

## *Liderazgo humanista y educación. Un acercamiento teórico a Loneragan y Vygotsky investigación teórica.*

Alejandro Rodríguez Rodríguez <sup>✉</sup>

### RESUMEN

El liderazgo es una realidad en cualquier ámbito donde el ser humano se ve involucrado. Han sido varias las escuelas y corrientes de liderazgo que en los últimos años se han hecho presentes en la escena de la reflexión acerca de la pertinencia o no de factores internos y externos a los individuos y a las organizaciones. Sin pretender agotar la variadísima gama de propuestas sobre el fenómeno del liderazgo y el más conveniente perfil para cada organización o contexto, el presente artículo intenta continuar la reflexión postulando un liderazgo humanista organizacional a partir del “Método Empírico Generalizado” propuesto por Bernard Loneragan y el “Modelo Socio-Constructivista” de Lev Semiónovich Vygotsky.

**PALABRAS CLAVE:** Liderazgo. Desarrollo Educativo. Epistemología. Constructivismo. Filosofía de la Educación.

### ABSTRACT

Leadership is a reality in any area where human beings are involved. There have been several leadership schools and theories in recent years that have been present at the point of reflecting about the relevance or irrelevance of internal and external factors for individuals and organizations. Without wanting to exhaust the varied range of proposals on the phenomenon of leadership and the most appropriate profile for each organization or context, this article attempts to continue the reflection about factor relevance and leadership by positing an organizational leadership based on the “Empirical Generalized Method” proposed by Bernard Loneragan and “The Socio-Constructivist Model” by Lev Semiónovich Vygotsky.

**KEY WORDS:** Leadership. Educational Development. Epistemology. Constructivism. Philosophy Education.

### DIVERSIDAD DE ENFOQUES SOBRE EL LIDERAZGO

De acuerdo con Bass y Bass (2008), las definiciones

representativas de liderazgo en la década de 1920 se centraron en la voluntad, los rasgos y comportamientos del líder que le llevarían a inducir obediencia, respeto, lealtad y cooperación en sus seguidores. El concepto de la personalidad, como parte de los rasgos de liderazgo, llamó la atención de distintos teóricos tempranos sobre el tema, quienes trataron de explicar por qué algunas personas son más capaces que otros para ejercer liderazgo.

En la década de 1930, el liderazgo se consideró un proceso a través del cual se organizaba un conjunto de empleados para moverse en una dirección específica marcada por el líder, pues éste era considerado el núcleo de una tendencia. En la década de 1940, el liderazgo se entendía como la capacidad de persuadir y dirigir un grupo más allá de los efectos de poder, posición o de las circunstancias. En este caso, los líderes proporcionaban la comprensión y el significado de las situaciones que sus seguidores encontraban ambiguas, confusas, vagas, difusas o inciertas. El líder definía la realidad para los seguidores y siempre proporcionaba explicaciones creíbles, interpretaciones, historias, parábolas y relatos sobre lo que había sucedido, lo que estaba sucediendo y lo que sucedería.

En la década de 1950, lo importante fue la capacidad de influir, motivar y capacitar a otros para contribuir a la eficacia y al éxito de las organizaciones de las que eran miembros. En la década posterior el liderazgo fue la influencia para mover a otros en una dirección compartida. En efecto, Larson (1968: 21) considera que “el liderazgo es la capacidad de decidir qué se va a hacer, para luego hacer que otros quieran hacerlo”.

<sup>✉</sup> Doctor en Educación por la University of San Francisco en el Programa de Organizaciones y Liderazgo. Ha sido Director General del Instituto Salesiano de Estudios Superiores, Profesor de tiempo completo en el Área de Filosofía y Pedagogía, Investigador a medio tiempo en dicho Instituto, Rector actual de la Universidad Salesiana en la Ciudad de México e investigador a tiempo completo de la misma. El Dr. Alejandro Rodríguez Rodríguez puede ser contactado en: [alejandro.rodriguez@universidadsalesiana.edu.mx](mailto:alejandro.rodriguez@universidadsalesiana.edu.mx)

En la década de 1970, la influencia del líder fue vista con discreción y diversificada de un miembro a otro. En la década siguiente el liderazgo se consideró como la acción de inspirar a otros a tomar alguna tarea con un propósito. Esto implicó una relación recíproca entre el líder y sus seguidores, pero que no necesariamente se caracterizaba por la dominación, el control o la inducción de cumplimiento por parte del líder. Para la década de 1990 la literatura sobre el liderazgo se centró en la influencia del líder sobre sus seguidores, quienes buscaban hacer cambios reales en las organizaciones.

En la primera década del siglo XXI el líder fue visto como la persona de mayor responsabilidad y quien brinda explicaciones sobre las acciones dentro de una organización. El liderazgo, en este caso, se refiere a los conocimientos, comportamientos interpersonales y atribuciones tanto de los líderes como de sus seguidores y cómo se influyen mutuamente en la búsqueda de concretar sus objetivos comunes. El liderazgo se ejerció como un proceso en el cual una persona influye en un grupo de individuos para lograr un objetivo común. Craig y Charles (2014) consideran que al liderazgo se le han aplicado diversos adjetivos: colaborativo, transformativo, transformativo, participativo, etc., como alternativas viables a un liderazgo con rasgos autocráticos que parece resurgir en algunas organizaciones tanto políticas como sociales y educativas.

Atendiendo este breve recorrido histórico sobre el liderazgo y los matices en cada época, resulta evidente que el intento por definir el liderazgo de manera correcta y única es una empresa infructuosa. Sin embargo, un acercamiento apropiado a este fenómeno social debe tomar en cuenta los aspectos metodológicos y los sustantivos de la forma de liderazgo en la que se está interesado. Por ejemplo, si se va a hacer un uso extensivo de la observación, entonces es importante definir el liderazgo en términos de actividades, comportamientos o funciones que se desempeñan; su centralidad está en los procesos de grupo y su conformidad con el desempeño observado, en lugar de centrarse en los rasgos de la personalidad, las relaciones manifiestas de poder o la influencia percibida. Pero si el foco de atención es un extenso examen de los efectos de la autoridad en el liderazgo, considera Rodríguez (2014), entonces es más importante definir el liderazgo en cuanto a la influencia percibida, el control y las relaciones de poder.

Muchas de las teorías del liderazgo tratan de enfatizar los aspectos que son externos al líder; parece que se basan en manuales, en experiencias exitosas de líderes de organizaciones afines, en proyectos de nuevas áreas que han tenido éxito, en rasgos de personalidad comunes a los líderes prominentes, en el manejo de las relaciones interpersonales en el lugar de

trabajo y a nivel personal. Sin embargo, contrario a esto, es apropiado y vale la pena preguntarse si es posible abordar el fenómeno del liderazgo en función de otros parámetros de referencia y otro horizonte de interpretación. Un enfoque humanista que siguiendo la reflexión de Rodríguez (2015), plantea la convicción de que el liderazgo es algo que reside principalmente en una persona y en los procesos propios de formación y desarrollo de una comunidad de referencia; ambos son factores clave para que dicha propuesta de liderazgo humanista posea alto grado de plausibilidad.

#### NUEVOS FACTORES PARA UN NUEVO PERFIL DE LIDERAZGO

Rodríguez y Rodríguez (2015), aportan a la plausibilidad de un liderazgo humanista, al centrar la atención en el factor central del sujeto humano. Es decir, en la personalidad y el carácter de quien ejerce continuamente una influencia intencional en los otros. Rodríguez (2014) considera que junto al sujeto humano como centro y factor primero de cualquier propuesta de liderazgo, es conveniente profundizar en una serie de factores convergentes al líder humanista. Un factor común a todo ejercicio de liderazgo es el grupo o comunidad que cohabita en el radio de influencia de quien es considerado líder. Otro factor que debe estar presente en la reflexión sobre liderazgo es el contexto tanto físico, como cultural, histórico, organizativo, social, político y económico en el que se desenvuelve el líder y el grupo sobre el cual él o ella posee influencia. Un tercer factor importante es la tarea que vincula tanto al líder como al grupo que influye y al contexto determinado.

A la luz de estos factores enunciados, el presente estudio intenta poner en la arena de la discusión un liderazgo humanista que considere como punto de partida los procesos de internalización del sujeto humano en su autoconocimiento y en el conocimiento compartido de y desde la comunidad previos a cualquier discusión o a cualquier toma de decisión. Rodríguez (2015) plantea que un liderazgo humanista es capaz de *extraer* lo mejor del sujeto humano desde su estructura cognitiva-existencial favoreciendo la externalización de las mejores energías que cada sujeto humano posee. El liderazgo humanista considera los diversos momentos personales y contextos en los cuales el sujeto humano se desenvuelve y se ve envuelto en su ser y quehacer cotidianos. Dicho liderazgo asume responsablemente las consecuencias en cualquier decisión ha tomar intentando prever situaciones de riesgo o daño pues, según Rodríguez (2015), cualquier toma de decisiones debe estar basada en valores.

Es importante resaltar que la organización y la comunidad son considerados como “la presencia de sujetos pensantes

*El liderazgo humanista considera los diversos momentos personales y contextos en los cuales el sujeto humano se desenvuelve y se ve envuelto en su ser y quehacer cotidianos...*

donde se comparte ideales, metas, expectativas, objetivos y proyectos de vida convergentes” (Rodríguez, 2015: 65). Son oportunas las reflexiones propuestas por Lonergeran:

Una comunidad no es solamente un número de hombres que viven dentro de unas fronteras geográficas. Es la realización de una significación común... La significación común es potencial cuando hay un campo común de experiencia, y apartarse de ese campo equivale a perder el contacto con el grupo de que se trata. La significación común es formal cuando hay una comprensión común; uno se aparta de esa comprensión común por una interpretación errónea, por una incomprensión unilateral, o por una incomprensión mutua. La significación común es actual en la medida que hay juicios comunes, áreas en las cuales todos se pronuncian de la misma manera a favor o en contra de algo; uno se aparta de ese juicio común cuando disiente, cuando considera verdadero lo que los demás consideran falso, y falso lo que los demás consideran verdadero. La significación común se realiza por medio de decisiones y elecciones; especialmente por la dedicación permanente (Lonergeran, 2006: 82).

En esencia, “la comunidad se cohesionan o se divide, comienza o termina, precisamente cuando comienzan o terminan el campo común de experiencias, la comprensión común, el juicio común, los compromisos comunes” (Lonergeran, 2006: 82). De ahí, la relevancia o el fracaso cualitativo de un líder que sostiene o rechaza la convergencia intersubjetiva de experiencias, comprensiones, juicios y decisiones al interno de los sujetos que constituyen el grupo que liderea.

En la actualidad, además, se requiere de un líder que posea un aceptable nivel de autoconciencia, a decir de Goleman (1998: 15), alguien con “un profundo entendimiento de emociones, fortalezas y debilidades, necesidades e impulsos”. En este sentido, la autoconciencia se extiende al entendimiento que cada sujeto humano posee de sus propios valores, metas y áreas de crecimiento. El autocontrol es necesario en el manejo de emociones ante un contexto cambiante pues permite afrontar contextos volátiles, inciertos, complejos y ambiguos.

El autocontrol, según Goleman (2015), puede entenderse como un diálogo ininterrumpido consigo mismo con rasgos explorativos, reguladores, evaluadores, etc. Otro factor importante en el liderazgo organizacional contemporáneo es la empatía en un contexto social constantemente cambiante, donde el trabajo se realiza mayoritariamente en equipo y donde la globalización del conocimiento es palpable. Empatía que más que conexión emocional con las emociones del otro poniéndose en sus zapatos, considera los sentimientos de los otros en el conjunto de otros factores para la toma de decisiones.

El liderazgo humanista recupera la centralidad del sujeto humano y redescubre la importancia del proceso de autoconciencia que precede y apoya la toma de decisiones de los que están en posiciones de liderazgo y/o aquellos que están en el proceso continuo de ser y actuar como líderes. Se trata de resaltar la importancia de un método que fundamente adecuadamente la autoconciencia del líder en cuanto sujeto atento, inteligente, reflexivo, responsable, afectuoso y comunitario.

En efecto, Avolio y Hannah (2008) han vinculado la mejora de las organizaciones a un alto nivel de autoconciencia de sus líderes. La importancia del nivel de autoconciencia de los líderes contribuye al desarrollo organizacional pues generan menor conflicto interno como individuos y favorecen una mayor capacidad de articulación. Líderes con procesos de autoconciencia hacen vida social y poseen un proyecto personal de vida con el compromiso, la energía, el propósito y la integridad individuales. Por su parte, Ashley y Reiter-Palmon (2012: 2) consideran que “los grandes líderes auto-conscientes tienden a obtener mejores resultados que aquellos con niveles más bajos de conciencia de sí mismo”.

EL “MÉTODO EMPÍRICO GENERALIZADO” DE BERNARD LONERGERAN

Lonergeran utiliza en su obra *Insight* (2004) el *Método Empírico Generalizado* el cual, para Finamore (2014), es terreno fértil para fundamentar el dinamismo operacional común a todo liderazgo organizacional caracterizado por un humanismo dinámico, integral y trascendental. Es decir, un liderazgo caracterizado por la actuación de un sujeto humano que concretiza su liderazgo a partir de los imperativos o preceptos trascendentales: “sé atento, sé inteligente, sé reflexivo, sé responsable, sé afectivo” (Lonergeran, 2006: 27).

En este caso, el sujeto humano en su estructura cognitiva y su proceso de autoconciencia permanente es el centro del liderazgo organizacional humanista. Evidentemente, el líder es un ente en relación, por lo que es de vital importancia la comunidad o el proceso colectivo en el cual y desde el cual, se sabe líder, decide y se hace responsable.

Lo que se encuentra fuera del sujeto humano puede ser considerado como un conjunto de proposiciones deductivas, recetas o manuales, donde el punto inicial no es el sujeto que conoce, que reflexiona y decide, sino lo que está dado por la experiencia, por la historia acumulada, valorada por la eficacia de los resultados obtenidos y la eficacia de los procesos realizados. Todo esto es valorado, juzgado y asumido al ofrecer lo mejor de sí mismo, pero no es simplemente echar un vistazo a las cosas que existen fuera de la persona para luego hacer un simple reporte. En efecto, Lonergeran entiende el conocimiento humano como una actividad interior producida a través de una estructura cognoscitiva dinámica que es



ICEUABJO 2017

natural e inherente a todo sujeto humano ya que “el proceso cognoscitivo no se halla fuera del ámbito de la ley natural” (2004: 397).

La estructura invariablemente dinámica de la intencionalidad cognitiva esta consituida por cuatro niveles que operan de manera ascendente o trascendental, a saber: el nivel de la experiencia, el nivel de la comprensión, el nivel del juicio y el nivel de la decisión. Por lo tanto, en el proceso deliberativo el sujeto humano produce las primeras experiencias, entiende y juzga su veracidad o la existencia de cursos de acción alternativos. No es la lógica de causa y efecto que el positivismo ha defendido cabalmente, más bien, es el proceso humano sobre la base de las facultades intrínsecas a cada ser humano que es capaz de llevar a cabo el proceso de autoconocimiento.

Así pues, el método que nos propone Lonergan es “un conjunto de directrices que sirven para guiar un proceso hacia un resultado” (2004: 471). De modo que “el resultado no puede existir sino en la conciencia empírica, intelectual, racional del sujeto que se afirma a sí mismo” (2004: 473). Conciencia empírica cuando se pasa de la experiencia a la comprensión a través de preguntas en orden a entender. Preguntas que “indagan qué es esto, qué significa eso, por qué esto es así, con qué frecuencia ocurre o existe” (2004: 413). Conciencia intelectual cuando se transita del entendimiento a la afirmación o negación del juicio haciendo preguntas críticas y en orden a reflexionar. Son el tipo de preguntas que “inquieren si las respuestas a las preguntas del tipo anterior son correctas” (2004: 413). Conciencia racional cuando el sujeto pasa del juicio a la decisión y a la acción responsable.

Todo líder humanista elige entre las alternativas existentes, según Lonergan, ser humano debe juzgar aún más el valor de las alternativas. Así, el sujeto humano que toma decisiones debe emplear el método trascendental que tiene a la base la experiencia, la comprensión, el juicio a partir de un valor, la responsabilidad frente a la alternativa elegida frente al mayor valor percibido. Lo anterior es debido a que “el sujeto es efectivamente racional sólo si su exigencia de consistencia entre el

conocimiento y la acción es seguida por su decisión y su acción de una manera que sea consistente con su conocimiento” (2004: 707). Valorar, entonces, es un elemento básico en la toma de decisiones. La decisión, según Flanagan, se suma a la evaluación de un compromiso con el fin de “llevar a un curso de acción a concretarse, si no lo hace, no existirá” (1997: 201).

Lonergan (2004) utiliza el término preceptos trascendentales para describir los imperativos que impulsan al sujeto humano hacia la trascendencia de una autenticidad cada vez más profunda de un liderazgo humanamente genuino. Dichos imperativos se formulan de la siguiente manera: 1. Ser atento a la propia experiencia. 2. Ser inteligente en la investigación sobre el significado de esa experiencia. 3. Ser razonable al hacer juicios sobre la exacta comprensión de la experiencia. 4. Ser responsable de las decisiones y acciones posteriores, en función de la exacta comprensión de la experiencia y sobre la base del valor/donación de esa realidad: lo que puede ser y lo que es realmente vale la pena. 5. Encontrar en el amor el misterio que fundamenta toda operación humana, con la humanidad y con el mundo, primordialmente con las personas con que se está relacionado. Lonergan formuló los niveles operativos en los primeros cuatro preceptos trascendentales. La estructura de cuatro niveles con sus criterios inmanentes es la estructura fundamental heurística que se especifica en el ejercicio de todos los métodos especiales y se emplea de forma espontánea en la práctica de la vida cotidiana y social.

Un ser humano integrado armónicamente es capaz de trascender el yo con el fin de alcanzar el auto-conocimiento, el auto-control y la realidad externa a el o ella para descubrirla y explorarla con honestidad cognitiva. El líder que sabe cómo conoce, que entiende cómo actuar con responsabilidad, también sabe cómo trascender hacia el otro para descubrirlo en la dinámica del amor, no sólo para conocerlo sino también para actuar en favor de él y de su contexto.

#### LA ESTRUCTURA COGNITIVA DEL SUJETO HUMANO

Lonergeran plantea que el conocimiento está dispuesto por diferentes operaciones que funcionan como una unidad en el sujeto cognoscente. En efecto, afirma que en la estructura dinámica del conocimiento:

Cada parte es lo que es, en virtud de sus relaciones funcionales con otras partes; y el conjunto posee una cierta certeza sobre su unidad, por lo que la eliminación de cualquier parte destruye el todo, y la adición de alguna parte sería ridículo (1967: 206).

En este sentido, el sujeto humano puede aseverar para sí mismo: “Yo soy un sujeto cognoscente, si yo soy una unidad-identidad-totalidad concreta e inteligible, caracterizada por actos de sentir, percibir imaginar, indagar, comprender, formular, reflexionar, aprehender el incondicionado y juzgar” (Lonergeran, 2004: 385-386). Por ende, cualquier elemento aislado o actividad parcial, por su incompleta participación en la estructura cognitiva, es reductivo, parcial o incompleto.

El conocimiento, en su sentido más estricto y específico, se define no por la realización de una actividad aislada o la convergencia incompleta de distintas actividades, sino por el dinamismo de todos y cada uno de los elementos que componen la estructura cognitiva del sujeto atento, inteligente, reflexivo, responsable y afectivo.

Para el jesuita canadiense, la realización de la estructura cognitiva implica la unidad de la conciencia empírica, de la conciencia intelectual, la conciencia racional y la conciencia existencial del sujeto humano. Al respecto, Lonergeran escribe:

Por conciencia se entiende una advertencia inmanente en los actos cognoscitivos. Pero tales actos son de diferentes clases, por lo cual la advertencia es de diferentes clases según los actos. Hay una conciencia empírica, característica de los actos de sentir, percibir imaginar. [...] Pero hay también una conciencia inteligente, característica de los actos de indagar, inteligir y formular. [...] Por último, en el tercer nivel de la reflexión, la aprehensión del incondicionado y el juicio, se presenta la conciencia racional (2004: 388).

Ante esto, se puede aseverar que la actuación de un líder, en clave humanista, presupone el proceso de un sujeto humano unitario e implica la consecuente armonía de un liderazgo atento a la experiencia, inteligente para comprender, reflexivo para emitir los juicios oportunos, responsable para responder adecuadamente al contexto histórico-existencial y abierto a una afectividad trascendental.

#### MÉTODO Y LIDERAZGO COMUNITARIO

Redescubrir la centralidad del sujeto humano en su proceso interno de auto-conocimiento, auto posesión y en la toma de

decisiones, posibilita la propuesta de un humanismo que conlleve una mejor práctica en el liderazgo, es decir, un liderazgo atento, inteligente, reflexivo y responsable.

El redescubrimiento del sujeto humano hace emerger la importancia de una *comunidad de referencia* que permite un trabajo colectivo en el proceso de auto-conocimiento y en la toma de decisiones. Esta comunidad de referencia, unificada social y organizativamente, es entendida como un espacio vital para el cultivo y evaluación del liderazgo personal y comunitario.

Según Johansen (2012) una de las habilidades más importantes de los líderes para la actualidad es la capacidad de sembrar, cultivar y hacer crecer los bienes compartidos para que puedan beneficiar a más personas. Es una disposición que apunta a un proceso de liderazgo centrado en una red construida con la acumulación de conocimientos desde la comunidad, de actitudes o acciones del líder en relación con los demás sin dar importancia sólo a la autorreferencia del sujeto por sí solo. Al participar la comunidad de referencia en el proceso y sus resultados, dentro de un contexto y en la contextualización, se está preservando la consecución de la meta como un propósito de la organización, incluso si un individuo o un pequeño grupo de la organización toma la decisión final.

Resulta pertinente que la comunidad de referencia realice conjuntamente un proceso atento, inteligente, reflexivo, responsable y afectivo con el objetivo que al final de dicho proceso la comunidad acepte lo que se propone, lo que se presenta, lo que se juzga, lo que debe ser abordado y lo que se decide. Para Lonergeran (2006), las personas están unidas por la experiencia común, por las ideas comunes o complementarias, por los juicios similares de hecho y de valor y por las decisiones asumidas comunitariamente. Los miembros de la comunidad de referencia se mantienen fuera de contacto: a). Cuando no comparten las mismas experiencias; b). Cuando no se entienden unos a otros; c). Cuando afirman o niegan diversamente sin puntos de acuerdo; d). Cuando optan por objetivos opuestos.

Proponer la comunidad de referencia como elemento clave en la propuesta de un liderazgo humanista es pretender un cambio de paradigma en la reflexión actual sobre liderazgo educativo y en el ejercicio del liderazgo tanto como proceso personal y/o grupal, o como rasgo de personalidad o aprendizaje. Es decir, un cambio en la forma de percibir y entender al sujeto humano, en este caso, al líder en su auto posesión por el auto-conocimiento, en la construcción de su propio conocimiento y en la toma de decisiones con el apoyo y desde una comunidad de referencia.

El punto de partida en este paradigma de liderazgo humanista organizacional es la experiencia interior del sujeto humano tanto personal como comunitaria, y su punto de lle-

gada es la lealtad a la decisión adoptada personalmente junto con la *comunidad de referencia*. Con el tiempo, esto conduce a tomar decisiones responsables, reflexivas, inteligentes y concretas basadas en la serie interna y externa de pasos progresivos, interdependientes y acumulativos que llevan a la decisión personal y colectiva.

#### ENFOQUE EDUCATIVO EN EL LIDERAZGO HUMANISTA

El liderazgo humanista requiere un modelo educativo adecuado para hacer converger y apoyar el proceso personal y comunitario de auto-conciencia, de auto-posesión y de auto-determinación.

Las funciones tradicionales de la enseñanza basada en la oralidad, la repetición y la dirección de un sabio en el escenario del saber, se sustituyen según Klein (2005), por los modelos de mentor, mediador, facilitador, entrenador y guía. La información, métodos, conceptos y teorías no son descartados sino que son medios que permiten el logro de una comprensión y asimilación más completa en un intento por lograr un aprendizaje significativo y pertinente.

Los educadores en general se enfrentan a la construcción de significados en proceso constructivista en su base puesto que la aplicación de conocimientos tiene prioridad sobre la adquisición y la enseñanza de hechos por sí solos. La construcción de significados comprende un proceso dinámico para la generación de las preguntas, para el planteamiento de problemas y su posible resolución, para la toma de decisiones, para generar pensamiento crítico de orden superior y para favorecer la reflexión. Este mismo enfoque hace hincapié en la importancia del sujeto cognoscente y que sabe que sabe, facilita la transferencia de la cultura para el enriquecimiento del sujeto que aprende y socializa y pone de relieve la comunidad de referencia como elemento clave para transferir, reelaborar y crear la cultura a través del lenguaje.

Senge (2006) propone que la mente humana interactúa activamente con los datos de la experiencia, el filtrado y la elaboración selectiva de los datos pues el ser humano ordena el mundo, pero lo hacen de diferentes maneras dependiendo de sus experiencias de aprendizaje. Este proceso de arreglo y organización es siempre incompleto aunque la mente humana siempre construye los marcos referencia de sus experiencias y estas construcciones son socialmente aprendidas y sujetas a la alternancia y al cambio (Werhane et al., 2011). Según Bolman y Deal (2013), cuando los líderes no tienen la capacidad de cambiar su marco de referencia existente, su efectividad se deteriora drásticamente.

Los modelos mentales pueden ser, por un lado, esquemas que enmarcan la experiencia y a través de los cuales los individuos procesan la información, realizan experimentos y formulan teorías; por otro lado, dichos modelos pueden

referirse al conocimiento humano sobre un conjunto particular de eventos o un sistema. Según Bazerman y Chugh (2006), los individuos seleccionan y se centran en lo que les llama la atención o en aquello que imaginan que son los fenómenos más importantes para los fines que persiguen (Chugh y Bazerman, 2007).

El educador sensible al liderazgo humanista y consciente del proceso de construcción de modelos mentales se esfuerza por la convergencia de las construcciones sociales y la apropiación individual de los conocimientos mediante el acompañamiento, los esfuerzos conjuntos razonables y la intencionalidad educativa. Convergencia en una comunidad de aprendizaje en la que individuo puede sumergirse en un contexto de significación y donde se comparte el conocimiento, se construye y se reconstruye tanto el significado del conocimiento como la comunidad misma de aprendizaje.

#### EL MODELO SOCIO-CONSTRUCTIVISTA DE LEV S. VYGOTSKY

El conocimiento es un proceso dinámico e interactivo a través del cual las estructuras cognitivas interpretan y reinterpretan la información externa. Según Bächtold (2013), hay diferentes tipos de estructuras cognitivas: una estructura cognitiva puede ser un concepto único, un conjunto de conceptos relacionados entre sí, una estructura de razonamiento, una estructura simbólica, etc.

Una estructura cognitiva, como hemos indicado, se considera como tal porque permite el proceso de cognición. Es decir, percepción atenta, comprensión inteligente, razonamiento crítico, decisión responsable. En este proceso cognitivo las estructuras están construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos, para que la realidad pueda ser interpretada y generar un marco de explicación contextualizado. La reflexión sobre los nuevos conceptos, modelos o teorías y el conocimiento de sus funciones operativas permiten, en primer lugar, la activación consciente de las conexiones entre los conceptos en juego y, por otro lado, entre éstos y los objetos, propiedades, eventos o procesos a los que se refieren.

Piaget (2002) se refiere principalmente al desarrollo de *conceptos espontáneos*, mientras que el trabajo de Vygotsky propone el desarrollo de *conceptos científicos*. Vygotsky (1986) plantea que los *conceptos espontáneos* son construidos por el niño en sí mismo, de forma espontánea y de manera inconsciente, basándose en la propia experiencia. En cambio, los conceptos científicos son construidos primero por la sociedad y luego compartidos por los adultos a los niños. Dado que la sociedad toma una gran cantidad de tiempo para desarrollar los conceptos científicos actuales, es poco probable que los niños logren construirlos por sí mismos o en grupos en un breve periodo de tiempo.

El desarrollo de los *conceptos científicos* se favorece por la explícita comunicación verbal del educador y deben ser integrados por los alumnos a su antiguo sistema conceptual. Como destaca Vygotsky, ambos tipos de conceptos interactúan: los conceptos científicos se adquieren por medio de los conceptos espontáneos o iniciales, mientras que los segundos son reconfigurados debido a la integración con los primeros.

En la tradición del constructivismo vygotskiano, lo que se construye es una actividad mediada semióticamente, que incluye la variedad de formas en las que el sujeto reconstruye significados culturales. En efecto, Vygotsky postula:

Cada función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el plano social y, más tarde, en el nivel individual; primero entre las personas [interpsicológica] y luego dentro del niño [intrapicológica]. Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y para la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos humanos (1980: 57).

Cuando se añade un nuevo concepto científico al sistema conceptual existente se produce un efecto bidireccional. En un sentido, el nuevo concepto no sólo es asimilado, sino que es registrado con las especificidades del sistema conceptual previo. En otro sentido, el sistema conceptual existente se reorganiza con el fin de integrar el nuevo concepto a la interacción con la comunidad de referencia que compartió estos conceptos y al lenguaje que permite este intercambio. Vygotsky (1986) considera que el conocimiento se adquiere de acuerdo con una ley de doble formación, poniendo especial énfasis en el papel de la interacción del alumno con su entorno social por medio del lenguaje. Según Cole:

El doble proceso de conformar y ser conformado por la cultura implica que los seres humanos habitan mundos "intencionales" [constituidos] dentro de los cuales las dicotomías tradicionales de sujeto y objeto, persona y medio ambiente, y así sucesivamente, no pueden ser analíticamente separados y temporalmente ordenados en variables independientes y dependientes (1996: 103).

El factor social del lenguaje juega un papel esencial en la construcción del conocimiento, tanto en el nivel inter-psicológico como en el nivel intra-psicológico. Según Driver et al. (1994), los docentes pueden esperar reconstruir sólo una parte de los nuevos conocimientos que hay que aprender, la otra parte será impartida por el docente.

#### COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Las representaciones individuales y los procesos mentales

implicados en la construcción del universo de sentido están bajo la influencia directa de las comunidades culturalmente organizadas o de los entornos en los que participan las personas.

Según Coll, "la relación entre la mente individual y los entornos culturales tiene un carácter transaccional" (2001: 163). El socio-constructivismo, de hecho, se refiere a dos tendencias diferentes: una que gira en torno a la cooperación entre los alumnos, y otra que gira en torno a la aculturación del educando en la cultura científica en un proceso que se supone es gestionado por la mediación del educador.

Ante la posibilidad de que sea rechazada la tesis de que los educadores y los estudiantes trabajan juntos en construir modelos o teorías científicas en el aula, Driver et al. (1994), sostienen la idea de que la experiencia de aprendizaje implica tanto un proceso personal en la construcción por parte de los alumnos, como la orientación por parte del educador para ayudar a los estudiantes a llevar a cabo el proceso de construcción del conocimiento.

Por ende, el concepto y la experiencia de una comunidad de aprendizaje se puede definir como un grupo de personas que están aprendiendo en común y utilizan herramientas comunes en un entorno compartido. Las comunidades de aprendizaje hablan de grupos de personas con diferentes niveles de habilidad, experiencia y conocimiento. Los participantes en las comunidades aprenden a través de su implicación y participación en actividades culturalmente relevantes, el aprendizaje es posible gracias a la cooperación establecida entre sus miembros a través de la construcción de nuevos conocimientos en forma colectiva que realizan y por medio de los diversos tipos de asistencia que se prestan entre sí. El objetivo en las comunidades que aprenden es la construcción de un sujeto humano socialmente competente.

#### COMPETENCIAS

La sociedad actual pretende individuos educados con habilidades que les permitan funcionar eficazmente en un contexto dado. De tal manera que una persona competente es quien en situaciones diversas, complejas e impredecibles pone en movimiento, aplica e integra el conocimiento declarativo, procedimental y causal que se ha adquirido. Por lo tanto, la competencia se basa en el conocimiento, pero no debe limitarse sólo a él.

Una persona competente debe saber cómo responder a las preguntas: ¿qué es eso?, ¿cómo se hace eso?, ¿para qué es esto?, ¿cuándo se utiliza? Un discente competente será uno que construya significados que atribuyen sentido a lo que se ha aprendido y a su propio aprendizaje.

En este proceso, de acuerdo con Lee (2005), el educador se convierte en un mediador entre la estructura cognitiva del



ICEUABJO 2017

alumno, la estructura logocéntrica de los contenidos y los fines objetivos y subjetivos del aprendizaje. Como mediador entre la actividad constructiva del alumno y el contenido, él o ella permite la construcción de las representaciones cognitivas de contenidos adaptados a los objetivos de enseñanza. Como mediador entre las características afectivo-emocionales y las metas de instrucción de los alumnos, él o ella permiten la atribución de sentido a los contenidos. Como un planificador de instrucción, el educador articula el contenido y los objetivos en forma de competencias que pueden ser potencialmente asimilables por la estructura cognitiva del alumno y, con el tiempo, esto puede dar lugar a cambios en su motivación.

Desde este punto de vista, es posible encontrar un paradigma constructivista que permite la vinculación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un marco explicativo coherente. Este paradigma postula la necesidad de contextualización del conocimiento para el aprendizaje adecuado, ya sea intencional formal e informal o incidental. Por lo tanto, para explicar estos procesos, es conveniente tener en cuenta cuatro elementos clave del proceso: el sujeto que aprende, los educadores que enseñan, el contenido que se aprende y el propósito del aprendizaje. Educador, educando, contenido y metas se convierten en un todo inseparable al momento de explicar y analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Resumiendo, la teoría socio-constructivista considera que las personas construyen su propio conocimiento a través de su experiencia. El vínculo entre el liderazgo educativo humanista y el constructivismo radica en la reflexión educativa que prepara líderes para la resolución de problemas en entornos

educativos complejos. A partir de la teoría del constructivismo, los líderes educativos con sensibilidad humanista son más activos en la construcción de comunidades de aprendizaje y en la creación de conocimiento en un entorno compartido, individual y socialmente, con base en sus experiencias e interpretaciones. Líderes más experimentados pueden jugar un papel esencial en los procesos de aprendizaje de los nuevos líderes en formación. El papel del líder experimentado es tratar de entender cómo los nuevos líderes interpretan el propio proceso de autoconocimiento, procurar guiar y ayudar a reconfigurar su comprensión e interpretación para buscar corregir cualquier error que se presente con los líderes en formación con acompañamiento desde una etapa temprana y mejorar la calidad de los conocimientos adquiridos para la toma de cualquier decisión.

Cualquier líder podría cambiar la forma de entender y practicar el trabajo en equipo si utiliza las dos palabras más importantes del liderazgo desde el enfoque constructivista cuando se relaciona con otros: ¿qué opinas? Estas palabras comparten y empoderan el liderazgo, sin importar el contexto, según aseveran Pearce y Wassenaar (2014). Por lo general no resulta del todo fácil, pues en ocasiones el líder es usado por las personas que buscan en él o ella respuestas y es muy gratificante ser la fuente única o autorizada de un conocimiento. Sin embargo, a mediano plazo, esta centralización unipersonal impide el crecimiento de los demás y sub-optimize la construcción del conocimiento en comunidad. En todo proceso de mejora, el líder educativo debe darse cuenta de que él o ella necesitan ver su papel de una manera innovadora: el líder tiene que ser una presencia educativa, un oyente amable, el constructor de un ambiente organizado con un claro criterio de identidad organizacional.

#### A MODO DE CONCLUSIÓN

Los *insights* que se derivan de un liderazgo humanista organizacional buscan la recuperación, promoción y educación integral del sujeto atento, inteligente, reflexivo, responsable, afectivo y comunitario. Como lo afirman Idris, Ariffin y Ishak (2011), el liderazgo humanista organizacional y educativo es un proceso lento, integral y unitario que muestra soluciones a la vez que ayuda y guía el comportamiento del sujeto humano en las distintas situaciones de su existencia frente a cualquier toma de decisiones.

Actualmente se puede afirmar que las habilidades y las acciones que se ejecutan condicionan el éxito o el fracaso de un líder. En este caso, el líder humanista podrá aumentar la productividad, la innovación, la propia actualización y el compromiso hacia el trabajo educativo, pero también debe procurar en sí y en su entorno el virtuosismo, el auto-compromiso, la promoción social y el proyecto de vida unitario-



integral acorde a los fines individuales y un cierto grado de alineación con los objetivos organizacionales.

En referencia al individuo en quien el líder educativo ejerce su influencia, Delors y la UNESCO (2003), plantean que el valor educativo de cualquier acción, currículum, propuesta o investigación consista en generar una actitud más allá de los confines del aula y esto acontece cuando el estudiante reconoce que ha sido educado para estar en una constante actitud de apertura al aprendizaje pertinente para la sociedad y significativo para su vida. Este objetivo podrá ser asequible a través del modelo de liderazgo humanista, es decir, como un proyecto de vida que enfatiza la totalidad y unidad dimensional del sujeto humano, incluso, la dimensión religiosa que permite al sujeto humano re-conocer de manera atenta, inteligente, reflexiva, responsable y afectiva las competencias para la vida y para el trabajo.

Aludiendo a un modelo no positivista del proceso enseñanza-aprendizaje, la trascendencia en el todo de cada ser humano es considerado por Moltmann (2016) en un énfasis metafórico provocador pues sin la apertura a la trascendencia se puede vivir, pero con ella presente en el proyecto personal, la vida se enriquece. En efecto, según Morales (1999), el pensador inglés H. Newman, quien fuera un gran humanista cristiano del siglo XIX, quien estaba convencido de la decisiva importancia de la educación en la formación del sujeto humano, sin embargo, denunció categóricamente los intentos ingenuos de quienes buscaban mediante la educación y

la ética la transformación interior y real del ser humano que sólo la apertura a un proyecto integral de persona es capaz de conseguir. En este caso, Newman asevera que “antes serán extraídos bloques de mármol de una cantera con hojas de afeitar, que la educación llegue a cambiar por sí sola el corazón humano” (Morales, 1999: 19).

El líder humanista requiere pues, una sólida formación de la mente y la conciencia, los afectos y emociones pues el o ella se encuentran en un proceso inacabado y siempre acumulativo de autoconocimiento y proyección en la realidad. El líder educativo con sensibilidad humanista necesita ser acompañado por y en una comunidad de referencia donde los altos estándares éticos y cívicos sean condición innegociable de cualquier experiencia de aprendizaje y currículum en todos los niveles educativos. El líder humanista es un ciudadano que se compromete con valores que dignifican a la persona en la toma de cualquier decisión en su entorno personal, familiar, laboral y social pues la sociedad mexicana necesita hoy con imperiosa urgencia líderes competentes para afrontar la vida sin reduccionismos antropológicos ni discursos enajenantes. Un líder humanista en el ámbito educativo es quien utiliza todos los medios posibles, quien se apoya en todas las herramientas a su alcance, quien dispone toda su persona para lograr extraer lo mejor de cada ser humano con quien interactúa pues está convencido de que cada uno de ellos posee en sí mismo la energía positiva para ser mejor, y por ende, cada persona es garantía de un futuro más humano. ✎

## FUENTES DE CONSULTA

- Ashley, G.C., y Reiter-Palmon, R. (2012). "Self-Awareness and the Evolution of Leaders: The Need for a Better Measure of Self-Awareness", en *Journal of Behavioral & Applied Management*, Vol. 14, Núm. 1, p.p. 2-17. Disponible en: <http://digitalcommons.unomaha.edu/psychfacpub/7>
- Avolio, B. J., y Hannah, S. T. (2008). "Developmental Readiness: Accelerating Leader Development", en *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, Vol. 60, Núm. 4, p.p. 331-347.
- Bächtold, M. (2013). "What Do Students "Construct" According to Constructivism in Science Education?", en *Research in Science Education*, Vol. 43, Núm. 6, p.p. 2477-2496.
- Bass, B. M., y Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership. Theory, Research, and Managerial Applications*, New York: Free Press.
- Bazerman, M., y Chugh, D. (2006). "Decisions without Blinders", en *Harvard Business Review*, Vol. 82, Núm. 1, p.p. 88-97. Disponible en: <https://hbr.org/2006/01/decisions-without-blinders>
- Bolman, L. G., y Deal, T. E. (2013). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*, San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Chugh, D., y Bazerman, M. (2007). "Bounded Awareness: What You Fail to See Can Hurt You", en *Mind & Society*, Vol. 6, Núm. 1, p.p. 1-18.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*, s.f: Harvard University Press.
- Coll, C. (2001). "Constructivismo y Educación: la Concepción Constructivista de la Enseñanza y el Aprendizaje", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar*, p.p. 157-186, Madrid: Alianza Editorial.
- Craig L., P., y Charles, C. M. (2014). "The Leadership Disease... and Its Potential Cures", en *Business Horizons*, Vol. 57, Núm. 2, p.p. 215-224.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., y Scott, P. (1994). "Constructing Scientific Knowledge in the Classroom", en *Educational Researcher*, Vol. 23, Núm 7, p.p. 5-12. Disponible en: <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28199410%2923%3A7%3C5%3ACSKITC%3E2.0.CO%3B2-C>
- Finamore, R. (2014). *Realismo e Metodo. La Riflessione Epistemologica di Bernard Lonergan*, Roma: Gregorian & Biblical Press.
- Flanagan, J. (1997). *Quest for Self-Knowledge: An Essay in Lonergan's Philosophy*, Toronto: University of Toronto Press.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*, New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2015). *Cómo ser un Líder. ¿Por qué la Inteligencia Emocional sí importa?*, Barcelona: Ediciones B.
- Idris, R., Ariffin, S., y Ishak, N. (2011). "Contribution of Generic Skills to Leadership Skills", en *International Journal of Learning*, Vol. 17, Núm 12, p.p. 195-210.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century., Delors, J., & UNESCO. (2003). *Learning, the Treasure Within: Report to UNESCO. of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*, Paris: UNESCO..
- Johansen, B. (2012). *Leaders Make the Future. Ten New Leadership Skills for an Uncertain World*, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Klein, T. J. (2005). "Integrative Learning and Interdisciplinary Studies", en *Peer Review*, Vol. 7, Núm. 4, p.p. 8-10.
- Larson, A. (1968). *Eisenhower: The President Nobody Knew*, New York: Popular Library.
- Lee, C. D. (2005). "Signifying in the Zone of Proximal Development", en Daniels, H. (ed.), *An Introduction to Vygotsky*, p.p. 248-278, New York: Routledge.
- Lonergan, B. (1967). *Cognitive Structure en Collection 4*, Toronto: University of Toronto Press & Lonergan Research Institute of Regis College.
- Lonergan, B. (2004). *Insight. Estudio sobre la Comprensión Humana*, Salamanca: Universidad Iberoamericana de México y Ediciones Sígueme.
- Lonergan, B. (2006). *Método en Teología*, Salamanca: Sígueme.
- Moltmann, J. (2016). *Il Dio Vivente e la Pienezza Della Vita. Con un Contributo all'Attuale Dibattito sull'Ateismo*, Brescia: Editrice Queriniana.
- Morales, J. (1999). *Teología, Experiencia, Educación. Estudios Newmanianos*, Pamplona: Ediciones EUNSA.
- Pearce, C. L., y Wassenaar, C. L. (2014). "Leadership is Like Fine Wine. It is Meant to be Shared, Globally", en *Organizational Dynamics*, Vol. 43, Núm 1, p.p. 9-16.
- Piaget, J. (2002). *Construction of the Child's Reality*, Great Britain: Hobbs the Printers Ltd, Totton, Hants.
- Rodríguez, A. (2014). "Preventive Leadership Program" at the Salsian University: An Exploratory Case Study", en *Doctoral Dissertations*, Paper 111. Disponible en: <http://repository.usfca.edu/diss/111>
- Rodríguez, A. (2015). "Liderazgo Preventivo para la Universidad. Una Experiencia Plausible", en *Alteridad. Revista de Educación*, Vol. 10, Núm 1, p.p. 58-85.
- Rodríguez, A., y Rodríguez, Y. (2015). "Metaphors for Today's Leadership: vUCA World, Millennial and Cloud Leaders.", en *Journal of Management Development*, Vol. 34, Núm 7, p.p. 854-866.
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline*, New York: Doubleday.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, s.f: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*, Cambridge: MIT Press.
- Werhane, P., Hartman, L., Moberg, D., Englehardt, E., Pritchard, M., y Parmar, B. (2011). "Social Constructivism, Mental Models, and Problems of Obedience", en *Journal of Business Ethics*, Vol. 100, Núm.1, p.p. 103-118.