y personal con el otro concreto que actuar según un otro abstracto.
- **Particularizada:** importa más salir al paso de situaciones concretas y puntuales que determinar en abstracto qué es moral y qué no lo es.

Testimonio 1

Desde mi experiencia personal, puedo decir que el coliving como metodología es un espacio y ambiente educativo que permite el encuentro con el "otro" y la participación de los jóvenes entorno a una temática común, al que puedo denominar como "revisión de vida". El aporte fundamental que brinda esta experiencia de convivencia es que ayuda a los jóvenes a encontrarse con uno mismo a partir de la actitud de escucha a sus pares. Contribuye a hacer memoria y tomar consciencia del pasado personal, familiar, educativo, etc., abarcando las diversas dimensiones de la vida. Ayuda a encontrar las vivencias positivas o debilidades por las que los jóvenes han tenido que transitar y que ha marcado sus vidas. Se constituye en un espacio de esperanza, de renovación y valoración de los talentos, fortalezas y capacidades internas que cada uno posee. La toma de consciencia de la vida personal conlleva a la reconciliación consigo mismo, con el pasado, a revisar el presente y a proyectarse-relanzarse al futuro, sabiendo que no está solo, sino que tiene a sus pares con similares problemas, sueños y luchas, pero que juntos pueden hacer camino y llegar a la meta. (Padre Jaime Chela, mentor del campamento Coliving, sede Quito)

2. El coliving en la UPS

En su práctica habitual, el coliving es una estrategia de sostenibilidad para resolver las dificultades de residencia a las que se enfrentan los jóvenes emprendedores que, generalmente, optaron por las ventajas que proporciona una ‘casa en común’ en términos no solo de costos sino también de intercambio de experiencias. En ese sentido, se trata de:

Una extensión o evolución del *coworking* en el mercado de la vivienda que dota de espacios a los residentes generalmente profesionales afines que además de compartir un lugar de trabajo comparten una casa donde pueden seguir intercambiando experiencias laborales y vitales. (<https://bit.ly/2Q4ie7e>)

El coliving, por tanto, es una modalidad reconocida de convivencia que va más allá de las ventajas económicas pues obedece a una tendencia que organiza de otra manera no solo la residencia sino también las prioridades en torno al trabajo y la valoración sobre los bienes producto del trabajo. En efecto, se trata de ya no solo compartir oficinas sino una vivienda en común y el coliving expresa la tendencia generacional que otorga mayor importancia a compartir experiencias que al acumular bienes.

¿Cómo hemos pasado de ese fenómeno inmobiliario propio de jóvenes emprendedores de Silicon Valley a la concreción del coliving en la UPS? Todo inicia en el 2017, cuando el entonces Rector de la UPS, P. Javier Herrán, invitó a todas las instancias universitarias a imaginar estrategias y acciones concretas para disminuir los altos índices de deserción universitaria. Esa preocupación quedó plasmada en la Carta de Navegación 2019-2023, donde se afirma que el proyecto de vida del estudiante es el motor y el centro de la formación universitaria (UPS, 2019). Por lo tanto, el tránsito exitoso de los universitarios por todas y cada una de las fases académicas, desde el ingreso hasta la graduación, debe ser asumido como ele-

mento integrante del proyecto de vida del estudiante. La universidad debe hacer todo lo que esté a su alcance para asegurar que ese itinerario no se vea truncado y provoque deserción.

El coliving, repensado y rediseñado desde una modalidad residencial a una estrategia formativa ‘entre pares’, ha sido la respuesta que ha proporcionado el ecosistema de investigación/innovación/emprendimientos de la UPS al llamado del Rector. En efecto, el coliving se ha presentado como una modalidad ‘entre pares’ de acompañamiento a estudiantes más allá de las aulas que enriquece la oferta de otras posibles alternativas de acompañamiento marcadas por la asociatividad⁴ estudiantil, tales como: tutorías entre pares, grupos de mentoría, grupos de Asociacionismo Salesiano Universitario (ASU), grupos de emprendimiento (StartUPS⁵), iniciativas de pastoral, etc. Nuestra respuesta retoma algunos rasgos del coliving de jóvenes emprendedores tales como la convivencia horizontal, la autoorganización y el intercambio de experiencias a la vez que añade otros específicos para el contexto universitario salesiano y recalando siempre su carácter de *ambiente capacitante*.

La deserción universitaria es un fenómeno global que se expresa de diversa manera, especialmente en la educación superior latinoamericana. En Ecuador el ya alto índice de deserción estudiantil se ha visto agravado por la pandemia a tal punto que, según un reciente estudio de la UNESCO y la SENESCYT (2021) ha provocado que casi 80 000 estudiantes del sistema de educación superior ecuatoriano interrumpan sus estudios.

4 Es saludable distinguir entre asociatividad estudiantil y asociacionismo estudiantil. El primer término es de carácter sociológico y remite a las dinámicas tan amplias como diversas que asumen las agencias juveniles, en medio de las cuales, las asociatividades estudiantiles son un caso entre otras posibles. En cambio, el asociacionismo alude de cerca a las formas concretas, particulares e instituidas de la asociatividad juvenil-estudiantil en el contexto de la Universidad Politécnica Salesiana.

5 StartUPS es el Ecosistema de Emprendimiento de la Universidad Politécnica Salesiana, enfocado en la centralidad de la persona, va más allá de cualquier terminología con respecto al emprendimiento o la innovación. Los esfuerzos se enfocan en desarrollar las competencias del emprendedor, el ambiente universitario es propicio para soportar los errores y aprender de ellos, por esta razón incluso el fracaso de un emprendimiento es aprendizaje.

Aunque la cifra de deserción en la UPS es menor a la media nacional, no deja por ello de ser una realidad alarmante.⁶ Por esta razón, fue necesario crear nuevas alternativas para enfrentar este fenómeno —que no siempre tiene relación con aspectos educativos o académicos— para garantizar en la mayor medida de lo posible que los estudiantes culminen sus estudios y logren graduarse.

En este contexto, el coliving es creado como un espacio alternativo de transformación y descubrimiento para hacer frente a las crisis de diverso tipo que provocan deserción estudiantil. Nace con los siguientes objetivos: implementar un enfoque práctico e innovador del oratorio salesiano en la universidad de cercanía y participación estudiantil; promover una comunidad con enfoque en el Bien Común; propiciar un ambiente intencionado para que los jóvenes trabajen colectivamente sus crisis y proyectos de vida; e iniciar un ecosistema plano —entre iguales— que vincula a los jóvenes entre sí y asuman responsablemente la oportunidad de aprender a aprender a través de la creatividad y la investigación.

En este sentido, los indicadores de la estadística de los estudiantes que abandonan la universidad nos pueden decir cuáles son sus problemas (evidentes y medibles), pero la convivencia nos permite entender razones mucho más profundas y existenciales y como las dificultades del entorno se engarzan en la existencia de cada estudiante en particular. Hablar del coliving es hablar de la casa que acoge, una escuela que educa para la vida, una parroquia que evangeliza y un patio donde encontrarse con los amigos. Alude, en muchas formas, al oratorio como “un proyecto global de crecimiento humano y cristiano con sus itinerarios para las diversas edades y situaciones de los jóvenes” (Peraza, 2011).

6 En la UPS, según estudios previos a la pandemia, en un periodo de dos años, el 46,63% de los estudiantes abandonan sus estudios universitarios en los cuatro primeros semestres de formación, en su mayoría por dificultades económicas. Un porcentaje mejor, tiene la sensación de tener poca retroalimentación oportuna por parte de la planta docente (Mejía & Pérez, 2018).





Figura 2. Coliving Cuenca, 2017

3. ¿Qué aprendimos de la experiencia?

Se desarrollaron diversas experiencias en las tres sedes de la UPS (Quito, Guayaquil y Cuenca), y fuera del entorno universitario en ambientes tales que no remitan a las aulas y pasillos de la universidad. Las convocatorias para participar de los colivings fueron lanzadas como un desafío o reto para los estudiantes, a fin de que logren plantear entre pares su proyecto de vida, en un ambiente que propicia la ética del autoconocimiento, el respeto y el cuidado mutuo, el cultivo de la palabra, de la escucha y la toma de decisiones conjuntas.

Se cultivó en los colivings el ambiente de alegría y confianza, para transitar el camino de descubrimiento del propósito de vida en medio de las contingencias y dificultades del presente.

Testimonio 2

Es un evento de reflexión más que todo, nos pone a pensar en muchas cosas, nos hace cambiar la forma de ver la vida [...] Cada uno de los testimonios era más duro que otro, aunque todos tienen su dificultad, todos pensaban en salir adelante y nadie se ha quedado ahí, ni piensa en hacer alguna cosa mala, más bien trata de ayudar a los demás, eso me dejó una experiencia súper buena. (Juan Diego Gómez-Delgado, estudiante de Ingeniería Eléctrica, UPS, sede Cuenca)



Figura 3. Estudiantes representando una experiencia de vida. Coliving Guayaquil, 2018

4. La puesta en marcha del coliving

- Junto con el Departamento de Bienestar Estudiantil de cada sede se trabajó un listado de estudiantes, en su mayoría de los primeros ciclos, en situación de riesgo académico. Además, se tomó en cuenta a estudiantes con un perfil muy activo dentro de la institución (participación en actividades extracurriculares), potenciales líderes de acompañamiento y referentes de sus compañeros.
- Se citó también a docentes reconocidos por los estudiantes, que actuaron bajo la figura de mentor. Un mentor es un asistente, es un aprendiz del arte de educar (Sáenz, 2017) cuya tarea consiste en asistir al proceso de formación de los muchachos, pero no como quien es superior sino como quien acompaña, partiendo de lo que el muchacho tiene y no desde lo que “le hace falta”, no se trata de vigilar o exigir en función del “deber ser”, se trata más bien de estar con ellos, caminar con ellos, crecer con ellos, orientar, guiar y animar.
- Se realizaron llamadas telefónicas para invitarlos a participar de un campamento de “desarrollo personal” y en algunas ocasiones, se llevaron a cabo citas presenciales para dar detalles del evento tanto al estudiante como al padre de familia. Al ser estudiantes de los primeros ciclos, muchos de ellos necesitaban autorización de sus padres.
- Hubo participación de docentes y gestores mentores de las tres sedes quienes dieron apoyo a través de dinámicas, charlas y acompañamiento a los jóvenes.

La experiencia de coliving de la sede Cuenca

Este campamento tuvo lugar el 04 y 05 de agosto de 2017. Participaron 40 jóvenes, entre estudiantes con probabilidad de deserción universitaria y estudiantes pertenecientes a los Grupos ASU (Asociacionismo Juvenil Universitario), además de diez miembros del coworking y ocho mentores del Ecosistema StartUPS como equipo de apoyo.

Objetivos del campamento:

- Desafiar a los jóvenes a plantear su propio proyecto de vida.
- Establecer una ética de cuidado mutuo.
- Iluminar la práctica desde el sistema preventivo en los jóvenes.



Figura 4. Dinámica durante Coliving Cuenca, 2017

Programación:

Día 1

HORA	ACTIVIDAD	RECURSOS
09:00-09:30	Registro y ubicación para el campamento	Listado
09:30-10:00	Receso-Break	Listado
10:00-10:30	Bienvenida	16 pliegos papel periódico, marcadores, proyector, pizarra
10:30-13:00	Ontología	Listado
13:00-15:00	Almuerzo	16 pliegos papel periódico, marcadores
15:00-15:30	Dinámica	Proyector, pizarra
15:30-18:30	Proyecto de vida	Folletos
18:30-19:00	Listado de grupos	
19:00-20:30	Cena	
20:30-23:00	Noche Salesiana (Talentos)	Guitarras, micrófonos, parlante, pantalla
23:00	Buenas Noches	

Día 2

HORA	ACTIVIDAD	RECURSOS
07:00-08:30	Preparación	Listado
08:00-08:50	Desayuno	Listado
08:50-09:50	Ética del cuidado	
10:00-12:00	Conformación de grupos y trabajo	
12:00-13:30	Almuerzo	
13:30	Despedida	

Durante el evento se pudo apreciar un trabajo formativo centrado en la persona, cada participante trabajó a nivel personal en su proyecto de vida, que pudimos evidenciar, va más allá de su aspiración personal. Hay una singularidad entre los jóvenes que asistieron, todos presentan problemas y han perdido muchos de los elementos esenciales de la vida, a semejanza de los jóvenes del oratorio de Don Bosco.



Figura 5. Cuadros elaborados por los participantes del Coliving Quito, 2018



Testimonio 3

La atención a la persona fue desde su realidad, desde su cultura, desde su formación, desde su contexto, todas las acciones fueron orientadas a formar, no educar [...] Independiente de las motivaciones que tenga la Institución para agrupar jóvenes, en este caso es una experiencia de pares, de iguales, y cuando generamos la oportunidad de abrirse, de revelarse, se generan espacios terapéuticos. (Fausto Sáenz, docente de la UPS, sede Cuenca, mentor de los campamentos coliving)



Figura 6. Dinámica en grupo. Campamento Coliving Guayaquil, 2018



La experiencia del Coliving de la sede Guayaquil

El evento empleó el concepto de Ética del Acompañamiento, se llevó a cabo en la comunidad de Ballenita a dos horas de la ciudad de Guayaquil el 13,14 y 15 de julio de 2018, y contó con la participación de 32 estudiantes, ocho gestores de coworking y diez docentes mentores de las distintas sedes.

Objetivos específicos del campamento:

- Crear comunidades juveniles de aprendizaje (independiente de las áreas disciplinares a las que pertenezcan).
- Dar pie a una escuela juvenil de mentoría y acompañamiento (líderes salesianos).
- Evitar la repitencia académica.
- Involucrar a los jóvenes en los procesos de emprendimiento e innovación (coworking, campamentos de emprendimiento, crear *startups*, acelerar sus proyectos personales, de investigación y emprendimiento).

Durante el campamento hubo diversos momentos para compartir experiencias. A lo largo de los tres días, todos los participantes y docentes-mentores describieron los sucesos más importantes y significativos de sus vidas. Ese momento generó simpatía y contacto con los jóvenes, logrando el objetivo de dinamizar el ambiente al ponernos en los zapatos del otro, conocer de cerca sus pensamientos, vivencias, problemas, miedos y compartirlos a modo de liberar cargas y ataduras dentro de un entorno de respeto.

Actividades del campamento durante los tres días:

- Bienvenida.
- Normativas de Convivencia-Río Amazonas.
- Ontología.
- Dinámica de Activación.
- Charla de motivación para vivir la experiencia.
- Línea de la Vida.
- Actividad de integración-Fogata musical.
- Charla Introspección-Razón de Ser.
- Taller Ética del Acompañamiento.
- Gincana.
- Introducción proyecto de vida.
- Conformación de equipos (Mesas de Trabajo Proyecto de vida).

Al final del evento se realizaron encuestas sobre la experiencia vivida en el campamento, el 89,5% de los encuestados quiere seguir formando parte de la comunidad, por lo que se evalúa la posibilidad de crear un nuevo grupo ASU con fines de acompañamiento. El 100% de los participantes afirma que la experiencia fue enriquecedora y que les permitió crear relaciones con estudiantes de otras carreras.

Testimonio 4

El coliving es un espacio donde los jóvenes transmiten a otros jóvenes un sentido de la vida. A mí me pareció extraordinario ver a jóvenes llevando adelante un proceso de acompañamiento, por supuesto ayudado por mentores, pero esa característica de ser "todos uno solo", porque uno ahí deja de lado el título, incluso el de profesor, para vivir una experiencia de vivir juntos. Otra característica que rescato es que al vivir juntos uno empieza a conocerse, y no solo la fachada, la imagen, conoces lo que te pesa, lo que te duele, lo que llevas contigo, romper con esa atadura con la que llegan muchos de los chicos es liberador. Creo que esa sería la palabra, es un espacio para liberarse. (Víctor Iza, docente de la UPS, sede Guayaquil, mentor de los campamentos coliving)

Como sugerencia la mayoría de los encuestados llegó a la conclusión que debería el campamento tener más días ya que al ser una experiencia espiritual y del ser querían más tiempo de integración y convivencia. Se sugirió que haya la integración de más docentes mentores, control de los tiempos y más dinámicas de reflexión.

La experiencia del Coliving de la sede Quito

Del 03 al 05 de junio de 2018 se llevó a cabo el primer evento, de esas características, en la sede Quito, con la participación de 14 estudiantes, ocho docentes y tres personas del *coworking* como equipo de apoyo.

Para la puesta en marcha se invitó a docentes-mentores (voluntarios) para que sean parte de la experiencia, su apoyo fue a través de dinámicas, charlas y acompañamiento a los jóvenes desde un enfoque horizontal, eran un estudiante más. Además, se planteó la Ética del Acompañamiento como eje principal del evento, que permite a los estudiantes, docentes y animadores descubrir la importancia de aceptar los miedos y momentos más difíciles que han tenido que sobrellevar a lo largo de su vida.

A mí me pareció extraordinario ver a jóvenes llevando adelante un proceso de acompañamiento, ayudado por mentores, desde la característica de ser "todos uno solo", porque uno ahí deja de lado el título, incluso el de profesor, para vivir una experiencia de vivir juntos.





Figura 7. Participantes Coliving Guayaquil, 2018

Programación:

Día 1

HORA	ACTIVIDAD	RECURSOS
8:30 – 9:00	Salida de buses	Listado
	Registro – Acogida	Listado
10:30 – 11:00	Normativas de convivencia	Papelógrafo
11:00 – 11:30	Refrigerio	Sánduches - Gaseosas
11:30– 11:45	Dinámica	Lanas
11:45 – 13:45	Bienvenida	Micrófono
13:50 – 14:50	Almuerzo	
15:00 – 15:15	Dinámica	
15:20 – 16:30	Charla Motivación	Folletos
16:30 – 18:45	Ontología	
18:45 – 19:00	Dinámica	
19:30 – 23:00	Chocolatada - fogata	Leche - Chocolate
23:00	Buenas Noches	Guitarra

Una grata sorpresa cuando los jóvenes se acercaron al sacramento de la confesión, cosa que no me esperaba en un contexto del coliving y más tratándose de estudiantes universitarios donde esta práctica no es común. Considero que este espacio y experiencia de encuentro contribuyó a cuestionar el quehacer académico pastoral, donde no siempre se pone al centro a las personas sino a los contenidos, metodologías, didácticas, etc. La experiencia nos invita a acortar distancias, a escuchar más y a dialogar más con los jóvenes; pues, en el proceso de enseñanza aprendizaje la persona, su ser es lo más importante. (Padre Jaime Chela, mentor del campamento coliving, sede Quito)

El coliving viene a ser esa experiencia juvenil informal, para mí es un patio, ese otro espacio donde el muchacho se desinhiba y empieza a aprender con alegría. Es un espacio también para docentes, un espacio donde tú compartes tus vivencias, tus sentimientos, tu emoción a flor de piel, tu sensibilidad, no es exclusivo para jóvenes, el aprendizaje es para todos, nos movió a todos [...] Es increíble ver cómo los jóvenes a pesar de las situaciones muy complejas que vivieron y que compartieron en esos días, se les

Se planteó la Ética del Acompañamiento como eje principal del evento. Eso permite a los estudiantes, docentes y animadores descubrir la importancia de aceptar los miedos y momentos más difíciles que han tenido que sobrellevar a lo largo de su vida.



veía disfrutar de manera serena. (Enith Marcillo, docente de la UPS, sede Quito, mentora de los campamentos coliving)

Qué importante es para nosotros hoy, darnos a los jóvenes con nuestra presencia y una presencia significativa, que sea referencia para los jóvenes, porque es accesible, porque da buen ejemplo, porque el maestro no solo se lo ve en la cátedra, sino es el amigo en el patio, el confidente, el que conoces y comparte sus problemas. (Ávila, 2014, p. 263)

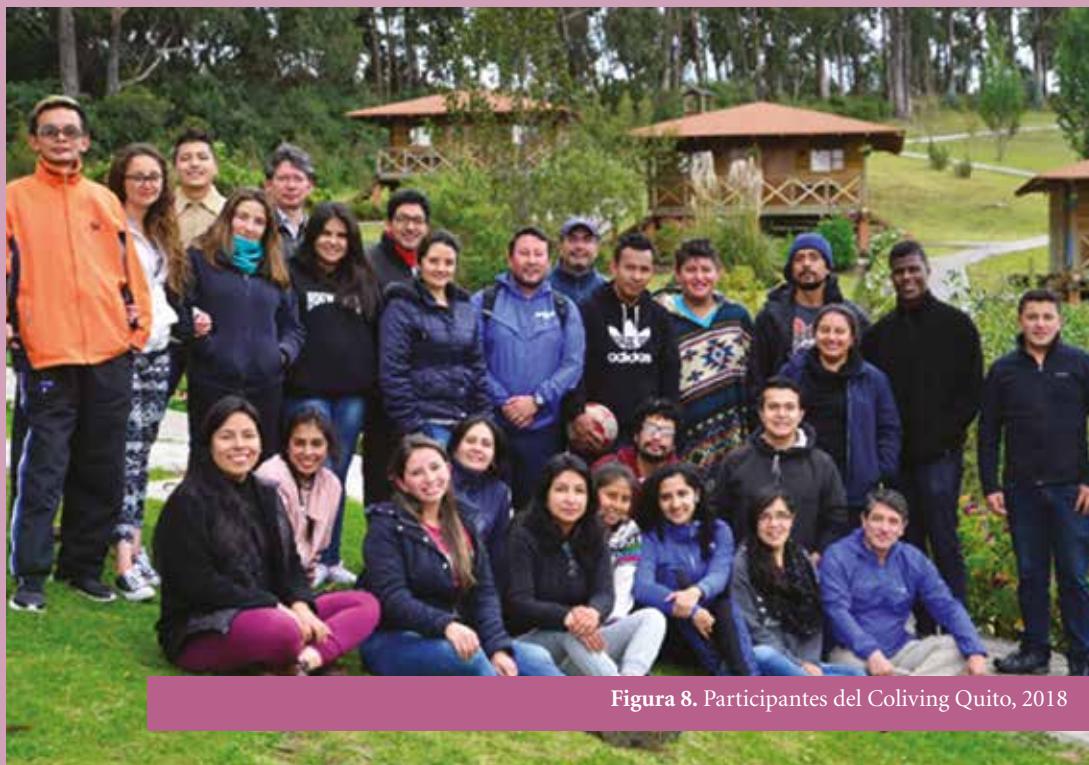


Figura 8. Participantes del Coliving Quito, 2018

5. Resultados y conclusiones

Al momento se han organizado, a nivel nacional, seis campamentos con estas características, con la participación de 177 jóvenes de diferentes carreras y niveles, y el apoyo de más de 15 mentores (entre docentes y equipo organizador). Las siguientes cifras dan cuenta, en alguna medida, de lo realizado:

- 64% de los estudiantes entrevistados han mantenido contacto con sus compañeros participantes de evento.
- 100% de los estudiantes entrevistados consideran necesario se mantenga el Proyecto Coliving.
- El 90% de los estudiantes entrevistados indican que están disponibles para continuar participando, a diferencia del 10% que indican estar graduados o haberse retirado de la Universidad.

De las estadísticas obtenidas del SNA, se observa que del total de estudiantes participantes en el Coliving-Sede Cuenca, en el periodo académico se han matriculado 32 de 53 estudiantes, logrando una tasa de retención del 86,49% de los participantes de esta iniciativa. En la Sede Guayaquil se matricularon 34 de los estudiantes participantes, alcanzando una tasa de retención del 94,44%. En la Sede Quito, los matriculados representan el 75% de retención de estudiantes participantes.

Se puede afirmar que la intuición y la fuerza que alimenta los colivings se enlaza profundamente con la tradición pedagógica salesiana, principalmente porque son espacios donde se valora sobremanera la agencia estudiantil, reflejada en el ejercicio de su palabra, capacidad de escucha y de toma de decisiones. Asimismo, apela a la pedagogía ‘entre pares’ y a la ética del cuidado, cuyos referentes expresan las actitudes pedagógicas, éticas y políticas por ser enfoques conceptuales abiertos al bien común y a valorar la persona en su situación concreta. Asimismo,

los colivings demandan la corresponsabilidad de la comunidad educativa para acompañar e instrumentar soluciones a quienes atraviesan por dificultades respetando la naturaleza y tradición científica y académica propia de la Universidad y los desafíos de calidad y excelencia.

Ante la situación de crisis generalizada por la pandemia, los estudiantes deben ser acompañados hoy más que nunca en sus dificultades no solo académicas sino también emocionales y en aquellas que surgen del deterioro de sus indicadores sociales y económicos: mayores índices de pobreza, desigual accesibilidad a conectividad y equipos informáticos que demanda el sistema híbrido de aprendizaje, inestabilidad de los horizontes que hacen posible el proyecto de vida, entre otras.

La réplica en contextos de educación media y de bachillerato de la modalidad de campamento estudiantil que denominamos coliving puede resultar relevante, pues se trata de jóvenes que también atraviesan por crisis profundas propias de su ciclo vital y que se expresan en búsquedas y definiciones respecto a su orientación vocacio-

Testimonio 5

El coliving fue un espacio muy creativo, se aprendió muchas cosas. Primero, para mí fue algo nuevo porque yo en la universidad casi nunca he participado mucho en grupos, y la verdad al participar de este aprendí mucho de cómo desarrollar un proyecto, un pensamiento, sobre todo la socialización con los demás chicos de otras carreras, realmente para mí fue muy bonito compartir todas las experiencias de vida con los demás y apoyarnos, con ideas, con gestos, espero que todo esto pase y poder formar parte nuevamente de este tipo de eventos. (Rosa Coraizaca, participante del coliving Cuenca)

nal, además de las transformaciones propias del periodo de la adolescencia y juventud. Los adolescentes y jóvenes de la educación media y bachillerato experimentan crisis que son vividas de distintas maneras a la que viven los estudiantes universitarios, al mismo tiempo que se plantean otro tipo de preguntas sobre su vida que pueden ser respondidas en el marco de un ambiente abierto, optativo (no obligatorio), de ejercicio ‘entre pares’ de la palabra y la toma de decisiones, donde los docentes —que asumen el rol de mentores— y el equipo de apoyo aportan como iguales garantizando ambientes de respeto y de cuidado mutuo.





Figura 9. Almuerzo, Coliving Guayaquil 2018



Figura 10. Reunión posterior al Coliving, sede Guayaquil, 2018

■ Bibliografía

- Ávila, S.B. (2014). *El oratorio salesiano como espacio pedagógico*.
- Bauwens, M., Kostakis, V., & Pazaitis, A. (2019). *Peer to peer. The Commons Manifesto*. P2P Foundation. <https://bit.ly/3t0PISJ>
- Comins-Mingol, I. (2015). La ética del cuidado en sociedades globalizadas: hacia una ciudadanía cosmopolita. *THÉMATA. Revista de Filosofía*, 52, 159-178, julio-diciembre. <https://bit.ly/2Q7Sabc>
- Corneli, J., & Danoff, Ch. (2012). *Paragogy*. Winnetka, IL.: Pub. Dom Ed. Press.
- Gilligan, C. (1982/2003). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. 38a. ed. Harvard University Press.
- Herrán, J., & Salgado, J. P. (2019). Del oratorio a la universidad, según la joven generación de investigadores seculares del ámbito salesiano. En Javier Herrán-Gómez y Daniel Llanos-Erazo (Coords.), *El modelo pedagógico salesiano. Memorias del Congreso de Educación Salesiana. Quito, noviembre del 2018* (pp. 149-164). Abya Yala, UPS.
- Juncosa, J., Moreno, D., Altamirano, K.G., & Salazar, P. (2019a). La educación salesiana universitaria más allá de las aulas: los grupos de Asociacionismo Salesiano Universitario (ASU) y los emprendimientos estudiantiles como espacios colaborativos y de ciudadanía estudiantil en la UPS. En Javier Herrán-Gómez y Daniel Llanos-Erazo (Coords.), *El modelo pedagógico salesiano. Memorias del Congreso de Educación Salesiana. Quito, noviembre del 2018* (pp. 263-274). Abya-Yala, UPS.
- _____ (2019b). Del asociacionismo estudiantil universitario y los emprendimientos estudiantiles a la Universidad Politécnica Salesiana. En Paola Carrera y Fernando Solórzano (Comp.), *La Universidad-comuna. Centralidad de la acción comunitaria en la gestión y prácticas universitarias* (pp. 187-218). Abya-Yala, UPS.
- Mejía, V., & Pérez, A. (2018). Indicadores sobre el fracaso académico en los estudiantes universitarios. Análisis en las poblaciones docente y docente de la Universidad Politécnica Salesiana. En *Repitencia estudiantil en la Universidad Politécnica Salesiana* (p. 129). Abya-Yala.
- Peraza, F. (2011). *Acompañamiento y paternidad espiritual en San Juan Bosco*. Editorial CCS.
- Rheingold, H. (2012). *Toward Peeragogy*. <https://bit.ly/3wHjNjK>

- Rheingold, H. (2012). *Net Smart: How to Thrive Online*. MIT Press.
- Ricaurte, P. (2013). *Pedagogía de pares*. Red de Humanidades Digitales.
- Sáenz, F. (2017). *Desarrollo del pensamiento pedagógico de Don Bosco: vigencia y legado* (Tesis doctoral). Universidad de la Habana.
- UNESCO y SENESCYT (2021). *Evaluación de los efectos e impactos de Covid-19 en la Educación Superior*. Quito.
- Universidad Politécnica Salesiana (2019). *Carta de Navegación 2019-2023*.

Acerca de autores y autoras

Javier Herrán Gómez, sdb

Pedagogo y Dr. por la Universidad Politécnica de Madrid. De amplia trayectoria en educación, comunicación y desarrollo con los pueblos indígenas andinos de Zumbahua (Cotopaxi) y Cayambe (Pichincha). Rector de la Universidad Politécnica Salesiana entre 2010 y el 2020. Como miembro del Grupo de Investigación Universidad y Bienes Comunes de la UPS, ha producido varios artículos sobre el carácter de bien común de la institución universitaria. Actualmente es Director de la obra salesiana de Cayambe e Ibarra y Director de la Casa Campesina-Cayambe.

Juan Pablo Salgado-Guerrero

Dr. por la Università degli Studi di Ferrara en Innovación y Economía Sostenible. Vicerrector de Investigación de la Universidad Politécnica Salesiana desde el 2015. Fundador de la iniciativa ecosistémica de investigación y emprendimiento Coworking StartUPS. Ha publicado sobre la universidad como actor de transformaciones, las innovaciones organizativas desde las analogías con los ecosistemas. Como miembro del Grupo de Investigación Universidad y Bienes Comunes ha indagado sobre las lógicas mercantiles no económicas de la organización comunal, la relación entre comunicación, acción y conocimiento en la comuna.

José Enrique Juncosa Blasco

Antropólogo y Dr. en Estudios Culturales Latinoamericanos. Docente e investigador de la Universidad Politécnica Salesiana, donde fue Director de la Carrera de Antropología Aplicada (2007-2015) y Vicerrector de la Sede Quito (2015-2020). Ha publicado obras sobre los pueblos indígenas amazónicos, especialmente sobre la nacionalidad Shuar de la Amazonía ecuatoriana. Como miembro del Grupo de Investigación Universidad y Bienes Comunes ha indagado la forma comunal de acción colectiva en relación a la agencia de las formas asociativas estudiantiles.

Belén Soriano Cevallos

Economista y Máster en Dirección de Proyectos de Desarrollo Sostenible por la Universidad Politécnica de Madrid. Docente Técnico e investigadora de la Universidad Politécnica Salesiana, donde fue parte del equipo que trabajó en la construcción del Ecosistema de Innovación y Emprendimiento StartUPS (2015-2019). Actualmente es directora de la Fundación Jóvenes para un Ecuador Mejor (JOPEM), fundación orientada a la prestación de servicios de transferencia de conocimiento y tecnología desde la academia al sector empresarial, industrial y social.

Paola Carrera Hidalgo

Msc. en Proyectos de Desarrollo y Gestión Sostenible por la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) e Internacionalista por la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE). Coordina la Secretaría Técnica de Ecosistema de Emprendimiento e Innovación de la Universidad Politécnica Salesiana. Docente en áreas de ciencias sociales, proyectos y emprendimiento. Doctoranda por la Universidad de Ferrara en el programa de Economía y Gestión de la Innovación y la Sostenibilidad. Desde el Grupo de Investigación Universidad y Bienes Comunes ha realizado investigaciones sobre la gestión del bien común en instituciones de educación superior.

Gabriela Álvarez Morales

Economista con mención empresarial. Diplomado en logística de comercio exterior en México. Directora Técnica Ecosistema de Emprendimiento e Innovación de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Cuenca. Gestora de proyectos en Fundación Jóvenes para un Ecuador Mejor (JOPEM), organización que promueve la transferencia de conocimiento, tecnología e innovación. Ha colaborado en la organización de los diferentes eventos de emprendimiento, programas de incubación de Coworking StartUPS y procesos de innovación y transferencia de tecnología con empresas e instituciones aliadas a la Universidad Politécnica Salesiana.

Victoria Izquieta Chevez

Ingeniera Comercial, mención Comercio Exterior-Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Certificación en Dirección de Proyectos-Universidad Politécnica de Madrid. Actualmente es Directora Técnica de Ecosistema de Emprendimiento e Innovación de la sede Guayaquil. Emprendedora y coordinadora del Coworking StartUPS. Gestora de cambio y organizadora de eventos que promueven el emprendimiento, la innovación y la tecnología como Startup Weekend Guayaquil 2017, 2018, Arduino Day y EmprندهFest 2019.

Karla Altamirano Chingay

Licenciada en Administración de Empresas por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), donde fue parte de la Primera Promoción de la Escuela de Mentoría y Gestión del Cambio (2017), mentora de los espacios de Coworking StartUPS (2017-2020) y presidenta de la Federación de Estudiantes sede Quito (FEUPS UIO 2019-2020). Ha publicado sobre su aprendizaje como emprendedora en los espacios del Coworking de la UPS y sobre su experiencia en la organización de Ayuda Humanitaria frente a la movilización popular de octubre 2019 en Quito, Ecuador.

Los artículos de este libro se refieren a las energías que se deben despertar para generar cambios y sostenerlos desde la capacidad de las instituciones educativas de actuar de adentro hacia afuera y de abajo hacia arriba. Esas energías se expresan en plenitud solamente cuando los actores de la comunidad educativa se identifican alrededor de la gobernanza de los bienes comunes respecto a los cuales asumen el doble rol de apropiadores y proveedores. Esa conciencia despierta compromisos vitales, impulsa la corresponsabilidad y detona transformaciones.

La obra, producida por el Grupo de Investigación Universidad y Bien Común de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), es una contribución al ejercicio de la ciudadanía en contextos educativos salesianos. La primera parte imagina el Centro Educativo Salesiano como bien común y despliega sus consecuencias respecto a la gestión de los recursos, las decisiones colectivas, la ética de lo común, y sus formas de conocimiento y de acción. La segunda parte plantea contextualizar y resignificar la experiencia del ecosistema de investigación/innovación/emprendimientos de la UPS en la vida de los Centros Educativos, según la especificidad de la educación media y de bachillerato.

