

A&H

Revista de Artes, Humanidades y Ciencias sociales



REVISTA DIGITAL A&H, AÑO 8, SEPTIEMBRE 2022.
NÚMERO ESPECIAL. PEDAGOGÍA DEL BIEN COMÚN.
ISSN: 2448-5764

EDITORIAL

La educación como bien común reafirma su dimensión colectiva como tarea social común para impulsar el desarrollo de una sociedad más justa y solidaria en la que se respire la paz y se construya humanidad a través de las relaciones personales y comunitarias. Bajo esta premisa, no existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos fundamentales de la persona humana, el respeto a su dignidad y la vivencia de los valores sociales para construir un futuro esperanzador para todos. Aunado a esto, y desde la perspectiva de una educación basada en valores cristianos, el fin propio e inmediato de la educación es participar en la formación del verdadero y perfecto cristiano. Esta educación comprende todo el ámbito de la vida humana para elevarla, regularla y perfeccionarla con el propósito de formar hombres y mujeres comprometidos consigo mismos y con su entorno, y sensibles y apostados por la transformación de las realidades sociales contrarias al desarrollo pleno de las personas.

En el marco de esta perspectiva de la educación, la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), con el legado de sus fundadores de un estilo propio de educar y asumiendo su vocación como universidad transformadora y de identidad católica, configuró un nuevo e innovador modelo pedagógico denominado Pedagogía del bien común. Apuesta pedagógica conceptualizada como una serie de principios y de estilos, de convicciones y de fines que están en la base del quehacer educativo universitario y que son “el sello de la casa”, desde la docencia, la investigación y la extensión. Esta forma de hacer educación tiene sus fundamentos en la antropología personalista y en las máximas de la Doctrina Social Cristiana, y está constituida por cuatro principios que la sustentan: experiencia integral, cultura del encuentro, liderazgo transformador y trascendencia en el bien común. Los criterios para la mediación didáctica del profesor y para un proceso de aprendizaje impulsado por experiencias significativas en el marco de la pedagogía del bien común, se contemplan en los pilares del aprender a ser integral, aprender a convivir, aprender a transformar y servir y aprender a trascender. La descripción de los planteamientos y afirmaciones de esta propuesta pedagógica son descritos a detalle en el libro *Pedagogía del bien común, principios y pilares*, obra que fue fruto de dos años de investigación y puesta en común con expertos en la temática.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Se presentan en este número dedicado a la pedagogía del bien común, hallazgos derivados en paralelo a las diversas investigaciones realizadas durante el proceso de construcción del modelo pedagógico, y experiencias de su operacionalización en la práctica educativa, vinculadas a los principios pedagógicos.

Como principio del contenido, el Dr. Matthias Nebel presenta un documento que articula una reflexión teológica sobre “Cristo como pedagogo” con las prácticas de bien común que promueve y quiere transmitir la pedagogía del bien común; describe, desde la visión de una educación basada en el humanismo cristiano, la manera de enseñar que tenía Jesús de Nazareth como un maestro que acompaña e instruye el neófito para que este acceda a su conversión y salvación. De manera inédita el autor hace una descripción de una pedagogía divina, la cual se construye a partir de la relación única que el Pedagogo divino crea para encaminar al hombre hacia la santidad; de esta pedagogía se describen las notas características de la relación educativa desde Cristo como maestro; relación educativa que, como hallazgo a inicios de las investigaciones de esta propuesta pedagógica, fue definido como uno de los bienes comunes generados durante un proceso formativo.

De igual manera, durante las primeras aproximaciones y diálogos en torno al diseño de la pedagogía del bien común, una de las discusiones emergentes fue si el constructo se enmarcaba más en un enfoque o en una teoría pedagógica. Como respuesta a esta inquietud, el Dr. José V. Merino Fernández generosamente aceptó realizar las investigaciones y reflexiones buscando dar respuesta o aportar elementos para determinar el tipo de producto pedagógico que estaba en construcción. Sus conclusiones las podremos encontrar en su artículo “La pedagogía del bien común: ¿enfoque o teoría pedagógica?”, el cual nos permite reafirmar el verdadero sentido de una educación cuya centralidad es la persona humana, y examinar las características que diferencian un enfoque de una teoría pedagógica, además de dar las justificaciones pedagógicas del porqué la Pedagogía del bien común se puede considerar como una teoría pedagógica, tanto desde la perspectiva de teorización como de normativa orientadora de la práctica educativa.

Posteriormente se presentan tres artículos que dan fe de la puesta en práctica de los principios de la pedagogía del bien común. El primero de ellos, emana del marco conceptual del Método de la Experiencia Integral con el título de “Experiencias Significativas desde los Proyectos de Impacto Social” y fue escrito por los maestros Luis Fernando Roldán y Gabriela Lechuga. Afirman los autores que, durante la trayectoria formativa de los estudiantes inmersos en este modelo pedagógico, una manera concreta de diseñar experiencias significativas para el bien común son los proyectos de impacto social que facilitan a los estudiantes un aprendizaje experiencial para habituarse a generar bienes comunes considerando a la persona como el centro de la realidad social. Los autores también presentan el modelo de innovación social, a

manera de sugerencia metodológica para el diseño de proyectos sociales y la generación de experiencias significativas para el bien común.

El segundo artículo vinculado a los principios pedagógicos es “El proceso tutorial como espacio para la Cultura del Encuentro” del Dr. Mariano Sánchez, en el que el autor busca darle al proceso tutorial un sentido trascendente más allá de las finalidades propias del acompañamiento a los estudiantes para la resolución de sus problemáticas vocacionales, profesionales e incluso personales. Desde esta mirada se presenta a la acción tutorial como una oportunidad para vivenciar las notas características de la cultura del encuentro, tales como su carácter dialógico y la importancia de la empatía en las relaciones interpersonales. Pone el autor énfasis también en aquellas virtudes necesarias para la formación del ser humano, como ámbito que se constituye y desarrolla en la relación con el otro, resaltando las virtudes de la receptividad, prudencia, donde consejo y caridad social, como motivadores de un acompañamiento que busca el crecimiento de los agentes involucrados en el proceso tutorial.

Y en cuanto a la tercera propuesta práctica, el Dr. Carlos Águila con el *paper* “Atributos del liderazgo transformador: animación y activación del bien común” presenta una aproximación a una primera colección de atributos de este estilo de liderazgo propio de la Pedagogía del bien común. Atributos a través de los cuales podrían inferirse o trasladarse determinados comportamientos evaluables, y por tanto diferenciables, respecto a otros estilos de liderazgo. Con este escrito, si bien es cierto que se reafirma que el estilo de liderazgo transformador surge del carisma fundacional de la UPAEP, y cuya nota característica más importante es el compromiso con la promoción del bien común, la aportación más importante e innovadora de la propuesta del Dr. Águila es la definición y descripción de atributos tanto funcionales como secundarios derivados de los principios del liderazgo transformador, para proveer a académicos, consultores, empresarios e investigadores, propuestas y oportunidades para la aplicación y la práctica del liderazgo transformador.

Finalmente, una vez que se definieron los enfoques, principios y pilares de la pedagogía del bien común, y con el antecedente de casi 50 años de labor educativa con este estilo formativo, había que corroborar la vivencia de los principios pedagógicos desde los diversos actores clave de la comunidad UPAEP. Para ello las investigadoras Dra. Gabriela Croda, Dra. Flavia Maricruz Bañuelos y la Mtra. Gabriela Lechuga, se dieron a la tarea de generar el proyecto de investigación “Principios de la pedagogía del bien común: experiencia de actores clave de la comunidad educativa”, para recuperar estas experiencias a través de una investigación cualitativa, de tipo descriptivo interpretativo. Las autoras concluyen, entre otras cosas, que el bien común se reconoce como un tipo de práctica humana de libertad, sustentada en el diálogo y reconocimiento del prójimo, y articula actos espirituales que permiten la constitución de un estilo propio de formación.

Hablar entonces de Pedagogía del bien común es hacer referencia a un estilo propio de educar, de formar, de responsabilizarse del otro en su proceso de formación pero –sobre todo– con criterios y directrices pedagógicos, teóricos y prácticos, que permitan acompañar el descubrimiento personal y profesional de los estudiantes con un sentido de trascendencia desde la humanidad y para hacer humanidad, desde el reconocimiento de los desafíos sociales, pero con una mirada esperanzadora que conduzca al desarrollo pleno de las personas y a la construcción de una sociedad en la que se viva en un ambiente de paz y de justicia, en otras palabras, con perspectiva de bien común.

MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS

Vicerrector Académico

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

DIRECTORIO

DR. EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR

DR. MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS
VICERRECTOR ACADÉMICO

MTRO. EUGENIO URRUTIA ALBISÚA
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DECANO DE ARTES Y HUMANIDADES

DR. HERMINIO SÁNCHEZ DE LA
BARQUERA ARROYO
DECANO DE CIENCIAS SOCIALES

CONSEJO EDITORIAL

DRA. MARÍA LUISA ASPE ARMELLA
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS, MÉXICO

DR. LUIS CARLOS HERRERA GUTIÉRREZ DE
VELASCO DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UAM-AZCAPOTZALCO, MÉXICO

DRA. MARÍA GUADALUPE NEVE ARIZA †
DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UMAD, MÉXICO

DRA. CARLA CARRERAS I PLANAS
DISCIPLINA: FILOSOFÍA I
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE GIRONA, ESPAÑA

DRA. AMADA CAROLINA PÉREZ
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD
JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DR. PEDRO SALES LUIS DA FONSECA ROSARIO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE MINHO, PORTUGAL

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA-EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. JOSÉ VICENTE MERINO FERNÁNDEZ
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. ANTONIO BERNAL GUERRERO
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA

DR. JOSÉ LÓPEZ HERRERÍAS
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA EDUCATIVA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. CARLOS ARTURO GAITÁN RIVEROS
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, FILOSOFÍA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE
BOGOTÁ, COLOMBIA

DRA. MARÍA LUISA MARVÁN GARDUÑO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. ISMAEL SARMIENTO RAMÍREZ
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Año 8, Número especial.
Pedagogía del bien común

Revista Digital A&H
<https://revistas.upaep.mx>
ISSN: 2448-5764

COMITÉ EDITORIAL

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DIRECTOR

DR. JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO
DIRECTOR EDITORIAL

MTRA. ANA XÓCHITL MARTÍNEZ DÍAZ
EDITORIA

DRA. GABRIELA GONZÁLEZ OCAMPO

DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

DR. PANIEL OSBERTO REYES CÁRDENAS

DR. JUAN PABLO SALAZAR ANDREU

MTRA. LAURA CAROLINA NASTA SALAZAR

MTRO. MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS

DRA. DORA IVONNE ÁLVAREZ TAMAYO

DRA. KARINA CEREZO HUERTA

COLABORADORES

CENTRO DE ESCRITURA
SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA
CORRECCIÓN DE ESTILO

ÍNDICE

Editorial	2
Cristo como Pedagogo <i>MATTHIAS NEBEL</i>	11
La pedagogía del bien común: ¿enfoque o teoría pedagógica? <i>JOSÉ V. MERINO FERNÁNDEZ</i>	26
Experiencias significativas desde los Proyectos de Impacto Social <i>LUIS FERNANDO ROLDÁN DE LA TEJERA</i> <i>GABRIELA LECHUGA BLÁZQUEZ</i>	119
El proceso tutorial como espacio para la Cultura del Encuentro <i>MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS</i>	136
Atributos del Liderazgo Transformador: animación y activación del bien común <i>CARLOS MAURICIO AGUILA CERVERA</i>	150
Principios de la Pedagogía del bien común desde la experiencia de actores clave de la comunidad educativa <i>GABRIELA CRODA BORGES</i> <i>FLAVIA MARICRUZ BAÑUELOS HERNÁNDEZ</i> <i>GABRIELA LECHUGA BLÁZQUEZ</i>	176

CRISTO COMO PEDAGOGO

MATTHIAS NEBEL

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

matthias.nebel@upaep.mx

Resumen

Este breve artículo enlaza una reflexión teológica sobre Cristo como pedagogo con las prácticas de bien común que promueve y quiere transmitir una pedagogía del bien común. El artículo se estructura en tres partes. La primera recuenta la forma de enseñar que tenía Jesús de Nazareth en los tres años de su predicación pública. De manera cabal, Cristo no enseña como un maestro humano, sino como quien tiene autoridad y el objeto de su predicación no es un saber, sino la conversión y salvación del hombre. La segunda retoma la compleja reflexión teológica desarrollada por Clemente de Alejandría, que por primera vez presenta a Cristo como un pedagogo. Una tercera parte intenta finalmente religar esta reflexión teológica con los principios y pilares de la pedagogía del bien común desarrollado por la UPAEP.

Palabras clave: pedagogía del bien común, dinámicas de bien común, Cristo como pedagogo, Cristo como bien común.

Abstract

This short article articulates a theological reflection on the figure of Christ understood as pedagogue with the common good practices promoted by a pedagogy of the common good. The article is structured in three parts. The first part recounts the way Jesus of Nazareth taught during the three years of his public ministry. Christ does not teach as human professor do, and the aim of his teaching is not knowledge, but the conversion and salvation of mankind. The second part takes up the complex theological reflection developed by Clement of Alexandria, who for the first time presents Christ as a teacher. A third part finally attempts to link this theological reflection with the principles and pillars of the pedagogy of the common good developed by the UPAEP.

Keywords: Pedagogy of the common good, Common good dynamics, Christ as a Pedagogue, Christ as the Universal Common Good.

Año 8, Número especial
Pedagogía del bien común
ISSN: 2448-5764

Revista Digital A&H*
<https://revistas.upaep.mx>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

La pedagogía del bien común que Sánchez Cuevas y Medina Delgadillo (2021) presentan en el volumen que coordinaron, reivindica desde el principio y de manera abierta una tradición: la del humanismo cristiano. Desde esta perspectiva, la educación es más que la transmisión de un *saber-hacer* para abarcar también lo que se puede llamar un *saber-ser*, una cierta sabiduría de lo humano. Contrariamente a otras formas de humanismo ateo, el humanismo cristiano reconoce y afirma que el hombre es un ser espiritual, cual vocación o llamado es trascendente (De Lubac, 1983). Antropológicamente, nuestra condición humana es abierta, como lo analiza Bergson en *Materia y memoria*: el tiempo y el espacio del cosmos que rigen el devenir de la materia no nos determinan totalmente. Por nuestra consciencia, nuestra facultad de pensar y por nuestra libertad, trascendemos el determinismo materialista del cosmos y somos ontológicamente abiertos a otra dimensión (Bergson, 1965). Hannah Arendt plasma esta apertura antropológica de la interioridad sobre una transcendencia en la siguiente pregunta falsamente ingenua ¿y dónde estoy cuando pienso? (Muhlmann, 2002). El tiempo y el espacio de la interioridad no son los del cosmos, afirma Arendt, siguiendo en esto a Agustín (San Agustín, Confesiones, XIII¹). La duración que la consciencia proyecta sobre el cosmos es esencialmente espiritual (Kitaro, 2013). Pero entre el reconocimiento filosófico de una apertura a la transcendencia en nuestra condición humana y un discurso sobre Dios, radica toda la diferencia que existe entre la filosofía como esfuerzo de la razón natural y una teología que razona a partir de la Revelación.

Este breve artículo enlaza una reflexión teológica sobre Cristo como pedagogo con las prácticas de bien común que promueve y quiere transmitir una pedagogía del bien común. El artículo se estructura en tres partes. La primera recuenta la forma de enseñar que tenía Jesús de Nazareth en los tres años de su predicación pública. De manera cabal, Cristo no enseña como un maestro humano, sino como quien tiene autoridad y el objeto de su predicación no es un saber, sino la conversión y salvación del hombre. La segunda retoma la compleja reflexión teológica desarrollada por Clemente de Alejandría, que por primera vez presenta a Cristo como un pedagogo. Una tercera parte intenta finalmente religar esta reflexión teológica con los principios y pilares de la pedagogía del bien común desarrollado por la UPAEP.

¹ San Agustín (1964), *Les confessions*, Paris, Flammarion, Libro XI, XIII-XVIII.

LA PREDICACIÓN DE CRISTO

Quizás sea necesario regresar brevemente a la predicación de Cristo para resaltar la forma en la cual Cristo enseña. Una de las primeras características que los sinópticos presentan en cuanto a Jesús es la interrogante en cuanto a su palabra (Biblia de Jerusalén, Lc 4:14-30; Mt 7:28-29; Mc 1:22²):

Vino a Nazareth, donde se había criado y, según su costumbre, entró en la sinagoga el día de sábado, y se levantó para hacer la lectura. Le entregaron el volumen del profeta Isaías y desenrollando el volumen, halló el pasaje donde estaba escrito: “El Espíritu del Señor sobre mí, porque me ha ungido para anunciar a los pobres la Buena Nueva, me ha enviado a proclamar la liberación a los cautivos y la vista a los ciegos, para dar la libertad a los oprimidos y proclamar un año de gracia del Señor”. Enrollando el volumen lo devolvió al ministro, y se sentó. En la sinagoga todos los ojos estaban fijos en él. (...) “Esta Escritura, que acabáis de oír, se ha cumplido hoy”. Y todos daban testimonio de él y estaban admirados de las palabras llenas de gracia que salían de su boca. Y decían: “¿No es este el hijo de José?”

(texto y traducción de la Biblia de Jerusalem)

Ciertamente habla y enseña, pero los evangelios no presentan su predicación como un discurso común: enseña como quien tiene autoridad incluso sobre las escrituras y su palabra interpela quienes lo escuchan: su palabra no deja lugar para la indiferencia (Guardini, 1981).

Han oído que se dijo a los antepasados: No matarás; y aquel que mate será reo ante el tribunal. Pues yo os digo: Todo aquel que se encolerice contra su hermano, será reo ante el tribunal (...). Y sucedió que cuando acabó Jesús estos discursos, la gente quedaba asombrada de su doctrina; porque les enseñaba como quien tiene autoridad, y no como sus escribas.

(Biblia de Jerusalén, Mt 5:21-22 y 7:28)

² Pocket Interlinear New Testament, Green J.P. Ed., Grand Rapids: Baker book House, 1988. Traducción del griego del autor.

La narrativa evangélica muestra a Cristo no como alguien que enseña una doctrina como los maestros griegos (*disdakalos*) o incluso como los escribas y fariseos, sino como a alguien que revela al Padre y por quien acontece el Reino (Biblia de Jerusalén, Mc 4:33; Mt 13:11 y 22:16; Jn 6:63 y 8:28). Cristo *da-a-ver, des-cubre* al Padre y actualiza el Reino de Dios tanto en su palabra como en sus actos y en su persona (Biblia de Jerusalén, Jn 12:49; Guardini, 1981, pp. 61-66).

El que me ha visto a mí, ha visto al Padre. ¿Cómo dices tú: “Muéstranos al Padre”? ¿No crees que yo estoy en el Padre y el Padre está en mí? Las palabras que os digo, no las digo por mi cuenta; el Padre que permanece en mí es el que realiza las obras.

(Biblia de Jerusalén, Jn 14:9-10)

El contenido de su predicación, por lo tanto, no es un corpus doctrinario místico, una gnosis secreta que salva solo al iniciado, sino actos y palabras públicas que expresan tres relaciones: a) la relación del Padre con el Hijo; b) las relaciones entre el Padre y los hombres, y c) las relaciones entre los hombres y Jesucristo (Leon-Dufour, 1991, pp. 910-914). Al igual que las tragedias antiguas, los evangelios muestran en la narración del ministerio público de Jesús el despliegue de estas tres relaciones. Exponen los actos, palabras y discursos por los cuales cada uno interactúa con los demás, mostrando cómo el drama de su pasión se anuda lentamente, llevando el lector/espectador al punto culminante: la muerte y resurrección de Cristo (Balthasar, 1986, pp. 35-24).

Los cuatro evangelios por lo tanto solo presentan el drama, en toda su complejidad. Dejan que el lector/espectador llegue a sus propias conclusiones. Así pues, los evangelistas, como el mismo Jesús, no desarrollan un discurso teórico, una teología sobre Dios. Sino que presentan un hombre, sus palabras y sus actos en cuanto estos suscitan una respuesta, una determinación del hombre a favor o en contra de Jesús. La finalidad de los evangelistas no es presentar una *gnosis*, sino suscitar una fe, una adhesión al misterio del Padre y del Reino que Jesús desvela (Guardini, 1981, pp. 242-247 y 290-302). Por lo tanto, si Cristo enseña no lo hace a modo de los demás. Muestra al Padre. Habla del Padre. Atrae al Padre. Su predicación suscita una fe y esta fe se expresa y verifica en una práctica: la vida cristiana y la predicación evangélica.³

³ El evangelio de San Juan captura esta peculiaridad de la predicación de Cristo. Los discursos que estructuran el cuarto evangelio vierten primero sobre la relación entre el Padre y el Hijo (Biblia de Jerusalén, Jn 3), para

Si tal fue la predicación de Cristo, ¿cuál es su relación con una pedagogía universitaria?, ¿conserva algún semejante esta predicación con los principios, valores y técnicas que conforman una pedagogía del bien común? Articular una respuesta positiva no es autoevidente. Para poder desarrollarla, pasaré por la mediación de Clemente de Alejandría, un padre de la Iglesia que al inicio del siglo tres presenta a Cristo como el pedagogo divino y el auténtico bien común de la humanidad.

CRISTO COMO PEDAGOGO⁴

Para Clemente de Alejandría, Cristo puede ser presentado como un *pedagogo*⁵, un tutor que encamina y acompaña a su alumno para llevarlo a la santidad por una semejanza siempre mayor con Él mismo (Clemente, 2018, 1,4, 4,2 y 99,1)⁶. Su enseñanza no es teórica sino práctica. Enseña como quien guía y acompaña (Clemente, 2018, 11,2 y 53, 2-3). Enseña la verdad, pero a modo de un “caminar y vivir en ella” (Clemente, 2018, 84,3 y 98,1-2). Cristo, como pedagogo divino, comunica a quienes se oponen a su escuela la vida verdadera, la salvación eterna, el amor que no pasa nunca (Clemente, 2018, 41,2 y 42-43)⁷. Pero la paradoja de Cristo como pedagogo divino es que es no solo es el maestro que enseña, sino también la vida, la verdad y el amor *que* enseña (Clemente, 2018,

luego abordar cómo la predicación y las obras del Hijo revelan al Padre (Biblia de Jerusalén, Jn 5), para finalmente abordar la misión del Hijo (Biblia de Jerusalén, Jn 6). En el capítulo 10, San Juan despliega luego la analogía de Cristo como buen pastor, que quizás es la que mejor circunscribe el tipo de enseñanza que es propia a Jesús. Primero expone el motivo por el cual actúa el pastor: *ama a sus ovejas*; luego, expone el *conocimiento-confianza* que despierta este amor y une pastor y ovejas; finalmente, resalta que el pastor *da su vida* por sus ovejas. Así, la predicación de Cristo es expresada aquí como amor, don de sí, confianza y seguimiento. El discurso sobre la vida verdadera del capítulo 15 expresa otro aspecto de la enseñanza de Cristo: el carácter performativo de su palabra. Su palabra es eficiente: crea una relación y una participación recíproca. “Si permanecéis en mí, y mis palabras permanecen en vosotros, pedid lo que queráis y lo conseguiréis. La gloria de mi Padre está en que deis mucho fruto, y seáis mis discípulos” (Biblia de Jerusalén, Jn 15:4-8).

⁴ Esta segunda parte es esencialmente basada en el artículo *La acción pedagógica del Logos-Pedagogo para la formación y edificación del bien común temporal en Clemente de Alejandría* de mi colega Manuel Alejandro Gutiérrez González (2021).

⁵ El pedagogo no es en la Antigüedad un maestro sino la persona, frecuentemente un esclavo, que acompaña el niño a las clases del maestro (*διδάσκαλος*), lo cuida en camino y revisa en casa las lecciones con él. No enseña, sino que como un tutor vela al comportamiento del niño y lo acompaña en su desarrollo, tanto moral como intelectual. La función del pedagogo, en apariencia más humilde que la de maestro, era para el niño mucho más importante. El pedagogo, con su presencia y apoyo constante formaba el carácter y la moralidad del niño (Clemente, 2018, I, 1,1).

⁶ Esta y todas las citas posteriores son del libro I.

⁷ Cf. Merino, M. (2009). *Introducción a El Pedagogo*. Editorial Ciudad Nueva.

6,1 y 24,3). En otras palabras, Cristo es tanto el maestro que enseña como el objeto que es enseñado; el mediador y la mediación que nos permite tener acceso al Padre, tal cual lo expresa San Juan en el discurso de despedida de Cristo: “*Yo soy el camino, la verdad y la vida. Nadie va al Padre si no es por mí*” (Biblia de Jerusalén, Jn 14:6). Veamos estos puntos de manera más detenida.

EL BIEN Y LA VERDAD DE DIOS COMO BIEN COMÚN DE LA HUMANIDAD

En ese siglo III donde se discutía de manera apasionada la doble naturaleza de Cristo y se inicia la reflexión trinitaria, Clemente de Alejandría entendía al Hijo como la sobreabundancia de bien y de verdad de Dios Padre que procede de su amor. El Hijo es, como hipóstasis, esta comunicación amorosa de la verdad y del bien divino (2018, 4,1-2, 6,1 y 97,2). Y asimismo como el Padre ama a los hombres, el Hijo es y extiende su dilección hacia los hombres (2018, 7,3 y 63,1). Su persona funge como un puente entre los hombres y Dios (2018, 98,1-2): transformando el bien y la verdad de Dios en bien y verdad útil al hombre (2018, 10,2). Más concretamente, aun la utilidad de este bien divino comunicado por el Verbo es para Clemente de Alejandría la salvación: la salvación en cuanto realidad vivida por el hombre y camino hacia la vida eterna, es decir, como camino de santidad (2018, 63,1-2). En este primer sentido de *comunicación del bien y de la verdad divina al hombre*, el Verbo divino, en su persona misma, en su hipóstasis, es el bien común de la humanidad.

LA PERSONA DE CRISTO COMO PEDAGOGO DIVINO

Pero Clemente no se detiene aquí, sino que acorde al kerigma cristiano y distanciándose del neoplatonismo de Filón, profundiza en lo que significa teológicamente la encarnación del Hijo (2018, 6,1 y 24,3). En su encarnación, afirma Clemente, es decir en la humanidad de su persona, el mundo es asumido y reconciliado con el Padre (2018, 7,3; Biblia de Jerusalén, Col 1:15-20). Precisamente porque el mundo es marcado por la rebelión contra Dios, por el pecado y el mal, Cristo en su encarnación asume las consecuencias del pecado, y lo reconcilia en su muerte y resurrección con el Padre (2018, 74,3 y 85,1). El puente que erige Cristo sobre el pecado y la muerte es aquel de su propia humanidad que se vuelve así “el medio”, el “espacio” de la reconciliación (2018, 4,2 y 99,1).

En su encarnación, prosigue Clemente de Alejandría, todo lo que en el mundo correspondía a la verdad y al bien divino es asumido (2018, 1,1; Mehat, 1983). Por lo mismo, la cultura antigua, la paidea griega que conforma la base de la educación clásica, ha de ser considerada como parte del camino de purificación del alma hacia lo divino (2018, 30,2; Platon, Leyes, I, 645 a-c.; Merino, 2011). Lejos de compartir la sospecha de San Agustín para las ciencias profanas, Clemente de Alejandría ve en el conocimiento y las artes de su tiempo algo útil a la obra pedagógica del Logos. Esta paidea clásica puede ser una verdadera propedéutica (*propaideia*) de la pedagogía divina, siempre y cuando esta la asuma y la purifique (Laspalas, 2013).

Es esta asunción del mundo que permite al Verbo encarnado ser un auténtico pedagogo, es decir, alguien que dirige de manera práctica a los hombres hacia la santidad (Clemente, 2018, 5,21). El Verbo encarnado, pedagogo divino, no es ajeno a las circunstancias que conforman la vida los hombres, a sus vicios y virtudes particulares o a las costumbres específicas que rigen cada pueblo (Clemente, 2018, 1,1). El Verbo divino es pedagogo precisamente porque comparte y conoce estas circunstancias particulares de nuestra condición humana. Y es desde esta proximidad, desde este conocimiento íntimo y único de nuestra naturaleza que educa, reprende y sostiene, como ha de hacerlo un buen pedagogo (Clemente, 2018, 96,1).

Asimismo, Clemente de Alejandría subraya el motivo peculiar que anima la pedagogía divina. El método por el cual educa el Verbo divino es el amor: amor de Dios por los hombres, amor del hombre para Dios, amor fraterno de los hombres los unos hacia los otros (2018, 3,6 y 102,3). El amor conforma la racionalidad de la pedagogía divina. Es el ágape que en última instancia da cuenta de todos los actos del Pedagogo, así como conforma las etapas del camino de santidad hacia el Padre (2018, 7,3).

En este segundo sentido, Cristo es el bien común de los hombres en cuanto presta su propia humanidad como espacio y camino de santidad (Clemente, 2018, 41,3). Más específicamente aún, es bien común de todos los hombres en cuanto es el amor encarnado, real y presente del Padre para con los hombres. En otras palabras, la plenitud del bien común será cuando, según las palabras de San Pablo, Dios sea todo en todos, por medio del Verbo divino (Biblia de Jerusalén, Col 1:11; 1 Cor 15:28)

¿CÓMO ACTÚA EL PEDAGOGO? LA PEDAGOGÍA DIVINA DEL BIEN COMÚN

Pero el escrito de Clemente de Alejandría no es ni quiere ser una teoría, sino un método práctico para la santidad (2018, 98,4). Es así como los capítulos 5 y 6 del primer libro comparan a los hombres con niños que se someten a la enseñanza del pedagogo divino⁸.

El Verbo divino primero reprende las costumbres, las acciones y pasiones humanas para que estas sean conforme al amor divino (Clemente, 2018, 75-80 y 85,3-4). Enseña a amar “en verdad y en acto” (Biblia de Jerusalén, 1 Jn 3:18). La santidad corresponde a esta rectitud del amor en la diversidad de las circunstancias de la vida, de las acciones y reflexiones humanas (Clemente, 2018, 95,2 y 103,1). En un segundo momento, el pedagogo divino *sostiene la fragilidad del niño* que aprende. El pedagogo sostiene con sus dones y gracias al niño que aprende: sus dones son atributos de la verdad (Clemente, 2018, 101,2-3). Son dones de a) *clarividencia* en cuanto a lo que es provechoso y lo que es nefasto, tanto en sí mismo como en las circunstancias del mundo; b) *fuerza*, la que es necesaria para actuar y emprender el camino de santidad; c) *discernimiento intelectual* de lo que es verdadero. Finalmente, en un tercer paso, el Pedagogo *nutre* al niño para que pueda progresar en el camino de la santidad (Clemente, 2018, 98,4 y 99,1). Lo sostiene del alimento de su cuerpo y de su sangre, de sí mismo, para que pueda emprender el camino de va de la imagen a la semejanza con Dios (Clemente, 2018, 40,2).

DE LA PEDAGOGÍA DIVINA HACIA UNA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA DEL BIEN COMÚN

Conviene ahora retomar la pregunta con la cual concluíamos la primera parte. La pedagogía divina de la santidad: ¿tiene algo en común con la pedagogía universitaria? ¿Conserva alguna semejanza la pedagogía del Pedagogo divino con los principios, valores y técnicas que conforman

⁸ Así como San Clemente de Alejandría explicita cuál es el método del pedagogo divino, también resalta cuáles han de ser los deseos y las actitudes del hombre que quiere someterse al Pedagogo. El deseo por el cual los hombres buscan al Verbo es el deseo de eternidad y de santidad que mora en lo más profundo de su corazón. Anhelan lo que no pasa, lo que no se corrompe, el bien que será para siempre. Las actitudes que corresponden a este sometimiento son las de humildad y obediencia al amor del pedagogo que los instruye y conduce en este camino de santidad.

una pedagogía del bien común? Creo que a raíz de la reflexión de Clemente de Alejandría podemos ahora desplegar la analogía.

SEMEJANZAS Y DESEMEJANZAS ENTRE LA PEDAGOGÍA DIVINA Y LA PEDAGOGÍA DEL BIEN COMÚN

Quizás primero necesitemos recordar lo que es en sentido preciso una analogía y su función epistemológica. Una analogía se construye sobre una semejanza entre dos proporciones o relaciones que, si bien difieren, esencialmente comparten al menos una correlación que sí es verdadera.⁹ Una analogía es pues la búsqueda de una semejanza verdadera en una desemejanza siempre mayor. Es quizás el modo más creativo de conocimiento pues busca constantemente paralelismos verdaderos entre realidades esencialmente distintas.

En nuestro caso, un maestro universitario no es el Verbo encarnado y una universidad no es la Iglesia. Los actores y sus capacidades no son los mismos: difieren infinitamente por su naturaleza. De igual manera existen diferencias esenciales entre el fin de la pedagogía divina y el objetivo de una pedagogía del bien común. Ningún modelo pedagógico de educación superior pretende salvar al hombre y proporcionarle la vida eterna. Si acaso, y ya es mucho, abrir el alma y el espíritu a la transcendencia. Las diferencias son, pues, obvias y múltiples. Pero una vez subrayada la desemejanza, hemos de investigar dónde radica la auténtica similitud en la analogía, es decir: ¿cómo y dónde se da una auténtica continuidad entre una pedagogía del bien común y la pedagogía divina?

Inmediatamente un primer elemento se desprende de lo que acabamos de mencionar en cuanto al fin de una pedagogía del bien común. Esta, como se argumentó en otros textos de este volumen, pretende también trabajar lo que en el hombre supera el cosmos: su espíritu, su alma. Así, el objetivo último de una pedagogía del bien común es semejante al rol que Clemente de Alejandría reconoce a la *paideia* griega. Un rol propedéutico, que prepara y purifica el espíritu humano para la

⁹ Esta definición compleja expresa algo sencillo. La metáfora clásica de la *Ilíada* “los rosados dedos del Alba” es esencialmente falsa: el Alba no tiene dedos; los dedos de una mano no pintan el cielo de rosa al alba. Pero la metáfora se entiende. Lo que verdaderamente expresa es que el alba ilumina el cielo de rosa, como si los dedos ágiles de una diosa hubiesen pintado la bóveda celeste de rosa. Como los dedos de un pintor aplican colores, así el sol al alba pinta el cielo. Vemos aquí por lo tanto dos relaciones (el pintor y sus colores; el sol y el cielo que ilumina) que difieren esencialmente, pero comparten una misma correlación (ambos pintan de rosa).

acción del único verdadero Pedagogo. ¡Aquí está la continuidad! ¡Aquí está la articulación esencial entre una pedagogía del bien común y la pedagogía divina que nos salva! La tarea es a la vez humilde y exaltante, proporcionada a lo que la razón humana puede alcanzar para encaminar el espíritu del hombre hacia su creador y redentor. Pero aquí no terminan las semejanzas que se desprenden de la analogía.

La Pedagogía divina se construye a partir de la relación única que el Pedagogo divino crea para encaminar al hombre hacia su salvación y su santidad. Esta relación educativa divina tiene algunos rasgos únicos y característicos que una pedagogía del bien común también asume. Esta insistencia sobre la calidad de la relación educativa es quizás lo que más distingue este modelo pedagógico de otros. Veamos cuáles son estos rasgos o notas únicas y características.

Primera nota. La relación educativa nace de un amor, de una actitud fundamental de benevolencia hacia el mundo y hacia los otros. Al igual que el amor de Dios es el origen y conforma el motivo de la relación educativa de la pedagogía divina, de igual manera el amor del mundo y el amor de los hombres son la actitud fundante de una pedagogía del bien común. Hacia el mundo despliega una curiosidad benévola y maravillada hacia las cosas. Un deseo de saber permea la relación educativa que quiere establecer una pedagogía del bien común, pero no para poseer y dominar sino para conocer y alegrarse del mundo. En otras palabras, la razón que anima la relación educativa se alegra y regocija de las cosas buenas y verdaderas que existen en el mundo. No es la razón moderna que compite, conquista y posee, sino la razón humanista que se maravilla del mundo. Hacia los otros, hacia el prójimo, una pedagogía del bien común se acerca también con esta misma benevolencia y solicitud. Si el motivo del Pedagogo divino es este amor incondicional para el hombre (ágape), la relación educativa que busca generar una pedagogía del bien común es preñada de lo que Aristóteles describe como amistad: este deseo del bien del otro en cuanto otro. En esta relación educativa, cada uno vale por lo que es, y es apreciado como tal en una auténtica cultura del encuentro. Esta relación no depende, por lo tanto, de las capacidades o resultados del alumno o del maestro, sino de algo más profundo: una estima recíproca y un mismo deseo de conocer y maravillarse del mundo. Y precisamente tal estima recíproca y deseo de conocer son considerados por una pedagogía del bien común como un factor esencial de calidad educativa: se aprende mejor en una universidad donde rige una amistad académica y una cultura del encuentro auténtica.

Segunda nota. Clemente de Alejandría describe el método pedagógico del Verbo divino como una conversión permanente hacia lo que es bueno y verdadero, tanto en la creación, en el hombre como hacia Dios. De la misma manera, una pedagogía del bien común considera la esencia del método educativo como la exigencia perenne e irrenunciable de la verdad y del bien. Y como en la pedagogía divina, esta conversión o metanoia hacia lo verdadero y lo bueno es una tarea perenne e inagotable, porque nuestra razón y nuestra voluntad no son capaces de abarcar la plenitud del ser de Dios o de su creación. Esta doble exigencia –científica por una parte, ética por la otra– son los dos pilares que estructuran la transmisión del saber en la relación educativa. Por una parte, un saber hacer, un saber regido por un conocimiento científico; y por otro lado un saber ser, que contempla una sabiduría de lo humano, del uso del mundo y de la apertura hacia la trascendencia. Así, la búsqueda de la verdad y del bien no son meramente valores, sino elementos metodológicos fundamentales de una pedagogía del bien común.

Tercera nota. La pedagogía divina se verifica en la fraternidad que une a sus miembros. Tiene un fruto, en otras palabras, al cual se reconoce en la autenticidad de la búsqueda de la verdad y del bien. Si esta no propicia hacia el mundo y hacia los otros un amor fraterno, entonces no es auténtica. El amor de Dios y el amor del hermano no son separables para el Pedagogo divino. De la misma manera, una pedagogía del bien común considera que el fruto visible del punto anterior se verifica en la solidaridad, la dilección fraterna y la unidad real que une, no solo a los miembros de la comunidad académica entre sí, sino a esta misma con el resto de los hombres. Una pedagogía del bien común se verifica en la responsabilidad y solidaridad que une a la comunidad académica y que esta ejerce hacia la sociedad en su conjunto.

PRÁCTICAS DE BIEN COMÚN EN UNA UNIVERSIDAD

Para concluir este breve artículo, quisiera expresar que los elementos anteriores pueden y deben ser plasmados en el funcionamiento institucional de la universidad. Como lo sostiene Giddens (1986, pp. 25-27), las instituciones son esencialmente prácticas colectivas estructuradas, una forma de coordinación social en vista a la generación de un bien social particular. En el caso de una pedagogía del bien común, esta no se restringe a un método educativo, sino que implica una reflexión sobre la

estructura institucional capaz de sostener y generar lo que se propone esta pedagogía. Esta reflexión sobre el diseño estructural que sostiene una pedagogía del bien común no puede ser abordado aquí en toda su complejidad. Solo quisiera aducir algunos puntos que se derivan de las páginas anteriores.

Las tres notas esenciales de una pedagogía del bien común pueden parecer sumamente abstractas y etéreas. Quien conozca el funcionamiento de una universidad y haga alarde de una visión “realista” de los comportamientos humanos, descartará una pedagogía del bien común como una utopía o un ensueño. Esta crítica remite esencialmente a los comportamientos individuales: el corazón humano es marcado por el pecado y el mal, por una violencia que una pedagogía del bien común no ha de ignorar. Pero precisamente, esta deja de ser una utopía irrealizable en la medida en la cual entiende que las tres notas no son meramente una invitación o un llamado individual, sino normas reales y efectivas de su funcionamiento institucional. Cualquier institución, como lo analiza Bourdieu, implica normas sociales, es decir, hábitos de comportamiento colectivos que articulan una comprensión del mundo y ordenan los comportamientos hacia la misma (1980, pp. 88-89). Sin estos hábitos, el mundo y las acciones ajenas se vuelven absurdas o incomprensibles, en todo caso inefectivas en el plano social. Pues las tres notas anteriores deben de considerarse como normas institucionales de comportamiento, es decir, como expectativas estándares de comportamiento para la comunidad universitaria. Estándares de comportamiento fomentados y enforzados por la estructura institucional, precisamente como el estándar de comportamiento que espera de sus miembros para que juntos podamos alcanzar los objetivos que se propone la pedagogía del bien común.

Quizás un ejemplo pueda mostrar la importancia crucial de este último punto. Los valores no flotan en el aire como globos. Han de encarnarse en los comportamientos reales de los alumnos, profesores y administrativos que conforman la comunidad universitaria. Pues la segunda nota, la búsqueda del bien y de la verdad, se plasma en una exigencia concreta de honestidad intelectual que aplica tanto a los cursos que imparten los profesores como los ensayos que entregan nuestros alumnos. No es un requisito dejado a la libre conveniencia de los individuos. Un profesor que inventara datos, plagiera a un colega o no tomara la realidad como fuente de su enseñanza se vería sancionado, exactamente de la misma forma como se sanciona entre los alumnos a quienes hacen

trampa en exámenes, plagian ensayos o se niegan a respetar los códigos académicos que rigen la relación educativa.

Todo el desafío es identificar y expresar a nivel institucional estas expectativas, estándares de comportamientos que sostienen una pedagogía del bien común. Este texto quiso abrir este debate y mostrar que la identidad de una universidad y sus valores, no pueden desprenderse del método pedagógico que promueve. Más exactamente, que este método pedagógico condiciona la autenticidad de estos valores y de esta identidad. Sin un método que realmente sostenga y encarne esta identidad, es grande el peligro de que el discurso de la universidad alrededor de su identidad se convierta en un mero metadiscurso, una retórica de venta o un autoengaño. La pretensión de una pedagogía del bien común es precisamente fundar la identidad de la UPAEP en un método pedagógico que sostenga su identidad. Creemos haberlo logrado.

REFERENCIAS

- Bergson, H. (1965). *Matière et mémoire*. Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Editions de Minuit.
- Clemente, A. (2018). *El pedagogo*. Editorial Gredos.
- De Lubac, H. (1983). *Le drame de l'humanisme athée*. Cerf.
- Guardini, R. (1981). *Obras Completas*. (Vol. III). Ediciones Cristiandad.
- Giddens, A. (1986). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Polity Press.
- Gutiérrez González, M. A. (2021). La acción pedagógica del Logos-Pedagogo para la formación y edificación del bien común temporal en Clemente de Alejandría. *Metafísica y Persona*, (26), 53-93.
- Kitaro, N. (2013). La durée pure de Bergson. En S. Abiko (Ed.), *Annales bergsoniennes VI. Bergson, le Japon, la catastrophe* (pp. 29-34). Presses Universitaires de France.
- Laspalas, J. (2013). Pedagogía divina y cooperación humana. La dinámica de la Paideia cristiana en los Stromata de Clemente de Alejandría. *Educación XXI*, 2(16), 23-38.
- Leon-Dufour, X. (1991). *Vocabulaire de théologie biblique*. Cerf.
- Mehat, A. (1983). La philosophie, troisième testament? La pensée grecque et la foi selon Clément d'Alexandrie. *Lumen Vitae*, 32(161), 15-23.
- Merino, M. (2011). Razón y fe en Clemente de Alejandría. *Teología y vida*, LIII(1-2), 51-92.
- Muhlmann, G. (2002). Pensée et non-pensée selon H. Arendt et T. W. Adorno. Réflexions sur la question du mal. *Tumultes*, (17-18), 279-319.
- Platon. (1976). *Les lois*. Livres 1-2, Edouard Des Places (Trad & Ed.). Paris: Les Belles Lettres.
- Pocket Interlinear New Testament. (1988). Green J.P. Ed., Grand Rapids: Baker book House.
- San Agustín. (1964). *Les confessions*, Paris, Flammarion, Libro XI, XIII-XVIII.

Sánchez Cuevas, M. y Medina Delgadillo, J. (Eds.) (2021). *Pedagogía del bien común: principios y pilares*. UPAEP-UIC.

Balthasar, H. U. V. (1986). *La dramatique divine II. Les personnes du drame: l'homme en Dieu*. Lethielleux.

LA PEDAGOGÍA DEL BIEN COMÚN: ¿ENFOQUE O TEORÍA PEDAGÓGICA?

JOSÉ V. MERINO FERNÁNDEZ

Universidad Complutense de Madrid

Madrid, España

jomerfer@gmail.com

Resumen

Desde hace años, *teoría y enfoque* se usan indistintamente, por lo que es necesario insistir en que son dos conceptos distintos. La teoría fundamenta y formula los principios, los fines y el entramado conceptual íntegro que define un hecho, proceso o fenómeno objeto de estudio; por su parte, el enfoque se circunscribe a subaspectos o niveles de concreción de la teoría, tanto conceptuales como prácticos. La búsqueda de respuestas al interrogante: pedagogía del bien común ¿enfoque o teoría pedagógica?, requiere clarificar si el bien común es elemento constitutivo de la educación, y en el caso de que lo fuera, fundamentar y desarrollar el alcance conceptual y práctico de la pedagogía del bien común. Contribuir a esta clarificación y ofrecer cauces para que cada cual forme una respuesta fundamentada es el objetivo del presente artículo, así como el abrir cauces de reflexión y de acción para repensar y reformular –en su caso– la pedagogía del bien común. Para ello se sistematizan, en primer lugar, los retos educativos a los que se enfrenta esta propuesta pedagógica;

posteriormente, se documenta, sistematiza y razona que “proceso humano-social personal y personalizante, humanización, inclusión e integralidad, constituyen los ejes sobre los que se estructura la educación, por lo tanto, la pedagogía del bien común”; y, finalmente, se analiza lo anterior desde la perspectiva de la construcción de teorías y de teoría pedagógica. Todo ello permite concluir que la pedagogía del bien común es teoría general de la educación.

Palabras clave: teoría, enfoque, educación, bien común.

Abstract

For years, 'theory' and 'approach' have been used interchangeably, so it is necessary to insist that they are two different concepts. The 'theory' bases and formulates the principles, the goals and the entire conceptual framework that defines a fact, process or phenomenon under study; for its part, the 'approach' is circumscribed to sub-aspects or levels of specification of the theory, both



conceptual and practical. The search for answers to the question 'pedagogy of the common good, pedagogical approach or theory?', requires clarifying whether the common good is a constitutive element of education, and if it is, to base and develop the conceptual and practical scope of the pedagogy of the common good. Contributing to this clarification and offering channels for each one to form a well-founded response is the objective of this article, as well as opening channels of reflection and action to rethink and reformulate –where appropriate– the pedagogy of the common good. To do this, the educational challenges faced by this pedagogical proposal are systematized first;

subsequently, it is documented, systematized and reasoned that 'personal and personalizing human-social process, humanization, inclusion and integrality, constitute the axes on which education is structured, therefore, the pedagogy of the common good'; and, finally, the above is analyzed from the perspective of the construction of theories and pedagogical theory. All this allows us to conclude that the pedagogy of the common good is a general theory of education.

Keywords: theory, approach, education, common good.

RETOS PEDAGÓGICOS DERIVADOS DEL BIEN COMÚN

El bien común como objeto de educación y, en consecuencia, de la actividad realizada a través de los procesos educativo-culturales-sociales que la activan, no es una invención de hoy. El hombre ha buscado desde siempre el bien común, es decir, el bien de la comunidad y de cada uno de sus miembros por igual. Los clásicos como Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Erasmo de Rotterdam, Tomás Moro, etc., subrayaron que el bien común requiere la armonía entre el bien de la comunidad en su conjunto y el de todos y cada uno de sus miembros. Sin embargo, la expresión bien común ha tenido interpretaciones diferentes a lo largo de la historia, y sigue teniéndolas hoy. No es objeto de este apartado realizar un estudio del bien común, aunque hay obligación de hacer algunas matizaciones puntuales.

APORTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICO-SOCIAL

La investigación e innovación pedagógica actual concluye –salvo excepciones– que la educación es y se manifiesta como un proceso humano-social complejo y pluridimensional que integra el

desarrollo de la persona y de la sociedad en una unidad de acción. Esta dinámica tiene su fundamento en el hecho, comprobado históricamente, que desarrollo personal y desarrollo social del bien común van siempre unidos, existiendo una retroalimentación entre ambos. Sin embargo, la pedagogía como ciencia y tecnología de la educación no siempre ha entendido la educación desde este planteamiento integral e integrador. Por el contrario, junto a este cauce integrador ha caminado un cauce antinómico y de exclusión entre ambos polos, según se tomara la naturaleza biopsíquica del educando como único punto de partida y finalidad de la educación o, por el contrario, el punto de partida y finalidad fuera exclusivamente la sociedad con sus normas, sus dinámicas coercitivas y sus productos culturales.

Las profundas crisis originadas hoy por la diversidad de las comunidades humanas, la interdependencia universal que la globalización acarrea y la acelerada velocidad del cambio, unido a la dependencia tecnológica, al funcionalismo utilitarista y a la debilidad de pensamiento de los sistemas axiológicos actuales, obliga a redoblar el esfuerzo para generar procesos pedagógicos capaces de desarrollar modelos de educación inclusivos que respondan a las urgentes necesidades personales y sociales que las crisis del mundo actual generan. El reto planteado a la teoría y a la práctica de la educación por esta nueva realidad globalizada y cambiante está en convertir los problemas en oportunidades para el desarrollo humano a nivel personal y social.

Sin pretensión de exhaustividad, se considera que la pluralidad y complejidad de la casuística de objetivos de la pedagogía del bien común a afrontar hoy por la investigación e innovación pedagógica puede concentrarse en los cuatro bloques siguientes:

- 1) Recuperar la educación como proceso personal integral, integrador e inclusivo frente a los reduccionismos tradicionales. Efecto directo de estos reduccionismos ha sido la proliferación de corrientes de pensamiento sesgadas del concepto de educación. Entre estas destaca el paradigma –tan extendido durante el siglo XX– que circunscribe la educación a una acción coercitiva e intencionada sobre el educando, originando dos errores conceptuales y varios efectos negativos. Un error es confundir educación con alguno de los medios que la activan, por ejemplo, con enseñanza, formación, aprendizaje, etc.; otro error conceptual es reducir la educación a socialización. Entre los numerosos efectos negativos, permítaseme recordar el que olvida que la inclusión social forma parte esencial de la educación.

2) Promover y desarrollar un concepto de bien común referido al bien de toda la humanidad¹ y generar organizaciones e instituciones educativas, sociales, culturales, políticas, económicas o de otro tipo que lo hagan posible y eficaz. Desarrollo que requiere superar conceptual y actitudinalmente las tendencias que limitan el bien común al grupo más cercano (familia, tribu, pueblo, barrio, grupo de amigos, partido político, sindicato, correligionarios, nación, Estado, federación de Estados, etc.). Este reto implica no solo contrarrestar la *lógica del egoísmo* propiciada por un neoliberalismo radical y por un marxismo y comunitarismo despersonalizador y homogeneizante, sino también impulsar la *lógica de la solidaridad y de la justicia social* que está en la base y en la gestión del bien común.

3) Hacer posible la participación social ciudadana de todas y cada una de las personas individualmente o agrupadas, sin cuya contribución activa, solidaria y responsable será imposible transformar la sociedad actual en una sociedad más humana, de manera que responda éticamente a las necesidades de la sociedad del siglo XXI. Una sociedad cada vez más globalizada, más intercomunicada e interdependiente, más diversa en todas y cada una de sus comunidades y pueblos, en cambio permanente y que se ve obligada a reinventar sus sistemas y estructuras de organización, educación, formación y desarrollo, para garantizar la cohesión social en, por, y para la diversidad².

4) Trabajar para recuperar la idea clásica de unidad en la diversidad que el bien común implica. El desarrollo de este reto y objetivo en la sociedad actual globalizada y sometida a un ritmo vertiginoso en la aparición y fugacidad de datos, conocimientos y en la sucesión de los acontecimientos, requiere un mayor esfuerzo en la búsqueda y cultivo de *modelos pedagógicos inclusivos*. Modelos en los que se desarrollen estructuras sociales y actividades

¹ Benedicto XVI con gran visión universalista ya afirmó que “en una sociedad en vías de globalización, el bien común y el esfuerzo por él han de abarcar necesariamente a toda la familia humana” (2009, nº 7).

² En el libro *Educación intercultural. Análisis, Estrategias y Programas de Intervención* (Merino, 2009a) analizo la diversidad de esta nueva realidad social y cultural, y muestro la incongruencia de seguir pensando en la homogeneización como criterio de cohesión social. Es cierto que la homogeneización ha sido durante siglos el principio y la finalidad de la organización social y política. Sin embargo, la complejidad y diversidad del mundo actual hacen obsoletos, por no decir perjudiciales para la paz y la cohesión social, a los sistemas de organización social y política fundamentados en la homogeneización, porque la diversidad –querámoslo o no– es ya el eje constitutivo del tejido y dinámica social y, por lo tanto, fundamento y finalidad de la organización social y política, y, por ende, de la acción educativa.

que trabajen por la armonía entre el bien del conjunto de la sociedad y la de todos y cada uno de sus integrantes en una unidad de acción educativa. Corriente de pensamiento y de acción que Jacques Maritain desplegó sabiamente en sus obras *La persona humana y el bien social* (1968) y *Humanismo integral*³ (2001). Esta corriente pone asimismo de manifiesto que la sociedad no es una suma de individualidades sino un conjunto complejo, único y unitario, pero no homogéneo ni estático, sino plural, diferenciado y en permanente configuración. Esta dinámica de interdependencia universal y sentido de armonía entre lo individual y lo colectivo, la sintetiza magistralmente el Concilio Vaticano II (1965) en el punto 26 de la *Gaudium et spes*, que se transcribe literalmente:

La interdependencia, cada vez más estrecha, y su progresiva universalización hacen que el bien común –esto es, el conjunto de condiciones de la vida social que hacen posible a las asociaciones y a cada uno de sus miembros el logro más pleno y fácil de la propia perfección– se universalice cada vez más, e implique por ello derechos y obligaciones que miran a todo el género humano. Todo grupo social debe tener en cuenta las necesidades y las legítimas aspiraciones de los demás grupos; más aún, debe tener muy en cuenta el bien común de toda la familia humana.

Desde una perspectiva antropológica, social, ética y pedagógica, la idea de bien común no se refiere solo a bienes materiales sino también a los espirituales. Estas perspectivas subrayan asimismo que los bienes materiales y espirituales existentes en el mundo no son patrimonio individual de unos cuantos: pertenecen a todos. Por lo tanto, la distribución y uso de estos ha de ser justa (Cobo, 1997).

Estas y otras afirmaciones y corrientes de pensamiento relacionadas con la innovación pedagógica y con el bien común, formuladas de distintas maneras, se repiten a la hora de relacionar bien individual y común. No resulta extraño, en este contexto, que la mayoría de los escritos pedagógicos traten de unir desarrollo libre de cada individuo como persona autónoma con entidad e identidad propia y desarrollo del bien común, porque uno y otro caminan juntos, se necesitan y complementan, aunque no siempre coincidan.

³ Esta obra desencadenó numerosos debates sobre los planteamientos de J. Maritain.

Sin embargo, uno de los mayores errores al abordar la relación entre bien individual y bien común es oponerlos entre sí, cual es el caso del postmodernismo y de algunas tendencias del liberalismo defensoras de un individuo autosuficiente y narcisista; y, en el polo opuesto, la ideología del totalitarismo comunitarista que destruye la dignidad de la persona, amparándose en el sofisma de que solo existe el bien colectivo y, en consecuencia, el bien individual queda subsumido o diluido en el bien colectivo como la gota de agua en el océano, olvidando que la persona tiene entidad propia, entidad que trasciende a la propia comunidad, aunque se retroalimiente en ella y deba intervenir en la misma como miembro activo y solidario.

En el marco de esta polémica, se considera que el bien común es garantía del bien individual, y viceversa. Puede pensarse que esta última afirmación implica una ingenuidad sin límites. Tal vez, pero si se lleva al extremo este principio, se observará que no es tan ingenuo. Desde que se tiene información del comportamiento de la humanidad, se comprueba que el hombre ha sido más fuerte individualmente cuando estaba unido en comunidad, y la comunidad más fuerte también cuando las necesidades de los individuos podían ser satisfechas. En momentos claves de dificultad humana causados por pandemias, catástrofes o cualquier otro tipo de calamidades, se observa que este principio está en la base del comportamiento de las personas y de toda organización social y política. Por lo tanto, no se percibe como una exageración afirmar que el bien común activa el desenvolvimiento de un orden social justo y, por lo tanto, es garante no solo del bien individual sino también del desarrollo personal y del desarrollo de una sociedad más equitativa y más solidaria.

En esta interacción dialéctico-complementaria entre los intereses individuales y los colectivos, no se olvida que, paralelamente al compromiso solidario que el bien común requiere, siguen activos diversos egoísmos y comportamientos de insolidaridad en personas y grupos humanos, pero ello no es ni debe ser impedimento para la pedagogía del bien común, sino estímulo. La pedagogía cree en el hombre y en su capacidad como persona para superar individual y colectivamente los egoísmos que dificultan su implicación en el bien común.

El reto pedagógico y social está en potenciar esta armonía fomentando los valores éticos de solidaridad a través de la actividad educativa, normativa, cultural, social y política, y reconduciendo los impulsos, tendencias y antivalores egoístas de insolidaridad que tanto dolor han causado a las personas y a los pueblos a lo largo de la historia de la humanidad.

En este contexto socioeducativo es lógico plantearse el siguiente interrogante: ¿existe una pedagogía que no sea pedagogía del bien común? Al igual que antes, muchos autores se preguntaron y siguen preguntándose, ¿existe una educación que no sea educación social y, por lo tanto, una pedagogía que no sea pedagogía social? Alguien puede responder: es obvio que no. Es cierto que lo social y el bien común siempre han estado presentes en el desarrollo teórico de la pedagogía como ciencia y tecnología de la educación; sin embargo, es también cierto que la búsqueda de eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje ha potenciado históricamente, sobre todo durante el siglo XX y lo que se lleva del XXI, un funcionalismo y un utilitarismo socio-pedagógico-metodológico muy negativos para desarrollar procesos integrales de educación inclusiva y estructuras y dinámicas organizativas y didácticas que los faciliten en las instituciones formales y no formales de los sistemas educativos.

El reto de armonizar educación integral y bien común universal hace necesario hoy repensar la teoría y la praxis pedagógico-social del bien común, para ajustarla a las necesidades educativas y sociales de nuestra sociedad globalizada y sometida al estresante cambio permanente que la veloz sucesión de los acontecimientos genera. Esta necesidad de repensar la pedagogía del bien común se hace más urgente si a la globalización y al vertiginoso cambio se añaden otras dos realidades. Es una referencia a los dos reduccionismos que la educación y –en consecuencia– la pedagogía, han sufrido a lo largo de la historia, sobre todo, desde la Revolución Industrial:

- a) Reduccionismo culturalista. Restringe la acción educativa a lo cognitivo, olvidando otras dimensiones de la educación como la social, la volitiva, la física, el carácter, etc.
- b) Reduccionismo individualista. Este reduccionismo ha adquirido gran impulso en la sociedad actual con el *individualismo narcisista de competitividad insolidaria* que la postmodernidad ha promovido en el imaginario social. Individualismo cultivado por muchos pseudointelectuales y propagado en los medios de comunicación por los nuevos charlatanes de la cultura de tertulias⁴. Unos y otros han propiciado la confusión entre bien común y

⁴ Esta dinámica superficial de entender y difundir la cultura no es exclusiva de nuestro tiempo. Ya en la antigua Grecia se daba el mismo fenómeno en contextos y con cauces de difusión diferentes. Así lo deja reflejado Píndaro (como se citó en Marrou, 1970, 4) refiriéndose a los que llama advenedizos de la cultura cuando esta se democratizó y ya no era patrimonio exclusivo de los nobles, porque en teoría todos los ciudadanos tenían ya acceso a la misma. A estos advenedizos Píndaro los denomina “mathontes” y los califica despectivamente

sociedad del bienestar, así como también han desvirtuado el concepto de sociedad del bienestar al entenderla solo como disfrute superficial, momentáneo y consumista de usar y tirar, sean bienes materiales o culturales. Esta cultura de consumo pervierte el valor de la educación y, por lo tanto, del esfuerzo, de la generosidad, del compromiso y del aprendizaje permanente.

En este contexto, ¿cómo entender la pedagogía del bien común?: ¿Como una teoría general de la educación? ¿Como una teoría pedagógica específica? ¿Como un enfoque organizativo? ¿Como un estilo metodológico más entre los muchos que han surgido en las últimas décadas? ¿Como una moda pasajera y superficial? Son muchas las preguntas. Se tratará de dar elementos de análisis para que cada cual elabore su propia respuesta.

EDUCACIÓN INTEGRAL E INCLUSIVA: EJES DE LA PEDAGOGÍA DEL BIEN COMÚN

La complejidad de los retos muestra que son muchos y complejos los procesos, conceptos, realidades socioculturales, dimensiones y actividades implicadas en el vocablo “educación” y en la expresión “pedagogía del bien común”, razón por la cual es necesario contextualizar conceptualmente la educación para avanzar con rigor en la búsqueda de respuestas a los interrogantes que la complejidad del tema plantea.

PROCESO HUMANO-SOCIAL COMPLEJO, PLURIDIMENSIONAL Y POLISÉMICO

La educación no es un *a priori*, sino un proceso humano y social que se ha ido configurando en la teoría y en la práctica a partir de una doble realidad (naturaleza inacabada e indeterminada del

cuando escribe: “a esos que solo saben por haber aprendido no merecen otra cosa que desdén”. De estas dos frases se desprende que la cultura es para los atenienses de la Grecia clásica algo más que un barniz superficial de apariencia.

hombre al nacer y realidad sociocultural). Doble punto de partida que ha forjado asimismo una doble dirección. Doble dirección que puede resumirse en:

- Educación como proceso humano de autoperfeccionamiento individual y de maduración e inclusión social, o utilizando un lenguaje más tecnológico y sistémico, como proceso subjetivo de autorregulación y autoconformación perfecta diferenciada de otros hombres, de los animales y de las máquinas.
- Educación como un hecho y/o fenómeno social que se activa y adquiere diferentes formas en función de cada contexto sociocultural e histórico. En este extremo del proceso educativo radica la función social de la educación y la función educadora o deseducadora de la sociedad y de la cultura.

En una y otra dirección, la educación está presente en la historia del hombre desde el principio de la humanidad y contribuye poderosamente a la configuración y desarrollo de aquel como tal ser humano y social, tanto filogenética como ontogenéticamente.

En el informe del seguimiento de la educación en el mundo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020) denuncia que este objetivo inclusivo de la educación está hoy en peligro. Insiste en la necesidad de recuperar la educación inclusiva, esto es, la educación para todos sin que las diferencias o límites sean un obstáculo para el acceso a ella, y también para que todos y cada uno puedan desarrollarla con igualdad y equidad:

La educación brinda un punto de entrada fundamental para construir sociedades inclusivas si se considera que la diversidad de los educandos no es un problema sino un desafío: identificar el talento individual en todas sus formas y crear las condiciones para que florezca . . . La educación inclusiva es un proceso que contribuye a alcanzar el objetivo de inclusión social . . . Este informe propugna que se entienda la inclusión como un proceso: medidas que aceptan la diversidad y crean un sentimiento de pertenencia, arraigadas en la creencia que cada persona es valiosa, tiene potencial y debe ser respetada, independientemente de su origen, capacidad o identidad. No obstante, ello, la inclusión es también un estado de cosas, un resultado. (pp.10-11)

El proceso educativo, por lo tanto, no puede conceptualizarse como concepto absoluto en sentido metafísico, inmutable, cerrado, estático, neutro, atemporal o acontextual, sino como proceso de alguien concreto en permanente configuración y desarrollo, alguien que es el sujeto y no el objeto de la educación (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla [UPAEP], 2018). Proceso en el que se armonizan el propio autocontrol humano, la realidad social y cultural en la que se desarrolla, y el conjunto de subprocesos y acciones variadas que la activan; razón por la cual, las definiciones y descripciones de educación son tan numerosas como complejas, antinómicas y polisémicas. Sin pretensión de exhaustividad, se puede afirmar que esta complejidad y polisemia se debe principalmente a tres realidades versátiles y a los diferentes sistemas de investigación con los requerimientos científico-metodológicos implicados:

- 1) El proceso de conceptualización pedagógico de la educación es complejo. Requiere integrar las conclusiones científicas procedentes de diferentes ámbitos y procesos (antropológicos, biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, axiológicos, didácticos, culturales, históricos, etc.).
- 2) La activación práctica de los procesos educativos implica diversas dimensiones (física, cognitiva, social, moral, estética, etc.) y también actividades de intervención muy variadas y, a veces, contrapuestas (aprendizaje, enseñanza, tutorías, instrucción, formación, información, adoctrinamiento, etc.). Esta complejidad y multiplicidad ha generado una casuística interminable de variables que hay que tener en cuenta en los *know-how* desarrollados para definir el término educación. Casuística que podemos concentrar en dos bloques: variables de los procesos y variables asociadas a los efectos y resultados de dichos procesos.
- 3) La historia de la educación y de la pedagogía pone de manifiesto que todos estos análisis se han llevado y llevan a cabo a partir de corrientes de pensamiento, paradigmas científicos, ideologías diferentes y procedimientos metodológicos diversos tanto deductivos como inductivos.

En el marco de esta complejidad es fácil entender que los planteamientos antinómicos hayan prevalecido en las definiciones de educación (Quintana Cabanas, 1988). Pluralidad que obliga a

preguntarse ¿existe un tronco común que dé unidad y coherencia a esta complejidad pluridimensional⁵, un eje que posibilite el encuentro de contrastes para que el proceso conceptual no se estacione en alguno de los polos y factores de contraste, sino que posibilite un avance constructivo y armónico en orden a lograr una unidad conceptual y de acción? ¿El bien común forma parte de ese tronco común?

Si se me permite, iniciaré la búsqueda de respuestas con tres nuevas preguntas: la educación es, ¿solamente crecimiento físico y psíquico?, ¿un hecho sociocultural de reproducción histórica llevado a cabo mediante procesos de adaptación social y transmisión, asimilación, creación y gestión cultural, y, en consecuencia, una simple acción formativa establecida en función de las exigencias y necesidades de cada contexto social y cultural? o, por el contrario, ¿es un proceso humano-social que integra los dos anteriores en una acción humana de aprendizaje e inclusión social?, esto es ¿un proceso personal y social de humanización, y una actividad individual y social dirigida a que dicho proceso se genere y desarrolle de manera positiva y eficiente para cada persona y para el conjunto de la sociedad?

La respuesta a estos y otros interrogantes está unida siempre a una concepción del mundo y de la vida (*weltanschauung*). Concepción que, en el tema que nos ocupa, es necesario concretar en un concepto de hombre y de sociedad. Las diferentes concepciones asumen unánimemente que el hombre al nacer es un ser inacabado e indeterminado que se autoconfigura y autodesarrolla⁶ como tal a través de sus interacciones con la realidad natural y social⁷. Se acepta igualmente que posee

⁵ Mario Bunge (1981, p. 28) analizando el concepto de ciencia afirma “mientras haya investigación científica, esta resultará en nuevos conceptos y nuevas teorías. Sin embargo, para que una familia de conceptos pueda designarse con propiedad con una sola expresión, es preciso que todos los miembros de la misma compartan un núcleo común de significado; de lo contrario estaremos en presencia de una ambigüedad que dará lugar a malos entendidos, antes que en presencia de un cambio conceptual”.

⁶ Sobre cómo salir de esta indeterminación es ilustradora la posición de Kant. Para Kant, el hombre es capaz de determinarse a sí mismo mediante la razón y esto porque está dotado de libertad y, por lo tanto, de capacidad de autoimponerse obligaciones que coaccionen su propia voluntad, obligaciones autoimpuestas libremente por cada uno al margen de cualquier determinismo natural y social. Puede decirse que el hombre es lo que quiere ser.

⁷ Para profundizar en esta idea de capacidad del hombre para autoconformarse libremente, sugiero acudir a las obras de Zubiri, principalmente a *Sobre el hombre* (Zubiri, 1998) y *Sobre el sentimiento y la volición* (Zubiri, 1994), en las que considera al hombre como una realidad personal inconclusa por esencia y abierta a la realidad, realidad que aprehende en tanto que real a través de su inteligencia sentiente. El hombre va construyendo su propia forma de realidad personal a través de este proceso de aprehender la realidad. Es un

potencialidades y características que necesitan desplegarse en sus procesos de *crecimiento y autodesarrollo* como persona, esto es, como ser humano, cualidad que le diferencia de otras especies animales.

Esta necesidad humana de “personagénesis” (Merino, 1997, p. 131) o, si se prefiere, de “humanización personalizada y personalizante”, obliga a cada hombre a mantener activo un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida; dicho de otra manera, se encuentra en un proceso continuado de humanización como individuo y como especie. ¿Hasta qué punto la educación forma parte de esta humanización y personalización? ¿Caminan juntas educación y antropogénesis? ¿Existe una relación entre evolución biológica y la aparición de la educación? Como se deduce del libro *La aparición del hombre* de Teilhard de Chardin (2018), de la respuesta que se den a todas estas preguntas dependerá que exista un tronco común que dé unidad teórica y de acción al proceso educativo, o, por el contrario, la educación sea un conglomerado de acciones diversas e incluso contradictorias.

EDUCACIÓN Y HUMANIZACIÓN

Es conocido que el hombre como tal ser humano se ha configurado y desarrollado a través de los procesos de *hominización y humanización*. Se acepta habitualmente que durante millones de años existió un proceso evolutivo de hominización por el que se configuró el ser humano como tal especie singular. Este proceso se refiere básicamente al aspecto biológico (posición erguida, bipedismo, aumento del tamaño del cerebro, etc.) y a la evolución y configuración como especie humana diferenciada de otras especies animales.

La humanización es ya un proceso propio de los seres humanos, posterior en el tiempo a la hominización⁸. Este proceso de humanización incluye el desarrollo de la singularidad individual y los

proceso ininterrumpido durante toda la vida mediante el cual el hombre se va conformando como tal *con, a través de y en* la realidad.

⁸ Sobre estos dos procesos son muchas las preguntas que siguen abiertas. Permítanme un par de ellas como ejemplo, ¿siguen todavía activos ambos procesos en el proceso evolutivo de construcción ontogenética y filogenética humana? En este caso, ¿cuándo es más fuerte el proceso de humanización que el de hominización? o ¿existe un momento concreto en el que termina la hominización y empieza la humanización? Difícil respuesta si es que hubiera una sola respuesta. De ahí que la concreción conceptual del proceso de

procesos de asimilación y transformación de lo logrado por la especie humana a lo largo de los años, como son –por citar algunos– el lenguaje, la sociedad, la cultura (incluye la ciencia), los valores, etc. La humanización, por lo tanto, implica un proceso individual-social inacabado, abierto, dinámico y continuo, de manera que el hombre crece y se va configurando y desarrollando como tal mediante su interacción con la naturaleza y la sociedad. En suma, es un proceso fundamentado principalmente en la plasticidad del ser humano y en su potencial y capacidad de autonomía para ser el protagonista de su propio proceso personal, así como para contribuir libremente al proceso de construcción y transformación de la sociedad.

La pregunta ante esta realidad y dinámica de humanización es ¿cómo armonizar ese desarrollo personal con el desarrollo social y cultural, sin destruir la singularidad, la autonomía y la libertad que como persona es propia de cada individuo, y viceversa? ¿Contribuye la educación a avanzar en el proceso inacabado de humanización, tanto a nivel de individuos como de especie, y a la transformación social? Si es así, ¿en qué medida?

Asimismo, desde la investigación e innovación pedagógica es necesario preguntarse: en el proceso de humanización, ¿cuál es la misión de la educación? ¿Cuáles son las funciones de cada persona a nivel individual y cuáles del conjunto de toda la sociedad en el proceso de humanización individual y de transformación y desarrollo social, de manera que cada persona sea cada vez más humana y contribuya libre, solidaria y responsablemente a la forja y desarrollo de una sociedad cada vez más justa y humana? La complejidad y pluralidad de respuestas a este interrogante generan debates interminables.

En este contexto, se delimitará el tema al análisis pedagógico. Se tratará de configurar una respuesta pedagógica centrada en el hombre como ser individual que nace, crece, vive y se desarrolla como persona en sociedad, comprometiéndose libremente a la transformación y desarrollo de aquella de la cual es parte, y que, como tal persona, su singularidad y autonomía para dirigir su propio proyecto personal de vida no queden diluidos en la sociedad. Esto no significa que se excluya la ayuda para desarrollar de la mejor manera posible su propio proyecto vital. Todo lo

humanización genera numerosos debates, porque requiere clarificar previamente qué se entiende por “ser humano”. El breve artículo de Carbonel y Hortolá (2013) presenta bastantes argumentos y reflexiones para buscar respuestas al respecto.

contrario. Esta ayuda es necesaria a lo largo de toda la vida. Contribuir a que esta ayuda no se desvíe de su finalidad educativa es objetivo prioritario de la pedagogía, al margen de que la ayuda se genere y lleve a cabo de manera espontánea (informal) o se articule y desarrolle de manera formal y no formal en instituciones específicas.

PROCESO Y RESULTADO FUNDAMENTADO EN DOS CONCEPCIONES DEL HOMBRE

La idea de proceso y del resultado de dicho proceso está presente, explícita o implícitamente, en todas las definiciones de educación. Las características de este proceso y resultado no son neutras e inmutables, sino que se configuran a partir de las diferentes concepciones de hombre, de la idiosincrasia de cada educando y de los distintos escenarios sociales y culturales. En este contexto, la pluralidad de definiciones de educación y las diferentes actividades denominadas educativas se han generado y evolucionado a partir de una doble concepción del hombre: la concepción dualista y la unitaria. La corriente dualista considera que el hombre es un constructo en el que lo corporal y lo espiritual convergen y actúan como dos realidades diferentes y separadas; la unitaria lo concibe como una unidad biopsíquica y tal vez social. Ambas corrientes de pensamiento poseen una larga trayectoria histórica y siguen vivas hoy en los análisis pedagógicos y sociales de la educación.

CONCEPCIÓN DUALISTA

Platón y Descartes son los dos hitos principales en el desarrollo de la corriente dualista que disocia el alma del cuerpo en el estudio del hombre. Platón, influenciado por la tradición órfico-pitagórica⁹, defiende en el *Fedón* la tesis de que el alma inmaterial e inmortal está atrapada en el cuerpo material hasta que este muere. Descartes refuerza esta idea fragmentada de hombre con su

⁹ Con relación a la polémica surgida sobre la reserva a aceptar la influencia del poeta Orfeo y de la corriente órfica, considerada por muchos como vulgar por desarrollarse en escenarios de creencias mágicas y de manifestaciones populares que contrasta con la racionalidad atribuida a la Grecia de Platón, es ilustrador el trabajo de Francisco Casadesús, *Orfeo y el orfismo en Platón* (1997).

distinción radical entre sustancia espiritual (*res cogitans*) y sustancia extensa (*res extensa*), como dos realidades separadas e independientes entre sí que convergen en el constructo humano. Esta concepción de hombre generó los conceptos de educación reduccionistas y fragmentados que se analizarán más adelante.

CONCEPCIÓN UNITARIA

Aristóteles y Santo Tomás de Aquino son los hitos principales de la concepción unitaria. Aristóteles defiende que el ser humano es una única unidad de cuerpo y alma, unidad que conforma el ser humano como ser político (social) viviente. Esta tesis fue el punto de partida de Santo Tomás de Aquino cuando afirma que el hombre no es ni cuerpo solo, ni alma sola, sino la unión sustancial de ambos en una única síntesis integral. El desarrollo del concepto de *corporeidad* ha generado en el cauce de la corriente unitaria diferentes interpretaciones antropológicas para explicar la totalidad unitaria del ser humano, y ha puesto de manifiesto el anacronismo de la concepción dualista. La corporeidad se refiere a la totalidad substancial y experiencial del ser humano; el ser humano es y se va configurando y desarrollando como tal a través de su corporeidad, recuperando en esa unidad la capacidad vital y la bondad del cuerpo que la concepción dualista había negado.

En la corporeidad radica el potencial del hombre para moverse, pensar, sentir, relacionarse, en suma, para seguir haciéndose en y a través de estas vivencias e interacciones con el medio natural y social. En este contexto de unidad hay que entender la frase de Ortega y Gasset (s/f, p. 12) “yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”, la tesis de Zubiri (1998) que define la corporeidad como cuerpo vivido. A estos autores es obligado sumar la aportación de Julián Marías sobre el hombre. Tarea ardua porque la complejidad y pluralidad de su obra, unidas a que nada entre el vitalismo existencialista de Ortega y el personalismo cristiano, hacen muy difícil ubicar a este autor y resumir su contribución sobre “qué es el hombre”. En este contexto de complejidad, la idea de instalación corpórea sintetiza su tesis de que el hombre no es corpóreo, sino que vive corpóreamente, y en esa dinámica sitúa el desarrollo y expresión de cada persona que siempre será algo nuevo, único y en permanente tarea de construcción biográfica. La lectura del libro

Antropología Metafísica (Marías, 1970) ayudará a comprender con mayor amplitud el pensamiento de Marías sobre la persona humana.

Esta concepción óptica y, a la vez, dinámica del hombre es la base y el eje principal sobre el que se configura el concepto de educación integral e integrador del elemento heredado inacabado y en permanente perfeccionamiento (corporeidad) y del elemento adquirido (sociedad y cultura). Si las concepciones de hombre, los contextos socioculturales y el conjunto de actividades que convergen en el proceso educativo han sido claves en la conceptualización de este, el efecto y resultado no lo ha sido menos. La educación como resultado se configura asimismo en función de la doble dimensión del proceso:

- Los efectos que la educación produce en el desarrollo perfectivo de cada persona como ser humano individual (individualización).
- Las normas, valores, costumbres, contenidos, competencias formativas, comportamientos, etc. que la sociedad considera necesarias para determinar el valor y la amplitud del término “educado”, es decir, cuando una persona se considera educada o no educada (socialización).

El riesgo de reduccionismo está aquí en tomar la parte por el todo. Es el caso de Émile Durkheim (1975 y 1976) y de la corriente sociologista, quienes reducen la educación a socialización o, en el polo contrario, la de los innatistas radicales que circunscriben la educación a simple crecimiento del potencial y características de la estructura biopsíquica (individualización). En este escrito se toma como punto de partida el concepto integral e integrador de hombre, desarrollado en la corriente unitaria, que se concreta en la persona (personalismo) y, por lo tanto, el concepto de educación como proceso de perfeccionamiento humano integral en el que individualización y socialización se armonizan en una unidad de acción.

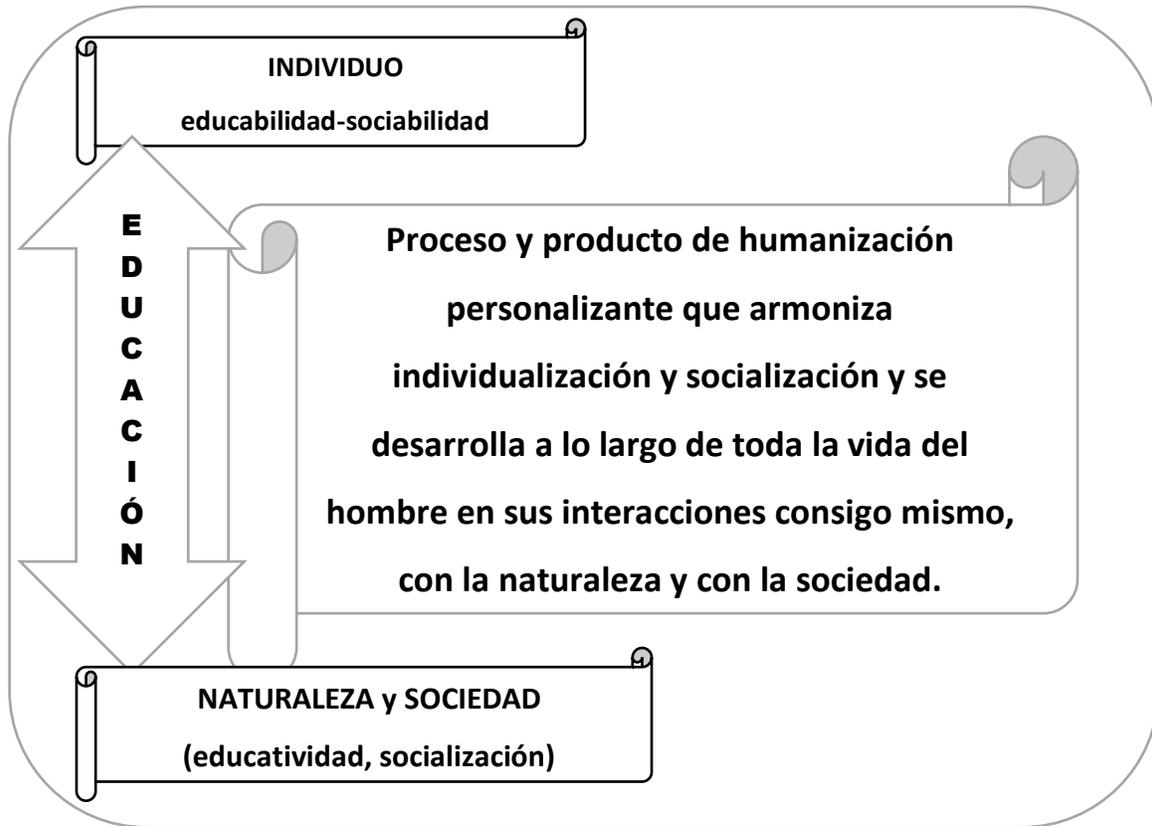
PROCESO ÚNICO DE PERSONALIZACIÓN: INDIVIDUALIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN

Si la naturaleza biopsicosocial del hombre constituye el eje subjetivo de la educación, el medio ambiente (naturaleza, sociedad y cultura) aportan el eje objetivo. Eje objetivo o realidad física, cultural y social que el sujeto descubre, vivencia e integra en su desarrollo como persona a lo largo de la vida mediante el aprendizaje cultural y la inclusión social. Se permite uno subrayar que el aprendizaje cultural no se reduce a pura asimilación pasivo-repetitiva de conocimientos, valores, habilidades y comportamientos, sino que exige la gestión de estos en el desarrollo personal y en la transformación social. La inclusión social es también dinámica e implica, por lo tanto, algo más que una simple “adaptación a algo” en el sentido a de “acomodación a” (Merino, 1980 y 2019). Requiere aprendizaje social y, además, que el sujeto o grupo formen parte activa de ese *algo* contribuyendo a su transformación y desarrollo. En resumen, aprendizaje e inclusión social son parte del proceso educativo. El tratamiento pedagógico de esta función social de la educación, junto con la individual, se hace más necesario que nunca en la sociedad actual, como subraya la Unesco en el *Informe Delors* (1996), cuando acentúa que los procesos de globalización y la velocidad del cambio hacen cada vez más versátiles tanto los roles personales y sociales como la duración de los conocimientos que desaparecen con la misma rapidez con la que aparecen.

En suma, la educación es un único proceso integral e integrador que se configura y desarrolla sobre dos fundamentos: fundamentos radicados en la estructura biopsicosocial (¿corporeidad?) del hombre y fundamentos sociales. Dicho de otra manera, es un proceso humano de humanización y, por lo tanto, de personalización, que se realiza a través de los procesos de individualización y socialización (Figura 1).

Figura 1

Conceptualización de la educación



Fuente: Elaboración propia (2020), adaptación ad hoc del cuadro: Merino (2009.41).

En este contexto, se defiende que individualización y socialización no generan dos educaciones diferentes sino un único proceso en el que convergen distintas funciones con una única finalidad: desarrollo humanizador personalizado y personalizante. El reto para la pedagogía, implicado en esta doble función de la educación, consiste en superar los lastres sociologistas, historicista, existencialistas y psicologistas recuperando el sentido armónico, integral e integrador de todas las dimensiones necesarias en la permanente configuración y desarrollo humano como persona y como ciudadano solidariamente responsable.

La consideración antinómica de las muchas variables que concurren en las definiciones y descripciones de educación generadas por esta dinámica integral e integradora de individualización

y socialización, han originado reduccionismos con respecto a la teoría y a la práctica pero, al mismo tiempo, han enriquecido la educación como proceso humano- social, personal y personalizante que se articula sobre un eje común con tres dimensiones:

- a) *Dimensión subjetiva/objetiva* o proceso perfectivo de la naturaleza biopsíquica y social del hombre (individualización-socialización).
- b) *Dimensión de acción*. Esta actividad integra:
 - La actividad interior del propio educando (procesos psíquicos, intelectuales, afectivos, etc.) y la manifiesta (aprendizaje e interacción...).
 - Acciones/intervenciones llevadas a cabo por agentes y agencias externos al educando de manera profesional (tecnología educativa formal y no formal) o espontánea (informal).
- c) *Dimensión resultado* de dicho proceso (persona educada).

REDUCCIONISMOS DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Todo reduccionismo es una regresión científica de tipo ontológico-epistemológico o metodológico. La investigación científica ha de parcelar el universo de investigación por exigencia metodológica. El error de los reduccionismos está en extender a todo el universo de investigación las conclusiones que solo pueden referirse al ámbito o parcela investigada. En suma, confundir la parte con el todo o un ámbito con otro, por ejemplo, el psicológico con el pedagógico. Esta tendencia epistemológica era lo habitual en los albores de la humanidad. Resultaba comprensible en el proceso de hominización y en los inicios de la humanización donde la capacidad de abstracción y deducción era básica. Acudían a elementos aislados, míticos, cotidianos y concretos (animales, fuego, agua, plantas, etc.) para explicar los acontecimientos y los fenómenos complejos con los que se encontraban. Es hoy más difícil de comprender que esta dinámica reduccionista se dé en la investigación científica.

El mayor riesgo reduccionista al definir la educación no radica en abordarla desde una perspectiva antropológico-pedagógica integral e integradora, sino en tergiversar el proceso de conceptualización. Esto es, ingeniar conclusiones generales sobre el todo que solo son atribuibles a

una parte. Este error metodológico está muy presente en los reduccionismos pedagógicos porque desde investigaciones de otros ámbitos o investigaciones parciales de dimensiones, actividades o resultados de la actividad, construyen conclusiones sobre el todo. Tres ejemplos ayudarán a contextualizar el razonamiento anterior:

- a) Cuando se habla de educación integral ¿se refiere a simple formación cultural o a algo más global que integre todas las dimensiones de la persona? Si se limita a formación cultural, se está tomando una parte por el todo, porque se le circunscribe al conocimiento.
- b) Cuando se habla de educación como proceso, ¿se refiere a las estructuras, procesos y actividades realizadas por agentes y agencias externas al individuo que se educa o también a los procesos internos y de aprendizaje que el propio educando realiza autónomamente?
- c) Cuando se habla de persona educada ¿se habla solo de una persona formada cultural y científicamente, elegante en sus formas y actitudes, de una persona cuyas conductas se ajustan a las normas sociales, etc.?

DOBLE PUNTO DE PARTIDA DE LOS REDUCCIONISMOS: EDUCARE Y EDUCERE

Acudir a la evolución de la educación en la Grecia clásica, concretamente a las dos tendencias educativas predominantes en la educación ateniense del siglo IV a. C., la de los sofistas y la de Sócrates, ayudará a contextualizar este apartado. Los sofistas e Isócrates propugnaban una *educación funcional y utilitarista* que diera instrucción, más bien simple entrenamiento para triunfar en la vida cotidiana social, económica y política (hoy se dice, para ser competitivos); identificaban educación con simple instrucción cultural, social y política; por ejemplo, la enseñanza de la retórica para vencer al contrario en el debate intelectual y político. De alguna manera circunscribían la educación a la disciplina de enseñanza intelectual y de habilidades. No en vano, refiere Platón en el diálogo *Protágoras*, que los sofistas eran mercaderes de la ciencia (2007).

Por el contrario, Sócrates, Platón y Aristóteles desarrollaban una educación basada tanto en dinamizar la actividad creativa e intelectual de personas y grupos como en el descubrimiento del conocimiento como camino para la búsqueda de la verdad (hoy se diría, desarrollarse como persona

competente, creativa y ética). Recuérdese el método socrático: mayéutica o método de partear inteligencias como lo denominaba Sócrates. A los sofistas les gustaba que les llamaran maestros (hoy es, más usual de lo deseado, llamar enseñantes, instructores, adoctrinadores, etc.), mientras que Sócrates, el gran educador, el gran maestro, nunca quiso llamarse ni que le llamaran maestro. Le aterrizzaba que le llamaran con esta u otras palabras similares. Sócrates encarna la idea del *auténtico educador*: ayudar a que los educandos crezcan como personas competentes, justas y buenas en su aprendizaje, búsqueda y defensa de la verdad y de la integridad ética como ciudadanos.

Con frecuencia se dice hoy “se educa a...” hay que educar a los alumnos, a los niños, a los adolescentes, a los jóvenes, a los adultos, etc. Estas y otras frases encubren –deliberada o irreflexivamente– el reduccionismo que restringe educación a alguna de las actividades que la activan, como enseñar, instruir, formar, etc. La educación se limita en este planteamiento a las actividades de reproducción social y cultural (*educare*).

Esta dinámica unidireccional obliga a preguntar si estas actividades agotan el contenido de la educación o ello implica confundir educación con los medios para llevarla a cabo, como son la escuela, la enseñanza, el simple aprendizaje sin matizar el para qué o la finalidad del mismo etc. De ahí la importancia de no olvidar la finalidad individual y social de la educación o “promover el potencial de todas las potencialidades humanas . . . para que cada persona se realice plenamente en un ambiente de armonía, respeto y justicia” (UPAEP, 2018, núm. 10) y realice libremente su inclusión en la sociedad como ciudadano activo y responsable.

En el polo opuesto, *educere*, se encuentra la corriente que, en su expresión más radical, defiende un hombre ideal al margen de la sociedad y de la cultura. Un hombre que no existe, pura abstracción, una ficción como afirma Natorp (1915). En conclusión, *educare* y *educere* han sido las palabras que han predominado durante siglos en la conceptualización de la educación. Interpretadas de forma excluyente producen reduccionismos; de forma complementaria, promueven un concepto integral e integrador de educación.

En la Figura 2 se resumen estas dos perspectivas y sus efectos en su desarrollo teórico, en su aplicación organizativo-institucional y en los estilos metodológicos.

Figura 2

Perspectivas de la educación

EDUCERE (AUTOEDUCACIÓN)	EDUCARE (HETEROEDUCACIÓN)
<p>GENERA:</p> <p style="padding-left: 20px;">DESARROLLO de la: Autonomía Libertad Diferenciación personal</p> <p style="padding-left: 20px;">ACCIÓN Y ESTÍMULO INTERIOR: Autodesarrollo Reflexión Voluntad interna</p> <p style="padding-left: 20px;">PREDOMINIO DEL EDUCANDO: Actividad del educando</p> <p>ESPECIFICIFICACIÓN DEL POLO ANTINÓMICO: Naturaleza biopsíquica Libertad/liberación Individuo con entidad propia Desarrollo personal Presente</p> <p>ESTILO DIDÁCTICO ACTIVO: Aprendizaje Experiencia (aprendizaje significativo) Creatividad Procesos de ayuda a la capacidad y autonomía en el aprendizaje del educando</p> <p>TEORÍAS EDUCATIVAS: Educación como desarrollo Ayuda al educando Liberación</p> <p>INCIDENCIA EN EL MODELO INSTITUCIONAL DE ESCUELA: Nueva/activa Democrática Modelo de organización escolar: participativo (autogestión en sus manifestaciones maximalista)</p>	<p>GENERA:</p> <p style="padding-left: 20px;">REPRODUCCIÓN: Heteronomía/autoridad Normatividad coactiva Dependencia/pasividad</p> <p style="padding-left: 20px;">ACCIÓN Y ESTÍMULO EXTERIOR: Influencia externa Unidireccionalidad de la acción Voluntad heterónoma</p> <p style="padding-left: 20px;">PREDOMINIO DEL EDUCADOR: Actividad de agentes externos</p> <p>ESPECIFICACIÓN DEL POLO ANTINÓMICO: Sociedad/cultura Transmisión reproductora Conocimiento Adaptación Pasado</p> <p>ESTILO DIDÁCTICO AUTORITARIO: Información Instrucción Formación en función de criterios exógenos al educando Enseñanza Intervención coactiva</p> <p>TEORÍAS EDUCATIVAS: Disciplina formal Acción sobre el educando Formación o construcción Reproducción cultural función esencial de la comunidad</p> <p>INCIDENCIA EN EL MODELO INSTITUCIONAL DE ESCUELA: Tradicional autoritaria Modelo de organización escolar: administrativo-burocrático</p>

Fuente: Elaboración propia (2020), adaptación ad hoc del cuadro: Merino (2009,41).

El eje educare (introducir, alimentar, instruir, adoctrinar...) ha contribuido a formar un concepto de educación como hecho y fenómeno social, afirmando que lo social y lo cultural de cada momento histórico condicionan o determinan el fin de la educación. Sobre esta idea se han construido las teorías educativas defensoras de la “heteroeducación” y los estilos de enseñanza coercitivos y unidireccionales derivados a partir de las mismas.

El eje educere (extraer, desplegar, desarrollar, dinamizar, guiar...) ha promovido la corriente de pensamiento que considera que el potencial biopsíquico y social¹⁰ que el hombre trae al nacer y las necesidades de crecimiento, configuración y desarrollo individual y social inherentes al mismo, constituyen el principio y el fin de la educación. Las teorías pedagógicas fraguadas en este cauce defienden la autonomía de cada individuo y su protagonismo activo en el proceso educativo; proceso que requiere que las actividades de enseñanza, información, formación, etc., sean medios que faciliten el aprendizaje necesario para el mejor desarrollo personal y autónomo. Frente a la *heteroeducación del polo educare*, las teorías derivadas del polo educere defienden la *autoeducación*.

Esta doble perspectiva se ha interpretado unas veces como antinomias lógicas en el sentido kantiano y, en consecuencia, opuestas y excluyentes entre sí, y otras veces como antinomias dialécticas/dialógicas y, por lo tanto, complementarias. Cuando la heteroeducación excluye la autoeducación promueve reduccionismos, y viceversa. Por el contrario, cuando autoeducación y heteroeducación se complementan en una unidad de acción, fraguan procesos de educación integrales e integradores.

Las numerosas teorías de la educación derivadas del educere se agrupan en torno al denominado *naturalismo pedagógico*, generando el *paradigma innatista*; las derivadas del educare se fundamentan y articulan en torno al *sociologismo pedagógico* y configuraron el *paradigma ambientalista*. La corriente de pensamiento que interpreta los dos polos de manera

¹⁰ Con relación a la dimensión social del hombre existe bastante debate. Aristóteles dice que el hombre es un ser social (político) por naturaleza; Hobbes, por el contrario, dice que es antisocial, y Rousseau parece que se abstiene con su idea de que el niño nace bueno y es la sociedad quien le corrompe. Estas tres perspectivas con relación a lo social han generado corrientes de pensamiento y teorías específicas. Por razones obvias de objetivo no se abordarán aquí.

dialéctica/dialógica en la que educere y educare convergen y se integran armoniosamente en el concepto de educación como unidad de desarrollo personal y social es el *personalismo pedagógico*, generando el *paradigma personalista*.

Esta convergencia de lo innato y lo heredado en el desarrollo de las personas ha abonado la idea de que el personalismo se forma por la suma de los paradigmas ambientalista e innatista. Este planteamiento es erróneo porque el personalismo posee entidad propia como paradigma científico, porque tiene su origen en el concepto de persona. La pedagogía del bien común se justifica y desarrolla únicamente en el cauce de la corriente personalista.

REDUCCIONISMOS DERIVADOS DE “EDUCARE”

Las relaciones entre educación, cultura y sociedad no se cuestionan hoy. El problema reduccionista radica en la respuesta que se dé al interrogante siguiente: lo social y cultural ¿son elementos constitutivos de la naturaleza de la educación al igual que lo psicobiológico?, ¿son solo requisitos contextuales, medios para el crecimiento y desarrollo psicobiológico?, o, por el contrario, ¿la educación es simple requisito operativo de tipo instrumental en el proceso de socialización y reproducción sociocultural?

Si se responde que lo social y cultural son constitutivos de la educación junto con la herencia biológica del educando, tendremos que admitir que la educación es un proceso humanizador por el que cada individuo se desarrolla como ser humano y social. En este sentido lo entiende la Unesco, como se desprende de la siguiente frase: “socialización de cada individuo y desarrollo personal no deben ser dos factores antagonistas” (Delors, 1996, p. 72).

Si la respuesta afirma que lo social es simple condicionante, se están poniendo los cimientos de los reduccionismos derivados de educere. Estos defienden que la educación es simple crecimiento psicobiológico, donde lo sociocultural es como el abono para las plantas. En cualquier caso, la radicalización de esta respuesta conduce a un concepto determinista del hombre que elimina la

indeterminación de este y su capacidad para configurarse autónomamente como ser humano, en suma, para educarse.

Si la respuesta afirma que la educación es una simple exigencia operativa de tipo instrumental del proceso de socialización, la educación se convierte en un hecho sociocultural, y la sociedad y la cultura, en el fundamento y el fin de la educación. El riesgo de objetivar al educando y convertirlo en puro depósito de información o en objetivo pasivo de instrucción, adoctrinamiento, aculturación, domesticación, manipulación, etc., es muy alto en esta última respuesta (Carrasco, 2019). La casuística de reduccionismos derivados de esta respuesta puede agruparse en los dos bloques siguientes que se condicionan entre sí:

a) Reduccionismo conceptual: considera que la educación no tiene entidad conceptual propia porque es solo socialización.

b) Reduccionismo tecnológico: la educación es solo acción/intervención y la pedagogía queda restringida a tecnología de enseñanza-aprendizaje.

Este doble reduccionismo ha adquirido un desarrollo notable a partir del sociólogo Émile Durkheim, considerado el padre de la sociología de la educación. La educación es para Durkheim (1974) un *hecho social* y los hechos sociales se caracterizan por el poder de coerción externa sobre los individuos. Desde este planteamiento, Durkheim describe la educación como “un esfuerzo continuo para imponer al niño los modos de ver, sentir y obrar que él no hubiera adquirido espontáneamente” (1974, p. 37). Para Durkheim

es hecho social toda manera de hacer, fija o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también, lo que es general dentro de la extensión de una sociedad dada a la vez que tiene una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales. (p. 42)

REDUCCIONISMO CONCEPTUAL: LA EDUCACIÓN ES SOLO SOCIALIZACIÓN

Se ha visto que en la educación o proceso de humanización personal y personalizante existen numerosas tensiones y contradicciones porque se mueve entre la exigencia de autorregulación individual del crecimiento biopsíquicosocial, el desarrollo perfectivo humano y los condicionamientos de los contextos socioculturales en los que se activa y desarrolla el proceso educativo¹¹. Cuando la educación se estudia exclusivamente de manera inductiva como hecho social y cultural al margen de otros análisis y consideración antropológica, biológica, psicológica o pedagógica, se produce –como ya hemos indicado– tanto el reduccionismo sociológico-culturalista, como el tecnológico. El culturalista restringe el concepto de educación a simple socialización en el sentido de adaptación a una determinada cultura y forma de vida, y el tecnológico reduce la educación a la acción/intervención coactiva de agentes (padres, profesores, amigos, profesionales, etc.) y de agencias sociales y culturales (escuela, asociaciones culturales y sociales, empresas, grupos ideológicos, etc.).

El concepto de socialización adquirió con Durkheim certificado de existencia en la sociología, aunque se originó en las investigaciones realizadas en Estados Unidos, Francia, Alemania y países anglófonos. Parece ser que en 1828 el diccionario Oxford admitió por vez primera el verbo *socialize*, del que se deriva *socialization*. En 1897, Franklin Henry Giddings escribió sobre *The Theory of socialization*, y Ernest Watson Burgess (1916) estudió la función de la socialización en la evolución social (Fermoso, 1994, p. 166). En cualquier caso, la socialización es un proceso humano y social complejo que se ha ido configurando conceptualmente y en la dinámica pedagógica, social y cultural desde dos perspectivas o enfoques:

¹¹ La lectura del libro de André de Peretti (1971) sobre las contradicciones de la cultura y de la pedagogía ayuda a introducirse en los debates sobre el cambio y reproducción, y los riesgos que las contradicciones entre estas dos realidades generan para que cultura y pedagogía se configuren y evolucionen equilibradamente armonizando pasado, presente y futuro, sin traicionar el sentido de su propia esencia dinámica y cambiante. Frente a la construcción del presente y el futuro sin tener en cuenta que pasado, presente y futuro nos son compartimentos estancos sino fases de un mismo proceso, este autor pone de manifiesto la falta de sensatez racional de quienes se atascan en una u otra fase mediante el recurso de los “dos necios”. El primer necio afirma que nada cambia ni puede cambiar, y el segundo, que todo es diferente y que el pasado es un lastre. Las dos posturas reduccionistas se refugian en uno u otro de los polos necios.

- Perspectiva fundamentada en la reproducción cultural y social. La socialización se interpreta, intencional o inconscientemente, como el proceso cultural y social por el cual los individuos desde que nacen adquieren, asumen y se adaptan a las normas, cultura, ideas, creencias, hábitos, en suma, a las formas de vida de la sociedad en la que se desarrolla su existencia.
- Perspectiva interactiva. Se considera la socialización como un proceso activo de aprendizaje y maduración social con doble finalidad: desarrollo como ser social e inclusión social como ciudadano activo en la sociedad.

PERSPECTIVA DE REPRODUCCIÓN CULTURAL Y SOCIAL

El concepto de socialización desarrollado en esta corriente de pensamiento y de acción, en su forma más radical, considera que la cultura y la sociedad son los únicos componentes que determinan la socialización. Este enfoque radical confunde socialización con aculturación, enculturación, etc. Se equivocan los sociólogos que promueven un concepto de socialización adaptativo fundamentándose en Durkheim, porque de la lectura de los libros de Durkheim (1975 y 1976) se infiere, por el contrario, que ni siquiera Durkheim se refiere a este enfoque simplista de socialización cuando reduce la educación a la socialización metódica de la generación joven por la adulta. Este concepto de socialización como aculturación no es asumible ni puede integrarse en la educación.

Desde una perspectiva epistemológica es difícil encontrar hoy defensores teóricos de este concepto de socialización porque se fundamenta en un determinismo social. Sin embargo, se encuentran ejemplos en la práctica política, cultural, económica, etc. que tienen como finalidad la aculturación homogeneizante que elimina el protagonismo de las personas en el proceso de socialización, reduciéndolo a pura pasividad de acomodación a una cultura y sociedad impuesta

directa¹² o indirectamente de forma solapada y engañosa. Me permito, en este sentido último, recordar el libro *Cultura del mainstream. Cómo nacen los fenómenos de masas* del sociólogo y periodista Frédéric Martel. En este libro, fruto de una larga investigación, Martel (2012) analiza y descubre sin paliativos los diferentes mecanismos encubiertos de imponer una forma de vida y cultura determinadas a través de la cultura del arte y del entretenimiento.

Las dinámicas de la cultura del *mainstream* adquieren cada vez más fuerza debido al uso generalizado de las mismas por los gobiernos en sus respectivos países, y a nivel global por los distintos ejes de poder a través de los numerosos cauces y redes que Internet proporciona, convirtiendo en viral, global o en tsunamis digitales lo que son hechos individuales casuales o intervenciones planificadas intencionalmente, o, lo que es peor y más adormecedor, simples ficciones propagandísticas interesadas de tipo político, económico, etc. En este último caso, la intención oculta bajo el mecanismo de que es moda, nuevo, progresista, moderno, *chick*, un bien para los ciudadanos, etc., es crear necesidades ficticias generalizadas y grandes masas de público cautivo. Puede decirse que se trata en cualquier caso de vender mercancías o de generar seguidismo clientelar, comercial o político, pero nunca educación.

La cultura del *mainstream* pone de manifiesto que las estrategias de penetración fundamentadas en esta dinámica son hoy más eficaces como mecanismo colonizador que la guerra, el chantaje o la imposición directa. Esta dinámica de la cultura del *mainstream* ha ido adquiriendo nuevas formas cada vez más eficaces. Entre las muchas desarrolladas en los últimos años de esta nueva forma de aculturación colonizadora, son ejemplos bastante representativos el *soft power* (poder blando), concepto desarrollado por Joseph Samuel Nye (2005) y el *smart power* (poder inteligente) también desarrollado por este mismo autor, aunque no adquirió notoriedad hasta que lo usó la senadora Hillary Clinton. También las *fake news*.

¹² Así como es difícil encontrar hoy defensores teóricos de la socialización como simple reproducción cultural y social, es casi imposible encontrar teóricos que defiendan directamente la imposición directa por la fuerza, guerras, etc. de una cultura o modelo de sociedad determinada, pero en la práctica real los mecanismos y estrategias de homogeneización cultural son frecuentes.

PERSPECTIVA INTERACTIVA: PROCESO DE APRENDIZAJE MADURACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL

La socialización ha evolucionado de un concepto que generaba pasividad y adaptación social y cultural en el sentido de “acomodación a...”, a otro que requiere el protagonismo activo del sujeto en el aprendizaje social y también en la inclusión social como ciudadano activo y éticamente responsable. Es decir, que la socialización como concepto y como proceso humano y social ha ido despojándose progresivamente de los lastres tradicionales de tipo impositivo y reproductor que desvirtuaron la idea de socialización.

En este concepto dinámico, la socialización no se limita a un simple aprendizaje social por el que se adquieren e interiorizan las formas de vida, los valores y los contenidos y dinámicas culturales de una sociedad y cultura determinada, ni se termina con adquirir la madurez social personal, sino requiere además la inclusión de hecho en la sociedad concreta en la que se vive como ciudadano éticamente responsable. Se puede resumir esta triple dinámica, describiendo la socialización

como el proceso interaccional de aprendizaje social por el que la persona humana durante toda su vida asume, interioriza e integra en la estructura de su personalidad las dinámicas y valores sociales, así como los logros y contenidos culturales de su medio ambiente y se incorpora progresivamente a la sociedad en la que ha de vivir como miembro activo de la misma. (Merino, 1984, p. 145)

A este concepto interactivo de socialización se refiere cuando se dice que la educación es un proceso integrador de la individualización y la socialización. El reduccionismo pedagógico consiste en eliminar la individualización del proceso educativo y convertir la educación en un subproceso de la socialización. Siguiendo a Durkheim (1975), la educación queda reducida en este proceso a una socialización metódica de la generación joven por la adulta. Así lo refleja este autor cuando escribe que la educación es:

la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad

política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (p. 52)

REDUCCIONISMO TECNOLÓGICO: LA EDUCACIÓN ES SOLO TECNOLOGÍA PARA UNA EFICAZ SOCIALIZACIÓN

Este reduccionismo es consecuencia obligada del anterior. Cuando en el análisis de la educación se toma como punto de partida el *a priori* de considerarla solamente como hecho social, cuya única finalidad es contribuir a la eficacia del proceso de socialización en cualquiera de sus dos versiones (aculturación o proceso de aprendizaje, maduración e inclusión social), existe un riesgo alto de llegar a la conclusión de que la educación es exclusivamente tecnología de intervención al servicio de la socialización.

La historia de la educación, de la pedagogía y de la escuela muestra que la cultura (mítica, artística, popular, científica, etc.) y la sociedad están siempre unidas a la educación. Desde las primeras imitaciones espontáneas y las simples e informales enseñanzas técnicas de supervivencia en la hominización hasta nuestros días, las exigencias culturales, sociales y profesionales han estado presentes en el ejercicio de la educación. Por razones obvias de objetivo no procede hacer aquí un estudio histórico, pero si se nos permite, se traerán algunos hitos al respecto como justificación de que el riesgo reduccionista de convertir la educación en simple tecnología de formación o de enseñanza-aprendizaje al servicio de la socialización responde a hechos comprobables históricamente. Entre ellos, destacan:

- 1) La educación clasista del antiguo Egipto, la igualmente educación clasista y al servicio del Estado de la antigua Grecia que tenía como fin ubicar a los ciudadanos en la estructura organizativa del mismo, tal como la explican Platón y Aristóteles. Estos autores, aunque superan la función utilitarista de educar –más bien instruir al *homo habilis*– que tenían y tienen los sofistas, y superan a los sofistas defendiendo ya la educación del hombre entero, siguen considerando la educación como un instrumento de formación al servicio del Estado.

2) El helenismo significó un avance en la teorización y sistematización de la praxis del ideal educativo clásico de Platón y Aristóteles. En esta época se desarrolló la idea de enseñanza como vocación, la enseñanza se tornó más sistemática y profesional, y surgieron escuelas de enseñanza superior en numerosas ciudades. Como exigencia de ello se va configurando la profesión y las funciones de profesor que coincide más con la idea actual de educador que con la de simple instructor o enseñante. Sin duda es así, porque –como mostré en mi tesis doctoral– el ideal educativo gestado en la época clásica:

inspiró todos los modelos educativos de la época helenística y romana. No se trata ya, únicamente de formar un feroz guerrero, un ágil y bello atleta, un armonioso artista, un hábil orador o un profundo pensador, sino que la llama encendida por Sócrates y atizada por Platón, Isócrates y Aristóteles harán que la paideia helenística se esfuerce por educar al hombre en su plenitud, actualizando todas las potencialidades de su espíritu, con una base moral y una dirección en cuya meta se halla la felicidad.

La función docente no puede consistir ya en una mera instrucción. El contenido de la figura del docente evolucionará durante el helenismo a una significación más parecida a la del actual educador que a la del enseñante e instructor. El vocablo “pedagogo” recoge en su significación el contenido de dicho ideal educativo.

El pedagogo no es el técnico que se ocupa de un sector limitado de la inteligencia¹³, sino el encargado de la educación completa del muchacho. En ocasiones puede ejercer, y de hecho las ejerció, funciones de técnico en alguna materia.

En la época helenística, el pedagogo, evoluciona de ser el esclavo encargado de acompañar al niño y llevar su equipaje de casa a la escuela, a convertirse en “educador” en su acepción actual. (Merino, 1978, pp. 159-160)

¹³ Estas eran desempeñadas por el *gymnastikes*, el músico, el matemático, los retóricos, astrólogos, geómetras, etc.

3) Después de la noche del llamado medieval¹⁴, las diversas revoluciones acaecidas en la Europa de los siglos siguientes pusieron los cimientos de los tres ejes principales sobre los que se ha ido desarrollando la teoría y la acción pedagógica que prioriza esta perspectiva socializante: razón, Estado nación y economía.

El empirista inglés Locke, uno de los gurús del liberalismo, es individualista teóricamente en el sentido de que considera que el objetivo de la educación es desarrollar buenos hábitos físicos (cuerpo sano) y morales (ciudadano moralmente responsable). Sin embargo, ubicado en el principio de que el hombre es una *tabula rasa* al nacer y en la idea clasista de la educación al servicio del Estado, dentro del marco de la rigidez metodológica que le caracteriza, propone una educación elitista. Educación limitada a una enseñanza instrumental mínima (leer, escribir y otras habilidades mecánicas...) para los trabajadores, y otra intelectual-científica para la clase alta y media, concentrando sus reflexiones pedagógicas en el *gentleman* inglés, entendido no como un hombre educado en la línea renacentista de la cultura clásica, sino como un hombre de negocios, un terrateniente, un ciudadano, un caballero o un hombre de Estado capaz de proteger la libertad, la vida y llevar los asuntos del gobierno (Locke, 1999 y 2012). En este contexto, la educación es para Locke una simple tecnología de intervención para reproducir el modelo de sociedad, en su caso, la del liberalismo inglés.

La Ilustración, con autores tan conocidos como Voltaire, Diderot, Montesquieu, Helvecio, etc., contribuyó activamente a que la *razón* y el *Estado* fueran ganando terreno en la conceptualización de la educación como instrumento formativo, cultural y político imprescindible para la construcción del Estado moderno. Corriente sociopolítica y cultural que fue desarrollando la idea de una educación y una escuela pública para todos controlada por el Estado. No parece arriesgado afirmar que el concepto de educación implícito en los autores de la Ilustración sigue siendo el de cierto liberalismo económico, donde la educación

¹⁴ Sin embargo, no todo fue oscuridad y paréntesis en el medieval, puesto que el humanismo y la ética no solo estuvieron muy presentes en esta época, sino que se desarrollaron notablemente. Humanismo y ética que el economicismo y academicismo de la postmodernidad han olvidado bastante.

queda reducida a una tecnología de intervención para reproducir el nuevo modelo de sociedad y de cultura.

La Revolución Industrial y la revolución del conocimiento fueron, entre otras, el caldo de cultivo adecuado para que el eje cultural (conocimiento), el económico y de formación para el trabajo y la profesión adquirieran cada vez más presencia en los contenidos curriculares y extracurriculares de las instituciones educativas, condicionando –cuando no determinando– toda la acción/intervención de “educar”. Este predominio causó una dependencia tan fuerte que contaminó, por no decir determinó, los procesos conceptuales y los de la acción/intervención docente y “educativa”. Dinámica que favoreció que la confusión de educación con enseñanza, con aprendizaje y con escuela se generalizara durante gran parte del siglo XX. Nuevamente el riesgo de que la educación se confunda con tecnología didáctica de formación al servicio de la socialización es aquí muy alto.

Si analizamos con detalle la evolución de la institución escolar y la de sus implicaciones reduccionistas en la conceptualización de educación, se observa la fuerza de esta corriente de pensamiento que prioriza el elemento sociocultural en la teoría y en la práctica pedagógica. Tan es así, que la teoría de la educación ha ido abandonando progresivamente dimensiones antropológicas para convertirse, unas veces, en disciplina de enseñanza y, otras, en teoría de teorías o en simple tecnología de intervención con el fin de que las generaciones jóvenes adquieran y se adapten a las ideas, normas, costumbres, hábitos, comportamientos, creencias, ideologías, etc. de las generaciones mayores.

El pensador y gran teórico de la validez de los métodos de análisis en las ciencias sociales, Max Weber (1985), ya advirtió sobre el riesgo reduccionista de convertir las ciencias, sobre todo las ciencias sociales, en puras técnicas prácticas y concretas. Cuando esto ocurre, la educación deja de ser un proceso humano y social al servicio del hombre y del bien común para convertirse en un instrumento tecnológico al servicio de ideologías, economía, tendencias culturales, políticas de los gobiernos de turno, etc. No en vano, una de las críticas más endurecidas que se hace a la educación como tecnología pedagógico-didáctica y a la escuela como institución de llevarla a cabo, es la de que se limita a reproducir las ideas, costumbres, valores, intereses, ideologías, creencias, conductas,

contenidos culturales, etc. de las clases dominantes política, cultural o económicamente, bajo el pretexto de que son la garantía del orden y de la cohesión social.

En suma, que lo social y cultural han estado siempre unidos a la educación y a la escuela. Esta unión ha dado pie a interpretar la educación de dos maneras:

- La cultura y la sociedad con sus dinámicas, productos y estructuras son factores integrantes del propio proceso educativo y no solo elementos condicionantes, al igual que las estructuras biopsíquicas. En suma, la educación integra en una unidad de acción la individualización y la socialización.
- La educación es un instrumento operativo de la socialización o termina confundándose con aculturación, con socialización, con enseñanza, con escuela, con instrucción, con simple formación cultural, con adoctrinamiento, etc. porque la cultura y la sociedad son considerados determinantes de la educación. Los seguidores de este reduccionismo socio-tecnológico olvidan que el hombre se configura y desarrolla como tal ser humano en la interacción entre el genotipo y el medio ambiente natural, cultural y social.

La mal llamada escuela tradicional, como opuesta a escuela nueva, ha sido injustamente acusada de ser la promotora de este reduccionismo, pegándole la etiqueta de ser el medio institucional de reproducción social y cultural en manos de los poderes políticos, culturales, religiosos, económicos, ideológicos, etc. Es cierto que existen en su seno experiencias organizativas y metodológicas en este sentido, tanto en la escuela pública como en la privada, pero se considera que su existencia en algunas escuelas tradicionales no autoriza la demonización de todo el sistema institucional o escuela tradicional.

Es injusto enterrar la complejidad organizativa y metodológica de la llamada escuela tradicional en un tópico, o utilizar el tópico para defender otras formas no siempre contrastadas. Para no caer en esta crítica acrítica conviene tener presente que la expresión “escuela tradicional” incluye muchos siglos de institucionalización de la tarea educativa y cultural. Por lo tanto, encerrar en un tópico la complejidad de su aportación como conjunto de instituciones educativas, formativas y socializadoras, implica una falta de rigor metodológico, por no decir de ignorancia supina sobre el

tema. En primer lugar, escuela tradicional no puede explicarse únicamente por oposición a escuela nueva, activa, no directiva, libertaria, etc., y, en segundo lugar, sus contribuciones al campo cultural, pedagógico y didáctico son mucho más amplias que las comprendidas en la crítica negativa de que simplemente reproduce, adoctrina, adormece o manipula en lugar de educar. Más aún, las mayores críticas y experiencias innovadoras para que la educación no quedara reducida a pura reproducción cultural y social se han generado y desarrollado en el seno de la llamada escuela tradicional.

REDUCCIONISMOS DERIVADOS DE “EDUCERE”: ¿REDUCCIONISMOS O ENFOQUES ORGANIZATIVOS Y METODOLÓGICOS PROMOTORES DE LA AUTOEDUCACIÓN?

Si la sociedad, sus dinámicas y productos culturales son el único patrón de referencia de los reduccionismos derivados del educare, el individuo y el desenvolvimiento natural de las estructuras biopsíquicas sin el condicionamiento sociocultural son el único referente de los reduccionismos derivados del educere. El riesgo reduccionista de esta ‘corriente de pensamiento y de acción’ derivada de educere radica en restringir la educación al proceso de individualización al margen de cualquier influencia social o cultural, en suma, de identificar –y por lo tanto confundir– educación con crecimiento biológico o psicológico.

La base conceptual de este riesgo reduccionista radica en la idea de que todo aprendizaje está ya predeterminado por la existencia en la herencia biopsíquica de estructuras mentales concretas, que de alguna manera son ya formas predeterminadas de conocer, no adquiridas por la experiencia. Más que planteamientos pedagógicos, estas perspectivas son teorías biológicas y psicológicas aplicadas a los procesos educativos.

En el marco de este movimiento de pensamiento naturalista no se encuentran reduccionismos pedagógicos radicales dignos de mención. Ni siquiera la educación negativa de Rousseau de respetar la evolución natural del niño en su aprendizaje admite esta perspectiva radical determinista que se puede considerar como de *laissez faire, laissez passer* (dejen hacer, dejen pasar) o de que la acción educativa no puede intervenir ni interferir en el crecimiento biológico, psicológico ni en cualquier

otra dimensión de los educandos, limitándose como mucho a observar. La educación negativa propuesta por Rousseau (1969) se fundamenta en que la capacidad de asimilación del niño es insuficiente para que los estímulos que le llegan del medio sociocultural no perjudiquen su desarrollo natural. En este marco, la educación negativa consiste para Rousseau en proteger al niño de lo negativo de esos estímulos, en el sentido de adaptar los estímulos que le llegan de la sociedad a su capacidad evolutiva y de asimilación para que el desarrollo sea natural o conforme a naturaleza.

Tres efectos principales, uno negativo y dos positivos, destacan por su presencia constante en el marco del paradigma innatista:

a) *Suplantación acientífica de una ciencia por otra. La psicología y la biología suplantando a la pedagogía.* Este efecto es ciertamente reduccionista porque comete el error metodológico de extender conclusiones de una ciencia a otra cuyo objeto es distinto al suyo. Es el caso que se ocupa de la biología, psicología, filosofía, sociología, política, entre otras muchas relacionadas con la educación, porque sus conclusiones que solo pueden ser biológicas, psicológicas, etc., las consideran pedagógicas o las presentan como tales.

b) *Conocimiento del sujeto y desarrollo de teorías de aprendizaje.* Este efecto positivo es enriquecedor para la pedagogía, sobre todo en lo referente a los enfoques organizativos y didácticos de los sistemas formales y no formales de educación, y para el perfeccionamiento y eficiencia de las relaciones entre profesor y alumno. En este marco conceptual y práctico, es muy amplio el abanico de enfoques organizativos y de estilos metodológicos generados para recuperar la actividad del educando. Se extiende desde la actividad de dirigir y/o coordinar el aprendizaje hasta el radicalismo inútil de un *laissez faire laissez passer*, pasando por las propuestas moderadas donde la función de los profesores y educadores se centran en la de ser facilitador, dinamizador, animador, mediador o impulsor del aprendizaje autónomo del propio aprendiz.

c) *Contrarrestar el magistrocentrismo y autoritarismo de la función docente predominante en las instituciones educativas formales* que el positivismo y sociologismo, unidos a las

exigencias de formación cognitiva y profesionalizante¹⁵ derivadas de la Revolución Industrial, habían fortalecido.

Los numerosos enfoques teórico-prácticos y las diversas experiencias organizativas y metodológicas llevadas a cabo en el marco del educere no son tan nuevos como puede llevar a pensar el lenguaje altamente expresivo y grandilocuente de sus defensores¹⁶. En la Antigüedad clásica se encuentran ejemplos al respecto. Además, la historia de la educación y de la pedagogía nos muestra que la educación espontánea de contacto directo con la naturaleza y con la vida precedió a la regulada en instituciones específicas.

Es cierto que alrededor de 1880 surgió en Europa un movimiento educativo que recogía en la práctica didáctica y en la concepción acerca de la misma institución escolar, las ideas de libertad, democracia y autodeterminación, proclamadas por los pensadores llamados progresistas de los siglos XVIII y XIX.

Este nuevo movimiento educativo, que se cristalizó en la primera mitad del siglo XX, se centra en la escuela y en las metodologías didácticas. Busca la sustitución de la autoridad por la libertad, del dirigismo por el autogobierno, del intelectualismo por la actividad, del culturalismo por la experiencia vivida, de la enseñanza por el aprendizaje, etc. En este contexto social y pedagógico, la finalidad de la acción educativa se centra más en apelar a las necesidades espontáneas del niño y en el contacto directo con la naturaleza y el mundo que le rodea, que en forzar al niño en los procesos de aprendizaje. El punto de partida de este movimiento es el naturalismo con su concepción de que el hombre es bueno por naturaleza y que es la sociedad quien lo corrompe, como afirma Rousseau al principio del libro *El Emilio o de la Educación*. Esta afirmación tiene la siguiente

¹⁵ Un riesgo derivado de esta crítica es oponer profesionalización a educación. Sería erróneo porque lo profesional es un elemento muy importante del proceso educativo. El riesgo reduccionista está en restringir la educación a lo cognitivo, y esto, a lo profesional.

¹⁶ Eduard Spranger (1935, como se citó en Weber, 1976, p. 96) salió al paso de la autoatribución de novedad de este enfoque pedagógico-didáctico de manera muy directa como queda reflejado en el siguiente párrafo: “El camino directo parece ser el más antiguo, pues en las culturas simples no se establecen instituciones especiales para la formación de la juventud. Así, por ejemplo, el hijo del agricultor se iba desarrollando desde el principio con pequeñas ayudas y poco a poco entraba en la forma de vida agraria a través de una colaboración cada vez más empeñativa. Tampoco el aprendiz gremial recibía ninguna instrucción técnica preliminar, sino que aprendía lo necesario participando en el trabajo continuo del taller”.

consecuencia en la práctica educativa: los educadores han de limitar su acción a ayudar en el desarrollo natural y espontáneo de esas potencialidades. Esta dinámica relacional de tipo negativo, en el sentido rousseauiano, constituye el principio de la llamada pedagogía naturalista o innatista.

Muchas son las experiencias llevadas a cabo en este sentido y es muy difícil encontrar una fórmula común que defina a todas ellas, aunque pueda hallarse una tendencia dominante como es el antiautoritarismo, el paidocentrismo y el activismo. Cabe también apuntar, como consecuencia inherente a las mismas, la recuperación del perfil educador en el maestro y en el profesor en el sentido vocacional expuesto por Eduard Spranger (1960) y, en consecuencia, el cambio profundo en la actitud del maestro y del profesor, en la concepción de la institución escolar y en las prácticas organizativas y docentes de la misma. La descripción que hace Jakob Robert Schmid (1973) en el prólogo a su libro *El Maestro Compañero y la Pedagogía Libertaria* lo resume cristalinamente:

Ahora bien, si no existe tal unanimidad en estas teorías, por el contrario, existe una cierta analogía en la práctica o, al menos algunas semejanzas que permitan hallar un aspecto común entre estas reformas vinculadas al movimiento pedagógico moderno; la nueva pedagogía se distingue netamente de la que estaba en boga a finales del siglo pasado por unas relaciones establecidas entre el educador y el niño. Todos los renovadores han censurado la autoridad exterior formalista y despótica de la vieja escuela. Igualmente, todos han criticado la falta de contacto personal entre el maestro y los alumnos, la “zanja fatal”, es decir, “el abismo infranqueable” que separaba a unos de otros. En consecuencia, todas las reformas han concedido un importante lugar a la libertad del niño y están de acuerdo en que el maestro debe acercarse al alumno y “fraternizar con él en lo posible”. (p. 10)

Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Ellen Key y Berthold Otto son considerados hitos de este movimiento pedagógico y didáctico fundamentado en el concepto de educación como ayuda al desenvolvimiento natural de las potencialidades del niño y en la actividad como principios pedagógicos. Ni estos autores ni los muchos otros que configuran la pedagogía naturalista son reduccionistas conceptual o metodológicamente. Su contribución ha sido, por el contrario, muy valiosa para recuperar al educando como protagonista de su propio proceso educativo frente al autoritarismo anterior.

Jean-Jacques Rousseau con su educación negativa y la concepción de la infancia como edad con entidad en sí misma, autónoma y con potencialidades, capacidad y derechos propios, ha contribuido a superar la idea tradicional de que la infancia era un estadio pasajero sin entidad o como un adulto futuro en pequeño.

La educación integral, la intuición global y el proceder lentamente de forma gradual en la actividad educativa, priorizando los contextos próximos, fueron los ejes principales del método de Johann Heinrich Pestalozzi. Pestalozzi estructuró y desarrolló esta dinámica y proceder sobre dos principios fundamentales: a) la implicación de todo el hombre en el proceso educativo, como queda reflejado en la explicación gráfica en la frase “la mano, el corazón y la cabeza”, o dicho de otra manera, la actividad, el amor y la inteligencia; b) el método y los recursos del mismo son solo instrumentos en manos del educador o del profesor para la educación integral.

Friedrich Fröbe, conocido en español Federico Froebel, proponía la idea de que el niño se expresa a través de la percepción sensorial y la actividad, especialmente la actividad del juego; de ahí su insistencia en la utilización del juguete en la educación del niño. La sueca Ellen Key y el alemán Berthold Otto se consideran impulsores del neorrousseauismo. Otto, en el marco de la denominada pedagogía individualista, desarrolló la idea de una educación integral. Ellen Key revisó y formuló los principios del naturalismo rousseauiano radicalizándolos; anunció como servicio principal de la educación a la humanidad, el permitir que las personalidades de los niños se desarrollen de manera natural en su más alto grado.

En suma, no existe reduccionismo pedagógico digno de mención en la corriente de pensamiento pedagógico generada y desarrollada en el cauce educere, excepto experiencias de radicalismo residuales que tratan de suplantar la pedagogía por la psicología o por la biología como ciencia y tecnología de la educación. La innovación de la organización institucional y de los estilos metodológicos potenciadores de la actividad del educando como agente principal de su propio proceso educativo y de aprendizaje, es la contribución más destacable de este movimiento de pensamiento.

DEBILIDAD TEÓRICA DE LOS REDUCCIONISMOS PEDAGÓGICOS

El análisis crítico y objetivo de los diferentes reduccionismos pedagógicos revela que existen puntos de partida y procedimientos metodológicos y lógicos erróneos, subyacentes o manifiestos. Estos pueden agruparse en tres bloques:

- No diferenciar educación de pedagogía. Este error condujo durante la segunda mitad del siglo XX a substituir la pedagogía por ciencias de la educación.
- Reducir la educación a un crecimiento psicobiológico o a un hecho social.
- Existencia de sofismas en sus planteamientos metodológicos.

Toda teoría científica implica una serie de requerimientos para ser considerada como tal. Uno de ellos es que ascienda de la observación y sistematización de la realidad a la formulación de teorías. Ahora bien, en este proceso de observación y raciocinio ascendente existe una serie de reglas para garantizar que el proceso sea científico. La primera afirma que el problema científico es el punto de partida del proceso de investigación y nunca pueden ser los datos o los hechos en bruto. La segunda establece que los datos, los hechos, los problemas, las hipótesis y las leyes sueltas no constituyen teorías, y menos teorías científicas. Otros requerimientos emanan de las exigencias de rigor metodológico y también de los límites de cada ámbito de investigación.

En la investigación pedagógica, el límite que regula las dimensiones y ámbitos en la elaboración de teorías y tecnologías de acción/intervención es la indeterminación de la naturaleza humana y su potencial de humanización, como ya ha quedado explicado a lo largo de este trabajo. Se ha demostrado que la educación no es un concepto, una idea, una actividad solamente, un hecho en bruto social, cultural, etc., ni tampoco la suma de todos ellos, sino un proceso humano-social según naturaleza humana que se va concretizando en un marco sociocultural, o, como afirmó gráficamente Castillejo Brull (1981, p. 101) en la siguiente expresión: “el hombre, que ya es, se hace en la acción y va siendo según actúa”.

Los defensores del reduccionismo pedagógico derivado de educare se fundamentan en que Durkheim deja claro que la educación es un hecho social y, por lo tanto, hay que investigarlo como tal hecho mediante la observación y el análisis de sus manifestaciones externas, al margen de las exigencias de desarrollo de los propios individuos como seres humanos con capacidad de autorregulación racional. Sin embargo, se puede constatar que existen serias dudas sobre esta afirmación. El mismo Durkheim no parece que lo tuviera tan claro. Durkheim es ciertamente funcionalista y agudo analista de los fenómenos sociales, como se deriva de sus obras (1974, 1975 y 1976). De ahí su planteamiento lleno de contradicciones al explicar la dialéctica entre lo natural y lo social en el proceso educativo-social.

Durkheim establece, por una parte, que la metodología de investigación de la educación como simple hecho social en orden a la elaboración de las teorías sobre la educación, sean pedagógicas o de otro tipo (sociológicas, económicas, culturales, ideológicas, tecnológicas, etc.) solo serán válidas metodológicamente si se fundamentan en la observación empírica de las manifestaciones de dicho hecho social. Por otra, subraya las dificultades de este enfoque metodológico para investigar la complejidad de la vida social, al contrastar que hay una disociación entre la naturaleza biopsíquica y la generalidad estructurada de lo social, cuando observa que existen manifestaciones de individuos que no reproducen el modelo colectivo general, y ello porque “cada una de ellas dependen también, y en gran parte, de la constitución psico-orgánica del individuo y de las circunstancias particulares en que está colocado”(Durkheim, 1974, p. 39).

Con el fin de salvar esta contradicción en su planteamiento de la educación como simple hecho social, echa mano del concepto de *fenómeno social*, acentuando que el método que él propone “no es aplicable a los fenómenos sociológicos más que a condición de desnaturalizarlos” (Durkheim, 1974, p. 114). Tratando de buscar salidas a estas contradicciones, en esta misma obra realiza un gran esfuerzo de reflexión y propuestas metodológicas para demostrar que la vida social no es prolongación de la vida individual, y la sociedad no es una simple suma de individuos, sino que el

sistema formado por su asociación representa una realidad específica que tiene sus propios caracteres¹⁷.

Las dudas y contradicciones de Durkheim se explican porque su contexto vital se mueve entre la formación positivista, el idealismo alemán y algunos pensadores franceses como Montesquieu y Rousseau, por una parte, y Saint-Simón y Comte, por otra. Esta confluencia de corrientes epistemológicas genera numerosas tensiones en la obra de Durkheim porque bracea entre el objetivo de aplicar los métodos científicos a la investigación sociológica y la compleja y cambiante realidad de los fenómenos sociales y educativos que se escapa a las limitaciones metodológicas de la dinámica positivista.

Las contradicciones y el gran esfuerzo de razonamiento que Durkheim realiza para desenredar en sus razonamientos sobre educación la disociación en los individuos entre lo natural y lo social, me lleva a preguntarme: Durkheim ¿admite ciertamente que la educación es solo un hecho social, un simple mecanismo reproductor o, por el contrario, deja implícitamente abierta la duda de que sea un fenómeno humano-social en el que convergen lo psico-orgánico y el hecho social? Recuérdese que para Durkheim la moral era muy importante en las relaciones individuo-sociedad-educación y el problema moral principal consistía para él en combinar la libertad individual con el orden social. Coherente con su planteamiento metodológico positivista, cuando se plantea resolver la dialéctica entre objetivismo y subjetivismo para ubicar la moral y la educación en la estructura y razonamiento científico, Durkheim sacrificó el subjetivismo al objetivismo, y, por lo tanto, cuando aborda las implicaciones entre educación y socialización se ve obligado a optar por la socialización a la que somete la educación.

En suma, que el *monismo metodológico* o tendencia a aplicar a las ciencias sociales y humanas como único método válido el de las ciencias naturales, la confusión conceptual entre educación y

¹⁷ Esta dualidad y las mismas contradicciones lógicas que Durkheim ve en su enfoque teórico parcial de educación, no son ajenas a las corrientes teóricas que defienden la “reproducción social y cultural” cuando contrastan la existencia del cambio histórico. Jean-Claude Passerón, fino analista de la reproducción social, muestra cómo la misma lógica que utilizan estos autores para construir las teorías de la reproducción social y cultural, les conduce a callejones sin salida cuando se enfrentan al problema de explicar el cambio social y el cambio histórico. La lectura de Weber (1985, 2006 y 2017) y Giddens (1997) ayudan a complementar y profundizar en el análisis crítico de estas contradicciones y disociaciones.

pedagogía y los sofismas lógicos –por no decir errores– de procedimiento generan una gran fragilidad teórica en los reduccionismos pedagógicos. Fragilidad que desencadena dos errores fundamentales:

- Formular conclusiones pedagógicas desde ámbitos o campos distintos al pedagógico, como el psicológico, social, biológico, tecnológico, etc.
- Formular conclusiones generales sobre un todo desde sectores o actividades que se relacionan con la educación o que forman parte del proceso educativo, pero que ni cada parte o sector por separado, ni tampoco la suma de todas ellos son el todo, que, en nuestro caso, es la educación.

La dinámica del primer error de procedimiento –atribuir conclusiones de un ámbito a otro– ha impulsado, intencional o inconscientemente, el error de confundir el conocimiento psicológico, sociológico, biológico, etc. con el conocimiento pedagógico. Frente a esto, es importante no olvidar que la biología, sociología, psicología, política, economía, tecnología, etc., no son ciencias de la educación, aunque investiguen factores y dimensiones que se relacionan e incluso que inciden en la misma. Por lo tanto, las investigaciones realizadas por cada una de estas ciencias no pueden generar conclusiones pedagógicas sino sociales, biológicas, psicológicas, políticas, económicas, ideológicas, culturales, etc. Conclusiones utilizables ciertamente por la pedagogía para avanzar en su desarrollo teórico y práctico como ciencia y tecnología de la educación.

En la segunda dinámica, consciente o inconscientemente, se manipula la complejidad de la educación. Aciertan al disolver el universo de investigación en parcelas para justificar el rigor científico de su procedimiento metodológico, pero hierran al no mantener esa fragmentación en sus conclusiones; es decir, que toman una parte por el todo. Como procedimiento de investigación, es necesario aislar una dimensión del todo e incluso un rango o nivel de esa dimensión para investigar con rigor, pero es erróneo formalizar conclusiones generales sobre el todo desde esa dimensión o rango. En definitiva, que la validez del argumento metodológico de esta corriente positivista que fragmenta el universo de investigación queda invalidada por el sofisma oculto del

razonamiento lógico al formular conclusiones generales sobre el todo que solo pertenecen a la parte.

Es lícito concluir que los reduccionismos con base sociológica (*educare*) o innatista (*educere*) han confundido educación con alguna de las dimensiones, actividades o factores de esta. La complejidad y polidimensionalidad de la educación requiere ciertamente, a nivel de investigación científica, diversificar y parcelar. Pero ello no justifica el error de atribuirse, arbitraria e interesadamente, conclusiones que no pertenecen a su objeto científico. Es importante no perder de vista que la educación es un ámbito científico autónomo y diferenciado que constituye el objeto material y formal de la pedagogía, mientras que el objeto de las otras ciencias no es la educación. Por supuesto que las contribuciones de las investigaciones sectoriales de las diferentes ciencias relacionadas con la educación pueden ayudar al avance del conocimiento pedagógico, pero también pueden dificultarlo y desvirtuarlo si no son capaces de mantener la pureza lógica, valga la redundancia, de la lógica.

Efecto palpable de esta dinámica reduccionista, que imperó durante la segunda mitad del siglo XX, es la corriente pseudocientífica de convertir a estas ciencias en *ciencias de la educación* al mismo nivel que la pedagogía, y de limitar la pedagogía, a su vez, a ciencia empírica experimental olvidando que la educación conlleva un conocimiento muy complejo con implicaciones subjetivas y objetivas. Complejidad y polidimensionalidad que no son totalmente abordables desde el modelo de ciencia empírico-experimental de las ciencias naturales. Por esta misma razón, tampoco permite limitarlo a solo tecnología de intervención.

Por lo tanto, abordarlo solamente como hecho social, como simple proceso biológico y psicológico de crecimiento, como simple instrumento de transmisión, creación y gestión cultural, como tecnología de información y formación, como mecanismo de reproducción social, etc., conduce necesariamente a los reduccionismos que contrae la educación a una de las dimensiones (crecimiento biológico y psicológico) humano-sociales y culturales (socialización, aculturación...) o instrumentales (didáctica, tecnología de la educación...).

Frente a estos reduccionismos prevalece hoy en el ámbito científico y en las ciencias relacionadas con la educación, la corriente de pensamiento que defiende que la educación no es un hecho bruto a observar, sino un proceso humano-social complejo, dinámico y polidimensional con entidad y contenido científico específico como tal proceso humano-social y, por consiguiente, configura un ámbito científico-tecnológico propio que constituye el objeto material y formal de la pedagogía.

UNA PROPUESTA INTEGRAL, INTEGRADORA E INCLUSIVA: PERSONALISMO PEDAGÓGICO

A lo largo de este capítulo se ha puesto de manifiesto que la interpretación de educare y educere como antinomias lógicas que se excluyen genera reduccionismos. Por el contrario, su valoración como dos polos complementarios de un único proceso contrarresta dichos reduccionismos y ayuda a forjar un concepto único, integral e integrador de educación configurado sobre dos ejes: individualización y socialización. Desde este planteamiento integral e integrador afirmé que la educación no es un proceso de crecimiento biológico ni un producto sociocultural, sino un único proceso humano y social en el que se integran las dos dimensiones configuradoras de la persona humana, que a su vez constituyen una doble finalidad de la educación: a) madurez individual y b) madurez social que requiere asimilación cultural e incorporación social (Merino, 1999).

La persona y su desarrollo humano integral es la base sobre la que se construye el concepto del personalismo y del personalismo pedagógico. El personalismo no es el resultado de la suma de individualismo y sociologismo porque la idea de persona, con este u otro nombre, existe de manera independiente y precede a los conceptos de individualización y socialización. Tampoco es un constructo donde cuerpo y espíritu convergen como dos realidades diferentes, tal como propugna la corriente dualista, sino una unidad substancial compleja, como defiende la corriente unitaria. Esta unidad integral e integradora que el concepto de persona implica no es contradictoria con la dinámica plausible de que el personalismo integre las valiosas contribuciones teóricas y prácticas procedentes de las investigaciones realizadas en el marco del individualismo y el sociologismo.

El gran acierto del personalismo pedagógico actual es *recuperar al hombre y a lo humano* que las diferentes ideologías de los últimos siglos habían sometido a lo comunitario (sociologismo y marxismo), a la economía (capitalismo), a las ideologías de los gobiernos (estalinismo, nazismo, etc.), y en la actualidad, la que convierte al hombre en una especie de máquina sobre la que intervenir (cientifismo y tecnologismo).

Esta recuperación del hombre y de lo humano a través del concepto de persona y, como tal, de su identidad singular y de su capacidad trascendente y autónoma llena de posibilidades se suele denominar “renacimiento del personalismo” (Cañas, 2001). El concepto de persona supera el antagonismo dicotómico entre lo individual y lo social, de igual manera que la concepción unitaria del hombre superó la dualista de cuerpo y alma.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DEL BIEN COMÚN EN EL PERSONALISMO

El personalismo es un *humanismo ontológico, existencialista y comunitario*, porque se centra en la persona como ser humano comprometido con su medio natural y social. Recoge una amplia tradición filosófico-humanista de vivir y ser persona que va, desde la visión embrionaria y difusa de la cultura clásica grecorromana hasta la formalización teórica y práctica de la actualidad. Tradición que no se limita a una concepción filosófica, espiritualista e intelectualista, sino que defiende y desarrolla el valor y dignidad de la persona por sí misma, no como algo (idea o cosa) sino como alguien singular, único, histórico y vital que se perfecciona e incrementa como tal en la acción. Razón por la cual, este humanismo personalista pone al descubierto los diferentes determinismos deshumanizantes derivados de los individualismos y comunitarismos, y establece las bases de una pedagogía del bien común.

Juan Pablo II, en la encíclica *Fides et Ratio* (1988), a partir del principio de que entre todas las criaturas de la naturaleza solo es persona el hombre, fundamenta y demuestra la realidad vital de la persona, su unicidad, singularidad e irrepitibilidad: unicidad que no se opone ni a la fe ni a la razón, sino que enriquece y complementa a ambas; complementariedad que convierte en

especulación tanto el razonamiento de quienes acusan al personalismo de limitarse a lo puramente espiritual y racional, como la de quienes interpretan las diferentes dimensiones (biológica, espiritual, intelectual, social, afectiva, etc.) constitutivas de la persona como opuestas y excluyentes entre sí.

El concepto de persona como realidad vital y concreta, forjado desde los ámbitos antropológicos, filosóficos, sociales y pedagógicos del personalismo, cuestiona cualquier planteamiento de reduccionismo científico positivista, fenomenológico idealista o tecnológico mecanicista del ser humano y de la educación. Descubre asimismo los sofismas existentes en las propuestas de liberación del hombre procedentes del comunitarismo, de los individualismos asociales y de las falsas liberaciones construidas en el cauce de la filosofía existencialista. Es cierto que la corriente de pensamiento existencialista contribuyó a desarrollar el dinamismo vital inherente a la persona, pero también lo es, que dio pie a la idea reduccionista de persona como simple experiencia existencial sin un fundamento posibilitante, esto es, sin el ser –que en este caso concreto no es una idea, sino el hombre concreto que se va construyendo a través del vivir y del conocerse a sí mismo y a los demás – como ser personal que vive en una sociedad y cultura determinada.

La persona para el personalismo es, por lo tanto, algo más complejo que una construcción existencial y más concreta que un concepto, porque no se genera desde una idea, sino desde el hombre mismo en su interacción con el medio; pero tampoco es simple construcción histórica como sostiene el humanismo de la izquierda marxista que, obsesionado por criticar el absoluto hegeliano, deriva en un humanismo vacío donde “lo real queda reducido a lo histórico” (Gutiérrez Zuloaga, 1975, p. 119), y la persona a un pelele sin identidad, a un puro devenir a merced de las ideologías y sistemas políticos y económicos. Tampoco es una suma de realidades que se articulan en un sistema mecánico o racional porque el hombre existe al margen de la mente humana y de sus construcciones teóricas. Gregorio Peces-Barba muestra esta complejidad y concreción humanista en el siguiente párrafo que se transcribe literalmente:

La persona no es un ser abstracto, ni una construcción filosófica, sino cada hombre concreto, con sus sufrimientos y sus alegrías, con sus esperanzas y sus deserciones. Su desarrollo integral, el de cada hombre concreto, solo puede hacerse en la sociedad. Cada uno solo es

plenamente persona entre los demás. Así, el hombre se hace, desde que nace, en una doble tensión, de interiorización, descubriendo en lo más profundo de la propia naturaleza las estructuras de la vida y de la conciencia, y de expansión, contrastando y puliendo su propio yo, en el descubrimiento del otro y en la resistencia y dificultades de las estructuras. Esta doble tensión supone una interinfluencia entre la conciencia y la sociedad, la naturaleza y la historia. (1968, p. 39)

Con el personalismo, la persona recupera la dignidad del ser humano y su responsabilidad y capacidad para dirigir su propio destino como individuo y como miembro de la sociedad. Este humanismo personalista está ya presente de manera embrionaria en la Antigüedad clásica griega y romana. Subyace en *Las Troyanas* de Eurípides¹⁸, que elogian la capacidad de las mujeres para reaccionar y vencer al fatalismo tiránico al que la guerra les había condenado y construir una sociedad del bien común. Adquiere matices conceptuales y vivenciales con el “conócete a ti mismo” de Sócrates que es interpretado por algunos autores, entre ellos Mounier, como una anticipación del concepto vital de persona. Platón, Aristóteles y los estoicos nos dejan también retazos que ayudarán a avanzar en situar a la persona como centro del devenir humano. La multiplicidad constitutiva de la persona, que era para los griegos y romanos una imperfección e incluso un escándalo difícil de digerir, se convierte con el cristianismo en un valor, porque la multiplicidad se integra armoniosa y complementariamente en un todo indisoluble, singular, vital y único; singularidad, unicidad y vitalidad que supera la generalidad de la naturaleza y de la sociedad, porque la persona es una realidad concreta y singular que se cristaliza en lo humano y, como propugnaba Kierkegaard, frente a la abstracción general del idealismo hegeliano, lo singular es lo real. K. Wojtilla recoge la amplia tradición del personalismo y desarrolla un personalismo existencial y comunitario con base ontológica y trascendente.

¹⁸ Séneca inspirado en esta tragedia hace una reproducción artística de la misma en el cauce o al menos bajo el influjo de la filosofía estoicista.

CLAVES ONTOLÓGICAS, EXISTENCIALISTAS Y COMUNITARIAS DEL PERSONALISMO

El personalismo no es objeto directo de estudio en este trabajo, pero hace necesario que se mencionen algunas de las características que la totalidad de los autores que lo estudian consideran consubstanciales a la persona y que el papa Juan Pablo II destaca en su visión personalista del hombre. Sin pretensión de exhaustividad se subraya:

- Vitalidad. El personalismo no considera la persona como una entidad inactiva, aislada y cerrada sobre sí misma, sino como una realidad concreta en interacción con la naturaleza y con otras personas. Esta vitalidad es también diferente a la vitalidad de las plantas y de los animales. El cuerpo no se considera como una realidad puramente biológica, sino desde la perspectiva de la corporeidad tal como indicamos anteriormente. Es una vitalidad no determinada sino controlada y dirigida libremente por el propio sujeto. De ahí que para el personalismo *la persona no se identifica con hombre, sino que es una forma concreta de ser hombre*. Forma concreta y singular que se conoce a través de la acción, como se refleja el siguiente párrafo de Karol Wojtila (1982):

Para nosotros, la acción revela a la persona, y miramos a la persona a través de su acción . . . La acción nos ofrece el mejor acceso para penetrar en la esencia intrínseca de la persona y nos permite conseguir el mayor grado posible de conocimiento de la persona. Experimentamos al hombre en cuanto es persona, y estamos convencidos de ello porque realiza acciones. (pp. 12-13)

Obsérvese que para Juan Pablo II, persona y acción no son dos realidades distintas ni separadas, sino que constituyen una misma estructura ontológica, siendo la acción la manifestación de su ser interior.

- Libertad. El personalismo admite y fundamenta que existe una naturaleza humana específica e indeterminada y que la libertad es inherente a la misma. La libertad es una de las notas constitutivas de la persona frente a los que defienden cualquier tipo de determinismo, sean estos de tipo biológico, racional, social, histórico, económico, etc. Juan Pablo II construye

una antropología, filosofía y pedagogía personalista integral en la que armoniza las visiones antiguas y modernas sobre el hombre, hombre que se va configurando como tal ser humano en la persona a través de la acción. Wojtila, en el libro *Persona y acción* (1982) subraya que la persona es libre no solo a nivel de acción para elegir una u otra de las opciones que sus interacciones con la naturaleza, con la sociedad y con la cultura le plantean, sino que la libertad es parte esencial de la constitución y estructura personal porque *la libertad hace a la persona y la persona que ya es se va haciendo en el ejercicio consciente de su libertad*.

– Autoconsciencia de la experiencia vivida. El cristianismo, como registra Emmanuel Mounier (1972), ha aportado y sigue aportando una gran contribución al personalismo y a la recuperación de la persona, tanto en la variable de identidad como en la de libertad. El personalismo cristiano subraya que la persona es alguien que participa de la divinidad. Esta participación le libera de las esclavitudes y le hace libre¹⁹. En este marco, el papa Juan Pablo II no construye su antropología personalista desde los presupuestos objetivos de la realidad del mundo o desde los de la fenomenología –aunque los tiene en cuenta– sino desde el propio hombre como realidad personal singular y viva, situado en la historia, en la sociedad y la cultura, y que tiene autoconsciencia de sí mismo y de la responsabilidad con su entorno; en suma, que la persona que ya es humana sigue haciéndose desde la autoconsciencia de vivencia personal que cada hombre adquiere en la experiencia de la acción. Es una ‘antropología de la vida’ que considera que el hombre es una realidad personal viviente y no un concepto ni una cosa u objeto inerte. La antropología wojtiliana supera las antropologías que defienden una idea de hombre como ente metafísico. Es una *antropología personalista de la esperanza* para cualquier hombre, creyente o no creyente, porque ofrece la realidad

¹⁹ Durante todo el siglo XX, fueron muchas las investigaciones y estudios sobre el personalismo que han desarrollado la libertad como elemento constitutivo de la persona, desde Maritain y Mounier hasta los más actuales en los que sobresalen J. M. Burgos y V. García Hoz; este último aplicándolo a la pedagogía y, en consecuencia, desarrollando un personalismo pedagógico. Destaca por encima de todos, la aportación del papa Juan Pablo II, bien como papa con encíclicas, bien antes como Karol Wojtila con su antropología integral. Desde otra perspectiva, considero bastante consistente y documentada la tesis doctoral *El discurso personalista sobre el sujeto, el conocimiento y la nueva sociedad* de José Eugenio Candela Castillo, dirigida por Joaquín Ruiz Jiménez en el Departamento de Filosofía del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad Complutense de Madrid. Madrid: Servicio de publicaciones de la UCM, Servicio de reprografía, 1985. (Se puede leer en <https://eprints.ucm.es/53208/1/5309867802.pdf>)

objetiva y subjetiva de una persona integrada en la realidad sociocultural concreta y abierta a la trascendencia. Es una *antropología de la responsabilidad* hacia sí mismo, hacia los demás hombres y hacia la naturaleza, ya que al presupuesto del hombre como persona añade el del amor como donación. Es una *antropología comunitaria y cultural* porque en el desarrollo personal está implicada la formación cultural y la acción responsable y solidaria por el bien común.

– Dimensión social. La persona supera al individuo porque incluye la dimensión social como elemento constitutivo de la misma, junto con lo individual heredado. Como ya indicamos, la persona que ya es se va haciendo en sus relaciones con los demás. Todos los personalistas admiten que la persona no puede perfeccionarse como tal desde el individualismo egocentrista, sino que su desarrollo integral se hace en y con la sociedad y la cultura, con el bien común. Ahora bien, este hacerse en y con la sociedad no es un hacerse *ex nihilo* –o, dicho de otra manera, desde el vacío o la nada– de modo que toda la persona sea una simple construcción social o histórica, sino que parte de una identidad ontológica que se activa y desarrolla en la sociedad. Este *personalismo comunitario* contrarresta las actitudes individuales de dirigir egoístamente toda la acción de desarrollo personal hacia lo individual al margen de lo social. Lo social no está ahí como algo externo que se aprovecha interesadamente para el desarrollo individual en las relaciones con los demás, sino como algo de lo que se forma parte y que, por lo tanto, exige la propia implicación y participación activa y responsable para mejorarlo al servicio del bien común.

Juan Pablo II (Wojtyla, 1978) en su obra *Amor y responsabilidad* muestra que esta dimensión social forma parte constitutiva de la persona. No es una dimensión inactiva y cerrada, sino abierta y en permanente desarrollo a través de la experiencia relacional por la que el hombre es consciente de sí mismo y del otro. Para Juan Pablo II, la experiencia del amor es el eje de ese compromiso social solidario junto con la norma ética. Supera e integra, por lo tanto, el compromiso social de una ciudadanía basada únicamente en la ley y en la justicia, por muy legítima que esta sea. La justicia queda superada por el amor. ¿Utopía?, tal vez, pero las utopías ayudan a caminar porque muestran el horizonte.

– Dimensión ética. El ejercicio de la libertad personal dejaría de ser acción libre si escenarios ideológicos, políticos, económicos, culturales, hedónicos, utilitaristas, insolidarios, etc. crean necesidades, dinámicas y estructuras que impiden que la acción del hombre sea un ejercicio autónomo y responsable. La presión del postmodernismo y el economicismo reinante en la sociedad postmoderna han hecho saltar por los aires a los valores humanos, éticos y sociales de las sociedades, generando una quiebra moral, axiológica, científica y social sin precedentes. En este contexto, Heidegger atribuye la crisis de las ciencias modernas a esta falta de fundamento. Falta de fundamento y fractura que no surge de pronto como un relámpago, aunque se manifiesta de manera especial en las sociedades consideradas desarrolladas, y que la globalización ha ido extendiendo progresivamente a toda la humanidad. No en vano se insiste hoy en que la crisis de la sociedad actual es ya algo más que una crisis de valores; es social, educativa, económica, política, en suma, es una crisis estructural tan fuerte y profunda que es frecuente identificar a la sociedad actual como *sociedad de la crisis*. Crisis que está dando al traste con todos los sistemas de organización educativa, social, formativa, cultural, política, económica, etc. predominantes desde hace un par de siglos y que la feroz crisis económica actual hace más manifiesta. En este contexto es usual hablar ya de cambio de era.

El personalismo, además de desarrollo personal y acción, es *compromiso*, un compromiso en la construcción y desarrollo de una sociedad más humana, y, por lo tanto, más justa; en suma, una sociedad del bien común. Bien común que implica el bien de toda la comunidad y de todas y cada una de las personas, tal como lo interpretaban los clásicos; concepto que el personalismo ha recuperado. Por lo tanto, la *ética* acompaña a la libertad en el ser y vivir personal porque toda acción humana es distinta a la animal. Es una acción realizada libremente que tiene un doble componente racional y moral. La autoconciencia de hacerse mejor o peor persona hace que el individuo sepa que si obra bien se hará mejor y que si obra mal se hará cada vez peor, y, además, se perjudica a sí mismo, a la naturaleza y a sus semejantes. Precisamente la dimensión ética distingue a los humanos de los animales más que la inteligencia. La actuación positiva o negativa en los animales está en función de la supervivencia y de hacerse daño o no, en sentido de dolor; la de las personas implica además la conciencia de actuar bien o mal: es un acto moral. La pedagogía y las instituciones

educativas no pueden obviar este doble componente de la acción humana: la ética y la autorregulación (López Calva y Gaeta González, 2014, p. 20)

La norma moral, por lo tanto, es un componente constitutivo de la persona. Este ser consciente del obrar bien o mal es para los personalistas una de las bases para distinguir el concepto de individuo del de persona. La persona se abre e implica en la realidad social para mejorarla; el individuo, por el contrario, se cierra egoístamente sobre sí mismo, es menos humano. José Luís Cañas (2001) siguiendo a Mounier (1972), subraya que:

Los personalistas pusieron de manifiesto que siempre que hay deshumanización, la persona se degrada en individuo. Merced a esta reducción el individuo se cierra y se repliega sobre sí mismo, en una autodisolución que proviene de la soledad que él mismo se crea . . . En la vivencia de ese vacío existencial encontramos un fundamento antropológico de la deshumanización. Deviene entonces en el estado de individuo abstracto, buen salvaje y paseante solitario, sin pasado, sin porvenir; sin relaciones . . . soporte sin contenido de una libertad sin orientación, estado que le conduce al vacío existencial, la desesperación y la angustia . . . La rehumanización, movimiento contrario a la deshumanización, sería una recuperación de la persona purificándola de lo individual, una reconversión del individuo en persona, paso que comienza con la toma de conciencia de que su esencia estaba perdida en el exterior, expulsada de sí misma. (pp. 170-171)

Este mismo autor recoge la tradición filosófica y antropológica que distingue persona de cosa, e insiste en que el personalismo contribuye notablemente a profundizar en esa antropología que pasa de relacionar al hombre con las cosas a relacionarlo con las personas y, por lo tanto, con la sociedad. Con el personalismo, el hombre abandona el mundo de las cosas, deja de ser cosa para convertirse en una persona viva.

Efectivamente, uno de los ejes del personalismo, como también del pensamiento dialógico y de la filosofía existencial y presente en todos los autores personalistas, es la insistencia en la insalvable distinción entre cosas y personas, entre mundo objetivista y mundo personal. (Cañas, 2001, p. 172)

En suma, la complejidad y concreción de la persona hace que el personalismo no sea una corriente de pensamiento y de acción uniforme. Se configura, por el contrario, desde diferentes perspectivas filosóficas, científicas, sociales, políticas, jurídicas, psicológicas, económicas, teológicas, pedagógicas, comunitarias, etc. Es integradora de la diversidad. Tan es así que Mounier habla de que existen varios personalismos. Se diría que existe un único personalismo con distintas fuentes, estructuras, aplicaciones y sensibilidades. El personalismo ofrece adaptaciones diferentes en función del campo o ámbito al que se aplique. En este contexto se habla de personalismo ontológico, pedagógico, político, comunitario, existencial...

LA PERSONA QUE YA ES SE HACE EN LA ACCIÓN: EJE DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA

De igual manera que el personalismo no puede entenderse al margen del humanismo, es difícil concebir una educación fuera del personalismo. Más aún, surgen las preguntas ¿Puede existir una educación que no sea personalizada? ¿Una pedagogía que no sea pedagogía personalista? Se piensa que no. Se acepta unánimemente que la educación implica actividades muy diferentes de tipo informativo, formativo, instructivo, dinamizador, de enseñanza, de aprendizajes, etc. que contribuyen a la educación de la persona. El error consiste en confundir educación con alguna de esas actividades o con la suma de todas ellas. La educación, como se ha razonado y fundamentado, es un *proceso humano-social de humanización personal y personalizante*.

Las acciones/intervenciones que se agrupan en la expresión “enseñanza-aprendizaje” no son educación, sino medios o instrumentos necesarios para la activación y desarrollo de esta; en este sentido pueden considerarse actividades o medios educativos. Ahora bien, estas actividades no poseen la cualidad de educativas por sí mismas. Serán medios educativos si en el *cómo* (método) y en el *qué* (contenido) contribuyen al desarrollo perfectivo de la persona; dejarán de serlo si no contribuyen.

Se puede concluir que el bien común en el sentido clásico implica el bien de todos y cada uno de los individuos y del conjunto de la sociedad. Esta doble finalidad unificada en la persona constituye el fundamento y la finalidad de la educación y de la pedagogía.

APORTACIÓN DE INVESTIGACIONES NO PEDAGÓGICAS SOBRE DIMENSIONES DEL COMPORTAMIENTO HUMANO

La acción regulada por la persona que se educa, o auto-acción consciente y responsable, es una de las claves del personalismo y por lo tanto de la educación personalizada. Algunas críticas califican al personalismo de no científico porque lo encuadran únicamente en la reflexión filosófica y antropológica. Aun en el caso de que se admitiera esta crítica, la validez de esta requeriría clarificar si la filosofía y la antropología se consideran ciencias, tarea que exige un debate amplio sobre los criterios para definir qué es y qué no es ciencia, labor que excede el objetivo que ocupa en el presente trabajo.

El movimiento pedagógico personalista, sea o no sea científico, constituye una *corriente de pensamiento integradora* porque interpreta desde la pedagogía e integra en su cauce teórico y de acción las conclusiones de diferentes ciencias y ámbitos del saber sobre el hombre y la sociedad (antropología, filosofía, biología, psicología, sociología, economía, tecnología, etc.). Entre estas destacan notablemente las aportaciones de las investigaciones científicas sobre procesos humanos de conocer, sentir, comportarse y aprender.

La educación en el personalismo es asimismo *educación inclusiva* porque se centra en la persona con sus posibilidades y limitaciones, es decir, respeta la diferencia, diversidad y la situación de cada persona; garantiza, por lo tanto, el derecho de todos los seres humanos a la educación y, al desarrollar una educación personalizada, remueve los obstáculos que puedan impedir o dificultar el que todos los educandos puedan desarrollar al máximo su potencial en igualdad de oportunidades; es una educación para el bien común.

El análisis de las numerosas contribuciones que estas investigaciones han hecho a la educación –incluso de las llevadas a cabo en el ámbito positivista de las llamadas ciencias experimentales– es muy amplio, por lo que no es abordable ahora. Sin embargo, por su notable incidencia en el desarrollo de la pedagogía actual, sobre todo de las procedentes de los ámbitos biológicos, psicológicos y sociales, se considera necesario indicar muy brevemente las claves de las investigaciones realizadas por algunos autores significativos, porque ello ayuda a comprender mejor la educación como un proceso integral e integrador, aunque diferencial de cada persona, cual es la educación personalizada: Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Jerome Bruner, David Ausubel y Albert Bandura.

– Jean Piaget, considerado padre de la epistemología genética y de la psicología del niño y de la inteligencia (Arroyo, 1980), fundamenta y explica el desarrollo humano a través del desarrollo intelectual. Desarrollo intelectual que, para este autor, implica la maduración individual (herencia genética) y el condicionamiento de lo social. Ofrece bases consistentes para la búsqueda de respuestas a la pregunta ¿cómo conoce el hombre? Tras un análisis crítico de las epistemologías tradicionales, desarrolla una epistemología genética diferencial, estudiando el *conocimiento como un proceso* que deja al descubierto las fallas de la epistemología tradicional; epistemología, esta última, que consideraba el conocimiento como un hecho o como un estado innato al hombre. Piaget utiliza metodológicamente dos estrategias: a) desarrollo intelectual por estadios o etapas evolutivas, y b) armonía entre los procesos de asimilación y acomodación. Entre los muchos matices de su trabajo, el *aprendizaje como construcción según niveles de desarrollo* que concretiza en los estadios es el más divulgado de las conclusiones de Piaget.

- Lev Vygotsky. La aportación de este autor se centra tanto en el desarrollo cognitivo como en el social. Su contribución al desarrollo del aprendizaje social es notable. Vygotsky, obsesionado con la actividad creadora del hombre, hace la propuesta –que en mi opinión ha tenido más influencia– de concebir la educación como humanización y enculturación. Doble proceso que se realiza mediante la internalización o reconstrucción interna de las acciones e influjos externos. Para este autor, el desarrollo cognitivo se activa y progresa en la interacción entre lo genético y lo social, donde los factores sociales juegan un papel determinante y no

solo condicionante, como mantiene Piaget. Si para Piaget, desarrollo y aprendizaje son procesos independientes, para Vygotsky son procesos dependientes y el desarrollo sigue al aprendizaje.

Si el *cognitivismo* sirve para identificar a Piaget, el *sociocognitivismo* sirve para Vygotsky. El abandono del perfil de profesor como poseedor del saber que transmite a los estudiantes da paso al perfil de profesor como mediador entre el alumno y el medio; este perfil prevalece en la mayoría de los estilos de aprendizaje actuales. En esta línea de razonamiento en la que el profesor es solo mediador, Vygotsky considera la educación como aprendizaje autónomo, por el que la actividad creativa del hombre no se estanca en el presente, sino que se proyecta al futuro, tarea que se lleva a cabo mediante la asimilación y modificación del presente (Vygotsky, 1990).

Sin embargo, el concepto de educación de Vygotsky, en el que incluye la aculturación, contradice la idea de interiorización. La interiorización requiere actividad constructiva del sujeto, mientras que la aculturación la dificulta y genera pasividad, es adoctrinadora, manipuladora y nada creativa. Por otra parte, da pie a confundir aprendizaje con educación. No se olvide que el aprendizaje es uno de los procesos activos que se integran en la educación, pero por sí mismo no es educación.

– Jerome Bruner. Calificado como representante del constructivismo simbólico y del *aprendizaje por descubrimiento*, explica también el desarrollo humano desde la perspectiva o enfoque del desarrollo intelectual-cognitivo. Proceso que se activa y realiza, según Bruner, a través de un doble proceso: a) actividad mental constructiva del sujeto a partir de las informaciones y contenidos o base de datos recibidas por el aprendizaje, y b) la inferencia que el propio sujeto aprendiz hace de esta información mediante su propia actividad constructiva. La clave para Bruner es el aprendizaje por descubrimiento o actividad por la cual el aprendiz reordena y transforma la información dada. Actividad que Bruner articula sobre dos ejes principales: a) las ideas básicas o núcleos centrales de las materias de aprendizaje y b) las estructuras de estas, que ayudarán al aprendiz a captar y entender cómo están relacionadas las cosas y los contenidos de las materias de aprendizaje (Bruner, 1963 y 1988).

El desarrollo de los tres sistemas de representaciones: *enactivo* (asimilar la realidad por y en la acción), *icónico* (intuición y organización selectiva imágenes) y *simbólico* (representación conceptual y simbólica del mundo mediante el lenguaje), es una de las aportaciones más significativas de Bruner a la educación. En esta dinámica, Bruner armoniza los procesos intrapsíquicos del aprendizaje individual con los aspectos más sociales dando cada vez más peso a lo social. Bruner dio impulso a la psicología social, tanto, que la mayor crítica que se le hace es la de psicologizar la educación, de psicologismo o de explicar toda la educación desde la psicología.

– David Ausube. Se le incluye, junto con los anteriores, dentro del movimiento constructivista. En este marco tiene una perspectiva diferente a los tres anteriores. Opone su propuesta de *aprendizaje significativo* al cognitivismo de Piaget y al aprendizaje por descubrimiento de Bruner. Ausubel afirma que el “aprendizaje por descubrimiento es insuficiente para considerarlo siempre como aprendizaje significativo”. Para fundamentar esta crítica distingue dos ejes en todo aprendizaje: aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción. Uno y otro pueden ser repetitivos o significativos en función de las condiciones en la que sobrevenga el aprendizaje (Ausubel, Novak y Hanesian, 1989).

– Albert Bandura. Entre su gran producción son destacables el “sociocognitivismo y la teoría del aprendizaje social” (Bandura 1977, 1995 y 1997)²⁰. El eje principal sobre el que se articulan y concretan sus investigaciones y razonamientos es su *modelo de aprendizaje vicario* activado y desarrollado principalmente y de manera progresiva a través de la observación y la imitación. Para definir y desarrollar este aprendizaje vicario, Bandura no desprecia las investigaciones sectoriales de tipo psicológico y sociológico existentes y distingue tres fases:

²⁰ Las teorías sobre el aprendizaje, además del marco constructivista, se llevaron a cabo durante bastante tiempo a partir de referentes conductistas y neo conductistas como reacción al psicoanálisis. El referente principal de todas estas teorías han sido las dos teorías del condicionamiento clásico y operante. El condicionamiento clásico, cuyo representante principal es I. Pavlov, basado en la dinámica “estímulo-respuesta” potenció la idea de que en el aprendizaje social el estímulo había que centrarlo en el contexto cultural y social. El condicionamiento operante, expresión atribuida a B. F. Skinner, propugna un aprendizaje condicionado a través de aproximaciones sucesivas por las que se logra la fijación positiva de una conducta. La teoría del *modelado social*, desarrollada principalmente por Bandura, supera la simple dinámica de estímulo-respuesta, más propia de los animales no racionales que del hombre. El conductismo no ha sido abandonado todavía.

observación, imitación e identificación. Fases que Paciano Feroso (1994, p. 232) presenta como tres corrientes de aprendizaje:

- *Aprendizaje por observación.* La dinámica de este tipo o fase de aprendizaje social consiste en ofrecer al aprendiz un modelo para que, mediante la observación de este, la persona que aprende pueda elaborar sus propias representaciones simbólicas a partir de lo que el modelo representa y hace. Este aprendizaje requiere cuatro procesos ascendentes: proceso de atención (momento inicial), proceso de retención (codificación, organización cognitiva y fijación de lo observado), proceso de reproducción motora (condicionada por el *feedback* a través de la autoobservación de sus posibilidades y limitaciones) y proceso motivacional (automotivación por los refuerzos externos y de interiorización).
- *Aprendizaje por imitación.* Entre las numerosas contribuciones para desarrollar el aprendizaje por observación realizadas durante el final del siglo XIX y primera mitad del XX destacan, además de Bandura, Neal Miller y John Dollard (1941). Todos estos autores, incluido Piaget, parten del hecho de que el condicionamiento, ni siquiera el operante de Skinner, es suficiente para explicar el aprendizaje social.
- *Aprendizaje por identificación.* Son muchas y desde distintas escuelas psicológicas las aportaciones que se utilizan como base del aprendizaje por identificación. Entre ellas destacan la introyección desarrollada por el psicoanálisis; desde la corriente cognitivista: el aprendizaje de roles y la aportación de Spencer Kagan sobre las motivaciones sociales y las interacciones de los niños. En el marco de estas investigaciones, las teorías psicológicas del situacionismo y las de la inteligencia múltiple fueron los ejes principales sobre los que se han ido desarrollando las estructuras de Kagan. Estas estructuras consisten principalmente en situar a los niños en realidades culturales y sociales distintas en y mediante las cuales los niños aprenden a competir o a ser cooperativos. Las metodologías actuales de aprendizaje colaborativo y cooperativo se inspiran en su gran parte en las estructuras de Kagan (pp. 231-232).

Todos estos autores tienen en común la consideración del hombre como un ser biopsíquico donde lo social puede ser determinante o solo condicionante en su desarrollo como ser humano. Subrayan que el desarrollo cognitivo es inseparable del contexto y de los contenidos de lo cultural y social. Estas investigaciones permiten concluir que el desarrollo humano no es el resultado de la suma de herencia más medio, sino que se va configurando por una interacción permanente entre el factor biológico (herencia) y el factor sociocultural (medio). Dicho de otra manera, implica maduración personal e inclusión social, y por lo tanto aprendizaje y acción permanente. El hombre puede ser social por naturaleza o no, pero en cualquier caso está obligado a serlo para su supervivencia y desarrollo como ser humano, puesto que existe una realimentación o *feedback* permanente entre lo biológico y lo social. Bandura subraya directamente este feedback en el siguiente texto que transcribo literalmente:

La teoría del aprendizaje social explica la conducta humana en términos de una interacción recíproca y continua entre los determinantes cognoscitivos, los comportamentales y los ambientales. El proceso de determinación recíproca hace posible que las personas influyan en su destino y también establece los límites de la autodirección. De forma que, según esta concepción del funcionamiento humano, las personas no son ni objetos impotentes controlados por las fuerzas ambientales ni agentes libres que hacen lo que les da la gana. Las personas y el medio se determinan de forma recíproca. (Bandura, 1984, pp. 10-11)

Está fuera de toda duda que los resultados de estas y otras muchas investigaciones sobre el conocimiento y comportamiento humano, aunque no son en sentido estricto investigaciones pedagógicas, sino biológicas, psicológicas, didácticas, sociales, etc., han influido notablemente en la configuración y desarrollo de una teoría y práctica pedagógica integral e integradora cada vez más consistente y científica, cual es el personalismo, y, dentro de este, el personalismo pedagógico y la pedagogía del bien común.

Uno de los ejes pedagógicos que estas investigaciones han contribuido a desarrollar ha sido el *eje de la acción*. Se constata fácilmente que los resultados de estas investigaciones están presentes en muchos de los movimientos pedagógicos y sociales actuales que trabajan la forma de garantizar la acción del propio educando en su proceso educativo. Sin duda, todos ellos han contribuido a

recuperar la acción del propio sujeto educando en su proceso de aprendizaje. Asimismo, sus conclusiones han ofrecido bases científicas para documentar la permanente reconstrucción de la educación como un proceso personal y personalizado, esto es, ajustado a las condiciones características, posibilidades, limitaciones y momento evolutivo de cada persona, y a los contextos sociales y culturales.

APORTACIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS QUE RECUPERAN LA ACTIVIDAD DEL EDUCANDO

Son muy numerosas las experiencias educativas y didácticas, dentro y fuera de la institución escolar, que ofrecen elementos conceptuales y procedimentales para recuperar la actividad del educando en los procesos de aprendizaje. Experiencias que no solo ayudan a entender el personalismo, sino que muchas de sus conclusiones, asumidas por el personalismo pedagógico, son de gran utilidad para el desarrollo de una teoría de la pedagogía del bien común. Entre las muchas existentes, es obligatorio recordar:

- La Escuela Nueva y Escuela Activa²¹ no son un método nuevo ni tampoco un enfoque didáctico o una simple reacción antiautoritaria al autoritarismo reinante en la escuela y en la sociedad, sino una orientación pedagógica, social y ética innovadora de la educación y de la escuela. Movimiento innovador que incluye numerosos autores y experiencias que han servido de base a la renovación posterior de la pedagogía, de la didáctica y de la escuela.

Esta corriente innovadora y creativa de pensamiento y de acción es muy diversa. Generó y desarrolló un amplio abanico de escuelas renovadoras que se extiende desde las experiencias más radicales del *self-government*, las comunidades educativas del maestro compañero de Hamburgo o la anárquica de *Summerhill*, por citar algunas, hasta las más moderadas como la *Casa dei bambini* creada por María Montessori, las escuelas basadas en la comunidad de trabajo de Kerschensteiner, la escuela de *l'Ermitage* fundada por Decroly en Bruselas, las

²¹ No resulta fácil a veces diferenciar escuela nueva de escuela activa, porque ambas se basan en los mismos principios y desarrollan experiencias educativas escolares que solo se diferencian en algunos matices. En el fondo son el mismo movimiento innovador.

Escuelas del Ave María fundadas por el padre Manjón en Granada, la escuela fundada en Chicago por John Dewey, cuyo principio básico, fiel a su expresión *learning by doing*, es la experiencia y la acción, etc.

Estas y otras muchas experiencias que han surgido posteriormente a la sombra de su cauce teórico y experiencial, aunque con diferentes matices, tienen un 'objetivo común: recuperar la actividad del educando y la escuela para la vida frente a la escuela para el conocimiento, y la vida y la sociedad para la escuela'. Entre los muchos matices existentes les une la insistencia en dos principios principales: a) *aprender haciendo* frente a los métodos de enseñanza tradicionales unidirectivos que se limitan a la información y exposición del conocimiento realizada por el profesor; b) escuela y sociedad no pueden ir por separado en la acción educativa. En suma, tratan de eliminar de la escuela, o al menos de aminorar, no solo la separación entre escuela y sociedad, sino también la metodología autoritaria y unidireccional en la relación del profesor-alumno; unidireccionalidad que generaba en este último una actitud y comportamiento pasivos, de simple recepción, memorización y repetición de la información recibida.

– La *pedagogía de la liberación* de Paulo Freire, que insiste en la educación problematizadora, crítica y comprometida social y políticamente frente a la educación bancaria. Para Freire el conocimiento no es algo que está ahí, sino que se está construyendo permanentemente y es para la vida. Freire, a su modo, es humanista y personalista; así queda reflejado en todas sus obras, principalmente en los libros: *Educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía y acción liberadora* y *A la sombra de este árbol*.

– En la misma línea problematizadora y social de Freire ha caminado la *pedagogía crítica*. Esta corriente pedagógica subraya la actividad práctica y la investigación como recursos didácticos imprescindibles. Dos autores, entre los muchos, sintetizan esta corriente:

- Henry Giroux sintetiza las ideas innovadoras de movimientos y experiencias renovadoras anteriores. Propone una educación crítica, inserta en la vida, comprometida con la sociedad y revolucionaria, una educación que salga de la escuela, una educación que no se limite a la transmisión y transformación del conocimiento, sino que cree puentes

entre el aprendizaje y la vida cotidiana. Las estrategias didácticas, para este autor, han de tener la capacidad de generar en el alumno pensamiento crítico, actitudes y acciones comprometidas en transformar el conocimiento y también en transformar la sociedad, con el fin de salir de una sociedad determinada por el mercado y construir una sociedad más democrática, más humana y basada en la justicia social.

- Stephen Kemmis, en esta misma línea de pedagogía crítica, señala con insistencia que la intervención didáctica ha de problematizar y pensar la educación desde la educación misma y por los mismos agentes educativos; propone la *investigación-acción* como uno de los recursos didácticos más eficaces a utilizar. El punto de partida de este recurso es la misma acción de aprendizaje observada y analizada por el propio grupo integrante de la acción; no es una investigación realizada por un agente externo a la acción. Las tres fases del proceso de la investigación-acción, ya clásicas, subrayadas y desarrolladas por Kemmis son: acción-reflexión-acción. Primera fase: observación de la acción por los protagonistas de esta; segunda: reflexión por los mismos protagonistas de la acción observada, y tercera: vuelta a la acción.

– Informes Unesco. En los diferentes informes de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la Unesco subyace una visión de educación inclusiva y, por lo tanto, personalizada y comprometida con una sociedad del bien común. Estos informes impulsan una educación que integra el desarrollo individual y el compromiso, inclusión y acción social transformadora; una concepción de la educación como proceso humano-social de humanización personalizante y transformador.

El informe *Aprender a ser* (Faure, 1973), subraya que la educación es una necesidad biológica y una necesidad social; insiste asimismo en las fuertes relaciones existentes entre escuela y comunidad educativa, entre educación y progreso social –no solo cuantitativo sino cualitativo– desde una perspectiva de la dignidad humana y del bien común. A partir de estos principios desarrolla una educación sobre los cuatro postulados siguientes, que se transcribe:

a) La necesidad de solidaridad fundamental de los gobiernos y los pueblos por encima de las divergencias y conflictos transitorios.

- b) La democracia concebida como el derecho y la posibilidad en igualdad de condiciones de todos y cada hombre a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su propio porvenir y el de la sociedad.
- c) El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo de cada hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos: individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños.
- d) La educación, para formar a este hombre completo cuyo advenimiento se hace más necesario a medida que restricciones cada vez más duras fragmentan y atomizan en forma creciente al individuo, solo puede ser global y permanente. Ya no se trata de adquirir aisladamente conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de “aprender a ser” (pp. 16-17).

El nuevo informe a la Unesco *La educación encierra un tesoro*, conocido como *Informe Delors* (1996) desarrolla y concreta los principios del informe anterior y las diferentes formas de activar y organizar la educación (informales, formales y no formales). En ambos informes, la propuesta educativa mira al futuro, es prospectiva. Si el primer informe señaló los principios, este asume los mismos principios y trata de concretarlos teórica y normativamente a las nuevas realidades sociales, económicas, laborales, culturales, etc., con el fin de desarrollar una educación que responda a las tensiones del siglo XXI; tensiones que describe y cuyos enunciados transcribo literalmente:

- a) La tensión entre lo mundial y lo local: convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces, la tensión entre lo universal y lo singular.
- b) La tensión entre tradición y modernidad . . .: adaptarse sin negarse a sí mismo, edificar su autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución de los demás, dominar el progreso científico.
- c) La tensión entre el largo plazo y el corto plazo, tensión eterna pero alimentada actualmente por un predominio de lo efímero y de la instantaneidad.

- d) La tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades . . . Hoy . . . la presión de la competencia hace olvidar a muchos directivos la misión de dar a cada ser humano los medios de aprovechar todas sus oportunidades.
- e) La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano.
- f) La tensión entre lo material y lo espiritual. (Delors, 1996, pp. 16-18).

La respuesta educativa a todas estas tensiones y problemas pedagógicos y sociales la articula el informe sobre los cuatro pilares de la educación tan conocidos y divulgados: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser.

– El *enfoque por competencias* o educación basada en competencias constituye hoy el problema pedagógico y didáctico más urgente. Surge igualmente como una respuesta, fundamentalmente didáctica, a la poca eficacia de los enfoques didácticos centrados en la transmisión de información y en la acumulación y memorización de esta. Trata de armonizar lo individual con lo social, dirigiendo sus esfuerzos al diseño de currículos basados en competencias que respondan a las necesidades sociales presentes y futuras, y no en contenidos y conocimientos abstractos al margen de la capacidad de cada estudiante y de las exigencias educativas y formativas de la sociedad en la que se vive.

El informe Faure de la Unesco fue consciente de la necesidad de una educación por competencias, pero ya previó el problema de deshumanización implícito en la educación por competencias, cuando analiza la tensión entre la competencia y la igualdad de oportunidades. Si la competencia se interpreta como competitividad egoísta e insolidaria deja de ser educación, pero es educación si se interpreta como ser competente humana, social y profesionalmente y poner dicha competencia al servicio del bien común.

La recopilación de estas corrientes y experiencias pedagógicas y didácticas no es gratuita: recoge un número pequeño, aunque significativo, de entre las muchas existentes. En todas ellas se observa la preocupación por perfeccionar un desarrollo pedagógico, didáctico y social que garantice una educación completa, respondiendo a las necesidades de humanización de cada persona y a las de

construir un mundo más justo y humano. En suma, y en coherencia con lo expuesto hasta aquí, una educación de humanización personalizada y una pedagogía del bien común que aborde y avance en el reto teórico y práctico que la sociedad actual plantea a la educación; reto que, sin olvidar las enseñanzas del pasado, obliga en la teoría y en la práctica pedagógica a trabajar la educación en el presente y adelantarse a las necesidades del futuro.

Esta incidencia se extiende no solo al desarrollo de una teoría pedagógica personalista, sino también al desarrollo de modelos de instituciones educativas y a los estilos de enseñanza y aprendizaje potenciadores de la autoeducación que dan un vuelco de 180 grados a las relaciones profesor-estudiante. Basta considerar el gran número de los enfoques organizativos de las instituciones educativas y de estilos de enseñanza-aprendizaje que han surgido en su cauce de pensamiento y de acción. Estilos en los que los agentes y agencias (familia, profesores, amigos, escuela, instituciones y asociaciones culturales, religiosas, políticas, etc.) intervinientes en las actividades de enseñanza-aprendizaje son mediadores. En suma, desarrollan estilos de acción/intervención en los que las actitudes y dinámicas de los agentes no son unilaterales ni autoritarias, sino de interacción entre personas, en donde la tarea de educadores y profesores es la de coordinar, mediar, orientar, dinamizar o dirigir el aprendizaje. No debe perderse de vista que potenciar la acción realizada consciente, libre y solidariamente por la persona que se educa es uno de los elementos constitutivos del personalismo y, por lo tanto, del personalismo aplicado a la educación o personalismo pedagógico. Como se plantea en el modelo educativo UPAEP U50 (2018, núm. 40) es “una visión educativa que moviliza y transforma a la sociedad desde la persona misma”. Resumiendo, es una corriente de pensamiento y de acción que se concreta operativamente en la educación personalizada y, por consiguiente, en la educación del bien común.

Dos conclusiones o lecciones principales podemos extraer de la pluralidad y sentido común observado en estas investigaciones:

- a) El gran acierto del personalismo y de la pedagogía del bien común es aprovechar lo positivo y común que tienen todas estas investigaciones y experiencias educativas para la mejora de educación como proceso dinámico y de acción para el desarrollo humanizador personal y personalizante.

b) El gran desacierto y problema de los reduccionismos está en que, instalados en una de las dimensiones del desarrollo humano al margen de las otras²², se han esforzado en destacar las diferencias naturales entre las dimensiones –e incluso entre alguno de los enfoques específicos de estas dimensiones– en lugar de buscar los elementos de convergencia del único proceso de desarrollo humano que es la educación. Desarrollo en el que los elementos de la realidad genotípica y social se integran en una unidad de desarrollo y de acción.

PEDAGOGÍA DEL BIEN COMÚN: ¿TEORÍA PEDAGÓGICA GENERAL DE EDUCACIÓN?

No es posible seguir adelante en la búsqueda de una respuesta razonada sin situar, aunque sea sintéticamente, a la pedagogía del bien común en la pedagogía sin adjetivos. A lo largo de este trabajo hemos ofrecido documentación y razonamientos que ubican la pedagogía del bien común en el marco del personalismo pedagógico. Incluso hemos planteado si es posible en sentido estricto hablar de una educación que no sea personalizada y, por ende, de una pedagogía que no sea personalista.

PEDAGOGÍA HUMANISTA-PERSONALISTA

“El desarrollo, ‘despliegue total de las posibilidades humanas en el mundo entero’ es el objetivo último de la educación y de la cultura” (Delors, 1996, p. 294). En este informe, la Unesco considera prioritario como finalidad de la educación y de la cultura trabajar por un desarrollo centrado en el ser humano (Delors, 1996, p. 24). Esto contrasta con muchas de las estructuras y dinámicas actuales de tipo cultural, social, económico e incluso “educativo” que ponen al ser humano al servicio del desarrollo y concretamente de un desarrollo económico, profesional o ideológico. En el informe de

²² Los motivos de esta dinámica de estacionarse en la diferencia pueden ser muchos. Por una parte, está la exigencia metodológica de la investigación científica que requiere sectorizar la realidad a investigar y, por lo tanto, delimitar la parcela o campo concreto de investigación; por otra, la defensa de determinados intereses de poder, ideológicos, políticos, económicos, culturales de grupo, marcos teóricos apriorísticos y, en consecuencia, de defensa a ultranza de resultados investigaciones sectoriales.

la Unesco es la cultura, la economía y la tecnología las que tienen que estar al servicio del hombre, y no viceversa.

El objeto de la pedagogía es la educación y esta implica la totalidad de la persona en su dimensión individual y social, como afirma la Unesco. Razón por la cual, es errónea la afirmación de quienes la restringen a alguna de las dimensiones del hombre o de la sociedad, y también la de aquellos que defienden la ausencia de estatus teórico científico de la pedagogía porque dicen que es un arte, una actividad o simple reflexión. Esta última afirmación confunde pedagogía con educación y educación con simple acción/intervención. En este contexto, hay que diferenciar teoría de la educación como disciplina curricular de teoría pedagógica. La teoría de la educación es una ciencia substantiva pedagógica de la educación (Castillejo, 1987; Touriñán, 1987 y 2015) al contrario que otras teorías que se autodenominan de la educación, pero son teorías interpretativas acerca de la educación desde otros ámbitos de conocimiento, no son pedagógicas.

La pedagogía, como hemos mostrado, tiene estatus científico por sí misma²³ y además integra en su proceso de construcción de su teoría científica las valiosas contribuciones que la investigación sobre diferentes dimensiones del hombre y de la sociedad ha producido. De ahí que hieran quienes indican que la pedagogía se limita a aplicar las contribuciones de otras ciencias sobre el hombre y sobre la sociedad. La pedagogía, por el contrario, al igual que otras ciencias autónomas que integran en su haber conocimiento y acción, como la medicina, interpreta y transforma las aportaciones de otras ciencias en conocimiento y acción propia, en nuestro caso ciencia y acción pedagógica y, por lo tanto, educativa. La pedagogía, debido a la polidimensionalidad y polisemia de su objeto, está abierta siempre a conflictos intercientíficos que no pueden resolverse por el cauce de la oposición excluyente, sino por el de la dialéctica y complementariedad.

Se ha mostrado a lo largo de este capítulo el sofisma metodológico de los reduccionismos. Las conclusiones de estos son focalizaciones o si se prefiere enfoques teóricos, históricos, sociológicos,

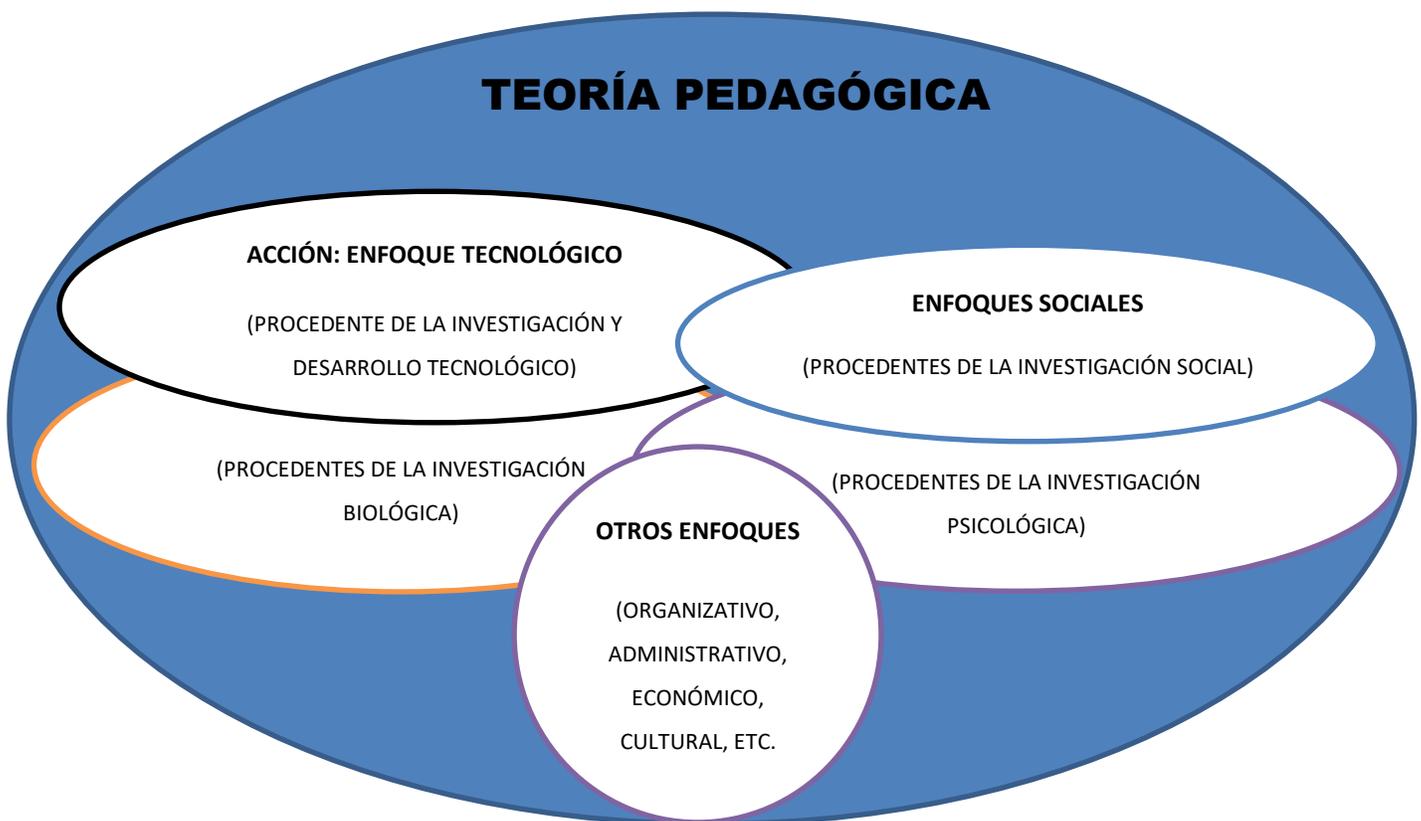
²³ El estatus científico de la pedagogía se ha debatido mucho durante los últimos años. Tres han sido las posturas que agrupan la casuística al respecto: a) la pedagogía es ciencia, con autores tan significativos como Pestalozzi, Herbart, Dilthey, Claparède, Natorp, Spranger, etc.; b) la pedagogía es un arte, y c) la pedagogía queda disuelta en la expresión ciencias de la educación. En lo referente a este último bloque, considero necesario recordar que las llamadas ciencias de la educación no son ciencia pedagógica, ni siquiera de la educación, sino ciencias humanas, sociales, biológicas, psicológicas, etc.

tecnológicos, antropológicos, biológicos, etc. pero nunca pueden ser teorías pedagógicas, sino teorías sobre aspectos, factores o realidades que inciden en la educación. Son enfoques compatibles y asumibles en una teoría pedagógica, pero ellos, por sí mismos no son teorías de la educación, porque su objeto no es la educación o proceso humano-social personal y personalizante, sino otros ámbitos, procesos y realidades no educativos por sí mismos.

La siguiente figura ayudará a visionar de manera plástica la unidad integral e integradora de una teoría pedagógica en el marco del personalismo pedagógico:

Figura 3

Enfoques de la teoría pedagógica



En este proceso de construcción teórico-científica, la pedagogía personalista no es una moda novedosa y pasajera surgida de improviso, sino que, como ya hemos analizado, posee suficiente trayectoria teórica, normativa y práctica para ofrecer respuestas conceptuales, axiológicas y de

acción al hombre y al mundo contemporáneo que ayuden a recuperar lo humano frente a las dinámicas y estructuras deshumanizadoras que predominan en otros ámbitos. Por esta razón, el proyecto pedagógico personalista será siempre un proyecto abierto a las necesidades del hombre y de la sociedad y, por lo tanto, un proyecto en permanente perfeccionamiento y reconsideración. Es asimismo un proyecto de acción insertado en la realidad social concreta de cada persona y de cada contexto histórico y social, un proyecto diverso fundamentado en el ser humano y en sus relaciones consigo mismo y con la sociedad. En suma, el personalismo pedagógico y la pedagogía del bien común constituyen un *proyecto integral e integrador que no monopoliza ni excluye a nadie, pero que tiene entidad y estatus científico, un proyecto que parte de la persona y de la sociedad, lo desarrolla la persona en y con la sociedad y revierte a la persona y a la sociedad*. Es un proyecto del y para el bien común.

El personalismo deja claro que el pensar, el hacer, el relacionarse y cualquier otra acción humana no son actividades aisladas ni automáticas de la mente y del cuerpo en su actividad física y relacional, sino que cualquier tipo de actividad mental, física, relacional, etc., implica a toda la persona, es la persona quien la hace. El personalismo pone de relieve algo tan antiguo como el mismo hombre: que una individualización o desarrollo humano individual no puede entenderse ni desarrollarse adecuadamente sin el complemento del desarrollo humano social o socialización, y viceversa, porque ambos procesos forman parte constitutiva del desarrollo del hombre como humano, es decir, como persona. No existen dos identidades en la persona sino una y única identidad con dos niveles de formación y desarrollo: la *interioridad* o conciencia de uno mismo y la *alteridad* o reconocimiento del otro (Honoré, 1987). El individuo sin la sociedad no existe, es simple concepto especulativo, como tampoco existe la comunidad sin el conjunto y concurso de las individualidades.

El siguiente texto ayuda a comprender esta dinámica integral e integradora entre individuo y comunidad:

La comunidad es como una persona de personas construida por las relaciones recíprocas de los unos con los otros. Así pues, la presencia y la acción del hombre—persona se convierte en esencial para la existencia de la comunidad. Las relaciones entre los miembros de la comunidad son determinantes de manera que cada uno cuenta para el conjunto de la

comunidad, su influencia repercute en la vida de los demás, de manera que su presencia se deja notar. La finalidad de la comunidad se encuentra en ella misma y no puede ser conseguida sin que las personas la consigan también. (Pedemonte, 2017, pp. 213-214)

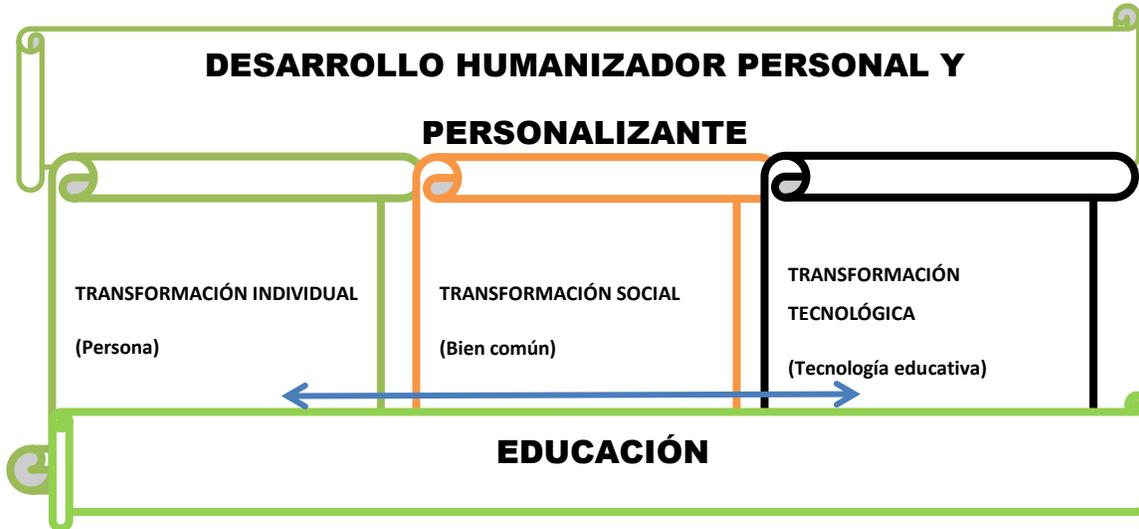
La pedagogía del bien común se genera y desarrolla en el marco del personalismo. Es una pedagogía centrada en la persona y para la persona y, por consiguiente, en la sociedad y para la sociedad, o lo que es lo mismo para el bien común. La persona para el personalismo, recuérdese, no es una idea ni una cosa; tampoco es una suma de *bios*, *psique*, espíritu, cultura, sociedad, etc., sino un todo único y singular, alguien con identidad y estructura propia, estructura múltiple en la que bien individual y bien social (bien común) se integran como partes constitutivas de la misma. Es decir, que el egoísmo deshumanizador de una individualización sin socialización o una socialización sin individualización no tiene cabida en el desarrollo de la persona como ser vital en permanente configuración.

Esta complementariedad entre individualización y socialización requieren de la persona un compromiso consigo misma y con la sociedad, compromiso que no puede limitarse a observar y reflexionar sobre sí mismo y la sociedad, sino que exige formarse de manera integral como persona competente humana, cultural y profesionalmente, y además, poner su competencia al servicio de la sociedad, esto es, participar en la transformación y desarrollo de una sociedad cada vez más junta y más humana, donde el bien común pueda garantizarse.

Todas estas circunstancias, dinámicas y procesos han de considerarse en la permanente reformulación de una pedagogía del bien común. En este contexto, la teoría pedagógica del bien común se configura y construye sobre un concepto de educación personalista o proceso humano-social de humanización personal y personalizante desarrollado durante toda la vida del hombre. Proceso que se sustenta y desarrolla de manera integral e integradora sobre tres pilares en la implementación personal: transformación individual, transformación social, transformación tecnológica (Figura 4).

Figura 4

Pilares en la implementación personal



La pedagogía del bien común solo puede interpretarse, por consiguiente, en el cauce del personalismo pedagógico. Pedagogía que se concreta en la práctica de la educación personalizada, o lo que es lo mismo, de la educación sin adjetivos. Así es que uno se atreve a decir –fundamentado en la documentación y razonamientos que se han expuesto– que es simplemente pedagogía, puesto que el bien común es parte constitutiva de las dos dimensiones de la persona y, por lo tanto, de la educación, porque bien individual y bien de la comunidad se integran en el concepto de bien común. En suma, el bien común es un proceso constitutivo de la educación. En este contexto, podemos afirmar que *la pedagogía del bien común es una teoría general de la educación, no un enfoque parcial*.

PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO, INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

La “persona que ya es se sigue haciendo en la acción” es el eje de la pedagogía del bien común. Esta apertura dinámica de la persona implica la superación de los egocentrismos del individualismo y el logro de la madurez e inclusión social y, por lo tanto, –se subraya nuevamente– demanda el

compromiso por formarse como persona competente y participar como ciudadano responsable en la transformación de la sociedad.

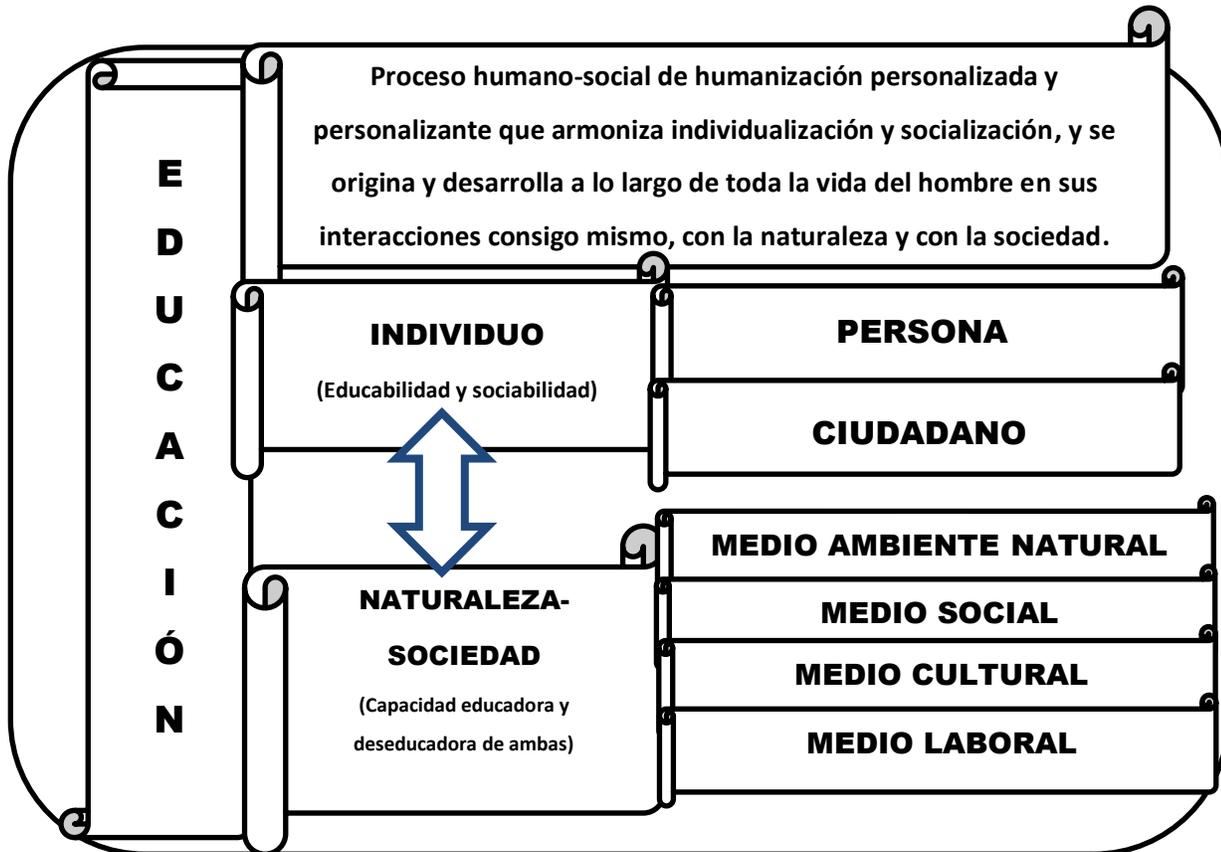
Esta doble finalidad queda reflejada con claridad meridiana en los principios generales 22 y 27 del ideario de la UPAEP:

22. El ser humano es una criatura, síntesis única de materia y espíritu, que dotado de inteligencia y voluntad no es un objeto más de la naturaleza, sino una Persona, un sujeto libre y responsable con una vocación única e intransferible que trasciende al tiempo y a la historia. (UPAEP, 2016, p. 12).

27. La sociedad es natural y necesaria a la persona. En ella nace, en ella se educa y ella le proporciona los bienes indispensables para su pleno desarrollo. A ella debe servir contribuyendo a la realización del Bien Común, del que han de participar todos los miembros de la sociedad. (UPAEP, 2016, p. 13).

Figura 5

Educación como proceso individual y social



Es cierto que la pedagogía del bien común –se insiste– no es algo nuevo. Lo novedoso está en el hecho de recuperar una forma de hacer pedagogía centrada, por una parte, en recuperar la dignidad y libertad de la persona, que las diferentes deshumanizaciones y radicalismos de los totalitarismos ideológicos, culturales y políticos, junto con el hecho de poner la economía en la cúspide de los sistemas axiológicos, habían enterrado en el baúl de los recuerdos; por otra, y como consecuencia de lo primero, en subrayar el compromiso social libre y responsable de la persona al participar como ciudadano en la construcción de una sociedad más justa y, por lo tanto, más humana. Las implicaciones para las instituciones educativas son claras. La escuela no puede permanecer al margen de la comunidad, sino que la comunidad ha de estar en la escuela y la escuela en la

comunidad (Merino, 2009b), porque la educación implica el desarrollo de la persona a nivel individual y como ciudadano.

Desde este marco humanista personalista de la educación, *la pedagogía del bien común no se percibe como un enfoque sino como teoría general pedagógica*. Ahora bien, dada la complejidad y condicionamientos del proceso educativo, es una teoría en permanente reestructuración porque no es una teoría omnisciente y cerrada sino abierta, porque la persona misma, sus necesidades y proyectos individuales y sociales, al igual que las realidades y dinámicas sociales y culturales, evolucionan y cambian permanentemente.

Se puede criticar que la educación como proceso complejo y pluridimensional no admite una teoría general pedagógica, sino varias teorías, como afirma Nohl (1968). Ciertamente, la educación es un proceso complejo y pluridimensional, pero no muchos procesos sino un único proceso que integra dimensiones, procesos humano- sociales y técnicos, acciones y medios diferentes. Único proceso, insisto, que constituye el objeto material y formal de la pedagogía.

Si, como se ha fundamentado aquí, el bien común es inseparable del desarrollo de la persona y por lo tanto de la educación, la pedagogía del bien común es teoría, teoría general pedagógica; pero si fuera un elemento o factor no integrado en la esencia de la misma educación, sino coadyuvante como lo son las conclusiones reduccionistas derivadas de investigaciones filosóficas, axiológicas, sociales, biológicas, psicológicas, tecnológicas, etc. sobre el hombre y la sociedad, la pedagogía del bien común sería solamente un enfoque. Más aún, de todo lo expuesto se deduce que desde las conclusiones reduccionistas no es posible concluir teorías de la educación sino teorías biológicas, psicológicas, etc. aplicadas a la educación y en consecuencia es erróneo, dentro del marco reduccionista, hablar de teorías pedagógicas.

CLAVES EN LA FORMACIÓN DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA

Dos son los cauces sobre los que se desarrolla una teoría pedagógica: la educación y la estructura de las teorías. Se ha demostrado a lo largo de este capítulo que la clave única en la estructura de la

teoría pedagógica es la educación. No lo son por separado, ni conjuntamente, las diferentes dimensiones y procesos que configuran el ser humano, ni tampoco las manifestaciones parciales de la actividad educativa o los procesos y realidades sociales y culturales, aunque no deben excluirse como elementos coadyuvantes. El único proceso válido en la elaboración de una teoría pedagógica es la educación.

EDUCACIÓN

Lo novedoso de este trabajo no es definir la educación ni construir una pedagogía del bien común, porque la educación y el bien común están ya muy definidos. Asimismo, la pedagogía del bien común siempre ha estado ahí, aunque no se hubiera formalizado conceptualmente como tal. La aportación está en fundamentar y mostrar que el bien común es parte integral del proceso educativo y, por lo tanto, de la pedagogía. Concretamente, se han sistematizado y estructurado las bases del marco teórico y de acción que faciliten, por una parte, el avance de la teoría pedagógica de la pedagogía del bien común²⁴ y, por otra, su encuadramiento en la antropología y filosofía del personalismo; único marco que permite desarrollar, en la teoría y en la práctica, un proceso educativo no reduccionista, un proceso de humanización personal y personalizante, una educación inclusiva en la que se armoniza el bien de cada persona, el cual incluye bien individual y bien de la comunidad, esto es, el bien común.

En el marco de este razonamiento y cauce pedagógico de larga tradición se considera que es lógico concluir que *la pedagogía del bien común es una teoría general de la educación, una teoría científica, dinámica y abierta*, que:

- Integra la multiplicidad de dimensiones y ámbitos en una unidad conceptual y de acción educativo-social que es la persona.

²⁴ Aunque sea reiterativo, insisto, no biológica, psicológica, sociológica, política, económica, ni cultural, etc. sino fundamentada en el análisis pedagógico de la educación en su doble dimensión de individualización y socialización.

- Adapta las contribuciones de diferentes ámbitos científicos interpretándolos desde el análisis pedagógico.
- Genera y desarrolla normativas que orientan las diferentes funciones pedagógicas, como son la función tutorial, docente, social, apoyo institucional, tecnológica, investigacional, etc.

Con relación al marco teórico, he aportado documentación y razonamientos sobre el concepto integral e integrador de la educación que permiten demostrar que la pedagogía del bien común es una teoría substantiva de la educación, una teoría pedagógica, y que las perspectivas que focalizan su análisis teórica, normativa y operativamente en uno de los ámbitos, dimensiones o actividades del proceso educativo son enfoques o simples reduccionismos.

En el marco reduccionista es fácil concluir que la educación no existe, sino que cada uno hace su propia “educación” en función del contexto en el que se encuentra, olvidando que la educación es un proceso de la persona, no un proceso de crecimiento de las dimensiones biológicas, psicológicas, etc. del hombre por separado ni en su conjunto.

En el cauce conceptual y experiencial de la pedagogía del bien común pueden desarrollarse también reduccionismos pedagógicos. Reduccionismos que se derivan de tres equívocos muy presentes en la sociedad actual:

- Identificar sociedad del bien común con sociedad del bienestar, y sociedad del bienestar con una pseudosociedad del bienestar interpretada como sociedad hedonista y consumista de usar y tirar²⁵.
- Limitar bien común al bien de la comunidad, al margen del bien de todos y cada uno de sus componentes.

²⁵ La sociedad del bienestar es un logro de la humanidad si se considera como una sociedad que vence a la miseria y a la exclusión social, cultural, etc., y como una sociedad que ayuda al hombre a satisfacer sus necesidades físicas y espirituales con dignidad y libertad. El problema se genera cuando sociedad del bienestar se identifica con sociedad de “laissez faire, laissez passer”, como una sociedad de ocio, pero de un ocio no humanista y creativo sino de un ocio de no hacer nada, de un consumo de usar y tirar. Esta idea de una pseudosociedad del bienestar está siendo negativa para la pedagogía porque genera la idea de que la pedagogía del esfuerzo es un lastre del pasado que hay que abandonar.

- Confundir bien común con el bien del grupo humano más próximo.

Mostrar el germen reduccionista existente en cada uno de ellos requiere estudios más monográficos, estudios que exceden el objetivo del presente estudio.

ESTRUCTURA DE LAS TEORÍAS CIENTÍFICAS

Desde que Karl R. Popper (1936 y 1971) analizó el desarrollo del conocimiento científico, afirmando con rotundidad que la ciencia no procede de la observación de los hechos sino de un problema inicial, concretamente del enunciado de un problema científico, es común asumir que toda investigación presupone una teoría, una estructura teórica, es decir, un marco de referencia sobre lo observado. Nombres significativos en metodología de la investigación científica, como Bunge, Kuhn, Kerlinguer, entre otros muchos, acompañan a Popper en esta idea.

El problema científico-pedagógico, por lo tanto, se forma de la reflexión de la educación en su totalidad compleja, polidimensional e integral. No se forma desde la investigación del hombre como ser biológico y social, ni desde el hecho educativo como simple hecho o fenómeno social, ni tampoco desde la acción e intervención técnica o espontánea.

El análisis de los reduccionismos pone de manifiesto que cuando se confunde un problema biológico, psicológico, antropológico, filosófico, social, etc., con un problema pedagógico se construye un enunciado teórico o de praxis reduccionista porque la conclusión, que es biológica, psicológica, etc., se presenta como conclusión pedagógica. Ahora bien, si estas conclusiones no exceden el límite de su ámbito científico o tecnológico y se ofrecen a la pedagogía como única ciencia y técnica cuyo objeto material y formal es la educación para su interpretación pedagógica, se puede afirmar que son un enfoque teórico o práctico de la educación. Enfoque coadyuvante en la construcción de una teoría pedagógica. En este sentido, es lógico concluir que pueden existir enunciados o enfoques teórico-prácticos de la educación o sobre dimensiones de esta, pero no muchas teorías científico-pedagógicas.

Este mismo riesgo reduccionista está latente en la corriente de pensamiento y de acción que separa el bien común del bien individual como si fuera algo ajeno al hombre y a su implementación como ser humano. El bien común en el sentido clásico no es solo un problema social, sino un problema humano-social porque está radicado en el proceso de humanización, proceso que caracteriza al hombre como humano, como persona. Por lo tanto, se considera un sofisma, e incluso un error, la tendencia que analiza el bien común como un simple hecho, fenómeno puramente social y no como un proceso humano-social. Es un problema del hombre como persona y, en consecuencia, como miembro de una sociedad.

Otro de los sofismas o procedimientos metodológicos que corren el riesgo de derivar en reduccionismo es confundir teoría con hipótesis a investigar, a demostrar o demostrada. La teoría no es una hipótesis, sino –como señalamos al principio– el conjunto sistemático de conocimientos ya fundados y sistematizados que, como ya se ha indicado, fundamenta y formula los principios, los fines y el entramado conceptual íntegro que define un hecho, proceso o fenómeno objeto de estudio, así como la normativa de la tecnología de acción que guía la práctica, en el caso, de que el objeto de estudio implique actividades, cual es el caso de la educación.

El concepto de ciencia y, por consiguiente, la formación de teorías científicas son todavía hoy un problema no resuelto en teoría de la ciencia que genera muchos debates; debates que se incrementan en la formación científica de una teoría pedagógica. La problemática existente en ambos procesos de teorización es tan amplia y polémica que no procede ahora ni tan siquiera el enunciarla.

Sin embargo, la contextualización del problema que ocupa a este trabajo obliga a recordar que se han alternado o han caminado de forma paralela varios cauces en el proceso de construcción de teorías y, por ende, teorías pedagógicas a lo largo de la historia de la ciencia y también de la historia de la pedagogía y de la educación. Solo como ejemplo entre los muchos existentes, recuérdense el empírico-positivista-experimental, el descriptivo-fenomenológico, el onto-antropológico, el hermenéutico-especulativo, el dialectico-dialógico, el crítico, etc., amén de otras formas que toman como punto de partida algunos de los medios de la educación, como los contenidos, las normas, las actividades, las medidas educativas, las instituciones formales y no formales de la educación, los

efectos y resultados, etc. Todos ellos aportan elementos valiosos para la formación de una teoría pedagógica, pero también pueden perjudicar el complejo y polivalente proceso de la investigación y reflexión pedagógica a la hora de formalizar una teoría pedagógica coherente si no tienen en cuenta que la educación es un proceso humano-social complejo e integral que no puede reducirse a una de sus partes, ni construirse de forma científica en la teoría y en la práctica desde problemas no pedagógicos o por métodos no adecuados al problema pedagógico. Conviene no olvidar que en toda investigación es el método el que tiene que adaptarse al objeto, no al revés.

La complejidad de la educación como problema pedagógico requiere armonizar tres variables fundamentales que convergen y se integran en el mismo:

- a) Ontológica-antropológica, radicada en la naturaleza humana.
- b) Tecnológica, radicada en la acción/intervención educativa y en el problema del método de investigación.
- c) Social, radicada en los contextos físicos, históricos, culturales, etc. en los que se desarrolla la vida de cada persona y, por consiguiente, la acción educativa.

Esta complejidad y multidiversidad del problema pedagógico en la que confluyen procesos subjetivos, objetivos y de acción genera serias dificultades metodológicas a la hora de formar teorías en pedagogía en relación con otros campos y ámbitos científicos más concretos y controlables empírica y experimentalmente. Más aún, complican la tarea de definir la propia pedagogía como ciencia y tecnología de la educación. Hay preguntas que están todavía sin resolver: ¿es la pedagogía una metaciencia que analiza enunciados y teorías de otras ciencias? ¿Es una ciencia capaz de definir sus propios problemas científicos y diseñar enunciados metodológicamente viables a la investigación pedagógica?

La respuesta requiere previamente tomar postura sobre si el problema pedagógico puede abordarse y desarrollarse con rigor metodológico y lógico únicamente desde alguna de las formas del procedimiento de formación de teorías que hemos indicado. La complejidad de la educación obliga a descartar esa limitación y asumir que el problema pedagógico supera las perspectivas

parciales y, por consiguiente, el diseño de este ha de abordarse desde la cooperación y complementariedad pedagógica y metodológica, y nunca desde la especialidad excluyente. En el marco de formación integral e integradora del problema pedagógico –se subraya nuevamente– no se excluyen las conclusiones sobre las dimensiones o procesos convergentes en la educación procedentes de investigaciones psicológicas, etnológicas, sociológicas, tecnológicas, axiológicas, etc., que habría que interpretarlas como enfoques.

CONCRECIÓN EN LA FORMACIÓN DE LAS TEORÍAS PEDAGÓGICAS

Dentro de este marco de pensamiento se comprueba históricamente que, en la educación

como en otros dominios del saber la actividad precede a la reflexión sobre la actividad, también aquí el hecho de la educación es anterior a la teoría pedagógica. Primero espontánea o deliberadamente se educa; después se observa y se reflexiona sobre ello y poco a poco se va gestando un concepto acerca de la esencia y método de la educación que en el curso de la historia se va convirtiendo en una teoría pedagógica. (García Fraile, 2005, p. 75)

Olvida decir García Fraile que ese hecho no es un hecho en bruto, es la manifestación de un proceso humano que siempre se desarrolla en el contexto sociocultural concreto y a través de una actividad humana espontánea o formalizada y, por lo tanto, con una gran carga de subjetividad. Es cierto que, cuando se reflexiona e interpreta el proceso educativo, se hace a través de sus manifestaciones concretas y se corre el riesgo de confundir alguna de estas manifestaciones con el todo, como ya hemos mostrado a lo largo de este estudio.

La evolución de la investigación científica ha dejado atrás el monismo metodológico, predominante durante el siglo XX, por el que se consideraba que el único cauce válido de investigación era el método empírico cuantitativo. Este monismo metodológico no es válido en las ciencias humanas y sociales, y posiblemente tampoco en muchas investigaciones sobre el hombre y los mal considerados hechos sociales.

No está libre de estos problemas el proceso de construcción de teorías sobre la educación y de teoría/s pedagógica/s. El cuádruple cauce (estructura de las teorías, persona, sociedad con sus dinámicas y productos culturales y acciones de la praxis del proceso educativo) genera interminables debates epistemo-metodológicos. No procede ahora, por razones de objetivo, entrar a debatir sobre qué dinámicas de investigación son más o menos científicas en la construcción de teoría/s pedagógica/s sino, una vez que han quedado sentadas las bases, caminar hacia adelante en la elaboración de la teoría pedagógica; en suma, construir el proceso científico pedagógico. Proceso abierto y en permanente reformulación. Este es el procedimiento que hemos seguido, tomando como punto de partida los conceptos de educación, de hombre y de persona, asumiendo de forma crítica el valioso caudal de los avances científicos de otras ciencias relacionadas con la educación, y poniendo al descubierto los reduccionismos de sus conclusiones cuando estas se han extendido más allá de los límites de su objetivo científico. Acudir al recurso del árbol ayudará a comprender mejor este doble proceso, el reduccionista y el de contribución valiosa al todo. El árbol tiene tronco y ramas. Los enfoques son ramas del tronco educativo. Por lo tanto, han de estar unidas al árbol, forman parte del árbol, pero no son el árbol entero. La teoría pedagógica desarrolla el árbol completo de la educación recogiendo e integrando en el mismo las valiosas colaboraciones sectoriales de las diferentes ramas.

Delors (1996), Lipman (1998) y Morín (2000) insistieron en que la educación del siglo XXI tenía que hacer un esfuerzo para superar los procesos de homogenización unidireccional centrados en el referente histórico y recuperar la esencia de la educación y de la pedagogía. Esencia dinámica que consiste en activar el desarrollo perfectivo de la persona y de la sociedad de manera que, sin olvidar las lecciones del pasado, no se estacionen en el mismo, sino que activen e impulsen su situación y experiencia existencial del presente (Freire, 1997) y mirando al futuro (Unesco, 2020). Lipman y Morín concretaron este modelo en el cauce de los paradigmas de pensamiento complejo. Sin duda que los análisis y propuestas de estos autores constituyen hoy una exigencia urgente e ineludible, puesto que la velocidad de los cambios y las realidades culturalmente diferentes en una sociedad diversa e interdependiente, notas de identificación de la sociedad actual, demandan una educación menos anclada en el pasado, más inserta en el presente y comprometida con la construcción del futuro de las personas y de las comunidades (Merino, 2009a, p. 11).

En el marco de esta exigencia individual y social caracterizada por la diversidad, y en consecuencia en el paradigma del pensamiento complejo, he adoptado en este estudio planteamientos, dinámicas, modelos y cauces no tanto disyuntivos cuanto convergentes y complementarios a nivel conceptual y metodológico. La perspectiva de subrayar lo insatisfactorio de la clásica disyuntiva entre ciencia pura o básica y ciencia aplicada (Ziman, 1986), y la necesidad de planificar la investigación como un continuo en el que ciencia pura y aplicada son dos extremos de un complejo y heterogéneo abanico de procesos, objetivos y tareas de investigación, adquiere en la investigación pedagógico-social actual su máxima expresión. La elaboración y desarrollo de estrategias y de tecnologías se destacan, dentro de esa banda, como campos diferenciados de investigación en la metodología de la ciencia. En este sentido, la investigación estratégica y la investigación para el desarrollo tecnológico constituyen ya para Ziman grandes ámbitos de la investigación actual.

En este contexto de pensamiento complejo y de pluralismo metodológico convergente y nunca excluyente he planteado el proceso de formación de teoría pedagógica. Hemos visto que quienes adoptan un cauce paralelo o excluyente llegan a conclusiones reduccionistas sobre el concepto de educación, de pedagogía y de teoría pedagógica. Este es el caso del excelente estudio sobre la estructura en la formalización de teorías de Pasillas (2004), pero que al aplicarlo a la estructura de la formación de teoría pedagógica no parte de la educación como proceso humano-social con entidad propia, sino del análisis por separado de los elementos y las manifestaciones de la educación como hecho social. Por ello, este autor concluye que existen varias teorías pedagógicas tienen una estructura múltiple, porque convergen explícita o implícitamente en su problema científico y de acción varios elementos, procesos y “problemáticas, entre las principales están: el hombre, la sociedad, los conocimientos, el desarrollo de los individuos, la cultura, el aprendizaje y la enseñanza”. (p 11)

En este capítulo hemos asumido la estructura múltiple de la educación, pero no como la suma de los elementos convergentes en la misma, sino como una unidad integral e integradora. En resumen, la teoría pedagógica integra lo ontológico, lo procesual, lo fáctico, lo conceptual, lo interpretativo y lo técnico de la educación. Construye la unidad en el marco de la multiplicidad de

las variables convergentes en el proceso educativo, pero no genera diferentes educaciones ni diferentes teorías pedagógicas.

En el marco posmodernista y positivista de deconstrucción y parcialización, la pedagogía del bien común podría interpretarse como un enfoque parcial más de un todo o como una disciplina de intervención con capacidad normativa en el mejor de los casos. Pero esta deconstrucción es reduccionista y excluyente, como ya hemos analizado. Por el contrario, la pedagogía del bien común es tanto un relato y discurso constructivo frente a los relatos parciales y deconstructivos que la posmodernidad ha potenciado, como un proceso pedagógico consistente con base y trayectoria histórica que es necesario recuperar y repensar permanentemente.

Se considera, en consecuencia, que el personalismo tiene suficiente garantía científica como núcleo base de una teoría general de educación según naturaleza humana, compromiso e inclusión social y, en consecuencia, para generar y desarrollar en su cauce, la pedagogía del bien común como teoría pedagógica.

La documentación, análisis y razonamientos presentados a lo largo de este estudio permiten resumir los retos a los que se enfrenta la pedagogía del bien común hoy, en tres conclusiones que se implican entre sí:

- 1) Bien común no puede identificarse con bien de un grupo, de toda una comunidad o de toda la sociedad mundial al margen del bien de todos y cada uno de sus miembros. El concepto de bien común iniciado con los clásicos muestra que el bien de toda la comunidad y el bien de todos y cada uno de los individuos se integran armónicamente en el bien común. Este concepto pone al descubierto el error de otras ideas de bien común que no tienen nada de común, porque se limitan al bien de unos pocos. Por lo tanto, bien común no se opone a bien individual, ni son dos procesos diferentes, sino uno solo no excluyente.
- 2) Este concepto dinámico e interactivo de bien común como acción individual y social que tiene por objeto alcanzar el bien de la comunidad en su conjunto y el de todos y cada uno de sus miembros, junto con la educación y la pedagogía del bien común, han estado siempre presentes, de manera espontánea o formalizada, en la existencia humana. Diferentes

ideologías tergiversaron el concepto de bien común circunscribiéndolo al bien de la comunidad e incluso al bien de unos pocos. La recuperación de esta dinámica interactiva y complementaria que el bien común implica, es un reto pedagógico ineludible y urgente en la sociedad globalizada actual donde la diversidad se ha convertido en el factor principal de cohesión social. Este reto educativo y social obliga a repensar y reformular permanentemente la pedagogía del bien común.

3) La pedagogía del bien común es pedagogía sin adjetivos, porque el bien común es elemento constitutivo de la persona. El personalismo pone de manifiesto que individualización y socialización se armonizan en el proceso de personagénesis o educación, y que cada persona es singular y única, esto es, tiene entidad e identidad propia en y con la sociedad. Entidad e identidad que no pueden quedar diluidas en lo comunitario, sino que lo comunitario contribuye a concretar y perfeccionar dicha identidad, y viceversa. De igual manera, la sociedad no existe al margen de las personas y son precisamente las personas quienes construyen la sociedad. La sociedad sin las personas, como las personas sin la sociedad, son entelequias, construcciones especulativas, puesto que sociedad y personas son realidades concretas y vivas, no ideas ni cosas. El error que cometen las corrientes de pensamiento y acción basadas en el comunitarismo es estancarse en la idea de una sociedad homogénea, y como consecuencia, tratar de eliminar la identidad personal. Esta dinámica ha generado un concepto erróneo de educación que consiste en confundir educación con aculturación homogeneizante.

Si bien común y bien individual se interpretan como excluyentes, la pedagogía del bien común sería un enfoque; pero si bien común y bien individual se interpretan como dos polos constitutivos de una y única realidad personal que es la persona, cual hace el personalismo, la pedagogía del bien común será teoría pedagógica y no simple enfoque. La persona para el personalismo no es algo, idea, proceso o cosa, sino alguien singular, único, irreplicable y vital, y, por lo tanto, en permanente evolución configurativa desde la perspectiva de lo humano, esto es, la persona que ya es se va haciendo en la acción.

Aquí se ha asumido como propio el personalismo y, en consecuencia, la interpretación clásica de bien común, por la que bien común y bien individual forman parte constitutiva de la persona frente al concepto individualista y narcisista de individuo que la postmodernidad ha impulsado, frente a los comunitarismos que diluyen la entidad e identidad de la persona en lo comunitario, y frente a la corriente existencialista para la que el hombre es puro devenir porque no tiene una base que lo identifique como tal, sino que se va haciendo en la acción y, en consecuencia, la educación quedaría reducida a acción, a simple actividad didáctica y técnica, y la pedagogía, a tecnología de intervención.

Estas posiciones han contribuido a que la filosofía de la acción, cuando explica la evolución del hombre, desarrolle tres cauces principales: el cauce que admite la existencia de identidad ontológica inherente a lo humano que le diferencia de otros animales; el cauce que desde Aristóteles han desarrollado infinidad de autores y que es el eje del concepto de persona del personalismo; el cauce existencialista que elimina la identidad ontológica, de manera que el hombre es pura acción, puro devenir, y el cauce comunitarista que acaba igualmente destruyendo la entidad e identidad singular de la persona.

La corriente existencialista ha adquirido un auge considerable en la actualidad, sobre todo a partir de la obra de Hannah Arendt, especialmente en su libro *La condición humana* (1958), con su línea de razonamiento historicista; esto es, estancarse en la idea de que para comprender al hombre hay que concretarlo en la historia y abandonar cualquier tipo de esencialismo. Lo humano queda en esta línea existencialista a merced de intereses económicos, políticos, culturales e ideológicos. Si se despoja la identidad ontológica de lo humano del concepto de hombre y de persona, la educación quedaría restringida a simple socialización en el sentido de aculturación. El bien común quedaría igualmente a merced de los diferentes intereses políticos, económicos, etc. No sería bien común.

Por el contrario, la corriente comunitarista ha perdido hoy seguidores a nivel teórico, porque da pie a identificarla con colonización homogeneizante. Sin embargo, esta corriente está en la práctica muy presente en las estructuras sociales, políticas, culturales y económicas, como mostramos al analizar la técnica de penetración social del *mainstream*, y otras formas de homogeneización, igualmente sutiles y engañosas.

Un concepto de personalismo despojado de lo humano como seña de identidad de la naturaleza humana que le diferencia de otros seres vivos sería un pseudo-personalismo, no sería personalismo sino historicismo, cual es el llamado personalismo comunitario marxista. En el marco del personalismo, individualización y socialización perfectiva no son dos procesos opuestos y excluyentes en la educación, porque el concepto de persona es una forma de ser hombre –la humana– y, por lo tanto, no puede entenderse como una suma de individualización y socialización, sino como una y única realidad personal que integra ambos procesos. En suma, la educación es un proceso humano-social de humanización personal y personalizante, donde la persona que ya es sigue haciéndose en la acción.

De todo lo expuesto es lógico concluir, que la pedagogía del bien común no es un enfoque más entre otros muchos sino una teoría pedagógica, tanto desde la perspectiva de teorización como de normativa orientadora de la práctica. En suma, es una teoría para la práctica, porque la pedagogía es conocimiento y acción educativa, y, en consecuencia, ciencia y tecnología de la educación.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. University of Chicago Press.
- Arroyo, M. (1980). Jean Piaget: Un genio innovador. *Revista Razón y Fe*, (992), 338-347.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bandura, A. y Walter, R. (1977). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.
- Bandura, A. y Walter, R. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa Calpe.
- Bandura, A. y Walter, R. (Eds.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. y Walter, R. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Benedicto XVI. (2009). *Caritatis in veritate*. Librería Editrice Vaticana.
- Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación*. Uteha.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Bunge, M. (1981). *Materialismo y ciencia*. Ariel.
- Burgos, J. M. (2000). *El personalismo. Autores y temas de una filosofía nueva*. Palabra.
- Cañas, J. L. (2001). ¿Renacimiento del personalismo?, *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, (18), 151-176.
- Carrasco, J. B. (2019). *Educación sin manipular. Pedagogía y sensatez para docentes y familias*. Narcea.
- Carbonel, E. y Hortolá, P. (2013). Hominización y humanización, dos conceptos claves para comprender nuestra especie. *Revista Atlántica-Mediterránea de Prehistoria y Arqueología Social*, 15, 7-11.
- Casadesús, F. (1997). Orfeo y el orfismo en Platón. *Taula, Cuaderns de pensament*, (27-28), 61-74.
- <http://www.raco.cat/index.php/Taula/article/download/70994/96678>
- Merino, J. (2022). La pedagogía del bien común: ¿enfoque o teoría pedagógica?. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número Especial. Pedagogía del bien común). 26-118.

Castillejo Brull, J. L. (1981). Modelo funcional del proceso educativo. En J. L. Castillejo Brull, J. Escámez Sánchez y R. Marín Ibañez (Eds.), *Teoría de la educación* (pp. 99-137). Anaya.

Castillejo Brull, J. L. (1987). *Pedagogía Tecnológica*. Ceac.

Cobo, J. M. (1997). *Desde los mares del sur. Una alternativa política a la sinrazón neoliberal*. Endymiión.

Concilio Vaticano II. (1965). *Gaudium et Spes. Sobre la Iglesia y el mundo actual*. Concilio Ecueménico Vaticano II.

http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vati_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana-Ediciones/Unesco.

Durkheim, E. (1974). *Las reglas del método sociológico*. Morata.

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Península.

Durkheim, E. (1976). *La educación como socialización*. Sígueme.

Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Alianza Universidad-Unesco.

Feyerabend, P.K. (1974). *Contra el método*. Ariel.

Freire, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (1978). *Pedagogía y acción liberadora*. Ed. ZYX.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Ed. Roure.

García Fraile, J.A. La educación desde una perspectiva evolutiva. En A. Monclús (coord.) (2005). *La perspectiva de la educación actual*. Eds. Témpora, págs. 67-80.

Giddens, A. (1997). *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento clásico y contemporáneo*. Paidós.

Gutiérrez Zuloaga, I. (1975). *Fuentes del humanismo marxista. (Hegel e izquierda hegeliana)*. Universidad de Valencia.

- Honoré, J. (1987). Caminos de interioridad. En J. Honoré, A. Basave y L. Dupré (Eds.), *Educación al hombre interior* (pp. 37-47). Oficina Internacional de la Enseñanza Católica.
- Kagan, M. y Kagan, S. (1998). *Multiple Intelligences: The Complete MI Book*. Kagan Cooperative Publishing.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw Hill/Interamericana.
- Key, E. (1900). *Le siècle de l'engant*. Flamariion.
- Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Eds. Torre. (Trabajo original publicado en 1991).
- Locke, J. (1999). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Fondo de Cultura Económica.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Akal.
- López Calva, J. M. y Gaeta González, M. L. (coords.) (2014). *Ética y autorregulación en la formación de profesionales e la educación*. UPAEP.
- Marías, J. (1970). *Antropología metafísica*. Revista de occidente.
- Maritain, J. (1968). *La persona y el bien común*. Ed. Club de los Lectores.
- Maritain, J. (2001) *Humanismo Integral* (2ª ed.). Eds. Palabra.
- Marrou, H. (1970). *Historia de la educación en la antigüedad*. Ed. Universitaria.
- Martel, F. (2012). *Cultura Mainstream. Cómo nacen los fenómenos de masas*. Santillana.
- Merino, J. V. (1978). *Crisis actual de la función docente* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid.
- Merino, J. V. (1980). Educación social. En *Nueva Acta 2000* (Tomo 4) (pp. 103-109). Rialp.
- Merino, J. V. (1984). Socialización y educación. En J. M. Quintana Cabanas (coord.). *Sociología y economía de la educación* (pp. 145-147). Anaya.
- Merino, J. V. (1997). La animación sociocultural en la educación social. Exigencias formativas para el educador social. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 127-155.
- Merino, J. (2022). La pedagogía del bien común: ¿enfoque o teoría pedagógica?. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número Especial. Pedagogía del bien común). 26-118.

- Merino, J. V. (1999). Fundamentos sociales de la educación. En Plan 2002 de formación continua, módulo III: Principios psicopedagógicos de intervención educativa. Provincia Agustiniana Matritense, págs. 1-45
- Merino, J. V. (2009a). *Educación intercultural. Análisis, estrategias y programas de intervención*. Ed. Conocimiento.
- Merino, J. V. (2009b). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense De Educación*, 20(1), 33-52.
- Merino, J. V. (2019). La acción/intervención y aprendizaje inclusivo socio-escolar con y en el marco de la diversidad. En J. Martín Ramírez y V. Martínez-Otero (Eds.), *Violencia y Diversidad Cultural* (pp. 95-112). Ed. Antonio de Nebrija.
- Miller, N. E. y Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. Harcourt Brace.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. ICEFS.
- Mounier, E. (1972). *El personalismo*. EUDEBA.
- Natorp, P. (1915). *Pedagogía social*. La lectura.
- Nohl, H. (1988). *Teoría de la Educación*. Losada.
- Nye, J. S. (2005). *Soft power. The means to success in world politics*. Public affairs.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Inclusión y educación: todos sin excepción*. Unesco.
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Ortega y Gasset, J. (s/f). *Meditaciones del Quijote*. Free Editorial.
- <https://freeditorial.com/es/books/meditaciones-del-quijote/related-books>
- Pasillas Valdez, M. A. (septiembre-diciembre 2004). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. *Ethos-educativo* 31, 7-34.
- <http://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/31-7.pdf>
- Passeron, J. C. (1996). *La reproducción*. Laia.

- Passeron, J. C. (2011). *El razonamiento sociológico*. Siglo XXI.
- Peces-Barba, G. (1968). Personalismo hoy. *Cuadernos para el diálogo* [números extraordinarios], (7), 39-41.
- Pedemonte, T. (2017). Fundamentos filosóficos de una pedagogía personalista. *Revista de Fomento Social*, (286), 203-253.
- Peretti, A. (1971). *Las contradicciones de la cultura y la pedagogía*. Studium.
- Platón. (2007). *Protágoras, Gorgias, Menón*. Edaf.
- Popper, K. (1936). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Routledge and Kegan Paul.
- Popper, K. (1971). *La lógica de la investigación científica*. Technos.
- Quintana Cabanas, J. M. (1988). *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*. Dykinson.
- Rousseau, J. (1969). *Emilio o de la educación*. EDAP.
- Schmid, J. R. (1973). *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*. Fontanella.
- Spranger, E. (1935). *Formas de vida*. Revista de Occidente Madrid.
- Spranger, E. (1960). *El educador nato*. Kapelusz.
- Teilhard de Chardin, P. (2018). *El fenómeno humano*. Taurus Ediciones.
- Touriñán, J. M. (1987). *Teoría de la Educación*. Anaya.
- Touriñán, J. M. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Andavira.
- UNESCO (2020) Informe del seguimiento de la educación en el mundo 2020.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2018). *La formación de líderes que transformen la sociedad*. UPAEP.
- Merino, J. (2022). La pedagogía del bien común: ¿enfoque o teoría pedagógica?. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número Especial. Pedagogía del bien común). 26-118.

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2016). *Ideario UPAEP. Naturaleza y Misión de la UPAEP.*

<https://upaep.mx/identidad/ideario>

Vigotsky, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia.* Akal.

Weber, E. (1976). *Estilos de educación.* Herder.

Weber, M. (1985). *Sobre la teoría de las ciencias sociales.* Planeta-Agostini.

Weber, M. (2006). *Sociología y educación: textos e intervenciones de los sociólogos clásicos.* Morata.

Weber, M. (2017). *La "objetividad" del conocimiento en la ciencia social y en la política social.* Alianza.

Wojtyla, K. (1978). *Amor y responsabilidad.* Razón y Fe.

Wojtyla, K. (1982). *Persona y acción.* BAC.

Ziman, J. (1986). *Introducción al estudio de las ciencias. Los aspectos filosóficos y sociales de la ciencia y la tecnología.* Ariel.

Zubiri, X. (1994). *Sobre el sentimiento y la volición.* Alianza Editorial.

Zubiri, X. (1998). *Sobre el hombre.* Anaya.

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DESDE LOS PROYECTOS DE IMPACTO SOCIAL

LUIS FERNANDO ROLDÁN DE LA TEJERA

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Puebla, México
luisfernando.roldan@upaep.mx*

GABRIELA LECHUGA BLÁZQUEZ

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Puebla, México
gabriela.lechuga01@upaep.mx*

Resumen

En el contexto educativo, las experiencias significativas para el bien común contribuyen a la formación de la identidad de la persona a lo largo de los distintos trayectos formativos que suceden de manera intencionada durante la vida universitaria, donde se adquieren aprendizajes, hábitos colectivos y se experimentan acontecimientos que promueven la participación comunitaria y el compromiso con el entorno.

Ante los urgentes desafíos sociales, económicos, culturales y políticos, la creación, desarrollo e impulso de proyectos de impacto social se convierten en una oportunidad extraordinaria para cultivar la interioridad del líder transformador, desarrollando dos cualidades fundamentales: el compromiso y la transformación por medio de un proceso formativo, de

acompañamiento y de innovación social, donde se dispone en el estudiante una apertura a las realidades sociales, el conocimiento profundo de las distintas problemáticas y la generación de soluciones creativas que promuevan valor con pertinencia social.

La manera concreta de diseñar experiencias significativas para el bien común son los proyectos de impacto social que facilitan a los estudiantes un aprendizaje situado, colaborativo y experiencial, para habituarse a generar bienes comunes considerando a la persona como el centro de la realidad social.

Palabras clave: experiencias significativas para el bien común, innovación social, pertinencia social, proyectos de impacto social.



Abstract

In the educational context, significant experiences for the common good contribute to the formation of the identity of the person, promoting throughout the different training paths that happen intentionally during university life, where learning, collective habits and they experience events that promote community participation and commitment to the environment.

In the face of urgent social, economic, cultural and political challenges, the creation, development and promotion of social impact projects become an extraordinary opportunity to cultivate the interiority of the transforming leader, developing two fundamental qualities: commitment and transformation through of a training,

accompaniment and social innovation process, where the student has an openness to social realities, deep knowledge of the different problems and the generation of creative solutions that promote value with social relevance.

The concrete way to design significant experiences for the common good are social impact projects that provide students with situated, collaborative and experiential learning to get used to generating common goods considering the person as the center of social reality.

Keywords: Significant experiences for the common good, social innovation, social relevance, social impact projects.

Educar a la persona es un proceso que abarca la vida misma. Los niños y los adolescentes poseen la disponibilidad y el interés para asimilar nuevos conocimientos, desarrollar habilidades y actitudes. En la infancia se colocan los cimientos de la formación intelectual, volitiva, afectiva y moral de la persona, la cual se enriquece a través de la orientación que brindan los padres de familia y profesores durante la adolescencia.

Las experiencias formativas que se brindan en la educación media superior y en los primeros años de la vida universitaria enriquecen la identidad de la persona, pues permiten al estudiante crecer en autoconocimiento, conocer de manera más profunda la realidad de su contexto, desarrollar habilidades para dialogar, trabajar colaborativamente y así conseguir fines comunes. Les permite probarse a sí mismos que es posible solucionar los retos que se les presentan. Lo que experimentan en la vida universitaria desde los primeros años de su formación, junto con lo aprendido en la familia y en el entorno social, contribuye al desarrollo de hábitos y actitudes solidarias que inducen a los jóvenes a una práctica de bien común, desde sus relaciones más cercanas hasta la manera en que vislumbran su práctica profesional.

Conocer implica una experiencia subjetiva, pues cada persona se acerca a la realidad para indagarla desde su ser individual, su personalidad y con el andamiaje de conocimientos que ha asimilado a lo largo de los años de vida. Cada individuo posee una historia, un cúmulo de vivencias, ideas y afectos que le acompañan al acercarse a una realidad nueva. Es posible habituarse a una actitud de apertura a lo nuevo que se conoce, pues las experiencias previas facilitan la comprensión e influyen en el significado que se le da al aprendizaje recién adquirido. Si bien Rogers enseña que una personalidad sana es aquella que se abre a una nueva realidad sin prejuzgar cómo es o debería ser, lo cierto es que la persona no es una tabla rasa; por ello su experiencia de conocimiento se verá impactada por los acontecimientos que haya vivido.

Cita el Dr. Juan Manuel Burgos la estructura antropológica de la experiencia de Karol Wojtyla en *Persona y Acción*: “la experiencia de cualquier cosa que se encuentra fuera del hombre, afirma, siempre conlleva una cierta experiencia del propio hombre. Pues el hombre nunca experimenta nada externo a él sin que, de alguna manera, se experimente simultáneamente a sí mismo” (2018, p. 58). Por ello afirma Burgos que la experiencia, en este sentido, es radicalmente solitaria (2018, p. 59). Toda vivencia educativa en la persona supone los aprendizajes previos y enriquece los futuros; por ello la gran tarea del ámbito educativo es diseñar escenarios, ambientes que le permitan a la persona tomar consciencia de los conocimientos y habilidades que posee al ponerlos en práctica, al solucionar un problema o reto de su entorno; este hábito de buscar el bien para todos lo impulsa a pensar de manera sistémica, creativa y le compromete al trabajo solidario.

Por lo anterior, el estilo educativo que se fundamenta en la pedagogía del bien común promueve que a lo largo del trayecto formativo del estudiante durante su vida universitaria, él y ella vivan experiencias significativas para el bien común. Estas se diferencian por ser eminentemente formativas, promotoras de un trabajo colaborativo y catalizadoras de un hábito de búsqueda de construcción de bienes comunes, tal cual son definidas por Lechuga, como aquellas experiencias intencionalmente formativas que de modo decisivo impactan y modifican la interioridad del estudiante hacia la verdad y el bien, logrando adquirir un aprendizaje al experimentar el bien común, de tal manera que adquiera y potencialice hábitos colectivos para hacer con otros (Sánchez Cuevas y Morales Ballinas, 2019, pp. 32-33).

Esta manera de diseñar experiencias formativas se fundamenta en los cuatro principios de la pedagogía del bien común. Toda acción educativa que intencionalmente sea diseñada por algún profesor universitario desde este enfoque teórico pedagógico requiere promover la vivencia de los mismos: *experiencia integral*, ayudar a que el estudiante descubra su vocación personal al identificar sus talentos, mismos que a través de una formación integral requieren ser potencializados; *cultura del encuentro*, el aprendizaje del estudiante se hace al profundizar en su disciplina de la mano de su profesor, ambos siendo conscientes que no es posible transformar la realidad sin la ayuda solidaria de otros; *liderazgo transformador*, promover el desarrollo de rasgos del líder que se caracteriza por un alto nivel académico, que se ocupa de servir y analiza la realidad para transformarla; *trascendencia en el bien común*, el estudiante reconoce que su profesión es el medio contundente para promover el bien y la mejora de las condiciones de vida de sus futuros beneficiarios. Cada clase, práctica, viaje de estudio, congreso, conferencia, intercambio en el extranjero, etc. puede intencionalmente llevar a la práctica de manera interdependiente los cuatro principios de la pedagogía del bien común.

En el contexto actual se hace más urgente que el diseño de estas experiencias significativas para el bien común sitúe al estudiante en un ambiente real que le habitúe a pensar y actuar identificando las necesidades de los demás, para que de manera empática y solidaria se ocupe de coadyuvar en la mejora de su entorno.

En el documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] titulado *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* (2015) se nos presenta una pregunta que nos reta a responder como instituciones educativas esta cuestión: ¿cómo se puede proteger el principio esencial de la educación como bien común en el contexto mundial en el que se produce el aprendizaje? De inicio, se reconoce que la educación es un bien público, que gobiernos e instituciones requieren apostar un monto considerable de sus recursos humanos, materiales y su esfuerzo para garantizar el aprendizaje de niños, jóvenes y adultos.

Frente a esta provocación, la respuesta es específica. Desde una pedagogía del bien común se afirma que este estilo formativo es el bien común concreto que se realiza en una institución educativa y es de manera concreta el bien que se aporta a la humanidad: profesionales competentes

y autónomos que ejercen su labor cotidiana comprometidos en mejorar la calidad de vida y el bienestar de quienes reciben un servicio de parte de ellos.

La postmodernidad nos brinda retos concretos. La afectividad de la persona sustituye en ocasiones el pensar por el querer; el juicio crítico, el criterio ético y axiológico, el esfuerzo que forma la dimensión volitiva en los estudiantes, tienden a debilitarse. Lo anterior constituye una gran oportunidad para brindarles vivencias concretas que les hagan tocar la realidad, se atrevan a salir de sí mismos y buscar el bien de quienes les rodean. Estas experiencias significativas que se concretan en proyectos de impacto social habitúan a los estudiantes a hacer vida la invitación que el papa Francisco hace en *Fratelli tutti*:

El amor implica entonces algo más que una serie de acciones benéficas. Las acciones brotan de una unión que inclina más y más hacia el otro considerándolo valioso, digno, grato y bello, más allá de las apariencias físicas o morales. El amor al otro por ser quien es nos mueve a buscar lo mejor para su vida. Solo en el cultivo de esta forma de relacionarnos haremos posible la amistad social que no excluye a nadie y la fraternidad abierta a todos. (2020, núm. 94)

Teniendo como referente al Modelo Educativo U50 (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla [UPAEP], 2021), se aprecia a la pedagogía del bien común como una práctica social que de forma intencionada promueve experiencias integrales que configuran una identidad particular, misma que se ve encarnada en la formación de líderes transformadores que inciden en las distintas realidades sociales, económicas, políticas y culturales.

Y son precisamente esas realidades las que se convierten desde los contextos inmediatos hasta los globales, en la oportunidad de transformación de cara a los urgentes desafíos globales que enfrentamos como humanidad. Para ello, un referente importante es la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) donde se plasman los objetivos principales para las personas y el planeta, buscando erradicar la pobreza, hambruna, desigualdad social, calentamiento global, así como fomentar el cuidado del ecosistema, promover la igualdad, salud y bienestar, una educación de calidad y una cultura de paz y justicia, entre otros temas de relevancia para garantizar la sostenibilidad de las instituciones y naciones.

Frente a este escenario se comprende el reto educativo de impulsar un ecosistema de innovación para la transformación social acorde a la naturaleza de la propia institución educativa, donde se responda directamente a su modelo educativo y se susciten aprendizajes significativos, vinculando contenidos, experiencias y ámbitos de formación, con aquellos contextos sociales donde se favorezca la participación de los estudiantes (y de la propia comunidad universitaria en general) en la atención y resolución de los urgentes desafíos demográficos, políticos, económicos, tecnológicos, ambientales y familiares, entre otros.

Esto implica un cambio de enfoque en la mirada de los distintos actores sociales, especialmente de las instituciones educativas, que ahora deberán plantear no solo su contribución social por medio de la formación de profesionales altamente capaces y competitivos, sino también el situarse desde la realidad social para ser generadoras de cambio y corresponsables de las causas y efectos de los problemas existentes.

De cara a estos retos sociales encontramos en la innovación social una alternativa de solución frente a las distintas problemáticas (Vargas Merino, 2021). Con el propósito de generar valor se crean oportunidades de desarrollo, colaboración, cocreación y compromiso con el entorno inmediato, donde la universidad responde al llamado a ser lugar de cultura humana y escenario de transformaciones e innovaciones que cambian el mundo (Castrillón López y Arboleda Mora, 2020, p. 59).

La innovación social se deberá abordar desde la perspectiva universitaria, siendo definida por Villa Sánchez (2014, p. 204) en el modelo de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR) “como una competencia organizativa de la universidad, desde sus ámbitos sustantivos (docencia, investigación, extensión y gestión) para transformarse y promover soluciones a los desafíos del entorno social y global”; estas propuestas novedosas a los problemas locales y globales “se construyen con la participación de sujetos y actores sociales, y con características de rapidez, pertinencia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad y justicia generando prioritariamente valor y transformación social”.

Para dar orientación y criterio al ser y hacer de la universidad de cara a la transformación social, la UPAEP ha dispuesto en los Sistemas Académicos de Pertinencia Social (SAPS) un marco de

referencia donde se han expresado las intenciones respecto al actuar institucional, analizando la capacidad disponible para enfrentar los principales retos sociales y contribuyendo socialmente por medio de una propuesta innovadora de desarrollo personal, empresarial y comunitario.

Para ello se han tomado en cuenta las principales necesidades sociales, las vocaciones productivas de la región, las macro y micro tendencias presentes tanto en contextos locales como globales, así como todos los factores de progreso y desarrollo comunitario, para después definir las principales estrategias y acciones universitarias que desde la docencia, investigación y extensión social, impactan en los ámbitos del Desarrollo Humano y Social, Ciencias de la Vida y Bioética, Innovación y Tecnología, y Competitividad y Estrategia. (UPAEP, 2018).

Dentro de nuestro Modelo Educativo U50 se describen las características que identifican a un proyecto de pertinencia social SAPS, las cuales se podrían integrar en 3 grandes componentes: 1) el fundamento en los principios de la Doctrina Social de la Iglesia, 2) la innovación social y 3) la calidad académica como expresión de la pertinencia social.

Respecto a los principios de la Doctrina Social de la Iglesia habrá que resaltar la importancia del reconocimiento y promoción de la dignidad de la persona, es decir, colocar a la persona al centro de toda actividad social y laboral, la vivencia de la solidaridad y subsidiariedad como principios reguladores de la justicia y el orden social, así como la generación de las condiciones para la construcción de paz y bien común.

Y es precisamente desde esta visión que se pretende construir una propuesta de valor para la sociedad, donde se elija a la persona como punto de partida y como fin, nunca como un instrumento, para que en la apuesta por un desarrollo humano integral se generen las condiciones de crecimiento y prosperidad que permitan a familias, empresas, organizaciones y gobiernos, edificar una civilización donde todos seamos responsables de todos.

En cuanto a la innovación social, se deberá hacer evidente la colaboración e interdisciplinariedad en la búsqueda de soluciones creativas que generen valor compartido, escalando en el impacto de su quehacer, para lo cual se deberá contar con un sistema de medición con indicadores cuantitativos y cualitativos que permitan medir y evaluar con objetividad aquello que se ha logrado de forma satisfactoria, para poder replicar y aumentar el beneficio a otros sectores y actores. De la misma

forma, se deberá identificar lo que se puede mejorar, encontrando tanto las buenas prácticas como aquello que aún está pendiente por realizarse, ya sea por una estrategia incorrecta, una capacidad incompleta, la falta de recursos, el perfil de los involucrados, etc.

Todos estos elementos en su conjunto dan sostén a la calidad académica que, a su vez, deberá dar relevancia a la formación integral humanista, la vinculación con las funciones sustantivas de la universidad y la respectiva alineación del reto social con los ámbitos prioritarios, lo cual permite un trabajo –dentro y fuera de la universidad– de manera colegiada, colaborativa, con capacidad para su implementación, desarrollo, evaluación y mejora continua, suscitando con ello un escenario para la creación de experiencias que surgen de una propuesta académica y trascienden debido al impacto que causan en la sociedad, o dicho de forma más específica, en la vida de las personas que resulten beneficiadas.

Los proyectos de impacto social son precisamente un medio para generar experiencias que tendrán un carácter significativo debido a la contribución directa en la mejora y progreso de una comunidad, empresa o institución (dentro de los ámbitos previamente mencionados en los SAPS), potenciando el desarrollo de áreas estratégicas de la universidad, invitando a la actualización constante de programas académicos en búsqueda de su pertinencia, contrastando las necesidades y oportunidades del mercado laboral, facultando a los profesores para estar a la vanguardia dentro de su práctica docente, invitando a los estudiantes a generar espacios de encuentro, incidencia, práctica profesional, vertebración social, etc.

Los proyectos de impacto social representan en sí mismos una experiencia significativa, ya que se constituyen como parte de un proceso de innovación social que se da en la acción, implican a la persona, propician reflexiones que son hechas vida y son reflejo de una alta preparación profesional, creando valor compartido e integrando distintos mecanismos de vinculación, investigación y colaboración, donde el docente asume su rol como un auténtico formador.

Esta perspectiva es relevante porque nos permite suscitar una formación de ciudadanía dentro del contexto académico, donde se estimula el desarrollo de una pedagogía crítica y de un involucramiento institucional más próximo a las realidades sociales, donde los estudiantes tengan

la capacidad de comprometerse en asuntos públicos, relacionando la práctica pedagógica con la superación de desigualdades sociales (Navarro, 2014).

Los proyectos de impacto social implican una visión sistémica, la cual permite un abordaje integral desde las principales líneas de enfoque definidas en los SAPS, dentro de las cuales destacan: familia, educación, persona y trascendencia, salud comunitaria, sustentabilidad, ingeniería aeroespacial y automotriz, industria 4.0, economía social, emprendimiento e innovación y planeación estratégica.

Con el compromiso que representa la generación de experiencias significativas, el líder transformador UPAEP se sitúa como una persona comprometida con la promoción del bien común para la construcción de proyectos sociales trascendentes y una convivencia social más humana (UPAEP, 2018, p. 30), generando bienes comunes concretos mediante el estudio sistemático, comprensión científica y entendimiento profundo de los problemas sociales por medio de una metodología de innovación (UPAEP, 2021).

Para lograr este cometido, las experiencias significativas deberán cultivar la interioridad del líder transformador a través de los proyectos de impacto social, desarrollando dos cualidades fundamentales: el compromiso y la transformación por medio de un proceso formativo y de acompañamiento, para lo cual se deberán cultivar los siguientes componentes enunciados en la pedagogía del bien común (UPAEP, 2021).

En primer lugar, se valora la capacidad de identificar una problemática social, representando el punto de partida para la creación de un proyecto de pertinencia social; sin embargo, no puede ser visto como una actividad aislada, sino que representa un proceso de diálogo, empatía y aprendizaje compartido, que permite un ambiente de proximidad y comprensión profunda del desafío que se desea abordar.

Para hacer explícito el valor que se produce en dicho proceso, se propone como referente para el debate y discusión, el modelo de innovación social desarrollado en el Centro de Innovación e Impacto Social UPAEP (Figura 1) donde se describen las distintas etapas y momentos donde se generan experiencias significativas, que van desde la capacidad de identificar y reconocer la problemática que se busca transformar, el reconocimiento del contexto, el involucramiento con

distintos actores sociales y la participación de la comunidad misma. Desarrollando con ello la capacidad de análisis e interpretación, fortaleciendo el espíritu de servicio para idear, crear y proponer, hasta finalmente provocar las fases de ejecución, mejora, evaluación y crecimiento.

Figura 1

Modelo de innovación social UPAEP



Nota: Centro de Innovación de Impacto Social (2019, p.1).

La importancia de identificar y reconocer una problemática social supera una visión asistencialista que resulta incompatible con la orientación y quehacer propiciados a través de los proyectos de impacto social; significa ir al fondo de la situación, entender las causas, el contexto,

los factores que influyen tanto positiva como negativamente y tener una comprensión cabal y profunda de esa realidad concreta, que afecta a personas específicas.

Los proyectos de impacto social con enfoque de bien común no se limitan a cubrir de manera asistencial una necesidad: acompañan a la comunidad o a los implicados en el propio reto de identificar las posibles soluciones y acercan otros actores que de manera subsidiaria brindan nuevos enfoques y medios para mejorar las condiciones del reto que se experimenta, de manera que sea la propia persona la que de manera autónoma asuma la responsabilidad –junto con otros de su comunidad– de la solución del reto social que se proponga abordar el proyecto de impacto social. De suyo, el asistencialismo tiene un carácter insuficiente, un alcance limitado que, si bien obliga a personas e instituciones a prestar una respuesta inmediata, carece de una visión de mediano y largo plazo que permita generar cambios sostenibles en el tiempo.

Por ejemplo, las coyunturas vividas por una crisis económica, política, sanitaria o ambiental, agudizan las necesidades específicas que pudieran existir dentro de una comunidad o población, y por supuesto que la urgencia de estas circunstancias obliga a que la respuesta se encuentre orientada a mitigar o disminuir las carencias, rezagos o limitaciones existentes. Sin embargo, las experiencias significativas que son suscitadas en los procesos de innovación social tienen como objetivo el solucionar el problema de raíz, así como atender a la par, desde lo inmediato, sus graves consecuencias, respondiendo con pertinencia y procurando escalar el impacto social, aumentando de manera significativa tanto el número de personas que son beneficiadas como la calidad de vida de estas. Para ello se buscará hacer partícipes a tantos actores como sean posibles, involucrando en primer lugar a los beneficiarios, a quienes se les habilita y desarrolla en capacidades para provocar una auténtica transformación que comienza con la persona.

Respecto a otros componentes claves de la pedagogía del bien común, se resalta que toda experiencia significativa debe ser *integral*, dado que tiene un carácter holístico con una finalidad educativa donde se contribuye a la formación de personas, desarrollando la capacidad de ejercer plenamente su libertad con responsabilidad y compromiso, abarcando las distintas dimensiones de una formación integral humanista cristiana (UPAEP, 2016).

Dentro de esta formación integral se contemplan las distintas dimensiones que constituyen a la persona: la sensitiva-corporal en el cuidado de una salud integral; la intelectual-cognitiva en la formación de una racionalidad lógica, filosófica, científica y trascendente; la afectiva-emocional donde se forma en valores; la volitiva-ejecutiva con una sólida formación ética y, finalmente, la formación espiritual con apertura a la trascendencia.

Para abarcar de manera profunda dichas dimensiones, todo proyecto de impacto social deberá responder, de algún modo, a la formación del estudiante en la construcción de su plan de vida, suscitando espacios de desarrollo en distintas áreas que pueden abarcar la generación de estilos de vida saludable, apreciación del arte y cultura, impulso al compromiso social, desarrollo espiritual, competencia profesional y pensamiento global. Dicho de otra forma, el carácter integral de un proyecto permite dar respuesta a los múltiples factores que están presentes en un desafío social, al tiempo que permite cultivar en la persona un sentido y propósito que tiene que ver con su vida misma y con la visión social que le es configurada desde su propia profesión.

Por otra parte, todo proyecto de impacto social debe ser *abierto a la realidad*. Las experiencias significativas parten de reconocer la propia individualidad y su condición sociocultural; es el estudiante quien favorece la formación en ser una persona autónoma, con la capacidad de formular verdaderos juicios, de interiorizar hábitos que le facultan para analizar las realidades humanas e identificar hechos relevantes donde se descubre lo bello, bueno y verdadero, siendo así capaz de interpretar y comprender en código social los acontecimientos de su entorno. La empatía se convierte en una condición fundamental que le permite a la persona situarse desde la perspectiva del otro.

Se promueven actitudes abiertas, flexibles, donde se privilegie la escucha activa, la reciprocidad y el respeto como parte de un proceso humano que sepa acoger las dificultades que vive quien padece una problemática, el entender su vida y circunstancias e intentar generar cambios significativos no desde un escritorio o una computadora, sino precisamente desde un encuentro humano que dignifique las relaciones y la forma de interactuar socialmente.

Precisamente por ello, un factor determinante será la *colaboración*, propiciando en la acción un fuerte sentido de encuentro con el otro, favoreciendo la interdisciplinariedad y riqueza de

perspectivas y de distintas ideas, así como el aprender a hacer junto con el otro, sumando sus talentos y fortalezas al servicio de un propósito mayor. La colaboración permite la creación de puentes, sinergia y vinculación con quienes se pueden establecer alianzas para resolver de manera eficaz y eficiente el problema, así como el aprender de los éxitos y fracasos de otros actores, incluso cuando ellos se encuentren en distintos contextos o latitudes, ampliando la visión, la capacidad de acción e incidencia. Cultivar la colaboración como una forma de interacción profesional detonará, entre otros procesos, el de la cocreación para la generación de valor compartido.

En este sentido, el *cuidado de las relaciones interpersonales* deberá ser fortalecido, en primer lugar, entre los participantes directos del proyecto, donde el profesor aporta no solo conocimiento humano o disciplinar, sino que asume su responsabilidad de ser un formador, permitiendo desde su asignatura o proyecto la vivencia de una visión social que se entiende desde la propia profesión. Para ello se deberá hacer énfasis en el proceso relacional donde el aprendizaje es compartido debido a la interacción entre los miembros del equipo, la escucha activa, el diálogo con los beneficiarios, las reflexiones que se despiertan fruto de colaboraciones permanentes y de la presencia en los ámbitos de desarrollo e incidencia del proyecto, donde el factor humano será siempre lo más importante.

Finalmente, los proyectos de impacto social se convierten en un laboratorio de *formación de ciudadanía* donde se cultiva, desarrolla e incrementa el *ejercicio de virtudes sociales*, reconociendo en la experiencia comunitaria un factor clave que es propiciado desde el contexto académico, y es puesto en práctica en los entornos inmediatos al ejercer una ciudadanía responsable y participativa, formando hombres y mujeres que reconozcan su identidad, así como el aporte histórico-social que tienen en el compromiso con los demás.

Aprender a ser buen ciudadano es una tarea de toda la vida y un saber práctico que implica no solo la inteligencia para conocer cuáles son los rasgos que mejoran nuestra vida en sociedad, sino también la voluntad para ponerlos en práctica (Naval et al., 2016). Una formación cívica tiene una implicación práctica, que además de formar internamente a la persona, permite a una institución educativa crear los mecanismos de participación e incidencia en una comunidad.

Por su naturaleza, los proyectos de impacto social son una vía para *formar competencias globales* que le permiten al estudiante cumplir dos objetivos generales: el primero, estar habilitado en un entorno competitivo global y, el segundo, estar enfocado a formar una conciencia global basada en valores humanistas, despertar la empatía y la sensibilidad cultural (Eneldo, 2013; Drerup, 2018). Si bien es cierto que la noción de ciudadanos globales tiene diversos enfoques, podríamos sintetizarlos en dos concepciones generales: una visión cosmopolita y otra basada en los distintos tipos de incidencia en la solución de problemas globales (Oxley y Morris, 2013).

Por ello los proyectos de impacto social deberán propiciar una mirada al mundo, donde se responda a los retos globales desde un actuar local, manteniendo una fuerte identidad con las raíces culturales y sociales de la persona, evitando fragmentar o diluir –en el sentido más amplio– la existencia de ciudadanos desarraigados de su origen.

Escuchar el testimonio de estudiantes, beneficiarios, profesores y miembros de organizaciones civiles que han participado en proyectos de impacto social, confirma que la experiencia desde los primeros momentos de diálogo, acercarse a la realidad para conocer el reto que existe, pensar juntos para diferenciar la causa y las consecuencias, etc., es decir, cada acción realizada en estos proyectos, brinda un espacio formativo y herramientas prácticas para construir bien común a los actores de los mismos.

Los estudiantes aprenden a vivir el bien común, se habitúan a dialogar para comprender las necesidades concretas de la comunidad; desde esta perspectiva desarrollan empatía que les ayuda a resignificar en conjunto la realidad, y de manera concreta identifican los bienes comunes que solidariamente podrán ser dinamizados por la comunidad misma.

En resumen, los proyectos de impacto social contribuyen a la formación integral de los estudiantes por medio de la colaboración, la interdisciplinariedad y la construcción de relaciones interpersonales, llevando a la práctica una ciudadanía proactiva que se involucra en sus entornos profesionales por medio del ejercicio de virtudes sociales y competencias globales, y de la gestión del conocimiento que es aplicado en los distintos campos de estudio.

En conclusión, esta estrategia de acompañamiento, formación e innovación social es una manera ideal de concretar y hacer vida el liderazgo transformador, disponiendo una apertura ante

realidades sociales que deberán ser vividas y estudiadas por medio de un análisis y conocimiento profundo, con la finalidad de identificar problemas que serán resueltos de manera creativa, al tiempo de generar valor social. Para alcanzar este propósito se deberán llevar a la acción los criterios plasmados en el Modelo Educativo U50, logrando con ello una acción universitaria que sea coherente con sus funciones sustantivas, enmarcando una serie de prioridades para el cumplimiento de la misión institucional y la contribución a la transformación social en un compromiso con el bien común.

REFERENCIAS

- Burgos, J. (2018). *La vía de la experiencia o la salida del laberinto*. Rialp.
- Castrillón López, L. A. y Arboleda Mora, C. A. (2020). Universidad, poshumanismo y sentido: la perspectiva de la universidad católica. *Cuestiones Teológicas*, 39(91), 57-76.
- Comte Navarro, C. (2014). *La contribución de las comunidades de aprendizaje al desarrollo de la competencia social y ciudadana*. Universitat de Barcelona.
- Drerup, J. (2018). The Longings and Limits of Global Citizenship Education. The Moral Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(2), 407-413.
- Eneldo, J. S. (2013). *Los anhelos y los límites de la educación para la ciudadanía global: la pedagogía moral de la escolarización en una era cosmopolita*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203374665>
- Francisco (2020). *Fratelli tutti*.
https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html
- Naval, C., Arbués, E. y Sádaba, C. (2016). *Educar el carácter cívico*. Parlamento de Navarra y Universidad de Navarra.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible – Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015) *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- Oxley, L. y Morris, P. (2013). Global citizenship: a typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.
- Sánchez Cuevas, M. y Morales Ballinas, A. N. (coords.) (2019). *Metodologías y prácticas para la generación de experiencias significativas*. UPAEP.

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2016). *Modelo de formación integral humanista cristiana con sello UPAEP*. UPAEP.

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2018). *La formación de líderes que transformen a la sociedad*. UPAEP.

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2019). *Centro de Innovación e Impacto Social*, México: UPAEP.

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2021). *Modelo U50*. UPAEP.

Vargas Merino, J. A. (2021). Innovación social: ¿Nueva cara de la responsabilidad social? conceptualización crítica desde la perspectiva universitaria. *Revista de ciencias sociales*, 27(2), 435–450.

Villa Sánchez, A. (2014). La innovación social en el ámbito universitario: una propuesta para su diagnóstico y desarrollo. *Revista Argentina de Educación Superior*, (8), 188-218.

EL PROCESO TUTORIAL COMO ESPACIO FORMATIVO PARA LA CULTURA DEL ENCUENTRO

MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

mariano.sanchez@upaep.mx

Resumen

La cultura del encuentro es uno de los principios de la pedagogía del bien común, que tiene como elementos fundamentales –entre otros– al diálogo, la acogida del otro y la comprensión empática en un contexto de reciprocidad marcada por las lógicas del don y de la alteridad. Una de las acciones formativas en la que se hace presente este ambiente de encuentro, es la tutoría, cuya efectividad y cumplimiento de los propósitos de la acción tutorial es que se basa en la centralidad de la persona humana, su carácter dialógico y relacional, así como en la mediación de la empatía como factor clave para la apertura requerida en el crecimiento de los agentes involucrados en la experiencia tutorial. En el presente artículo, además del panorama de la visión antropológica que fundamenta a la tutoría como espacio de encuentro, se destacan también la vivencia de algunas virtudes que emanan y se hacen presentes en la acción tutorial, tales como: receptividad, prudencia, don de consejo, caridad social y solidaridad.

Palabras clave: tutoría, cultura del encuentro, alteridad.

Abstract

The culture of encounter is one of the principles of the pedagogy of the common good, whose fundamental elements, among others, are dialogue, reception of the other and empathetic understanding in a context of reciprocity marked by the logic of gift and otherness. One of the training actions in which this meeting environment is present is tutoring, whose effectiveness and fulfillment of the purposes of the tutorial action is that it is based on the centrality of the human person, its dialogical and relational character, as well as in the mediation of empathy as a key factor for the openness required for the growth of the agents involved in the tutorial experience. In this article, in addition to the panorama of the anthropological vision that bases tutoring as a meeting space, the experience of some virtues that emanate and are present in the tutorial action are also



highlighted, such as: receptivity, prudence, advice, social charity and solidarity.

Keywords: tutoring, culture of encounter, otherness.

La tutoría se conceptualiza como la serie de acciones colaborativas y secuenciadas, que orientan y apoyan la formación integral del estudiante por medio de intervenciones preventivas o correctivas, a través de dinámicas grupales e individuales que tienen entre muchas otras finalidades, las siguientes: favorecer el desarrollo de competencias tanto genéricas como profesionales, orientar al estudiante en su trayectoria académica, potenciar la integración de la personalidad y desarrollo de la autonomía, generar espacios de confianza y diálogo entre estudiante y tutor, y gestionar las situaciones de riesgo en los estudiantes (Sánchez et al., 2017).

La orientación educativa mediante la tutoría busca contribuir al pleno desarrollo de la personalidad integral de los estudiantes de cara a poder afrontar los retos de la vida cotidiana con más probabilidad de éxito. Se trata entonces, del desarrollo de las competencias básicas para la vida tales como: competencias sociales (asertividad, escucha activa, comunicación efectiva, capacidad de disculparse, gratitud, capacidad de negociación, etc.) y competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, tolerancia a la frustración, control de la impulsividad, regulación del estrés, manejo de la depresión, elección de profesión, toma de decisiones, etc.) (Bisquerra, 2012, pp. 16-17).

Por su parte, la cultura del encuentro refiere aquellos ambientes que promueven el diálogo, el respeto, la comprensión, así como la acogida del otro y su valoración; en el contexto de una reciprocidad marcada por el don de la alteridad y libertad del otro. La cultura del encuentro requiere también de la disposición de no solo dar, sino también de recibir de los otros, desde el don de la receptividad fundamentada en los principios relacionales de solidaridad, gratuidad y bien común. De tal manera que, desde la perspectiva de la cultura del encuentro, la tutoría adquiere su carácter de proceso formativo como experiencia en la que se hacen presente la construcción de conocimientos, la expresión de sentimientos y emociones, así como la promoción de talentos a partir de relaciones humanas fundadas en la caridad y el amor.

La cultura del encuentro es también uno de los principios fundamentales de la pedagogía del bien común, considerada como el ambiente pedagógico que se requiere para el desarrollo de todas las

potencialidades de los estudiantes y así alcanzar el perfil de egreso –liderazgo transformador– esperado. La cualidad de la cultura del encuentro, como refiere Mathias Nebel en la introducción del libro *Pedagogía del bien común* (Sánchez y Medina, 2021), se basa en las notas de aprecio, calor y consideración, comprensión empática, autenticidad, coherencia y rectitud, así como en los valores de libertad, gratuidad y profundidad existencial. Desde esta cultura del encuentro se genera el espacio que da sentido a la relación educativa presente en la acción tutorial. Relación educativa integral que es el corazón latente de una universidad que profesa la pedagogía del bien común, como lo es la UPAEP.

VISIÓN ANTROPOLÓGICA DE LA TUTORÍA COMO PROCESO FORMATIVO

El proceso educativo se fundamenta desde un modelo antropológico, ya que su eje central es el ser humano como sujeto que necesita educarse constantemente para profundizar en el conocimiento de sí mismo y de esta manera asumir la responsabilidad de su propia formación, con el acompañamiento de otros, para llegar a ser lo que él quiere ser.

El ser humano, también es considerado como un proyecto, esto es, que es un ser no definido y por lo contrario es un ser que tiene una apertura hacia el futuro, que está en camino de ser. Como parte de ser proyectivo, el ser humano tiene la posibilidad de plantearse metas en la vida, las cuales busca alcanzar de manera personal y colectiva, considerando el contexto en el que se desenvuelve. Ya lo decía Ortega y Gasset en las *Meditaciones del Quijote*, “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo” (Sánchez, 2021 p. 102).

Además de ser un ser inacabado, el ser humano también es un ser activamente abierto, es un ser más de propuestas que de respuestas, un ser indeterminado por carencia de instintividad pura. En el desenvolvimiento humano, las propuestas de acción no siempre son creadas, más bien en su mayoría son aprendidas. De tal manera que la indigencia fisiológica del nacimiento del hombre exige la necesidad de suplir mediante la relación con los otros y el proceso de aprendizaje, sus deficiencias genéticas. Por tanto, su inacabamiento y su indeterminación constituyen la condición radical de la posibilidad de aprender y ser formado (Delgado, 2010).

Las actividades de orientación y acompañamiento a los estudiantes, al igual que el proceso educativo, se fundamentan desde una visión antropológica que tiene como eje central a la persona del estudiante, considerando su integralidad individual y su capacidad de relacionarse con el otro. En este sentido, la tutoría como proceso formativo está orientada al desarrollo y perfeccionamiento humano del tutorado desde su singularidad, atendiendo la totalidad de su persona en sus diferentes dimensiones –cognitiva, sensitiva, espiritual, volitiva y emocional–.

El descubrimiento del ser humano como un ámbito que se constituye y desarrolla en la relación con el otro, alumbra el verdadero sentido de la tutoría como proceso formativo. Formarse no es solo la adquisición de competencias genéricas y disciplinares, sino que significa configurar el propio ser y conferirle la figura relacional que le es propia, y que solo se logra en el encuentro. En consecuencia, la acción educativa mediante la tutoría fomenta la generación de relaciones de encuentro como la mejor vía para dotar a la vida de pleno sentido, con la convicción de que la realización personal es inseparable de la dimensión dialógica que inserta a la persona en la comunidad y que la mueve a comprometerse en la transformación de la sociedad (Delgado, 2010). Este carácter relacional del ser humano es una de las razones antropológicas en las que se fundamenta su educabilidad, a través de su capacidad de aprender, de escuchar (accesibilidad) y de recibir (receptividad); capacidades mediante las cuales se hace posible la *personación*, esto es, la afirmación de la persona en actos de libertad, voluntad y amor. Asimismo, la relación humana se fundamenta en presupuestos antropológicos como la corporeidad y la espiritualidad. Por el primero, el ser humano se hace presente y descubre al otro, y por la espiritualidad, el ser humano se encuentra al otro en su interioridad y conciencia (Acosta, 2017).

En cuanto a la relación que se establece en la acción tutorial, es una relación dinámica y activa, que presupone la interacción y el diálogo, la reciprocidad y la confianza. La relación tutor-tutorado es de carácter subjetivo y afectivo, es auténticamente humana. De tal modo que, a través de la tutoría, se busca alcanzar el objetivo formativo de la personalización del acompañamiento como actividad mediante la cual el estudiante madura plenamente y se realiza, encontrándose a sí mismo y desarrollando sus potencialidades de manera adecuada, para culminar en la realización de su proyecto personal de vida.

TUTORÍA Y CULTURA DEL ENCUENTRO

La tutoría como espacio de encuentro adquiere su carácter dialógico cuando el encuentro se da en un ambiente de confianza generado entre el tutor y el tutorado mediante el diálogo, la escucha y la empatía como elementos claves de una acción tutorial centrada en la persona.

CARÁCTER DIALÓGICO DE LA TUTORÍA

Un diálogo auténtico que se lleva a cabo en un marco de requisitos éticos –libertad e igualdad– y actitudes formativas, como así también de objetivos sociales; un diálogo profundo en el que se reconoce y respeta la dignidad del tutorado en un marco de valores en el cual se vive, piensa y actúa desde la expresión de los principios relacionales de gratuidad, libertad, igualdad, coherencia, paz y bien común. Se hacen presentes de modo positivo y categórico en la acción tutorial favoreciendo de esta manera el humanismo solidario (Versaldi y Vincenzo, 2017).

La acción tutorial con carácter dialógico, por lo tanto, se fortalece y tiene sus frutos con una buena dosis de empatía, compasión y amabilidad. Empatía, en la que el tutor se pone en el lugar del otro –tutorado–, en primer lugar, pero siendo capaz de ir más allá de ese otro hasta llegar a compadecerse de su situación personal, y hace causa con el otro, comprendiéndolo, tomando partida y pasando a la acción de orientación y acompañamiento. Todo ello con pasión y compromiso responsable, dejando muy atrás la indiferencia ante la situación personal del otro, actuando de forma estructurada y sistemática con actividades de acompañamiento. Esta compasión siempre conduce a la amabilidad, desarmando con ella las defensas y los escudos del otro, y facilitando la relación y la intervención mediante la tutoría. Como también nos invita el papa Francisco a relacionarnos y actuar de manera bondadosa, a ser cariñosos. De esta manera, al mostrar comprensión, tacto, delicadeza y bondad hacia el otro, fluye el diálogo y la búsqueda en común (Ojeda et al., 2020).

Las relaciones que se establecen en la acción tutorial no son de carácter objetivo y de dominio, sino más bien buscan ser relaciones de respeto por la persona del tutorado y su dignidad. Son relaciones fundamentadas en una comunicación personal, afectiva y existencial, siempre en un

marco de diálogo y respeto, con actitudes de generosidad, confianza, solidaridad y de aceptación de todo lo valioso que es el tutorado. Para tal efecto, la escucha es un ingrediente fundamental a fin de asegurar un diálogo y comunicación que permita la apertura del otro, y en este sentido, el papa Francisco nos recuerda en su *Mensaje para la 56 Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales*:

La primera escucha que hay que redescubrir cuando se busca una comunicación verdadera es la escucha de sí mismo, de las propias exigencias más verdaderas, aquellas que están inscritas en lo íntimo de toda persona. Y no podemos sino escuchar lo que nos hace únicos en la creación: el deseo de estar en relación con los otros y con el Otro. No estamos hechos para vivir como átomos, sino juntos. (2022)

Dicha relación con el otro requiere también del aprender a convivir –pilar de la pedagogía del bien común–, y justo el diálogo es la base de este aprendizaje. Un diálogo personalizado, de presencia permanente, ya que es la manera en la que uno se convierte hacia el otro y acepta al otro. Un diálogo cimentado en la escucha y en la convivencia humana tiene una acción transformadora del ser humano y funciona como una instancia en la que la persona reconoce al otro en su alteridad, y de esta manera, es capaz de reconocerse a sí mismo en su finitud para enriquecer constantemente su ser (Romeu, 2018, como se citó en Sánchez, 2021, p. 142).

EMPATÍA PARA UNA ACCIÓN TUTORIAL EFECTIVA

Partimos de la conceptualización de la empatía como “la aprehensión de vivencias ajenas”, de acuerdo con Edith Stein (como se citó en Sánchez, 2021). Dicha definición refiere que la empatía no se reduce a los sentimientos y emociones, sino a cualquier vivencia de otros sujetos, tales como las percepciones, recuerdos y sensaciones. Stein también afirma que el valor de las representaciones ajenas –el otro– a las que se tiene acceso mediante la empatía, radica en que en ellas hay un enriquecimiento del mundo propio con el mundo ajeno; en la experiencia empatizante se muestra la posibilidad del enriquecimiento de la propia imagen del mundo a través de los otros.

En el contexto de la acción tutorial, la relación entre el tutor y su tutorado mediada por la empatía se convierte entonces en una oportunidad de apertura del uno hacia el otro y de

enriquecimiento mutuo, a través de la compartición de experiencias vividas que permitan al tutor guiar el proceso de acompañamiento y al tutorado la construcción de su proyecto de vida. A través de la empatía el tutor crea un espacio amable, respetuoso, de acogida, seguro y en confianza, en el que el tutorado se siente escuchado, motivado a sentir, reconocer y expresar sus emociones y su mundo interior; se crea un espacio de encuentro. La empatía como factor fundamental en la acción tutorial también permite una relación positiva cimentada en la comprensión del otro, adoptando como propia la situación en la que se encuentra el tutorado, para de esta manera favorecer el establecimiento de vínculos emocionalmente adecuados que promuevan la creación de ambientes armoniosos y posibiliten una cultura de diálogo, encaminados al logro de los propósitos del proceso tutorial en un contexto formativo.

VIRTUDES PARA EL ENCUENTRO EN LA ACCIÓN TUTORIAL

RECEPTIVIDAD

Este valor humano refiere a la capacidad que tiene una persona para escuchar, aceptar y convivir con otras maneras de ser, pensar y actuar. También apunta a la virtud que tiene la persona de apertura a las sugerencias y propuestas de los otros. La gratitud y la escucha son atributos de la receptividad, mediante los cuales el tutor presta sus oídos y abre su mente y corazón al tutorado, y se dispone a compartir su experiencia y emociones a favor de los frutos esperados en su mediación a través de la tutoría (Arostegui, 2016).

La apertura hacia a los demás es el punto de partida del encuentro desde la lógica de la alteridad, para hacerse cargo del otro como esa realidad que nos interpela y nos mueve. En la acción tutorial, la invocación del otro es inseparable de su comprensión; para ello, el diálogo entre dos coexistentes en la propuesta de Levinas (como se citó en Fernández, 2015), es el único nivel de lenguaje que permite la posibilidad de encuentro con la alteridad hasta el punto de que la experiencia indispensable es la de responder a la llamada del otro. Ese otro, que nos interpela e interroga directamente, nos insta a salir de nuestra mismidad o ensimismamiento para hacernos cargo de él.

PRUDENCIA Y DON DE CONSEJO

El don de consejo es uno de los dones del Espíritu Santo, el cual perfecciona a la virtud de la prudencia. La prudencia como virtud moral de la recta razón del obrar, guía al hombre dándole consejo en la medida en que la razón puede comprender las cosas. En efecto, la razón humana por sí sola no es capaz de abarcar la singularidad y totalidad de los seres humanos, necesita ser dirigida por el Espíritu Santo. Si la razón humana busca de manera natural consejo en los que son más sabios, con el don del Espíritu se capacita para dirigirse a sí mismo de modo libre y para guiar a otros (Carrasco, 2002).

El don de consejo se vincula de manera particular con la misericordia, y expresar la misericordia hacia los que tienen dudas equivale a disminuir el dolor y el sufrimiento que provienen del miedo y de la angustia que son consecuencia de alguna situación personal por la que alguien está pasando. Dar consejo al otro es también un acto de prudencia. Es, por lo tanto, un acto de verdadero amor con el cual se busca sostener a una persona en la debilidad provocada por la incertidumbre en la que se encuentra, tal es el caso de los estudiantes en situación de riesgo que requieren de un proceso de acompañamiento tutorial.

La virtud de la prudencia desde la visión aristotélica se define como la disposición que le permite al hombre discernir bien respecto de lo que es bueno y conveniente para él mismo. Se conceptualiza también a la prudencia como una virtud intelectual y moral que dispone a la persona a elegir lo que hay que hacer en una situación moral concreta; es la capacidad de deliberación, de sensatez para buscar ser siempre la mejor persona posible y hacer la mejor acción posible (Sáenz y Zurita, 2020). En el contexto de la acción tutorial, la prudencia es una virtud indispensable como habilidad que el tutor debe desarrollar, ya que influye no solo de forma profesional, sino en todos los contextos de su actuar. Esto porque el modo en que el tutor pueda intervenir en la acción tutorial tendrá un impacto significativo en la vida del tutorado, mediante su actuar con sensatez y sabiduría práctica; si bien es el tutorado quien decide qué hacer ante una situación problemática, requiere de la guía del tutor para resolver las complejidades por las que atraviesa.

CARIDAD SOCIAL

“La caridad es la virtud teologal por la cual amamos a Dios sobre todas las cosas por Él mismo y a nuestro prójimo como a nosotros mismos por amor de Dios” (Iglesia Católica, s.f., núm. 1822). La caridad es la virtud superior a todas las virtudes, animando e inspirando su ejercicio; es la forma de las virtudes, las articula y las ordena entre sí; es también fuente y término de la práctica cristiana. La caridad asegura y purifica la facultad humana de amar. Esta virtud tiene como frutos el gozo, la paz y la misericordia. Exige la práctica del bien y la corrección fraterna; es benevolencia; suscita la reciprocidad; es siempre desinteresada y generosa; es amistad y comunión (Iglesia Católica, s.f., núm. 1829).

La caridad, por otro lado, denuncia los actos injustos y promueve el desarrollo humano integral; nos impulsa a la conversión de nuestros criterios y actitudes, de nuestra manera de pensar y actuar, para colaborar con el Señor en el acompañamiento a las personas y en la transformación de las estructuras generadoras de desigualdad, discriminación y pobreza (Conferencia Episcopal Española, 2015).

La caridad, como virtud que da sustento a la relación con el prójimo, se proyecta tanto a nivel de las micro-relaciones como de las macro-relaciones. El primer nivel tiene su ámbito en las relaciones familiares, de amistad y en los procesos formativos; tal es el caso de la acción tutorial, en la que la persona del tutor está dispuesta a servir desde su vocación formadora, desde la cual se presenta la oportunidad de velar por el que sufre a través de la mediación trascendente de la caridad como expresión auténtica de humanidad. Por otro lado, a nivel de las macro-relaciones, cuyo ámbito se circunscribe en las relaciones sociales, económicas y políticas, es donde se realizan las aportaciones de la caridad social aunadas a la virtud de la justicia y en estrecha relación con la verdad, mediante acciones de carácter asistencial, tales como actividades de apoyo a las comunidades y grupos más vulnerables, en aras de la construcción de una mejor sociedad y aporte al desarrollo social con perspectiva de bien común.

La caridad social, por lo tanto, nos hace amar el bien común y lleva al hombre a buscar el bien de todas las personas; este amor es particularmente preferencial para los más necesitados y los que sufren. Cuando se hace referencia a la caridad social en el contexto de la tutoría, es una forma

especial de amor y de servicio que realiza el tutor desde la virtud de la humildad, desde la cual se adopta una actitud del cuidado del otro y no de superioridad, por más miserable que sea la situación de la persona acompañada. Para ello, el papa Benedicto XVI (2005), en la encíclica *Deus caritas est* nos recuerda que:

Quien es capaz de ayudar reconoce que, precisamente de este modo, también él es ayudado; el poder de ayudar no es mérito suyo ni motivo de orgullo. Esto es gracia. [...] en efecto, reconoce que no actúa fundándose en una superioridad o mayor capacidad personal, sino porque el Señor le concede este don. (núm. 35)

Por último, iluminada por la verdad, la caridad toma sentido y valor en las relaciones humanas, como lo es el encuentro en el proceso tutorial, cuya visión trascendente se fundamenta en los planteamientos de la carta encíclica *Caritas in veritate*, de su santidad Benedicto XVI (2009):

Puesto que está llena de verdad, la caridad puede ser comprendida por el hombre en toda su riqueza de valores, compartida y comunicada. En efecto, la verdad es “lógos” que crea “diálogos” y, por tanto, comunicación y comunión. La verdad, rescatando a los hombres de las opiniones y de las sensaciones subjetivas, les permite llegar más allá de las determinaciones culturales e históricas y apreciar el valor y la sustancia de las cosas. La verdad abre y une el intelecto de los seres humanos en el logos del amor: este es el anuncio y el testimonio cristiano de la caridad. (núm. 4)

SOLIDARIDAD

La solidaridad –junto con la subsidiariedad, dignidad de la persona humana y bien común– es uno de uno de los principios de la Doctrina Social de la Iglesia (DSI), considerada también como principio social y virtud moral. Como principio social, la solidaridad tiene un carácter general y fundamental, ya que se refiere a la realidad social desde las relaciones interpersonales caracterizadas por la proximidad y la inmediatez. A la luz de la DSI la solidaridad es el principio que confiere particular importancia a la intrínseca sociabilidad de la persona humana, a la igualdad de todos en dignidad y derechos, y expresa la exigencia de reconocer en el conjunto de los vínculos que unen a los hombres y a los grupos sociales entre sí, el espacio ofrecido a la libertad humana para

ocuparse del crecimiento común, compartido por todos. La conceptualización de la solidaridad como virtud moral se describe desde la DSI en cuanto que:

La solidaridad es también una verdadera y propia virtud moral, no “un sentimiento superficial por los males de tantas personas, cercanas o lejanas. Al contrario, es la determinación firme y perseverante de empeñarse por el bien común; es decir, por el bien de todos y cada uno, para que todos seamos verdaderamente responsables de todos”. La solidaridad se eleva al rango de virtud social fundamental, ya que se coloca en la dimensión de la justicia, virtud orientada por excelencia al bien común, y en la entrega por el bien del prójimo, que está dispuesto a “perderse”, en sentido evangélico, por el otro en lugar de explotarlo, y a “servirlo” en lugar de oprimirlo para el propio provecho. (Pontificio Consejo Justicia y Paz, 2005, núm. 193)

En el ámbito de la relación tutorial, la virtud de la solidaridad surge del encuentro dialógico entre el tutor y el tutorado, en un horizonte de perfeccionamiento humano que deviene de las lógicas del don y de la alteridad. La solidaridad que se expresa en la tutoría exige cercanía y acogida del otro, contribuye a configurar una realidad ética al experimentar la presencia del otro, para reconocerse a sí mismo y al otro en su deseo de ser y existir en la complejidad de la vida.

La solidaridad, en este contexto de la cultura del encuentro y desde la perspectiva formativa, apela a la necesidad que surge de saberse responsables de la fragilidad de los demás y de hacerse cargo del desarrollo de las dimensiones morales, espirituales y sociales de la persona. Ya el papa Francisco en la carta encíclica *Fratelli tutti* (2020), nos recuerda que la solidaridad se expresa concretamente en el servicio, que puede asumir formas muy diversas de hacerse cargo de los demás. El servicio es “en gran parte, cuidar la fragilidad. Servir significa cuidar a los frágiles de nuestras familias, de nuestra sociedad, de nuestro pueblo” (núm. 115). En esta tarea cada uno es capaz de

dejar de lado sus búsquedas, afanes, deseos de omnipotencia ante la mirada concreta de los más frágiles. [...] El servicio siempre mira el rostro del hermano, toca su carne, siente su proximidad y hasta en algunos casos la “padece” y busca la promoción del hermano. (Francisco, 2020, núm. 115)

Por lo tanto, tomar conciencia de la presencia de la solidaridad en la acción tutorial, remite a una de las finalidades de los procesos de acompañamiento: la promoción del desarrollo personal y grupal con base en el fortalecimiento de aquellos valores que hacen que profesores (tutor) y estudiantes (tutorados) se aproximen, no solo de forma intelectual, sino también de forma práctica, a situaciones humanas desfavorecidas para transformarlas de manera solidaria (Rillo et al., 2015).

CONCLUSIONES

La vivencia de la cultura del encuentro en los ambientes educativos puede emanar de diversas experiencias educativas, tales como la relación entre el profesor y el estudiante durante las sesiones de clases, las relaciones que se dan entre los propios estudiantes y durante el desarrollo de actividades extracurriculares, entre otros. Sin embargo, en el proceso de la tutoría dicha cultura se hace más evidente porque, además de ser un espacio para el desarrollo personal del tutorado a través del diálogo, confianza y acompañamiento por parte del tutorado, se convierte la acción tutorial en una oportunidad para la vivencia y/o fortalecimiento de virtudes como prudencia, receptividad, solidaridad y caridad. Además, la experiencia tutorial es también una oportunidad de encuentro entre dos seres relacionales en aras de su perfeccionamiento sistémico, teniendo como brújula de acción los principios del humanismo solidario y el amor.

REFERENCIAS

Acosta, R. (2017). *La educación del ser humano, un reto permanente*. Universidad Metropolitana.

Arostegui, H. (23, septiembre, 2016). El ser receptivo. *Apuntes, reflexiones, análisis, sobre temas de interés social*.

<https://hugoaros.blogspot.com/2016/09/el-ser-receptivo.html>

Benedicto XVI. (2005). *Deus caritas est*.

https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.html

Benedicto XVI. (2009). *Caritas in veritate*.

https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html

Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Editorial Síntesis.

Carrasco, A. (2002). El don del “consejo”. *Theologica Xaveriana*, (144),717-718.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=191018089011>

Conferencia Episcopal Española. (24 de abril de 2015). *Iglesia servidora de los pobres*.

https://www.vidanuevadigital.com/wpcontent/uploads/2015/04/Iglesia_servidora_de_los_pobres_VN.pdf

Delgado, I. (2010). Perspectiva antropológica de la educación, visión desde la filosofía dialógica y personalista. *Revista española de pedagogía*, (247), 479-495.

Fernández, O. (2015). Levinas y alteridad: cinco planos. *BROCAR* (39), 423-443.

Francisco (2022). *Mensaje del Santo Padre Francisco para la 56 jornada mundial de las comunicaciones sociales*. Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana.

Francisco (2020). *Fratelli tutti*.

https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papafrancesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html

Sánchez, M. (2022). El proceso tutorial como espacio formativo para la cultura del encuentro. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número Especial. Pedagogía del bien común). 137-149.

Iglesia Católica. (s.f.) *Catecismo de la Iglesia Católica*.

https://www.vatican.va/archive/catechism_sp/index_sp.html

Ojeda, J. A., Ceballos, M. J. y Ramírez, B. (Coords.). (2020). *Luces para el camino, Pacto Educativo Global, Una educación de, con y para todos. Hacia una sociedad más fraterna, solidaria y sostenible*. OEIC.

Pontificio Consejo Justicia y Paz (2005). *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*. Librería Editrice Vaticana.

https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_sp.html

Rillo, A., de Hoyos, L., Durante, I. y Hernández, J. (2015). Solidaridad en la acción tutorial. *Humanidades Médicas*, 15(1), 46-69.

Romeu, V. (2018). Buber y la filosofía del diálogo: apuntes para pensar la comunicación dialógica. *Dixit*, (29), 34-47.

Sáenz, K. y Zurita, E. (2020). La virtud de la prudencia como herramienta que contribuye a una buena argumentación y a la praxis del mediador. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (9), 103-112.

Sánchez, M., Contreras L. y Fonz, M. E. (2017). Programa de acompañamiento para la formación integral de estudiantes universitarios de pregrado. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, 4(1), 1-6.

Sánchez, M. y Medina, J. (Ed.). (2021). *Pedagogía del bien común*. UPAEP-UIC.

Sánchez, R. (2021). *Educación, Persona y Empatía*. Editorial Aula.

Versaldi, G. y Vincenzo, A. (2017). *Educación al humanismo solidario. Para construir una "civilización del amor" 50 años después de la Populorum progressio*. Congregación para la Educación Católica.

ATRIBUTOS DEL LIDERAZGO TRANSFORMADOR: ANIMACIÓN Y ACTIVACIÓN DEL BIEN COMÚN

CARLOS MAURICIO AGUILA CERVERA
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Puebla, México
carlos.aguila@upaep.mx

Resumen

El liderazgo puede considerarse como un fenómeno universal que ha sido estudiado desde una variedad de perspectivas y enfoques disciplinarios a lo largo de la historia. Investigadores y académicos han tratado de encontrar los elementos que hacen a un líder efectivo, agrupando ideas y principios en diferentes teorías de liderazgo. Desde su fundación en 1973 a la fecha, la universidad UPAEP ha madurado una propuesta de liderazgo basada en el compromiso con la promoción del bien común, desde la alta preparación personal e impulsado por un espíritu de transformación, a la que ha llamado estilo de liderazgo transformador. El propósito de este artículo es proponer una aproximación a una primera colección de atributos de dicho estilo de liderazgo, a través de los cuales podrían inferirse o trasladarse determinados comportamientos evaluables y por tanto diferenciables respecto a otros estilos de liderazgo. Dado que la literatura asociada al liderazgo transformador es escasa, la

propuesta de atributos se encuentra claramente sujeta al debate académico, organizacional y social. Futuras investigaciones deberán confirmar a través de estudios cuantitativos y cualitativos si esta es la mejor aproximación —la más fiel— al perfil del líder transformador que se espera.

Palabras clave: liderazgo, transformador, bien común, transformación, atributos.

Abstract

Leadership can be considered as a universal phenomenon that has been studied from a variety of perspectives and disciplinary approaches throughout history. Researchers and academics have tried to find the elements that make an effective leader, grouping ideas and principles in different leadership theories. Since its foundation in 1973 to date, UPAEP University has matured a leadership proposal based on the commitment to promoting the common good, from high personal preparation and driven by a spirit of



transformation, which has been called the Transformative Leadership style. The purpose of this article is to propose an approach to a first collection of attributes of said leadership style differentiable with respect to other leadership styles. Given that the literature associated with Transformative Leadership is scarce, the proposal of attributes is clearly subject to academic, organizational, and

social debate. Future research should confirm if this is the best approximation —the most faithful— to the profile of the transformative leader that is expected.

Keywords: leadership, transformative, common good, transformation, attribute

El liderazgo es un concepto que ha intrigado a académicos e investigadores a lo largo de la historia. Inspirándose en su maestro Sócrates, Platón aproximó una primera noción de liderazgo en la representación de la persona virtuosa descrita a través de tres principios rectores: el gobierno de la razón, el gobierno del deseo y el gobierno del espíritu (Ronald, 2014). Platón afirmó además que el comportamiento de una persona virtuosa se basa fundamentalmente en actitudes, valores y motivaciones, en la búsqueda de aquello que es —y debe ser— compartido por todos los miembros de una comunidad y les sea benéfico; en suma, decisiones correctas orientadas a la virtud.

Desde entonces, la historia ha ofrecido una colección multivariante de estudios, pero sobre todo de testimonios y ejemplos de lo que se entiende por líder y liderazgo. Desde Platón hasta Aristóteles, los dos grandes representantes de la academia antigua; Santo Tomás Moro, un gran líder político basado siempre en el bien común; Don Bosco y su ejemplo de enseñanza; Mahatma Gandhi, precursor de nuevas formas de liderazgo pacífico; la Madre Teresa, cuya opción preferencial por los pobres nos enseñó lo que realmente significa servir; José de Calasanz y su método de formación para todos, y muchos más: Mandela, Lech Wałęsa, Lombardi, etc... Todos ellos han demostrado que el verdadero liderazgo tiene más que ver con un testimonio de vida que con una receta o un método concreto. Sin embargo, las complejas configuraciones del entorno, los constantes cambios en la dinámica organizacional y los desafíos que enfrenta la sociedad actual, han dejado en claro la necesidad de estudios e investigaciones formales que ayuden a personas y organizaciones a comprender el estilo correcto de liderazgo, así como el desarrollo de sus líderes.

En este sentido, investigadores y empresas han tratado de sintetizar los principales componentes del liderazgo efectivo construyendo extensas teorías de liderazgo: desde teorías basadas en los rasgos, pasando por teorías basadas en comportamientos y motivaciones, hasta teorías basadas en el desarrollo y mejoramiento de los seguidores, teorías sistémicas o inclusive *caórdicas*. De esta forma, el liderazgo ha sido considerado un fenómeno estudiado y definido desde múltiples perspectivas y enfoques disciplinarios (Malik, Aziz y Hassan, 2014).

El liderazgo es un concepto que ha despertado interés en diferentes y multivariados ámbitos de la sociedad. Desde empresas hasta organizaciones sin fines de lucro, pasando por universidades, instituciones educativas, grupos sociales o incluso familias, la cuestión respecto a qué elementos o características de una persona definen la eficacia de un líder aún sigue sin resolverse (Howieson como se citó en Malik, 2013). Sin embargo, cada vez son mayores los esfuerzos por construir definiciones y modelos de liderazgo que ayuden a las personas a lidiar con los retos organizacionales y comunitarios actuales.

En 1973 se fundó la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, A.C. con el firme propósito y profundo compromiso de formar líderes sociales comprometidos con la promoción del bien común (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla [UPAEP], 2016). Desde entonces, al interior de esta casa de estudios ha ido madurando la propuesta innovadora del Líder Transformador, un estilo de liderazgo basado en tres pilares: (1) el compromiso con la promoción del bien común, (2) caracterizado por una alta preparación con sentido humanista, y (3) impulsado por un espíritu de transformación (UPAEP, 2018). Este modelo de liderazgo surge del carisma fundacional de la UPAEP y se *entrega* a la sociedad como un modelo real, pertinente y relevante a los tiempos y retos actuales, en cualquier multivariado ámbito de la sociedad (UPAEP, 2018).

El presente documento se encuentra dividido en tres secciones. En primer lugar, se presenta un breve marco teórico que puede usarse como referencia para entender y comprender el lugar que ocupa el estilo de liderazgo transformador en el gran espectro de teorías y estilos de liderazgo. En la segunda sección se presenta la propuesta de 24 atributos del estilo de liderazgo transformador. En la tercera sección se introduce también la primera propuesta del Modelo de Liderazgo Transformador en consecuencia a la propuesta de atributos presentados en la sección previa. Trabajos a futuro y conclusiones son presentadas al final del documento.

BREVE MARCO TEÓRICO DEL LIDERAZGO TRANSFORMADOR

Una teoría es una explicación cuidadosamente pensada respecto a específicas observaciones y que se ha construido utilizando el método científico (Angielczyk, 2017). Una teoría de liderazgo es, por tanto, un conjunto de principios, criterios y conocimientos acerca de las dinámicas en las que el ejercicio del liderazgo cobra forma y sentido. La Asociación Internacional de Liderazgo¹ a través de su Academia de Liderazgo (Leadership Education Academy, LEA), propone para efectos de estudio del liderazgo, una clasificación estándar de siete diferentes teorías de liderazgo: (1) teoría de los rasgos o *trait theory*, (2) teoría del comportamiento o *behavioral theory*, (3) teoría situacional o *situational theory*, (4) teoría del proceso o *process theory*, (5) teoría de sistemas o *systems theory*, (6) teoría cultural o *cultural theory*, y (7) teoría del pensamiento crítico o *critical theory*. Dado el alcance de este documento, el análisis de las teorías de liderazgo estará circunscrito a la teoría del proceso.

La noción de liderazgo bajo la teoría del proceso excede la idea de una mera transacción entre líder y seguidor —lo que podría ser el estilo de liderazgo transaccional— comprometiendo a ambas partes a su desarrollo personal, profesional, integral; alcanzando —al mismo tiempo— las metas organizacionales o de grupo, de la manera más efectiva y eficiente posible (Bass y Steidlmeier, 1999). La palabra proceso hace referencia a la serie de acciones que producen algo o que conducen a un resultado particular; en este caso, a determinados comportamientos o *outcomes* de liderazgo. En la teoría del proceso, el liderazgo se describe como el proceso que cambia y transforma a las personas, llevándolas a estándares de calidad que normalmente no alcanzarían por sí solos (Bass y Steidlmeier, 1999). Así, esta teoría de liderazgo implica profundamente la noción de transformación; es decir, dejar de ser una versión imperfecta de uno mismo para dar paso a una mejora permanente. Podemos afirmar, por tanto, que la teoría del proceso se encuentra en el otro extremo del modelo de liderazgo transaccional, centrado su atención y estudio en la relación líder ↔ seguidor. Fuertes impulsores de esta teoría de liderazgo han sido Bass y Burns con su propuesta de liderazgo

¹ International Leadership Association (<https://ilaglobalnetwork.org/>).

transformacional (Bass y Avolio, 1993) y Robert Greenleaf con la propuesta de líder como servidor o liderazgo de servicio (Greenleaf, 1977).

En 1978 Burns discutió una nueva teoría transformadora basada en el apoyo y compromiso de los líderes con sus seguidores (Bass y Steidlmeier, 1999; Vito, Higgins y Denney, 2014). Este compromiso deberá extenderse hasta el punto del pleno desarrollo profesional y personal, tanto de líderes como de seguidores. Este estilo fue desarrollado y discutido por Bernard Bass, quien lo nombró estilo de liderazgo transformacional (Ronald, 2014). El supuesto más importante de este estilo es la trascendencia de los intereses personales de los seguidores, que los motiva a lograr una fuerza colectiva basada en resultados (Ronald, 2014). Si el liderazgo transformacional es auténtico, entonces se caracterizará por altos estándares morales y éticos (Bass y Steidlmeier, 1999); por eso, este estilo de liderazgo ofrece a los líderes un marco de acción para la toma de decisiones éticas.

Por su naturaleza, el liderazgo transformacional se centra en los valores del grupo o de la organización. Por tanto, este estilo ayuda a los líderes a distinguir lo que está bien de lo que está mal, y lo importante de lo urgente (Bass y Steidlmeier, 1999). Además, Ronald (2014) enfatizó que los líderes transformacionales utilizan su carisma para inspirar y motivar a sus seguidores a cumplir con las demandas y retos de su entorno. El liderazgo transformacional podría considerarse como un estilo interpersonal en el sentido de que busca satisfacer las necesidades de los seguidores como la prioridad más importante, destacando su finalidad principal: la búsqueda del bien común. Naughton y Alford (2014) enfatizaron que el bien común será posible en la medida en que existan las condiciones que permitan a cada persona desarrollarse plenamente, tanto individual como colectivamente.

Tal vez el académico que mayor esfuerzo ha puesto en investigar la perspectiva ética y de servicio del liderazgo fue Robert K. Greenleaf en su ensayo titulado *The Leader as Servant* (Greenleaf, 1977). En él, Greenleaf propuso a las comunidades académicas y organizacionales una nueva teoría de liderazgo basada en altos estándares éticos y transformadores, sin comprometer el desempeño y la efectividad organizacional (Frick, 2004). Greenleaf llamó a este estilo liderazgo de servicio o liderazgo servidor. Si bien esta teoría se desarrolló en 1977, no fue sino hasta 1990 cuando recibió mayor atención con la aparición de los primeros documentos y trabajos de investigación que evidenciaban la eficacia de este modelo (Frick, 2004). Así, el liderazgo de servicio surge como una

propuesta innovadora pero probablemente adelantada a su tiempo. Mientras que el liderazgo transformacional se enfoca en el comportamiento y desarrollo de los seguidores, el liderazgo de servicio intenta generar el máximo rendimiento y eficiencia organizacional mientras se enfoca en el bienestar y crecimiento personal de los seguidores a través del servicio (Choudhary, Akhtar y Zaheer, 2013).

La mayor parte de las investigaciones sobre el liderazgo se han concentrado en el comportamiento del líder y cómo mejorar su estilo y sus métodos; han intentado cambiar al líder desde afuera, dificultando el logro de resultados a largo plazo. La teoría del proceso y sus máximos expositores pretenden resolver este problema. “El liderazgo nace desde adentro, determina quién soy yo y qué debo hacer” (Lowney y Nannetti, 2015). Esta teoría contrapone la idea del liderazgo individual o personal, sosteniendo que el liderazgo nace/sucede/se activa en cuanto a la dimensión social de la persona. Por ello, Kellerman (2007) enfatizó la importancia de la comunidad, su identidad y su pertenencia como componente esencial del ejercicio del liderazgo. En consecuencia, podemos afirmar que el estilo de liderazgo transformador (UPAEP, 2018)² pertenece al conjunto de teorías de liderazgo del proceso y se encuentra relacionado con los estilos de liderazgo de servicio y transformacional, entre algunos otros. La siguiente sección profundiza en este estilo de liderazgo, sus fuentes de referencia y sus posibles diferenciadores.

EL ESTILO DE LIDERAZGO TRANSFORMADOR

El estilo de liderazgo transformador surge del carisma fundacional de la universidad UPAEP (UPAEP, 2018) y se consolida como una propuesta social que busca formar líderes sociales comprometidos con su propio proceso de mejora, pero más aún, con la promoción del bien común, entendido como el anhelo de una sociedad más humana y justa, a través la generación de bienes y condiciones de prosperidad para todos los integrantes de un grupo u organización (Roldán, 2021). Desde este enfoque, el líder transformador se concibe como una persona atenta y vigilante de las necesidades y retos de su entorno, y que, a través de la permanente preparación y mejora personal,

² No confundir con transformacional (Bass y Steidlmeier, 1999).

activa sus talentos, habilidades y virtudes para resolver dichos retos u obstáculos, transformando y *transformándose* en orden a la dignidad propia de la persona, la justicia y la paz.

De acuerdo con UPAEP (2018), el líder transformador es una persona: (1) comprometida con la promoción del bien común, (2) caracterizada por una alta preparación profesional con sentido humanista e (3) impulsada por un espíritu transformador. Por su propia naturaleza humanista — personalista— y transformadora se puede comprender más fácilmente la inclusión de este estilo de liderazgo dentro de las teorías de liderazgo del proceso, y más propiamente junto al estilo de liderazgo transformacional de Bass (1993) y al estilo de liderazgo de servicio de Greenleaf (1977). Así, el líder transformador propicia el desarrollo de su comunidad a través del desarrollo de sus seguidores, suscitando ámbitos de confianza mediante una convivencia social más humana y solidaria, situando a la persona en el centro del proceso formativo o de desarrollo (Roldán, 2021).

La nota característica más importante de este estilo de liderazgo es el compromiso con la promoción del bien común. De acuerdo con UPAEP (2018), tres características distinguen la noción de bien común: (1) el bien común es, ante todo, un quehacer, designa lo que la comunidad o el grupo quiere llegar a ser en su conjunto, aquello que valora y que quiere y puede alcanzar; (2) el bien común es también una esperanza compartida, lo que implica que en su búsqueda, el bien de uno y el bien del otro no se disminuyen el uno al otro, sino que por el contrario, se enriquecen mutuamente; y (3) la promoción del bien común constituye un esfuerzo real para suscitar un grupo, una comunidad, una organización más humana, más justa, más libre y más solidaria. De la misma manera, la alta preparación del líder transformador está centrada en la búsqueda de la excelencia, en hacer bien las cosas, pero desde el cultivo de la integridad personal. De aquí que el líder transformador habrá de buscar siempre nuevas y mejores formas, más eficaces y eficientes, de resolver las situaciones, obstáculos o problemáticas que el entorno le presente (UPAEP, 2018). Finalmente, el impulso transformador que distingue al líder transformador nunca habrá de ser improvisado o temerario, sino encaminado por el discernimiento y la justa valoración que dan paso a la certera acción o transformación (UPAEP, 2018). Cabe mencionar que esta transformación no atiende únicamente a contribuir al cambio de todo aquello que no es acorde con el bien común, sino a impulsar todo aquello que podría considerarse *de facto* ya en esta vía.

Desde la fundación de la universidad UPAEP en 1977 hasta la publicación del documento *La formación de líderes que transformen a la sociedad* (UPAEP, 2018) poco a poco se ha ido madurando en la clarificación de lo que verdaderamente significa ser un líder transformador. Si esta propuesta de liderazgo habrá de ser diferente de los demás tipos/estilos de liderazgo, entonces toda persona debería poder observar determinadas características y comportamientos que hagan a dichos líderes diferentes de los demás. Desafortunadamente, poca es aún la literatura respecto al estilo de liderazgo transformador y, por tanto, no existen aún estudios que confirmen o comprometan un perfil de comportamientos específico. Sin embargo, a partir de la exploración y estudio de las fuentes y principios de este estilo de liderazgo, se puede proponer ciertos atributos que eventualmente deriven en comportamientos específicos. Este es el propósito de la siguiente sección.

PRIMERA APROXIMACIÓN A UNA COLECCIÓN DE ATRIBUTOS DEL PERFIL DEL LÍDER TRANSFORMADOR

La identificación de los atributos o comportamientos específicos del estilo de liderazgo transformador ciertamente no es una tarea sencilla, dada la escasa literatura o estudios de investigación sobre este asunto. Sin embargo, una primera aproximación podría venir del estudio de las fuentes que dicho estilo toma como referencia para su debida concreción. Una segunda aproximación podría ser consecuencia de la primera, es decir, identificar dichos comportamientos o atributos a través de los principales rasgos o descriptores de las fuentes primarias de este estilo de liderazgo. La presente sección ahonda y explora ambas aproximaciones.

De acuerdo con UPAEP (2018), seis son las principales fuentes de referencia de este particular estilo de liderazgo: (1) el carisma y valores identitarios de la universidad UPAEP expresados en su ideario y en su literatura identitaria, (2) la teoría de liderazgo del proceso, (3) los estilos de liderazgo transformacional (Bass, 1993) y de servicio (Greenleaf, 1977), (4) la noción de bien común, (5) la propuesta de la American Association of Colleges and Universities para la educación y formación en la responsabilidad social titulada *Core Commitments: Educating Students for Personal and Social Responsibility*, y (6) la propuesta del Dicasterio para la Promoción del Desarrollo Humano Integral

titulada *Vocation of the business leader: A reflection* (Naughton y Alford, 2014). Las fuentes numeradas (1), (2), (3) y (4) ya fueron explicadas en las anteriores secciones de este documento; a continuación, se describen brevemente las dos fuentes restantes y por qué fueron tomadas como soporte fundamental del estilo de liderazgo en cuestión.

LOS COMPROMISOS FUNDAMENTALES: EDUCAR A LOS ESTUDIANTES PARA LA RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

La propuesta de la Asociación Americana de Colegios y Universidades, titulada *Los Compromisos Fundamentales: Educar a los Estudiantes para la Responsabilidad Personal y Social*, tiene como objetivo recuperar y revitalizar el papel de la academia en el fomento del desarrollo de la responsabilidad personal y social de las personas. Esta propuesta está diseñada para ayudar a las organizaciones educativas a crear entornos de aprendizaje en los que todos los estudiantes alcancen la excelencia en el uso de sus talentos, asuman la responsabilidad por la integridad y la calidad de su trabajo, y participen en prácticas significativas que los preparen para cumplir con sus obligaciones como estudiantes en una comunidad académica y como ciudadanos globales y locales responsables (Antonaros, Barnhardt, Holsapple, Moronski y Vergoth, 2008). Esta propuesta se desagrega a través de cinco dimensiones de la responsabilidad personal y social: (1) la búsqueda de la excelencia; (2) el cultivo de la integridad personal y académica; (3) la contribución personal a una comunidad más grande; (4) una seria consideración de las perspectivas de los demás, y (5) el desarrollo de competencias para el razonamiento ético y moral.

LA VOCACIÓN DEL LÍDER: UNA REFLEXIÓN

La propuesta del Dicasterio para la Promoción del Desarrollo Humano Integral titulada *La vocación del líder: una reflexión*, propone y provoca una seria reflexión sobre el actuar de los líderes en el mundo contemporáneo, así como una propuesta de evaluación sobre el compromiso personal de estos respecto a los retos del mundo económico, financiero y social contemporáneo, a la luz de los principios de la dignidad humana y el bien común (Naughton y Alford, 2014). Esta reflexión ofrece

a los líderes, a los miembros de grupos sociales, instituciones, comunidades y diversos interesados, un conjunto de principios prácticos que pueden guiarlos en su servicio al bien común. Entre estos principios destacan: la solidaridad, la subsidiariedad, el destino universal de los bienes, la preferencia por los pobres y vulnerables, el respeto a la dignidad humana, así como el principio de la creación sostenible de riqueza y su justa distribución entre los distintos grupos de interés.

Además, el documento retoma la propuesta de Joseph Cardijn de principios del siglo pasado, titulada *Ver, juzgar, actuar* como método para la decodificación de situaciones problemáticas cotidianas, para pasar al discernimiento y finalmente a la acción. Joseph Cardijn fundó en 1925 el grupo Juventud Obrera Católica, donde proponía a los jóvenes miembros el método ver, juzgar y actuar, como una guía de vida cristiana. Desde entonces, esta metodología ha sido utilizada por diferentes y multivariados grupos sociales, organizaciones y comunidades, como herramienta o método para desarrollar programas formativos encaminados a orientar al ser humano hacia una vida más plena (Salazar Cantú, 2019).

Ver significa decodificar; significa leer los códigos sociales que *duelen* a la sociedad. Quien no se forma en ver no puede, por tanto, proponer, y mucho menos resolver o atender. Ver significa no acostumbrarse al problema: significa en consecuencia, ser empático, ponerse en el lugar del otro. Significa ir al encuentro del otro. Juzgar significa discernir. Juzgar es poner al servicio de los demás la inteligencia, el razonamiento. Juzgar es, por ende, encontrar las mejores formas para atender un problema; la mejor solución para el mayor bien. Y finalmente, actuar significa transformar. Actuar, significa salir del propio yo para ir al encuentro con los demás. En física, actuar es *momentum*, es generar momento, movimiento, vida. Actuar es transformar, evaluar y celebrar.

ATRIBUTOS DEL LIDERAZGO TRANSFORMADOR: PRIMERA PROPUESTA

Una vez desagregado el estilo de liderazgo transformador, y estudiadas las seis fuentes de donde parte, podemos entonces aproximarnos a una primera propuesta de atributos de este perfil, a través de la identificación de rasgos particulares y comportamientos esperados para este estilo de liderazgo específico. Así, la Tabla 1 propone la primera colección de atributos del líder transformador, vinculados a cada uno de los tres principios de dicho liderazgo. La propuesta se

compone de 24 diferentes atributos clasificados en atributos funcionales y atributos secundarios. Los atributos funcionales son las cualidades ejecutivas, las características específicas y distintivas observadas en un líder en específico. Cada atributo funcional es distinto de los demás, pero todos están relacionados y, en muchos casos, uno puede depender o activar otro y viceversa. Además de los atributos funcionales o principales se pueden identificar otras características que podrían observarse —aunque no siempre— en los comportamientos de un líder transformador. Estos atributos podrían llamarse atributos secundarios o acompañantes y no deben considerarse como secundarios por naturaleza, sino más bien como complementarios y en algunos casos como prerequisites del liderazgo transformador eficiente.

Tabla 1

Primera propuesta de atributos funcionales y secundarios del perfil del líder transformador de acuerdo con los principios del liderazgo transformador

Principio de liderazgo transformador	<i>Comprometido con la promoción del bien común</i>	<i>Caracterizado por una alta preparación profesional con sentido humanista</i>	<i>Impulsado por un espíritu transformador</i>
Atributos funcionales	Alteridad	Credibilidad	Realización
	Lógica del Don	Integridad	Servicio
	Compromiso	Responsabilidad	Confianza
	<i>Stewardship</i>	Rendición de cuentas	Magnanimidad
Atributos secundarios	Empatía	Comunicación	Audacia
	Escucha activa	Creatividad	Visión
	Autodisciplina	Innovación	Resiliencia
		Inteligencia emocional	Influencia Proactividad

Dado que la literatura asociada al liderazgo transformador es escasa, la anterior clasificación y propuesta de atributos se encuentra claramente sujeta al debate académico, organizacional y social. Más aún, futuras investigaciones deberán confirmar a través de estudios cuantitativos y cualitativos si esta es la mejor aproximación —la más fiel— al perfil del líder transformador que se espera. Mientras tanto, esta propuesta puede manejarse como un análisis útil para explicar el comportamiento del líder transformador esperado. La revisión que sigue define y examina brevemente cada atributo propuesto.

Para el primer principio del estilo de liderazgo transformador —comprometido con la promoción del bien común— se identifican cuatro atributos funcionales y cuatro atributos secundarios:

Alteridad. Es la ruptura de la *mismidad*. Alteridad es la acogida del otro, significa sentirse reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que uno es y en todo lo que es. Significa confianza, acompañamiento, guía y dirección, pero también aceptar ser enseñado por el otro (Ortega Ruiz, 2004).

Lógica del Don. La Doctrina Social de la Iglesia nos enseña que todos los talentos, habilidades, competencias y conocimientos que adquirimos y desarrollamos a lo largo de la vida tienen implicaciones sociales concretas. Esto es, que podrían considerarse como “activos hipotecados” en beneficio de los demás (Naughton y Alford, 2014). Porque el ser humano se recibe de otro y de otros, no se pertenece nunca del todo; así como ha recibido, también habrá de dar (UPAEP, 2018).

Compromiso. El compromiso ha sido identificado repetidamente en la literatura organizacional como una variable importante para comprender el comportamiento de las personas en las organizaciones (Yahaya y Ebrahim, 2016). Un compromiso podría considerarse como una obligación contraída o un acuerdo tomado por una persona sobre ciertos comportamientos o responsabilidades.

Stewardship. La traducción de *stewardship* podría aproximarse a guardián, custodio o responsable. Es la noción que evoca que mucho de lo que tenemos no nos pertenece, sino que solo somos —o debemos ser— guardianes responsables de aquello que se nos ha encomendado. Esto es particularmente cierto en las organizaciones y empresas. No hay autoridad sin servicio. *Steward* también podemos traducirlo como mayordomo, lo que evoca la fuente misma del liderazgo de

servicio de Greenleaf (1977) a partir del libro de Hermann Hesse *Viaje al Oeste*. Es más el líder que sirve a los demás, que el líder que se sirve de los demás.

ATRIBUTOS SECUNDARIOS:

Empatía. La empatía significa comprender a una persona desde su marco de referencia propio, es decir, experimentar indirectamente los sentimientos, percepciones y pensamientos de los demás. La empatía no implica, por sí misma, motivación para ser de ayuda, lo que podría eventualmente resultar en una acción. El debate sobre la ética y el liderazgo sin empatía ha sido muy activo en la última década o dos (Holt y Marques, 2012). La empatía en el liderazgo podría considerarse de gran importancia: la falta de este rasgo podría ser un problema que debe ser tomado en serio por cualquiera que quiera evitar más manifestaciones de prácticas represivas y poco éticas (Holt y Marques, 2012).

Escucha activa. Saber escuchar es la forma más importante que tienen los líderes para demostrar respeto y aprecio por los demás (Russell y Gregory Stone, 2002). Greenleaf (1977) afirmó que el servicio comienza por la escucha de aquellos a quienes se pretende servir. Los líderes que desarrollan la habilidad de la escucha activa, presente, real, muestran a sus seguidores la apertura suficiente para recibir la retroalimentación tan necesaria para el crecimiento y la madurez requerida en el ejercicio del liderazgo ético (Russell y Gregory Stone, 2002).

Autodisciplina. Es el control de los impulsos y deseos propios, renunciando a la satisfacción inmediata en favor de objetivos a largo plazo (VandenBos, 2015). La autodisciplina podría considerarse como la adhesión resoluta a un curso de acción para lograr las metas propias. La autodisciplina es también la asunción de la responsabilidad social y moral de las propias acciones, no solo por miedo al castigo o para obtener recompensas externas (Bear y Duquette, 2008). La autodisciplina puede relacionarse con autonomía, autorregulación y autocontrol, y se considera un componente necesario del carácter de todo líder efectivo.

De igual forma, para el segundo principio del estilo de liderazgo transformador —una alta preparación profesional con sentido humanista— se identifican los siguientes atributos funcionales y secundarios:

Credibilidad. La honestidad y la integridad facilitan la credibilidad interpersonal, aunque también se encuentra fuertemente ligada a la competencia. La credibilidad es la cualidad de la capacidad. La credibilidad es la llave que abre la puerta de la confianza, así como también es fuente importante de la influencia y, por tanto, detona el compromiso (Russell y Gregory Stone, 2002).

Integridad. El verdadero liderazgo se encuentra fuertemente relacionado con el carácter (Russell y Gregory Stone, 2002). Se puede afirmar que la integridad es importante para un liderazgo eficaz, quizás hasta el punto de que es casi un axioma en los estudios de liderazgo contemporáneos (Palanski y Yammarino, 2009). Palanski y Yammarino (2009) clasificaron los diversos significados de integridad en cinco categorías principales: 1) integridad en su totalidad; 2) integridad como coherencia entre palabras y acciones; 3) integridad como constancia ante la adversidad; 4) integridad como ser fiel a uno mismo, e 5) integridad como moralidad/ética (incluidas definiciones como honestidad, honradez, justicia y compasión).

Responsabilidad. La Real Academia de la Lengua Española define responsabilidad como la “capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente”. La responsabilidad del líder puede ser considerada como uno de los temas fundamentales del ejercicio del liderazgo, pues permite tomar acuerdos, construir ambientes de confianza y generar influencia positiva en el entorno (Yokus, 2022).

Rendición de cuentas. En la antigua Grecia, los líderes que declaraban la guerra tenían la obligación moral de dirigir desde el frente a sus tropas a la batalla. De forma similar, el dharma hindú puso a todos bajo la misma ley, incluidos los reyes. Pero más allá de algunas tradiciones de esta naturaleza, y tal vez en contrasentido, de manera general los líderes no se han sentido inclinados a considerarse responsables (*accountable for*) de la misma forma en que hacen responsables a aquellos que los siguen (Williams, 2006). Esta noción se refiere a la capacidad que tienen los líderes de ejercer su rol al rendir cuentas por sus resultados de manera autónoma y responsable.

ATRIBUTOS SECUNDARIOS:

Comunicación. En su acepción primera, comunicar es la transmisión de información, ya sea por medios verbales (orales o escritos) o no verbales. Los seres humanos se comunican para relacionarse

e intercambiar ideas, conocimientos, sentimientos y experiencias, y para muchos otros fines interpersonales y sociales (VandenBos, 2015). Los líderes deben articular y comunicar su visión siempre que deseen influir, convencer o inspirar a aquellos que los siguen. En gran medida, la efectividad del líder dependerá del desarrollo de sus habilidades de comunicación (Russell y Gregory Stone, 2002). Tal vez el compromiso más importante que un líder toma en relación con su visión, es a través del comportamiento propio —su ejemplo— manifestándolo de forma visible, consistente y congruente.

Creatividad. De acuerdo con Diccionario APA de psicología (como se citó en VandenBos, 2015), la creatividad es la capacidad de producir o desarrollar trabajos, teorías, técnicas, acciones y decisiones, o pensamientos originales, propios. Una persona creativa muestra originalidad, imaginación y expresividad. Los líderes comparten conocimientos, promueven ideas novedosas y ayudan a los empleados a pensar fuera de la caja (Shafi, Zoya, Lei, Song y Sarker, 2020). Los líderes creativos también ayudan a sus seguidores a superar el miedo al riesgo y desafiar las formas rutinarias de trabajo, lo que eventualmente podría llevar a un alto nivel de creatividad.

Innovación. Innovación y creatividad podrían considerarse como prerrequisitos mutuos; un binomio crítico en el perfil del líder efectivo. De acuerdo con Barsh, Capozzi y Davidson (2008), la innovación ha entrado y pasado de moda tradicionalmente: popular en los buenos tiempos y arrojada de nuevo al armario en las recesiones. Los líderes innovadores motivan a sus seguidores a desarrollar e impulsar las ideas frescas que crean valor a sus comunidades y organizaciones. La innovación, por tanto, se ha convertido en un motor central del crecimiento, el rendimiento y la valoración de las organizaciones contemporáneas. No existen soluciones de mejores prácticas para cultivar la innovación (Barsh, Capozzi y Davidson, 2008). Las estructuras y los procesos que muchos líderes utilizan reflexivamente para fomentarla son importantes, pero no suficientes; es la cultura organizacional, colectiva, el impulsor más importante de la innovación.

Inteligencia emocional. De acuerdo con Goleman (2005), la naturaleza de la inteligencia emocional vive de la capacidad de automotivación, de la perseverancia ante posibles frustraciones, del control de los impulsos, de la capacidad de retrasar la gratificación y de las habilidades para regular nuestros propios estados de ánimo. La inteligencia emocional no significa solo ser comprensivo, ni desahogar sentimientos; así como tampoco tiene que ver con la predisposición

genética (Goleman, 2010). La inteligencia emocional destaca el importante papel del control de las emociones dentro del funcionamiento psicológico de una persona (Goleman, 2005).

Finalmente, para el tercer principio del estilo de liderazgo transformador —impulsado por un espíritu transformador— se identifican los siguientes atributos funcionales y secundarios:

Realización. Es la ejecución o la acción de una obra. Es poner en marcha un emprendimiento desde sus primeras causas hasta sus últimas consecuencias. Es generar *momentum*, es un estado permanente de acción. Ser un líder realizador implica tres cosas: (1) perseguir y obtener los resultados comprometidos, (2) comprometerse con los actores y acciones del proceso, y (3) compromiso consigo mismo para la mejora permanente.

Servicio. En liderazgo, lo primero y más importante es que el verdadero líder siempre sirve a los demás. La motivación principal de todo buen líder habrá de ser el servicio (Greenleaf, 1977). El servicio en el contexto del liderazgo se considera una imperativa moral (Russell y Gregory Stone, 2002). Un buen líder sirve a sus seguidores proporcionándoles toda la información que requieren para completar una tarea, dispone del tiempo y espacio para atender y responder necesidades, proporciona todos los recursos que la comunidad requiere para prosperar. La característica más importante del servicio es que se transmite y se forma con el ejemplo.

Confianza. La confianza es la raíz de todo buen liderazgo. La confiabilidad interpersonal es una evaluación individual de la probabilidad de que se pueda confiar en la otra parte para cumplir con los deberes inherentes a un contrato social que existe entre las partes (Caldwell, Hayes y Long, 2010). Los líderes se ganan el seguimiento de los demás siendo dignos de confianza. Los líderes confiables demuestran un compromiso moralmente virtuoso honrando los compromisos adquiridos, que otros están dispuestos a seguir (Bass y Avolio, 1993).

Magnanimidad. La magnanimidad supone siempre lo grande, la belleza, la verdad, el bien. Aristóteles se refiere a la magnanimidad como la grandeza de alma (Joachim, 1998). “El magnánimo está en un extremo con relación a su grandeza misma; pero ocupa el justo medio, porque es como debe de ser; se estima en su justo valor, mientras que los demás, por lo contrario, pecan por exceso o por defecto” (Joachim, 1998). La magnanimidad es la grandeza y elevación de ánimo. El hombre

magnánimo es ese hombre justo y capaz de establecer las metas más altas que le permiten perfeccionarse a sí mismo como persona.

ATRIBUTOS SECUNDARIOS:

Audacia. Es la capacidad, no temeraria, para emprender acciones poco comunes sin temer las dificultades o el riesgo que implican. Audacia es arrojo, es compromiso con la tarea. Audacia es confianza en el líder y confianza en el seguidor. El Diccionario Merriam-Webster (1959) define audaz como intrépido ante el peligro. Las personas audaces son personas intrépidas, se arriesgan a pesar de lo que piensen los demás. La audacia es un ¡sí, hagámoslo!, pero también es un ¡no, no hay que hacerlo! Los líderes audaces son decisivos, expresivos, calculadores y organizados; no improvisan ni simulan.

Visión. Desde la perspectiva de liderazgo, la visión es el ideal, la imagen objetivo, única del futuro que se desea —debe— alcanzar (Russell y Gregory Stone, 2002). El líder visionario debe tener sentido de lo desconocido y ser capaz de prever lo imprevisible (Greenleaf, 1977). Por tanto, el líder efectivo debe desarrollar las habilidades necesarias para construir y comunicar una visión convincente, inspiradora y empoderadora del futuro a aquellos que le siguen. La visión del líder deberá ser desafiante, atractiva, loggable; que desafíe los límites y que permita a la comunidad ver los beneficios de seguirla y trabajar por ella.

Resiliencia. La resiliencia se puede definir como la capacidad de recuperar el equilibrio después de la exposición a un evento adverso (Southwick, Martini, Charney y Southwick, 2017). Es el proceso y el resultado de adaptarse con éxito a experiencias de vida difíciles o desafiantes, especialmente a través de la flexibilidad mental, emocional y conductual (VandenBos, 2015). Numerosos factores contribuyen a qué tan bien las personas se adaptan a las adversidades, entre ellos: (a) las formas en que los individuos ven el mundo y se relacionan con él, (b) la disponibilidad y calidad de los recursos sociales y emocionales, y (c) las estrategias de afrontamiento específicas (VandenBos, 2015). Un liderazgo fuerte que promueva equipos cohesivos e interdependientes es un componente crítico de una organización resiliente.

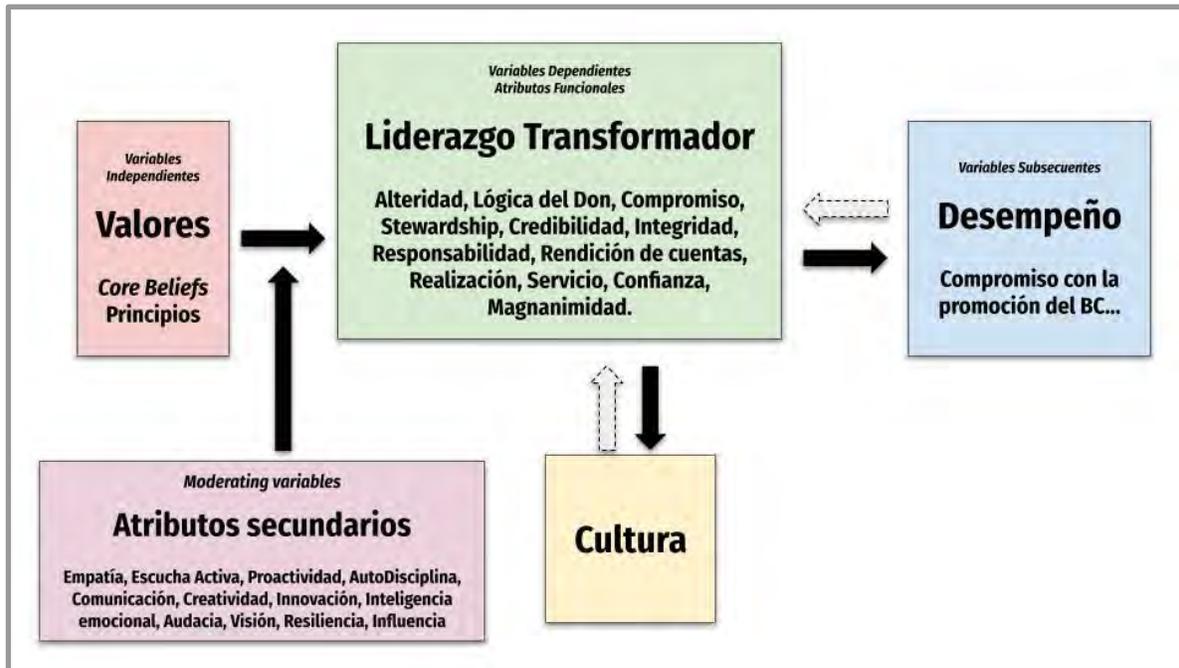
Influencia. La influencia es el ingrediente principal del liderazgo efectivo (Russell y Gregory Stone, 2002), podría considerarse la medida del liderazgo. La influencia es el poder de cambiar o afectar a alguien. Es el poder de causar cambios sin forzar directamente a que sucedan. Y “donde hay un gran poder, hay una gran responsabilidad” (Churchill, 1906). Aun cuando la influencia tiende a estudiarse del líder hacia sus seguidores, una investigación reciente ha comenzado a cambiar este enfoque y a enfatizar la posibilidad de que los seguidores tienen, en efecto, una influencia activa sobre sus líderes y sus comportamientos (Oc y Bashshur, 2013).

Proactividad. La proactividad es momentum, es inicio, es acción. La proactividad podría considerarse como un esfuerzo para acumular recursos que faciliten la acción hacia metas desafiantes y, por tanto, el crecimiento personal (VandenBos, 2015). Una personalidad proactiva podría considerarse un importante predictor de buen liderazgo (Crant y Bateman, 2000). Los líderes toman acción, influyen, persuaden, hacen que las cosas sucedan, y esto es proactividad.

En resumen, la literatura considerada como fuente del estilo de liderazgo transformador revela, en una primera aproximación, 24 atributos (funcionales y secundarios). Esta primera colección constituye un primer ensayo —rudimentario— de lo que podría considerarse el Modelo de Liderazgo Transformador y que, de igual forma, y dada la escasa literatura asociada, dicho modelo está sujeto a la crítica constructiva. Por ello, la siguiente propuesta de Modelo de Liderazgo Transformador es simplemente un constructo hipotético con la finalidad de proponer conversaciones y discusiones respecto a la formación de líderes transformadores.

Figura 1

Modelo de Liderazgo Transformador



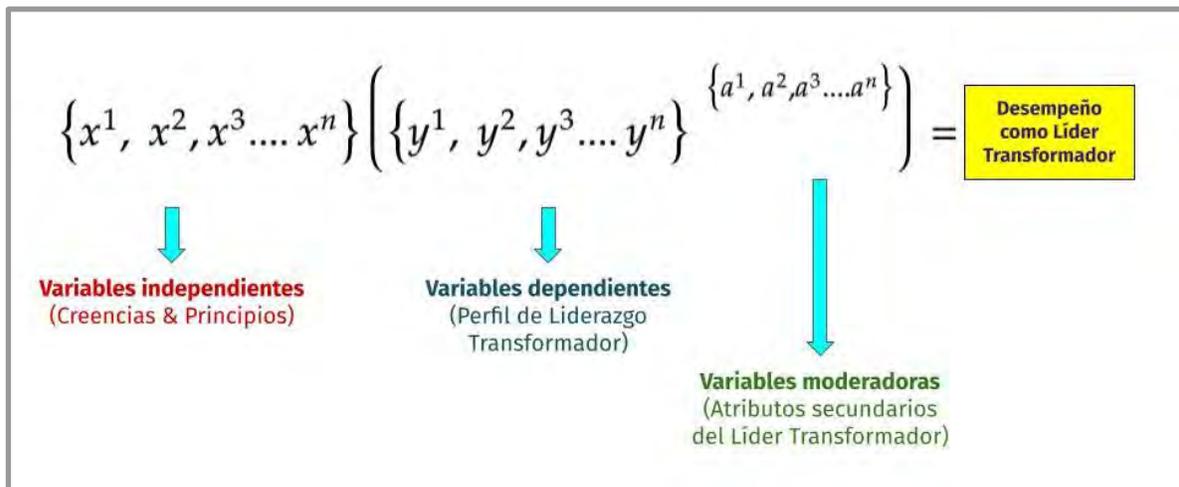
Nota: adaptado de Russell y Gregory Stone (2002).

Siguiendo la propuesta del modelo anterior, el tema central lo constituyen los atributos funcionales u operativos, los cuales en sí mismos pueden definir o describir comportamientos muy aproximados a la noción de líder transformador. El resultado de la práctica permanente y consistente de dichos atributos deriva en determinados resultados (*outcomes*) que podrían explicar ese desempeño *medido* en términos de compromiso con el bien común, la alta preparación profesional y el impulso por un espíritu transformador. En la medida en que mayor y más preciso sea dicho desempeño, mejor será el perfil del líder transformador. Al mismo tiempo, y dada la naturaleza social de la persona, el ejercicio de este estilo de liderazgo podría generar una determinada cultura —organizacional, social, comunitaria— que a su vez sea un espacio propicio para la formación, crecimiento y desarrollo de nuevos y mejores líderes transformadores.

Hasta aquí podría quedar descrito este modelo, sin embargo, como se ha comentado con anterioridad, se revelan también los llamados atributos secundarios o acompañantes, los cuales pueden potenciar considerablemente el desempeño de un líder transformador. Y si el entorno en el que se desenvuelve el líder es propicio y se encuentra de cierta forma alineado (en sus principios y creencias) con los principios de este estilo de liderazgo, dichos valores pueden multiplicar también el desempeño del líder transformador. La Figura 2 describe lo que podría llamarse la siguiente ecuación del liderazgo transformador y que pretende representar la relación de cada uno de los atributos, las variables y el resultado.

Figura 2

Ecuación del Liderazgo Transformador



CONCLUSIONES

Mucho se ha escrito y se continuará escribiendo sobre liderazgo. Los últimos 50 años han sido testigos de una extensa investigación internacional en el campo del liderazgo. No sorprende que haya habido un enfoque tan abrumador por parte de los investigadores porque los problemas de liderazgo son vitales para el éxito organizacional (Kumar y Kaptan, 2007). Junto con lo mejor de los

avances en tecnología y comunicaciones de nuestra era, también han surgido nuevos obstáculos y problemas: corrupción, desigualdad, injusticia, conflicto, codicia, que exigen respuestas adecuadas por parte de nuestros líderes (Naughton y Alford, 2014). Los líderes pueden dar esta respuesta toda vez que su vocación esté motivada por algo más que el éxito financiero o el interés personal. Cuando los líderes logran integrar valores sociales y principios éticos en su vida personal y profesional, promueven el desarrollo integral de todos los grupos de interés (Naughton y Alford, 2014). En otras palabras, las nuevas realidades sociales y organizacionales exigen un nuevo estilo de liderazgo: líderes comprometidos consigo mismos, con su entorno y con la promoción del bien común como fuente de inspiración de proyectos de responsabilidad social.

Tanto la propuesta de atributos (funcionales y secundarios) como el modelo de liderazgo transformador provee a académicos, consultores, empresarios, investigadores de numerosas oportunidades para la aplicación y la práctica del liderazgo transformador. Para académicos e investigadores, esta propuesta constituye un primer acercamiento que deberá validarse con el tiempo y con rigor científico, y una gran oportunidad también para el florecimiento de literatura asociada con este estilo de liderazgo. A futuro, deberán ejecutarse más y mejores estudios respecto al estilo correcto de liderazgo, o al menos, el estilo de liderazgo más pertinente a la cultura organizacional o macrosocial propia o a los tiempos y retos actuales. Más aún, habrá de validarse también el grado de efectividad de este estilo de liderazgo en entornos y contextos diversos.

REFERENCIAS

Angielczyk, K. (10 de marzo de 2017). *What Do We Mean by "Theory" in Science?*

<https://www.fieldmuseum.org/blog/what-do-we-mean-theory-science>

Antonaros, M., Barnhardt, C., Holsapple, M., Moronski, K. y Vergoth, V. (2008). *Should Colleges Focus More on Personal and Social Responsibility? Initial Findings from Campus Surveys Conducted for the Association of American Colleges and Universities as Part of Its Initiative, Core Commitments: Educating Students for Personal and Social Responsibility*. Association of American Colleges and Universities.

Barsh, J., Capozzi, M. M. y Davidson, J. (2008). Leadership and innovation. *The McKinsey Quarterly*, (1), 37-47.

<https://imagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/MCKNSYUS/M080104B.pdf>

Bass, B. M., y Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership and Organizational Culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112–121.

<https://www.jstor.org/stable/40862298>

Bass, B. M. y Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00016-8)

Bear, G. G. y Duquette, J. F. (2008). Fostering self-discipline. *Principal Leadership*, 9(2), 10-14.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ812677>

Caldwell, C., Hayes, L. A. y Long, D. T. (2010). Leadership, trustworthiness, and ethical stewardship. *Journal of Business Ethics*, 96(4), 497-512.

<https://www.jstor.org/stable/29789734>

Choudhary, A. I., Akhtar, S. A. y Zaheer, A. (2013). Impact of transformational and servant leadership on organizational performance: A comparative analysis. *Journal of Business Ethics*, 116(2), 433-440.

<http://dx.doi.org/10.1007/s10551-012-1470-8>

Churchill, W. (28 de febrero de 1906). South African Native Races, 1906. Parliamentary Debates (Hansard). House of Commons. <https://api.parliament.uk/historic-hansard/commons/1906/feb/28/south-african-native-races>

Crant, J. M. y Bateman, T. S. (2000). Charismatic leadership viewed from above: The impact of proactive personality. *Journal of organizational Behavior*, 21(1), 63-75.

https://www.jstor.org/stable/3100405?seq=1#metadata_info_tab_contents

Frick, D. (2004). *Robert K. Greenleaf: A life of servant leadership*. Berrett-Koehler Publishers. <http://www.ebrary.com>

Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D. (2010). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

Greenleaf, R.K. (1977). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. Paulist Press.

Holt, S. y Marques, J. (2012). Empathy in leadership: Appropriate or misplaced? An empirical study on a topic that is asking for attention. *Journal of business ethics*, 105(1), 95-105.

<https://www.deempathischeorganisatie.nl/wpcontent/uploads/2020/02/EmpathyinLeadership.pdf>

Joachim, H. H. (1998). *Aristotle the Nicomachean Ethics*. Oxford University Press.

Kellerman, B. (2007). What every leader needs to know about followers. *Harvard Business Review* 85(12),84-9.

<https://hbr.org/2007/12/what-every-leader-needs-to-know-about-followers>

Kouzes, J. M. y Posner, B. Z. (2009). *Leadership challenge*. Wiley-VCH.

Lowney, C. y Nannetti, C. J. (2015). *El liderazgo al estilo de los jesuitas: las mejores prácticas de una compañía de 450 años que cambió el mundo*. Ediciones Granica.

Malik, S. H. (2013). Relationship between leader behaviors and employees' job satisfaction: A path-goal approach. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 7(1), 209-222.

<http://jespk.net/publications/119.pdf>

Malik, S. H., Aziz, S. y Hassan, H. (2014). Leadership behavior and acceptance of leaders by subordinates: application of path goal theory in telecom sector. *International Journal of Trade, Economics and Finance*, 5(2), 170-175.

<http://dx.doi.org/10.7763/IJTEF.2014.V5.364>

Naughton, M. y Alford, H. (2014). *Vocation of the business leader: A reflection*. (M. Harrington, Ed.). Pontifical Council for Justice and Peace.

https://cas.stthomas.edu/_media-library/_documents/catholic-studies/vocation-of-the-business-leader.pdf

Oc, B. y Bashshur, M. R. (2013). Followership, leadership and social influence. *The Leadership Quarterly*, 24(6), 919-934.

https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=4590&context=lkcsb_research

Ortega Ruiz, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, 5-30.

<https://www.jstor.org/stable/23765747>

Palanski, M. E. y Yammarino, F. J. (2009). Integrity and leadership: A multi-level conceptual framework. *The Leadership Quarterly*, 20(3), 405-420.

<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.03.008>

Roldán, L. (2021). Liderazgo Transformador. En M. Sánchez y J. Medina, (Eds.), *Pedagogía del Bien Común* (pp. 103–112). UPAEP.

Ronald, B. (2014). Comprehensive leadership review - *literature, theories and research*. *Advances in Management*, 7(5), 52-66.

https://www.researchgate.net/publication/331564071_Advances_in_Management_Comprehensive_Leadership_Review_-_Literature_Theories_and_Research

Russell, R. F. y Gregory Stone, A. (2002). A review of servant leadership attributes: *Developing a practical model*. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3), 145–157.
<https://doi.org/10.1108/01437730210424>

Salazar Cantú, J. J. (26 de agosto de 2019). *Ver, juzgar y actuar: Ante los problemas personales y/o sociales, el solo verlos, sin juzgar, ni actuar, difícilmente llevará a resolverlos*.

<https://www.elfinanciero.com.mx/monterrey/ver-juzgar-y-actuar/>

Shafi, M., Zoya, Lei, Z., Song, X. y Sarker, M. N. I. (2020). The effects of transformational leadership on employee creativity: Moderating role of intrinsic motivation. *Asia Pacific Management Review*, 25(3), 166–176.

<https://ezproxy.upaep.mx:2148/10.1016/j.apmr.2019.12.002>

Southwick, F. S., Martini, B. L., Charney, D. S. y Southwick, S. M. (2017). Leadership and resilience. En Marques, J. y S. Dhiman (eds). *Leadership today* (315-333). Springer.

https://www.researchgate.net/profile/BrendaMartini/publication/318034847_Leadership_and_Resilience/links/5c3968299bf1209771b016/Leadership-and-Resilience.pdf

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2018). *La formación de líderes que transformen a la sociedad*. UPAEP.

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2016). *Naturaleza y misión de la UPAEP*. UPAEP.

VandenBos, G. R. (2015). Proactive coping, communication, selfdiscipline, creativity. En *Apa Dictionary of Psychology*. American Psychological Association.

<https://dictionary.apa.org/>

Vito, G. F., Higgins, G. E. y Denney, A. S. (2014). Transactional and transformational leadership. *Policing*, 37(4), 809-822.

https://command.columbusstate.edu/docs/readingassignments/auxiliaryreadinglists/Transformational_transactional_leadership.pdf

Webster, N. (1959). Audacity. En *Webster's New International Dictionary of the English language*. G. & C. Merriam Co.

Williams, C. (2006). *Leadership accountability in a globalizing world*. Springer.

<https://www.democraziapura.it/wp-content/uploads/2020/08/2006-Williams.pdf>

Yahaya, R. y Ebrahim, F. (2016). Leadership styles and organizational commitment: literature review. *Journal of management development*, 35(2), 190-216.

<https://www.vumc.org/faculty/sites/default/files/Leadership%20st%20yles%20and%20commitment.pdf>

Yokus, G. (2022). Developing a guiding model of educational leadership in higher education during the COVID-19 pandemic: a grounded theory study. *Participatory Educational Research*, 9(1), 362–387.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1308974>

PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA DEL BIEN COMÚN: EXPERIENCIA DE ACTORES CLAVE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

GABRIELA CRODA BORGES

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Puebla, México
gabriela.croda@upaep.mx*

FLAVIA MARICRUZ BAÑUELOS HERNÁNDEZ

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Puebla, México
flaviamaricruz.banuelos@upaep.mx*

GABRIELA LECHUGA BLÁZQUEZ

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Puebla, México
gabriela.lechuga@upaep.mx*

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa, de tipo descriptivo interpretativo, realizada en una universidad particular católica del Estado de Puebla, cuyo objetivo fue recuperar las experiencias de los actores clave de la comunidad educativa sobre los principios de la pedagogía del bien común.

Los participantes fueron diez actores clave de la comunidad educativa seleccionados desde su rol institucional: estudiante, profesor, colaborador, egresado y fundador. Como técnica se utilizó una entrevista semiestructurada que permitió indagar, desde la narrativa de los participantes, elementos significativos para identificar los rasgos que caracterizan la pedagogía del bien común, considerada el estilo educativo de la



institución. Lo anterior fue importante para reconocer la manera en que el espíritu fundacional permea el quehacer universitario y contagia tanto a los integrantes de la UPAEP como a los que son acogidos por ella, y promueve la vivencia de valores que los identifica y une en un espíritu de solidaridad en busca del bien común.

Palabras clave: bien común, educación integral, experiencia educativa, pedagogía.

Abstract

This article presents the results of qualitative, descriptive-interpretive research carried out in a private Catholic university in the State of Puebla, whose objective was to recover the experiences of the key actors of the educational community on the principles of the pedagogy of the common good.

The participants were ten key actors from the educational community selected from their institutional roles: student, teacher, collaborator, graduate, and founder. As a technique, the implementation of a semi-structured interview allowed us to investigate, from the participants' narrative, significant elements to identify the features that characterize the pedagogy of the common good, considering the educational style of the institution. This study was crucial to recognize how the founding spirit permeates university work and infects both the members of UPAEP and those who are admitted and promotes the experience of values that identify and unite them in a spirit of solidarity in search of the common good.

Keywords: Common Good, Comprehensive Education, Educational Experience, Pedagogy.

Apegada a su historia, valores y misión, UPAEP reconoce que la educación es el bien común que aporta a la sociedad; por ello, la labor educativa que propone y lleva a cabo desde su fundación pone de manifiesto su identidad, naturaleza y razón de ser que fundamenta una pedagogía que forma desde y para el bien común, es decir, que es el referente y marco de acción para la formación de la persona desde una antropología personalista, una epistemología realista y el pensamiento social cristiano.

En este sentido “el objeto de la pedagogía del bien común genera una relación educativa integral, que propicia la transmisión y adquisición de un saber ser y de un saber hacer” (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla [UPAEP], 2020, p. 29) desde una cultura del encuentro, por medio de experiencias significativas a través de las cuales se promueve la búsqueda del bien común que conduce a dar respuestas como líderes transformadores de la sociedad, mediante la generación de

una relación educativa integral entre el formador y el educando, relación que posibilita el enriquecimiento mutuo.

El documento *Pedagogía del bien común. Principios y pilares* (2020) plantea que esta pedagogía tiene que ver con una serie de principios, de estilos, de convicciones y de intenciones educativas que expresan el modo propio de educar y que se ve reflejado en el desarrollo de la docencia, investigación y extensión de la cultura, así como de la gestión, función adjetiva que –en conjunto con las funciones sustantivas– posibilita el cumplimiento de la misión institucional. Desde su identidad, la institución asume que

la educación es el proceso permanente de actualización ordenado y jerarquizado, de todas las potencialidades y capacidades de la persona humana, para que llegue a su plenitud y madurez, desarrollando sus cualidades individuales y cumpla su vocación personal; a la vez que promueva el mejoramiento de las circunstancias sociales e históricas en que vive. (UPAEP, 2016, p. 37)

En los años recientes se ha reflexionado sobre la forma distintiva en que el planteamiento educativo se concreta en la realidad institucional. Una de estas reflexiones busca recuperar, desde la experiencia de actores educativos clave, los rasgos característicos del enfoque teórico de la pedagogía del bien común.

En el contexto antes referido, este estudio se planteó recuperar las experiencias que permitan reconocer la manera en que, desde su fundación, han estado presentes los principios pedagógicos del bien común en el quehacer universitario.

El acercamiento a la comprensión de las experiencias de los actores de la comunidad educativa a lo largo del tiempo permite recuperar el testimonio de la manera en que se les ha presentado el llamado a adherirse a la misión institucional, así como reconocer la identidad universitaria y la forma en que es asumida por los integrantes de la comunidad universitaria, por quienes se han ido incorporando a formar parte de esta, así como por diferentes actores sociales que han contribuido con su ser y quehacer como universidad y al logro de la misión institucional: crear corrientes de pensamiento y líderes que transformen la sociedad.

FORMACIÓN INTEGRAL MEDIANTE LA PEDAGOGÍA DEL BIEN COMÚN

UPAEP reconoce que la educación es el bien común que aporta a la sociedad mediante la generación de una relación educativa integral entre el formador y el educando, por ello es por lo que la intencionalidad educativa, desde su origen, ha sido la formación integral de cada uno de los estudiantes. Esta intencionalidad educativa se manifiesta en la vivencia de esos valores fundacionales, los cuales son experimentados por quienes forman la comunidad universitaria, la manera en que se sienten identificados y se unen en un espíritu de solidaridad en busca del bien común. De ahí la importancia de recuperar sus experiencias como actores clave que participan en la formación integral de los estudiantes.

La formación que brinda UPAEP mediante experiencias educativas que se generan a lo largo de la vida universitaria, se orienta a la formación integral de la persona para el bien común. En este marco, el líder transformador tiene una actitud de servicio para construir el bien común en la realidad donde se encuentre.

La pedagogía del bien común sostiene que no puede formarse a un líder transformador si no es con la mira puesta en el bien común, si no es a través de una experiencia integral y si no es en un ambiente de sincero encuentro. (UPAEP, 2020, p. 147)

Desde el modelo educativo U-50 (UPAEP, 2021) se reconocen las bases que dan identidad a la institución, a su ser como universidad, así como las implicaciones formativas en el quehacer universitario. *Rumbo al 50 Aniversario* compila las nociones fundamentales derivadas de la filosofía y de la identidad de la institución, e integra los referentes fundamentales de la teoría pedagógica para el bien común, considerando dentro de los elementos esenciales para orientar su propuesta educativa, al Liderazgo Transformador como un modelo formativo que crea un sentido propio en cada uno de los estudiantes a los que les permite construir un proyecto de vida dirigido hacia la realización personal a través de la capacidad de vivir con y para los demás, centrado en el compromiso de promoción del bien común, impulsado por un espíritu de lucha para la transformación de aquellas realidades sociales contrarias a la dignidad humana y caracterizado por

una preparación profesional de alto nivel, un sentido humanista y un espíritu de servicio (UPAEP, 2018).

La pedagogía del bien común reconoce que, para propiciar las experiencias significativas en la formación de líderes transformadores, es esencial que el profesor formador se base en una acción educativa cuyo marco de actuación lo conformen los principios pedagógicos: experiencia integral, cultura del encuentro, liderazgo transformador y trascendencia en el bien común (UPAEP, 2020, p. 79).

[Los] principios pedagógicos constituyen un conjunto de orientaciones y convicciones centrales derivadas de la tradición y la investigación en torno a la pedagogía del bien común, que sustentan y animan las acciones formativas que favorecen el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, con una prospectiva para la trascendencia en el bien común. (UPAEP, 2020, p. 79)

El marco y sustento para la acción educativa que brindan los principios de la pedagogía del bien común

son también aquellas condiciones esenciales para la implementación de los procesos educativos que permiten el alcance de los propósitos educativos desde la pedagogía del bien común, que contribuyen a concebir, organizar, implementar y evaluar la práctica pedagógica, administrativa y de gestión en torno a una visión común sobre cómo y para qué aprenden los estudiantes en sus diferentes etapas y trayectorias formativas. (UPAEP, 2020, p. 79)

La pedagogía del bien común plantea en el centro del proceso educativo, el desarrollo integral de la persona; este se da en un contexto institucional y hacia la búsqueda de la verdad. Lo anterior implica para la persona el vivenciar experiencias profundas, encontrarse con el otro, desarrollar todos sus talentos para ser un líder y trascender construyendo el bien común. Es en la búsqueda de la verdad sobre la vocación y sentido de vida que se forma integralmente aprendiendo a ser, a convivir, a transformar y a trascender (UPAEP, 2020).

PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA DEL BIEN COMÚN

Los principios de la pedagogía del bien común –experiencia integral, cultura del encuentro, liderazgo transformador y trascendencia del bien común– han sido definidos en UPAEP como planteamiento institucional que enmarca la actuación de los integrantes de la comunidad educativa.

EXPERIENCIA INTEGRAL

La experiencia educativa se entiende como

actividad personal significativa. Actividad, porque la experiencia es procesual; se da en la acción y a través de la acción. Personal, porque quien experimenta es la persona, toda la persona . . . Experimenta el hombre, o más técnicamente, la persona y, al hacerlo, pone en juego todo lo que es. Por eso la experiencia tiene un carácter global o, más precisamente integral. (Burgos, 2020, pp. 12-13)

En ese mismo sentido, la experiencia integral constituye “una interpretación muy concreta de la experiencia humana que se considera compuesta por una dimensión subjetiva y objetiva integrada entre sí, y que se capta unitariamente por la inteligencia y los sentidos” (Burgos, 2018, pp. 53-54), lo que le da el carácter de complementariedad y globalidad a la experiencia educativa, posibilitando que abarque las distintas dimensiones de la persona y, por tanto, que sea una experiencia educativa integral.

CULTURA DEL ENCUENTRO

El encuentro permite reconocer a la persona en su totalidad como otro yo; es por ello por lo que una relación de encuentro es bilateral yo-tú en una actitud generosa de colaboración. Para crear lazos es necesaria la disposición de las personas para formar un campo de juego en común, de acuerdo con López Quintás, que lo lleve a lograr formas elevadas de unidad, es decir, ser sensible a la llamada de los valores más elevados. “El encuentro no se reduce a mera cercanía física; es el modo

privilegiado de unión que establecemos con realidades dotadas de un singular poder de iniciativa” (López Quintás, 2016, p. 2).

La cultura del encuentro se da en la relación educativa entendida como: “el paso del conocimiento a la acción, realizando, por medio de la actividad común, la concordancia entre valores educativos y sentimientos en cada intervención pedagógica, de manera que así se haga efectiva la educación de calidad en cada interacción” (Touriñán, 2022, p. 48), con lo cual “el rol del agente educativo consistiría en acompañar todo el proceso cognoscitivo, experiencial, sin llegar a sustituirlo por un mundo anclado netamente en lo teórico” (Rocha, 2020, p. 223) En este sentido, el carácter social y específicamente relacional de la educación, se expresa en el proceso de acompañamiento, en donde el formador promueve el desarrollo de la integralidad de la persona.

La cultura del encuentro destaca la relación formativa entre educando y educador, “como un ambiente y unos hábitos que promueven el respeto, el diálogo, la acogida y la valoración, es decir, se afana en buscar unidad en medio de la diversidad, en ser una universidad” (UPAEP, 2020, p. 87), en donde la relación educativa se centra en los valores que subyacen a la relación humana.

LIDERAZGO TRANSFORMADOR

El modelo de Liderazgo Transformador UPAEP surge del espíritu fundacional expresado en la identidad de nuestra universidad. El número 19 del *Ideario UPAEP* (2016) afirma:

Por ello los líderes sociales que [la UPAEP] se afana en formar, deben ser ante todo personas comprometidas consigo mismas, con sus entornos, desde los más inmediatos y familiares, hasta aquellos donde ejerzan altas responsabilidades sociales. Líderes que se distingan por una profunda actitud de servicio, fundamento del ejercicio de toda autoridad, la cual entendemos que es jerárquica - participativa, y muy especialmente por el espíritu de lucha y conquista en la transformación social para la construcción de la Civilización del Amor.

El principio de liderazgo transformador que guía la acción del educador es la capacidad inherente a cada uno para dar lo mejor de sí, para darse a los demás y así transformar sus vidas para bien. El líder transformador UPAEP es una persona comprometida con la promoción del bien común para la

construcción de proyectos sociales trascendentes y una convivencia social más humana, distinguida por una alta preparación profesional, sentido humanista y actitud de servicio; e impulsada por un espíritu transformador de las realidades sociales. Por ello, cada estudiante, desde su vocación y sentido de vida, desarrolla e implementa proyectos de pertinencia social con una visión interdisciplinar.

TRASCENDENCIA DEL BIEN COMÚN

El principio de trascendencia del bien común con base en el *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia* afirma:

El bien común se puede considerar como la dimensión social y comunitaria del bien moral. Una sociedad que, en todos sus niveles, quiere positivamente estar al servicio del ser humano es aquella que se propone como meta prioritaria el bien común, en cuanto bien de todos los hombres y de todo el hombre. La persona no puede encontrar realización solo en sí misma, es decir, prescindir de su ser «con» y «para» los demás . . . El bien común de la sociedad no es un fin autárquico; tiene valor solo en relación al logro de los fines últimos de la persona y al bien común de toda la creación. Dios es el fin último de sus criaturas y por ningún motivo puede privarse al bien común de su dimensión trascendente, que excede y, al mismo tiempo, da cumplimiento a la dimensión histórica. (Pontificio Consejo Justicia y Paz, 2004, núms. 164,165 y 170)

INVESTIGACIONES SOBRE EXPERIENCIAS

En las últimas décadas, las transformaciones académicas, el desarrollo científico, tecnológico y las necesidades de la sociedad han generado investigaciones sobre la experiencia, lo particular, lo subjetivo y lo dinámico de las vivencias humanas como un modo de conocer, de acercarnos a la realidad educativa, para comprender las situaciones en contexto en perspectiva experiencial.

El estudio y comprensión de lo educativo suele abordarse como una problemática de diálogo de saberes de distintas áreas de conocimiento y se ha asumido que su dimensión pedagógica implica los usos y consecuencias de esos conocimientos. En ese sentido, este estudio atiende al propósito de contribuir con la investigación educativa mediante el abordaje de una problemática sutil pero sustancial de la educación, que se acerca a lo que no se muestra con facilidad, lo que ayuda a expresar aquello que sostiene las relaciones educativas, que acerca a lo que deja huella, a lo que apela la memoria, a la recuperación de lo que es subjetivo pero valioso, al sentido de lo vivido, a lo que conmueve y le da significado.

Lo anterior implica el traslado hacia el campo de la experiencia, el mirar hacia una dirección poco estudiada. Invita a formular preguntas que nacen en el corazón de la práctica educativa: ¿Qué está presente en las vivencias de las personas durante sus procesos de formación? ¿Cómo aproximarse a las experiencias educativas de manera que se logre reconocer el sentido que las sostiene? (Sierra, Caparrós y Díaz, 2016)

Investigar los principios de la pedagogía del bien común desde la experiencia de los actores clave de la comunidad educativa implica situarse en un tiempo y en un contexto específico, para reconocer desde la narrativa de las experiencias de los actores clave de la comunidad educativa, el sentido que tiene el estilo de educar de UPAEP. Implica investigar sobre la concreción de la propuesta formativa expresada en el modelo educativo U-50, con fundamento en su dimensión identitaria permite recuperar la perspectiva experiencial de los actores que reconocen e identifican los valores expresados en Naturaleza y Destino, desde donde se define el ser institucional que se concreta en la pedagogía del bien común, que orienta el quehacer institucional desde sus principios y pilares que dan cauce a las acciones educativas para la formación de líderes transformadores.

MÉTODO

Investigar la experiencia significa buscar en lo que no se muestra fácilmente, en lo que invoca a la memoria, a lo que deja huella, a la reconstrucción, a la recuperación de lo subjetivamente valioso, al sentido de lo vivido (Contreras y Pérez de Lara, 2013). En este sentido, el objetivo del estudio fue

validar los principios de la pedagogía del bien común con base en la narrativa de las experiencias de actores clave de la comunidad educativa, para abonar a la comprensión de los procesos de formación desde la perspectiva experiencial, en la que se pone en contacto con dimensiones de saber, de prácticas, relaciones educativas y una preocupación moral que cobran sentido y significado cuando se reflexiona lo que poco suele reflexionarse y se atiende lo sutil, pero sustancial de la educación.

El objetivo planteado fue validar la presencia de los principios de la pedagogía del bien común que orientan la labor educativa de UPAEP mediante el testimonio de actores clave de la comunidad educativa. El método seguido fue cualitativo de tipo descriptivo interpretativo. La técnica elegida para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, cuyo objetivo fue recuperar información sobre las experiencias de los actores clave de la comunidad UPAEP sobre los principios de la pedagogía del bien común, mediante la narrativa.

Los principios de la pedagogía del bien común se abordaron como las categorías de estudio: experiencia integral, cultura del encuentro, liderazgo transformador y trascendencia del bien común.

Se realizó la revisión y análisis de documentos institucionales, desarrollados por un equipo académico responsable del proyecto de pedagogía del bien común, lo que permitió identificar los principios de esta y su definición, que dieron sustento a la presente investigación.

El proceso de construcción del instrumento se realizó a través de una matriz de consistencia que permitió validar el contenido de la guía de entrevista con el juicio de expertos y mediante la organización de las preguntas para la obtención de la evidencia empírica.

En la Tabla 1 se presentan las preguntas organizadas por cada una de las categorías de estudio a la que corresponden.

Tabla 1

Categorías y preguntas

Principio	Pregunta
Experiencia integral	<p>Durante tu trayectoria en la universidad (clases, actividades, convivencias, cursos etc.) ¿Cuáles fueron las experiencias que te motivaron o te impactaron para aprender y dar lo mejor de ti, tanto en lo personal como en lo profesional?</p> <p>¿Por qué consideras que estas experiencias te impactaron y te motivaron en tu formación?</p>
Cultura del encuentro	<p>¿Cómo se caracteriza el ambiente universitario de la UPAEP, que lo distingue de otras instituciones?</p>
Liderazgo transformador	<p>¿Cuáles son los rasgos que distinguen a los egresados UPAEP? (hábitos, valores, actitudes, ideales, motivaciones, etc.)</p>
Trascendencia del bien común	<p>¿Cuáles han sido las aportaciones que la UPAEP ha hecho a la sociedad y la manera en que ha contribuido a su transformación?</p> <p>¿Qué valores, ideales o principios te mueven en la búsqueda de la construcción de una mejor sociedad?</p> <p>¿De qué forma ha influido en tu vida haber sido _____ (estudiante, profesor o colaborador) de la UPAEP?</p> <p>¿Qué relación encuentras entre las experiencias, el ambiente y las acciones realizadas por los egresados en la transformación de la sociedad, con el bien común?</p>

Se plantearon ocho preguntas abiertas que se integraron en la guía de entrevista de tipo semiestructurada; se diseñó la primera propuesta de la guía de entrevista y como siguiente fase de investigación, se realizó el acercamiento con expertos e investigadores que cuentan con perfiles profesionales y campo de investigación en el área de formación universitaria y de la filosofía institucional, con el propósito de realizar la validación del instrumento. A partir de ello, se realizaron las adecuaciones necesarias al instrumento atendiendo las sugerencias y recomendaciones de los

expertos, para proceder a una fase piloto y desarrollar posteriormente la realización de las entrevistas y los consecuentes análisis e interpretación de la información recopilada.

Durante la construcción y validación del instrumento, así como en los procesos de recopilación y codificación de datos, se contó con la colaboración de académicos de la facultad de Educación. La entrevista se realizó a 10 actores clave de la comunidad educativa seleccionados desde su rol institucional: estudiante, profesor, colaborador, egresado y fundador.

Para la recopilación y análisis de datos se consideraron las recomendaciones éticas para la investigación educativa, tales como: contar con el consentimiento informado y la autorización por escrito de los participantes en la investigación y realizar la grabación de las entrevistas. Se informó que los datos proporcionados serían confidenciales y utilizados de forma anónima y para uso académico. De igual manera, la participación fue voluntaria, por tanto, se contó con el consentimiento informado (Gibbs, 2014).

Dado que se trata de un estudio descriptivo interpretativo, a la información obtenida mediante las entrevistas se le realizó un análisis que recuperó la palabra hablada de los participantes, como actores clave de la comunidad educativa. La interpretación de los resultados permitió profundizar en las respuestas de los actores educativos, brindando particular importancia a su punto de vista sobre los principios de la pedagogía del bien común, desde su experiencia como actores de la comunidad educativa.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados se analizaron desde el enfoque cualitativo, con base en la información recabada de las entrevistas que recuperaron las narrativas de los actores y que fueron grabadas y transcritas; a partir de la transcripción, se identificaron unidades de análisis. En este apartado se analizan los testimonios obtenidos mediante la contrastación teórica y el análisis de las implicaciones de los resultados.

Como señala Roberts (2002) el estudio narrativo es un área sustantiva para el análisis de las experiencias y la identidad. Las narrativas proporcionan una estructura para construir el sentido y la identidad, porque a la vez que narramos nuestra vida, creamos identidad; debido a ello se optó por la guía de entrevista que permitiera la narrativa de los actores clave de la comunidad educativa

para validar los principios de la pedagogía del bien común, su reconocimiento desde el ser y quehacer institucional, al considerar que el análisis narrativo permite el estudio sistemático de las experiencias vividas, y resulta de utilidad para explorar los relatos e identificar aspectos que aportan a la construcción de la identidad, en este caso, desde la experiencias de los actores de la comunidad educativa (Sparkes y Devís, 2007).

El análisis permitió identificar uno o más pasajes de texto u otros que se refieren a la misma idea teórica o descriptiva (Gibbs, 2014), para realizar el análisis de categorías con base en la referencia teórica que define los principios de la pedagogía del bien común y que permite contrastar la evidencia empírica que brindan la narrativa de los actores educativos.

ANÁLISIS POR CATEGORÍAS

Las categorías que se analizan desde la evidencia empírica son los cuatro principios constitutivos de la pedagogía del bien común: experiencia integral, cultura del encuentro, liderazgo transformador y trascendencia del bien común.

EXPERIENCIA INTEGRAL

El principio denominado experiencia integral se analizó mediante los testimonios aportados por los actores de la comunidad educativa sobre dos preguntas. Este principio se entiende a partir de la generación de una actividad personal significativa, vital, en el estudiante, que integre las dimensiones afectiva, intelectual y volitiva, que cimbra, que deja huella y que ayuda a dar sentido a la vida, lo que alude a la experiencia educativa integral que considera a la persona en todas sus dimensiones.

En el primer planteamiento sobre la trayectoria en la universidad (clases, actividades, convivencias, cursos, entre otros), se cuestionó sobre las experiencias que motivaron o impactaron para aprender y dar lo mejor de cada quien, tanto en lo personal, como en lo profesional.

Entre los testimonios se refiere, por parte de un profesor fundador, la forma en que la propia vivencia le interpelaba para ser parte del modelo de solidaridad de UPAEP:

Un espíritu de solidaridad, en aquel momento se hablaba de la fundación de la UPAEP, se hablaba de que era un modelo de solidaridad. Entonces eso por un lado para mí fue muy relevante y al mismo tiempo yo diría que ciertamente había documentos y se decía mucho, pero yo creo que algo muy importante es que se vivía; y por otro lado, junto con eso, esa vivencia yo la notaba en la participación, yo diría que había una participación muy espontánea, un espíritu trascendente que nos movía a todos y entonces éramos una familia y vivíamos aquello que predicábamos; esa fue una primera experiencia que para mí duró todo el tiempo, no goza de buen mercado, [... ya que] la experiencia nos demuestra que cada vez que buscamos el camino del privilegio o beneficio de unos pocos en detrimento del bien de todos, tarde o temprano, la vida en sociedad se vuelve un terreno fértil para la corrupción, el narcotráfico, la exclusión de las culturas diferentes, la violencia e incluso el tráfico de personas, el secuestro y la muerte, causando sufrimiento y frenando el desarrollo.

La narrativa de una colaboradora refiere la posibilidad de ayudar desde el encuentro personal con la historia y problemáticas de estudiantes y profesores:

Estar en el puesto de Dirección . . . permite reconocer la distinta realidad de estudiantes y profesores, y permite ayudar a los estudiantes, particularmente ante el candado académico. Casos de estudiantes en los que es posible ayudar desde la escucha, desde sus historias y problemáticas particulares. La ayuda al profesor hora clase desde sus historias y realidad, apoyando, ante la responsabilidad de ayudar y poder contribuir al momento de asignar clase, reconociendo el impacto en sus familias a través de su ingreso.

Desde la experiencia de un estudiante fundador, la calidad de la formación integral es el distintivo de la formación que se brindaba a través de los profesores: “la calidad académica que se garantizaba en los excelentes profesores. La formación integral de los estudiantes facilitaba su inserción laboral. La formación de las primeras generaciones que se distinguían por su responsabilidad, prudencia y valores afines”.

La experiencia integral que se reconoce por parte de actores de la comunidad educativa pone de relieve el espíritu de solidaridad, la congruencia entre lo que se pedía y lo que se vivía. Las experiencias que se ponen de manifiesto destacan la ayuda y solidaridad que se vive, el espíritu de

lucha y de servicio, la formación integral y la calidad académica, en el marco de una actuación congruente con los valores expresados en el ideario.

La narrativa testimonial sobre la experiencia integral permite constatar el valor de la persona en la experiencia educativa, al reconocer el contacto directo vivencial con la realidad, objetiva y subjetiva de manera simultánea, en donde la persona al experimentar se experimenta a sí misma.

Lo anterior destaca el sentido personal que implica la integración del intelecto y la sensibilidad en un solo acto cognoscitivo, lo que contribuye a la formación integral y a la dimensión significativa de la experiencia educativa.

Como complemento a la primera interrogante, se cuestionó sobre las razones por las cuales las experiencias referidas impactaron y motivaron en la formación, ante lo que destacan los testimonios referidos a continuación.

La narrativa de una colaboradora destaca el sentido relacional de la vida universitaria, particularmente en el sentido de ayuda y agradecimiento: “porque me ha permitido ayudar a las personas, el agradecimiento es muy satisfactorio. ‘Extraño ver a mis estudiantes y responderles las cosas del día al día Y que salgan agradecidos’”.

El testimonio de uno de los profesores fundadores que refiere la oportunidad de desarrollo profesional que le brindó la universidad como un factor de motivación para contribuir desde su labor formadora:

Porque me daba cosas nuevas cada vez, primero me dio la oportunidad de dar lo que ya sabía; después la oportunidad para que yo pudiera estudiar la maestría y formarme más. Me dio la oportunidad la universidad de irme desarrollando y eso a mí me gustó mucho además del ambiente, uno se contagia de esa juventud. Y otra cosa es que también tienes que adecuarte (a los tiempos), sin dejar de ser congruente.

Entre los valores que se reconocen desde la vida universitaria, un profesor fundador refiere la solidaridad de todos los estudiantes:

La solidaridad. Esto lo constaté en muchísimas ocasiones con alumnos de todas las escuelas, no solamente con medicina, sino también de todas las licenciaturas que respondieron de una

manera impresionante, que era más la riqueza de la formación de los alumnos que el mismo bien que pudieran ellos hacer con sus trabajos del servicio social.

La importancia de los fines, de tener claro el sentido, el para qué, es parte de lo que un egresado fundador reconoce como factor de impulso y motivación para dar lo mejor en lo personal y profesional: “sí, el crear corrientes de pensamiento, crear líderes sí, pero ¿para qué? yo tenía un porqué, si no te dabas, si no lo ponías al servicio de los demás, no tenía sentido”.

La vivencia de los valores institucionales y la congruencia en la acción educativa constituyen factores de impacto y motivación en los actores clave de la comunidad universitaria para brindar lo mejor de sí mismos en las dimensiones personal y profesional, así como en la significatividad de la experiencia educativa. La relación de ayuda personal, la solidaridad con los demás y el servicio son valores que se reconocen como motivadores para el desarrollo personal. En el caso del desarrollo y contribución profesional, se destaca el compromiso para hacer crecer la universidad y el llamado a dar respuesta a las necesidades sociales, todo ello es parte esencial de la formación integral de la persona, en donde entran en juego la dimensión objetiva y la dimensión subjetiva de la realidad.

CULTURA DEL ENCUENTRO

El principio de cultura del encuentro, entendida como un ambiente y unos hábitos que promueven el respeto, el diálogo, la acogida y la valoración de la persona, es la disposición de dar y de recibir de los otros. Implica el reconocimiento de la alteridad, así como el sentido de búsqueda de la unidad en la diversidad, en ser una universidad.

Para reconocer el principio pedagógico de cultura de encuentro se planteó la pregunta sobre las características del ambiente universitario de la UPAEP, que lo distingue de otras instituciones. En el testimonio de un estudiante se reconoce que el ambiente universitario se distingue de otros por: autenticidad, apertura hacia el otro y ambiente cálido. “Identidad institucional, ser águila”.

La narrativa de un profesor fundador pone de relieve el sentido formativo de la acción educativa con un fin legítimo:

Un punto muy importante que nosotros hemos considerado es que damos formación: no instrucción ni información, sino formación. Y yo siempre lo tuve muy presente; entonces es una característica. Varias instituciones que no tienen un ideario o documento que las distinga, no forman, sino que informan. Si tienes un ideario o principios es diferente la institución, cuando estas mostrando principios y no solo técnicas, es diferente el ser al tener y puedes tener mucho . . . el dinero o el poder marea, entonces cuando se es congruente con principios pues adelante, muy bien.

Un profesor fundador refiere que la cultura del encuentro:

Se va generando desde el poner a los alumnos frente a lo que es la dignidad de la persona humana tanto en lo teórico, como en lo práctico, va generando un ambiente de solidaridad, de respeto y de ayuda, entonces esto genera un ambiente muy adecuado para la formación, un ambiente muy adecuado para la investigación, para el trabajo académico excelente.

Desde la experiencia de un fundador se refiere el aporte solidario y servicio de la universidad que ha trascendido a otros contextos y naciones. “Por su motivación, por el ideal, por darle algo a los demás. La gente brinda sus talentos al servicio de la universidad. Estudiantes, colaboradores, profesores, miembros de la Junta de Gobierno han llevado los valores UPAEP a otros ambientes y países”.

En la indagación sobre la cultura del encuentro sobresale la dignidad de la persona, el espíritu de solidaridad que permea en el ambiente de la vida universitaria, así como la congruencia en la vivencia de esos valores institucionales que es reconocida por los miembros de la comunidad educativa. En la relación educativa destacan los testimonios sobre relaciones de acompañamiento y cercanía, “de humanidad”. Como características del ambiente se refiere la colaboración y ayuda al otro, la amistad en la lucha, en lo teórico y en lo práctico y la consideración de que todo profesionalista puede crecer ayudando al otro, promoviendo el hábito de la solidaridad.

LIDERAZGO TRANSFORMADOR

Con relación al principio pedagógico de liderazgo transformador, se considera la necesidad de guiar la acción del formador para potenciar el liderazgo transformador de los estudiantes, de esa capacidad inherente a cada uno para dar lo mejor de sí, para darse a los demás y así transformar sus vidas para bien. En este sentido, se busca favorecer en cada estudiante el liderazgo transformador, desde su vocación y sentido de vida, mediante el desarrollo e implementación de proyectos de pertinencia social, generación y transferencia de conocimiento con una visión interdisciplinar, propuesta de políticas públicas y rutas de acción para los tomadores de decisión.

En el caso de liderazgo transformador como principio pedagógico, se cuestionó sobre los rasgos distintivos del perfil del egresado UPAEP que incluye hábitos, valores, actitudes, ideales, motivaciones, entre otros.

La narrativa de un colaborador destaca el valor de la solidaridad como rasgo del perfil de un egresado como líder transformador y el programa Una Apuesta de Futuro como evidencia:

Me referiré a la misión: formar líderes que transformen la sociedad. El rasgo del egresado es que tiene la semilla de hacer algo por los demás, por la sociedad. El programa Apuesta de Futuro es una expresión muy clara de ello. A través de asignaturas transversales, como por ejemplo Perspectiva Global, se ofrece al estudiante la posibilidad de ver más allá de su ámbito local e incidir en un plano global.

El testimonio de un fundador destaca la formación integral como rasgo distintivo de un egresado UPAEP, así como la vivencia de los valores cristianos:

Viven valores cristianos (confesionales o no). Se distinguen por entender a los demás y preocuparse por los demás. Se preocupan por el mundo, cómo está y cómo pueden colaborar. Excelencia académica. Su formación integral es lo que destaca.

En ese testimonio se encuentra presente como rasgo de un egresado UPAEP la formación integral dentro del principio liderazgo transformador, así como la vivencia de valores cristianos, lo que se podría ubicar dentro del principio trascendencia al bien común, ya que la transformación de

nuestras realidades implica una perspectiva trascendente, atendiendo a los más pobres y excluidos con un espíritu solidario (UPAEP, 2020).

Sobre los rasgos distintivos del perfil UPAEP, un egresado fundador destaca el servicio y el liderazgo: “el servicio es una característica de que nos hace muy diferentes a otros; el liderazgo, definitivo”. Considerando la dimensión identitaria de la institución, en los testimonios de los fundadores se puede distinguir el carisma que dio origen a la UPAEP, ya que evidencian el servicio a los demás mediante el desarrollo integral de los talentos de sus estudiantes para promover un liderazgo social y su incidencia en la transformación de las realidades temporales en orden al bien común (UPAEP, 2021, p. 9).

En los testimonios anteriores se muestra que el liderazgo transformador ha estado presente desde los orígenes de la institución ya que se pone de manifiesto el compromiso para dar lo mejor de sí creando corrientes de pensamiento, para contribuir a la solución propositiva de los problemas sociales y a la edificación del bien común.

Los rasgos característicos del liderazgo transformador que distingue a los egresados, de acuerdo con a la experiencia de los participantes, son: honestidad, espíritu de servicio con sentido humanista, congruencia en los principios y valores vividos, compromiso, responsabilidad, formación humanista, participación, motivación, tenacidad y perseverancia. Destaca el programa Una Apuesta de Futuro como ejemplo de liderazgo transformador, el cual refleja la responsabilidad, participación y la respuesta que se da ante las necesidades de la sociedad.

En este sentido, existe congruencia con los componentes de liderazgo transformador: 1) una persona comprometida con la promoción del bien común, 2) distinguida por una alta preparación profesional, sentido humanista y actitud de servicio, e 3) impulsada por un espíritu transformador de las realidades sociales (UPAEP, 2018), ya que los participantes en la investigación consideran que existe una responsabilidad social, por lo que la formación adquirida debe ser transmitida en beneficio de los demás; es por ello que la participación en los diferentes ámbitos de la vida, buscando una sociedad más humana y justa, promueve bienes comunes concretos que respondan a las necesidades sociales.

TRASCENDENCIA DEL BIEN COMÚN

La persona humana está abierta a valores trascendentes como la verdad, el bien y la justicia, señala el *Ideario UPAEP* núm. 24. Asimismo, su carácter relacional implica una donación en la que pone en juego las habilidades y conocimientos recibidos, al servicio y beneficio de los demás. La Doctrina Social de la Iglesia nos enseña que la fe y esos talentos recibidos tienen implicaciones sociales concretas.

Para indagar sobre el principio pedagógico denominado trascendencia para el bien común, se cuestionó sobre las aportaciones que UPAEP ha hecho a la sociedad y la manera en que con ello ha contribuido a la transformación social. A este respecto, los entrevistados expresaron relevantes ideas que permiten identificar los aportes sociales que los actores clave reconocen desde el quehacer de UPAEP, entre los que destacan los que a continuación se refieren.

El testimonio de un fundador identifica la incidencia de UPAEP, tanto en el marco social amplio como en el nivel personal, al señalar entre los aportes de la universidad:

La confianza y la honestidad en la participación de la sociedad. También el trabajar en el sentirse “capaces de hacer las cosas”, “que no tengan miedo de brillar”, “que se crean lo que son y saben”, “que se descubra el estudiante en lo que es, que no le de miedo y que tome el compromiso”. Cuando maduras sabes lo que brillas sin miedo y te comprometes.

En este testimonio se identifica la convicción del fundador en que se puede lograr un cambio para mejora de la persona y de la sociedad; se identifica que está también convencido de que se puede incidir en la transformación y para ello el trabajo que se invierta tendrá frutos. Es un liderazgo transformador que se vislumbra en sus palabras: “que no tengan miedo de brillar”, “que se crean lo que son y saben”; es un llamado a la acción, al compromiso de dar lo que se ha heredado. En ese donarse se enriquece la persona en la lógica de la alteridad, ya que, de acuerdo con el modelo de la Formación Integral Humanista Cristiana [FIHX] (UPAEP, 2018), hay una implicación de la lógica del don hacia los demás y hacia la divinidad, puesto que la dimensión relacional y social deriva del ser imagen del Dios Uno y Trino.

En su testimonio, un estudiante refiere como aporte de UPAEP a la sociedad, la propia formación que la universidad ofrece: “sus estudiantes, proyectos educativos con énfasis en la transformación social”.

En la narrativa de un estudiante fundador se destaca el aporte de UPAEP, a nivel social y personal, al indicar que:

La universidad tiene un gran peso en la transformación de la sociedad poblana porque representa una alternativa concreta de propuesta educativa particular. En la espiritualidad, la apuesta del vía crucis no solo es una práctica piadosa, es el rescate la presencia de la Iglesia en las calles. Gran aportación de la UPAEP fue cambiar el concepto de que la universidad era un espacio de formación de subversivos a un espacio de universitarios en lo académico con responsabilidad social, que querían transformar la realidad, siendo valientes y de forma ordenada.

A partir de los testimonios se reconoce que el aporte de la universidad es la formación de líderes que realizan proyectos de transformación social fundamentados en valores humanistas cristianos. Dicho aporte se pone en evidencia a través de los programas que desde la universidad se realizan y en donde tanto estudiantes como otros integrantes de la comunidad se involucran para dar continuidad y apoyo; tal es el caso del programa Una Apuesta de Futuro, así como otros programas que se desarrollan en los ámbitos deportivo y cultural, a través del Museo UPAEP y otras instancias académicas de la universidad que procuran hacer saber a cada estudiante que puede descubrir en él sus talentos y potencializarlos a través de su participación en acciones concretas de solidaridad y apoyo a la transformación social.

La fundación de UPAEP se considera en sí misma una aportación a la sociedad, así como su propuesta formativa, ya que brinda a estudiantes, académicos y colaboradores las condiciones para el desarrollo personal y oportunidades para la implicación social, cultural, deportiva y artística, entre otras.

Sobre la trascendencia en el bien común, se indagó sobre los valores, ideales o principios que mueven a las personas en UPAEP en la búsqueda de la construcción de una mejor sociedad. El testimonio de una profesora fundadora refiere la relevancia de la participación:

Hay una parte importante que es ser congruente y la participación. La participación es importantísima. No me gusta decir que fui la primera mujer, pero la realidad es que en lo que ahora podría ser el grupo de personas de más arriba dentro de la universidad, pues vaya que yo era la única que estaba ahí en el área directiva.

En el comentario se puede identificar la convicción de la profesora fundadora ya que la congruencia con los valores propuestos la animaban a participar. En este sentido, es posible reconocer un compromiso y una transformación, ya que compromete a los miembros de una sociedad a renovarse y generar acciones mediante la participación.

Destaca también, entre las motivaciones para participar en la construcción de una mejor sociedad, la narrativa de un estudiante fundador que pone de relieve la visión compartida sobre el bien común:

Solo de forma conjunta se pueden resolver los retos sociales. Luchas con otros para crear una mejor calidad educativa, una visión compartida, visión que se quería compartir a más generaciones, un ideal que Cristo reine en la sociedad. Una sociedad ordenada, en crecimiento, mejorando. Una visión de una sociedad con paz, con amor, con una visión cristiana, construir mejores condiciones para todos, que se pudiera ser mejor sociedad, una visión de amor a Dios.

Los valores cristianos, su vivencia y puesta en práctica, se encuentran entre las razones que a los actores de la comunidad educativa les motiva a actuar por el bien común, como lo refiere el testimonio de uno de los fundadores:

Lo que más me mueve son los valores cristianos y un entendimiento muy claro de lo que es la verdadera caridad. Entender que el verdadero bien común es Cristo y de ahí viene todo. La caridad bien entendida que es el amor. El amor al prójimo, el amor a uno mismo. Aunque podría pensarse que el bien común es un concepto reciente en nuestra universidad, el sentimiento ha estado subyacente toda la vida y de ahí los valores que se derivan al considerar a Jesús como el centro de nuestras vidas, se viven valores como la honradez, la responsabilidad, etc. Todo se deriva cuando la guía y el principio fundamental ilumina nuestra vida.

En particular, los actores de la comunidad educativa refieren que la acción en la construcción del bien común en la sociedad es fundamentada en los valores, entre los que destacan: la persona, la dignidad, la trascendencia, el amor, la verdad, el bien, la participación, la alegría, la empatía y el ideal de que Cristo reine. Se vislumbra la misión y vocación que tienen con la educación mediante la evangelización de la cultura. El carisma fundacional nació con un profundo sentido humanista católico y una alta preparación profesional. Para ellos, los criterios evangélicos se convierten en criterios educativos, motivaciones interiores y, al mismo tiempo, en metas finales y sentido de vida (UPAEP, 2016).

Con relación a la trascendencia en el bien común, se preguntó sobre la forma en que ha influido en su vida ser parte de la comunidad educativa desde su rol como estudiante, profesor, colaborador o fundador de la UPAEP.

Los testimonios de los actores de la comunidad educativa refieren que ser parte de UPAEP ha influido en su vida de distintas maneras. “Ser propositivo, lograr un balance entre sociedad y la profesión. Tener una mirada hacia el bien común”, destaca la narrativa de un estudiante. Un profesor fundador refiere que la universidad en su experiencia influyó de la siguiente forma:

Fue como reacción en cadena, yo diría que esa reunión en el colegio de licenciados en administración cuando me pidieron ayuda yo se las di. Entonces empiezas por una hora, se va encadenando y te das cuenta de que tienen un valor tu trabajo y tus esfuerzos. Te va jalando todo y yo creo que al principio era yo afín a muchas circunstancias de la universidad y no me costó trabajo las diferentes actividades como ir a misa, una peregrinación, etc. y hasta ahora tenemos nuestro grupo de jubilados y gracias a Dios todos tenemos diferentes actividades, si alguna persona tiene algún problema nos apoyamos. Ha dado muchas satisfacciones.

Uno de los fundadores relata: “es parte de mi vida, no hay día que no piense en cómo estará la universidad. Influye en tener un ideal en la vida para entregar todo lo que uno tiene por la universidad”.

Con base en los testimonios citados y, en general, mediante el análisis de las respuestas de los entrevistados, se destaca la asunción personal de los valores promovidos por la UPAEP, que se manifiestan en acciones de liderazgo en servicio de una comunidad, en la búsqueda del bien común.

La relación con las personas, de las que se aprende y a las que se admira, se considera valiosa y se logra mediante una relación de amistad, a través del encuentro. Se reconoce que las personas son fundamentales para el crecimiento personal y el desarrollo integral de las potencialidades. Lo que la universidad aporta se lleva a la vida personal y familiar, lo que fortalece el sentido de identidad y pertenencia, mismo que se vincula al sentido de vida, al compartirse el ideal universitario. Se destaca el orgullo y compromiso al ser parte de la comunidad UPAEP y verter los talentos personales al servicio de la universidad.

Finalmente, se planteó la pregunta sobre la relación que se encuentra entre las experiencias, el ambiente y las acciones realizadas por los egresados en la transformación de la sociedad, con el bien común. Los testimonios recabados ponen de manifiesto la solidaridad y la ayuda al prójimo; por ejemplo, señala un estudiante que esta relación es la “cultura y ambiente de ayuda al otro, poner los talentos al servicio del prójimo”. Uno de los fundadores manifestó:

Hay gente que ha destacado. Lo que necesitamos es que nuestra sociedad de egresados se crea lo que es nuestra universidad. Que se sientan parte de esta. Es importante que los egresados se sientan orgullosos de su universidad y contribuyan para transformar la sociedad. Que los exalumnos se apoyen en lo profesional y aporten a la universidad.

Por su parte, un egresado fundador considera que la relación se encuentra en “todo el bien que los egresados hacen por la sociedad. Ayuda de muchas profesiones, para que hagan acciones de bien común que se expresan en el amor al prójimo. Muchos casos y ejemplos de ayuda, en muchos estados y países”.

El testimonio de un profesor fundador en esta materia indica que la correspondencia entre estos es elementos es mucha,

sobre todo, si tenemos claro lo que es el bien común, que no es un eslogan de un partido político, no es una frase hecha. Cuando hablamos de bien común hay que entender exactamente lo que explicaba el papa Pío IX cuando dice que el bien común temporal es la participación de todas las personas de una sociedad mediante de los bienes espirituales y temporales mediante la colaboración de los ciudadanos.

Las experiencias vividas durante su trayectoria en la universidad dan muestra del compromiso que tienen de no quedarse con lo adquirido en su formación, sino que consideran necesario ponerlo al servicio de la sociedad.

Asimismo, se ponen de relieve las experiencias formativas en las que los estudiantes fueron acompañados por los profesores e invitados a participar en actividades que buscaban promover el bien común, como se refiere en este testimonio de un egresado fundador:

Aprendimos desde la universidad, en la que nos involucraban con actividades, a buscar patrocinadores; así, esas experiencias nos preparaban para aportar al bien común. Nos acompañaban los maestros y nos invitaban a participar. Ejercíamos desde entonces el liderazgo.

Del análisis de la relación entre las experiencias, el ambiente y las acciones realizadas por los egresados en la transformación de la sociedad, con el bien común, destacan los resultados de la formación de líderes que aportan a la sociedad con acciones de liderazgo en la búsqueda del bien común, en lo que resulta que los egresados se sienten parte de la universidad. Con ese sentido de pertenencia se comprometen a regresar los talentos que fueron desarrollados durante su vida universitaria y mediante los procesos de acompañamiento en su trayecto formativo.

CONCLUSIONES

Con base en el análisis e interpretación de la información que aportaron los entrevistados y a partir de la reflexión colegiada, se presentan algunas ideas conclusivas que permiten constatar la presencia de los principios de la pedagogía del bien común en los procesos de formación que brinda UPAEP, desde la experiencia de actores clave en la comunidad educativa.

La experiencia integral que se reconoce por parte de actores de la comunidad educativa pone de relieve el espíritu de solidaridad, la congruencia entre lo que se pide y lo que se vive. Se refiere a la comunión con relación a los ideales expresados en el ideario. Se trata de una experiencia educativa en la que existe la libertad y dignidad de la persona, es decir, se encuentra inmersa en la integridad de vivir lo ético como una experiencia total, como una experiencia personal y, por tanto, integral.

El testimonio y vivencia de los profesores resulta un factor de motivación en los estudiantes para el liderazgo transformador. Las experiencias que se ponen de manifiesto destacan la ayuda mutua y solidaridad que se vive, el espíritu de lucha y de servicio, la formación integral y la calidad académica, en el marco de una actuación congruente con los valores expresados en el ideario.

La vivencia de los valores institucionales y la congruencia en la acción educativa constituyen factores de impacto y motivación en los actores clave de la comunidad universitaria para brindar lo mejor de sí mismos en las dimensiones personal y profesional. La congruencia constituye un desafío en el que media la vivencia de los valores fundacionales, que se expresan mediante la relación de ayuda y servicio, la ayuda y solidaridad con los demás y la relación entre las personas como base del encuentro y del crecimiento de la vocación al servicio del otro, del llamado a dar respuesta a las necesidades.

En la indagación sobre la cultura del encuentro sobresale el espíritu de solidaridad que permea en el ambiente de la vida universitaria, así como la congruencia en la vivencia de esos valores institucionales que es reconocida por los miembros de la comunidad educativa. Se vive una cultura de solidaridad, se da una verdadera amistad que ayuda a crecer, que representa un ir y venir asociado a la cultura del encuentro y que, de manera específica en la relación educativa, el formador contribuye a la formación integral del estudiante al estar presente en la experiencia educativa vivida de manera plena por este, en la que además de los saberes y las habilidades, se desarrollan también los valores que contribuyen al bien común.

Con relación al liderazgo transformador, se observa que desde la fundación existe una clara conciencia y compromiso en la formación de líderes sociales por parte de los fundadores –como se plasma en el *Ideario UPAEP*– y que ha ido permeando a las generaciones, por lo cual se reconoce que la institución tiene una identidad que desde sus inicios hasta nuestros días ha permanecido y es reconocida al interior y exterior de esta. Los testimonios de fundadores –ya sean colaboradores o alumnos– así como de colaboradores, profesores y alumnos en las generaciones actuales, evidencian que el carisma fundacional sigue presente, buscando la transformación de las realidades sociales hacia el bien común.

En relación con la trascendencia en el bien común, encontramos que los participantes reconocen la dignidad de la persona y la trascendencia de esta, por lo que las acciones que realiza impactan en los demás; es por ello que se considera importante y necesario llevar a la práctica lo transmitido durante su formación, no quedándose con lo adquirido, sino que es relevante ser agentes de cambio y donarse al servicio y beneficio de los demás. “El ser humano tiene la dignidad de persona; no es solamente algo, sino alguien. Es capaz de conocerse, de poseerse y de darse libremente y entrar en comunión con otras personas” (Pontificio Consejo Justicia y Paz, 2004, núm. 108).

Tanto la lógica del don como la de la alteridad cobran sentido, pues trascienden al estar comprometidos con la justicia, ya que se identifica una preocupación por la persona individual en primer lugar, como otro yo. “La acción del hombre sobre la Tierra, cuando está inspirada y sustentada por la caridad, contribuye a la edificación de esa ciudad de Dios universal hacia la cual avanza la historia de la familia humana” (Benedicto XVI, 2009, núm. 7).

Con relación al bien común, se reconoce como un tipo de práctica humana de libertad, la cual está sustentada en el diálogo y reconocimiento del prójimo, relación que implica un encuentro en donde uno de los objetivos es dar al otro, lo cual no solo refiere a cuestiones materiales, sino que más bien articula actos espirituales que al final permiten la constitución de un tipo de formación que es capaz de ponerse al servicio de los demás en cuerpo y alma, un estado de vida plena. Es decir, bien común es vivir esa ayuda mutua sabiendo que Cristo está en el prójimo.

Se destaca que el logro del perfil de egreso se refleja en la empleabilidad, en el compromiso para aportar y servir, así como en el cumplimiento de los pilares, los principios y la misión institucional en el egresado que se emplea y promueve y hace vida los valores en su ámbito laboral, para trascender mediante el liderazgo transformador en la construcción del bien común en la sociedad.

REFERENCIAS

Benedicto XVI. (2009). *Caritas in veritate*.

https://www.vatican.va/content/benedictxvi/es/encyclicals/documents/hf_benxvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html

Burgos, J. M. (2018). *La vía de la experiencia o la salida del laberinto*. Rialp.

Burgos, J. M. (2020). Experimentar y comprender. En M. Sánchez Cuevas y A. N. Morales Ballinas (Coords.), *Metodologías y prácticas para la generación de experiencias significativas* (pp.11-24). UPAEP.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.

Gibbs, G. (2014). *Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

López Quintás, A. (2016). *Un método para humanizar la empresa II*. Ágora RIIAL.

http://www.riial.org/espacios/dpersona_doc49hell.pdf

Pérez Guerrero, J. y Ahedo Ruiz, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 153-161.

<https://doi.org/10.5209/rced.61992>

Pontificio Consejo Justicia y Paz. (2004). *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*. Librería Editrice Vaticana.

Rocha, M. (2020). “La experiencia integral, un método para el personalismo” de Juan Manuel de Burgos. *Quién: revista de filosofía personalista*, (12), 221-224.

Sánchez, M. y Medina, J. (Edits.) *Pedagogía del bien común. Principios y Pilares*. UPAEP.

Sierra Nieto, J. E., Caparrós Martín, E. y Díaz Moreno, N. (2016). Nuevas miradas en investigación educativa: indagar pedagógicamente la experiencia. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (5), 184-194.

Sparkes, A. C. y Devís-Devís, J. (2007). La investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Expomotricidad*.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323>

Touriñán López, J. M. (2022). Construyendo educación de calidad desde la pedagogía. *Sophia: Reflexión filosófica sobre la calidad en la educación*, (32), 41-92.

<https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.01>

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2016). *Naturaleza y Misión de la UPAEP (Ideario UPAEP)*.

<https://upaep.mx/identidad/ideario>

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2018). *La formación de líderes que transformen la sociedad*. UPAEP.

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2020). *Pedagogía del bien común. Principios y Pilares*. UPAEP.

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2021). *Modelo Educativo U-50*. UPAEP.