

---

# La educación centrada en el encuentro como forma singular de innovación

## *Education focused on interpersonal encounters as a singular way of innovation*

---

### JOSÉ VÍCTOR ORÓN SEMPER

Universidad Francisco de Vitoria  
Carretera Pozuelo, Av. de Majalahonda, km. 1800,  
28223, Madrid (España)  
Fundación UpToYou Educación  
Avda. Academia Militar General, 80, 50015, Zaragoza  
(España)  
jv.oron@uptoyoueducacion.com  
<https://orcid.org/0000-0003-4959-050X>

### INMACULADA LIZASOAIN IRISO

Institute for Advanced Materials and Mathematics  
Universidad Pública de Navarra  
Campus Arrosadía, 31006, Pamplona (España)  
ilizasoain@unavarra.es  
<https://orcid.org/0000-0002-0860-287X>

**Resumen:** Antes de hablar de innovación educativa, necesitamos determinar qué entendemos por perfeccionar tanto el acto educativo como el proceso de crecimiento de las personas involucradas en él. Inspirados por la forma de entender el desarrollo personal de Leonardo Polo y Erik Erikson, entre otros autores, analizamos los requisitos antropológicos y psicológicos necesarios para que emerja la novedad tanto en cada acto educativo como en los actores que participan en él. Encontramos que la novedad emerge en el interior de cada acto educativo cuando la competencia se pone al servicio de la transformación del mundo en aras del encuentro interpersonal.

**Palabras clave:** Innovación educativa, Educación para el encuentro, Modelo educativo innovador, Crecimiento personal.

**Abstract:** Before referring to educational innovation, we need to determine what we mean by perfecting both the educational act and the growth process of the people involved. Inspired by the way of understanding personal development of Leonardo Polo and Erik Erikson, among other authors, we analyse the anthropological and psychological requirements which are necessary for novelty to emerge both in each educational act and in the actors involved in it. We find that novelty emerges within each educational act when competence is placed at the service of the transformation of the world for the sake of interpersonal encounter.

**Keywords:** Educational innovation, Education for encounter, Innovative educational model, Personal growth.

## INTRODUCCIÓN

El término “innovación educativa” se refiere fundamentalmente a los procesos de cambio que se dan ‘a pie de aula’ en los centros educativos y que buscan mejorar la práctica educativa. Sin reflexionar muchas veces sobre la dirección en la que se orienta la innovación, el mero uso de nuevas metodologías en el aula escolar se considera causa de motivación tanto para los docentes como para el alumnado (Fix *et al.*, 2019), en especial si estas metodologías incluyen el uso de tecnologías digitales (Kim *et al.*, 2021). Aunque originariamente fueron las universidades las promotoras de dichos cambios, se ha observado que no es fácil adaptar las formas de innovación promovidas desde las universidades a la realidad contextual de los centros educativos (Pareja Roblin y McKenney, 2019), lo que ha dado lugar a un giro en la investigación educativa. Partiendo de la reflexión de los propios docentes sobre la realidad del aula, se trata ahora de diseñar, en colaboración con las universidades, nuevas formas de innovación que serán a su vez puestas en práctica y evaluadas en los centros educativos (Zapp y Powell, 2017). En este proceso, la formación del profesorado se considera un factor clave para asegurar que las innovaciones educativas resulten duraderas en el tiempo (Hubers, 2020) dando lugar a lo que se ha dado en llamar una “organización que aprende” (Fix *et al.*, 2019).

¿Cuándo podemos considerar que un proceso de cambio constituye una verdadera innovación? En el mundo de la empresa, la aparición de una nueva tecnología o de un nuevo producto no es suficiente para que se pueda hablar de innovación. Es necesario que ello suponga un nuevo valor, ya sea para la persona del cliente, para la relación empresa-cliente o para la sociedad a quien la empresa sirve (Sawhney *et al.*, 2007). ¿Cuál debe ser este ‘valor añadido’ en educación? Obviamente, cada modelo educativo propondrá uno en concreto. En un modelo técnico que reduzca la educación a la adquisición de destrezas (Peters, 1966), ese valor añadido será aquello que permita un aumento de eficacia en dicha adquisición. Sin embargo, si por educar entendemos ayudar a crecer a la persona, la eficacia no será suficiente. Siguiendo con el símil empresarial, si llamamos innovación a los procesos que permiten a la empresa ser más plenamente empresa (Moreira *et al.*, 2016), la innovación educativa englobará los procesos que permitan que la educación sea más plenamente educación. Esto supone asumir un modelo educativo concreto, pues no se entenderá de la misma forma lo que significa ‘educar más plenamente’ si nos situamos en uno o en otro modelo.

Akrivou *et al.* (2018) distinguen tres modelos de desarrollo humano con claras repercusiones educativas (Orón Semper *et al.*, 2019): (1) el modelo *autonomous-self*

(AS), que entiende la acción humana como controlada por la cognición y describe el crecimiento humano como el resultado de la actividad productiva individual, encaminada a controlar el entorno desde los propios deseos o intereses; (2) el modelo *personal-self* (PS), que, al igual que el anterior, entiende la acción como controlada por la cognición, aunque valora también las relaciones humanas de cara al crecimiento individual; (3) el modelo *inter-processual self* (IPS), para el que el crecimiento personal no puede desligarse de las relaciones personales, ya que exige buscar el crecimiento de los demás al mismo tiempo que el propio desarrollo (Orón Semper, 2020; Orón Semper y Blasco, 2018). Para el modelo AS, la innovación educativa será aquella que permita que se dé la adquisición de competencias cognitivas con una mayor eficacia. El modelo PS añade competencias socio-emocionales a las racionales, por lo que considerará innovador todo aquello que permita que estos dos tipos de competencias se refuercen mutuamente, y que, además, sean utilizadas para los objetivos de adaptación y dominio del entorno que el modelo promueve. El modelo de desarrollo personal en el que nos centraremos en este trabajo, el IPS, entiende por educación todo proceso que ayude al desarrollo integral de la persona (Orón Semper, 2018). Otros autores hablan también de desarrollo integral de la persona como uno de los tres dominios hacia los que debería orientarse la educación, junto con la transmisión de conocimiento académico y la socialización (Biesta, 2020; Egan, 1997). Para Biesta, la tarea de transmisión de conocimiento académico no puede separarse de la transmisión de una cierta forma de ver el mundo (socialización) y de una determinada presentación de lo que se considera que tiene valor en relación con el desarrollo integral del educando (sujetivización). La forma en que se entiende este desarrollo integral, sin embargo, no es la misma para todos los autores.

En este trabajo, rastreadremos los requerimientos antropológicos y psicológicos que, de acuerdo con el modelo de desarrollo personal IPS, son necesarios para que se dé la innovación en el acto educativo. Veremos cómo todos ellos acontecen en el contexto de la interacción humana, pero no en cualquier interacción sino en aquella que busca el encuentro interpersonal. Esto nos llevará a postular que la innovación no es algo externo que se ‘lleva’ al aula, sino que se ‘da’ en el aula. Es decir, el acto educativo ‘es’ en sí mismo innovador. No se trata, pues, de adoptar una metodología determinada pensando que esta actuará como causa de innovación, sino de propiciar la interacción humana que permita que se dé el encuentro interpersonal (Orón Semper, 2018). De esa interacción surgirán nuevos modos de intervención educativa que podrán considerarse innovadores siempre que, a su vez, estén orientados a mejorar las relaciones interpersonales.

PRESUPUESTOS ANTROPOLÓGICOS EN RELACIÓN CON LA INNOVACIÓN

Con el fin de conocer los requisitos previos para que se dé la innovación según el modelo IPS de desarrollo personal, revisaremos las propuestas antropológicas que sustentan dicho modelo a través del recorrido por distintos autores que consideran que el crecimiento personal parte de una acogida previa de lo recibido y se encamina a una mejora de las relaciones interpersonales.

Para Alfred North Whitehead (1929), la dinámica del crecimiento humano consiste en maximizar la experiencia de la propia constitución, entendida como la propia existencia, que parte de la relación y crece en relación. Para Whitehead, el crecimiento personal se equipara a la intensificación de las relaciones personales (Whitehead, 1929, 1957). Ya en el siglo XV, el autor neoconfucionista Wang Yang-ming consideraba que el crecimiento se consigue en la medida en que se gana en armonía entre todo lo creado, buscando la unión de cielo y tierra (Frisina, 2002, pp. 73-100). Carl Rogers, desde el psicoanálisis, señala que el punto de partida para el crecimiento personal es la acogida de la propia realidad, ya que solo desde esta acogida se puede responder a la llamada a ser lo que se está llamado a ser (Rogers, 2000). De esto mismo habla también Víctor Frankl, de la llamada no solo a buscar un sentido a la propia vida sino también a vivir una entrega personal (Frankl, 1991). Erikson propone la búsqueda de la identidad personal como el tema que acompaña y dinamiza toda la vida (Erikson, 1959, 1997). Para Kohlberg, el desarrollo moral supone una mayor capacidad de resolver la conflictividad social, que facilita la reconciliación y el crecimiento social (Kohlberg y Mayer, 1972).

Desde la filosofía, Leonardo Polo (2007) señala que la dinámica de crecimiento personal parte de acoger lo recibido para entregarlo, pero no de cualquier forma, sino en la dirección que permita al ser humano ser más plenamente lo que está llamado a ser. Para entender qué significa “ser plenamente lo que la persona está llamada a ser”, nos inspiramos en los cuatro trascendentales personales de los que habla Polo (1998): co-existencia personal, libertad personal, conocimiento personal y amor personal, que hacen referencia al acto de ser. Entendemos que estos trascendentales no son características añadidas a la persona, que uno puede tener o no tener, sino que la persona es “coexistencia”, es “libertad”, etc. En tal sentido, no poder vivir conforme a estos cuatro trascendentales personales no supondría una ausencia de enriquecimiento, sino una degradación del ser persona. Nuestro interés en conocer la dinámica de crecimiento humano se reduce a estudiar su aplicación al terreno educativo, en el que consideramos que las teorías de desarrollo psicosocial y del psicoanálisis tienen mucho que aportar. Por este motivo, nuestro análisis de los trascendentales de Polo se realizará en términos psicológicos más

que filosóficos, con el fin de identificar tanto los requisitos previos necesarios para que se dé la innovación como la dirección que esta debe tomar de cara a que se dé un auténtico crecimiento personal.

*Libertad personal.* Afirmar que somos libertad implica que lo característico de la persona es vivir en continuo crecimiento. Y si siempre se es libertad, solo queda ya afirmar que el crecimiento de la persona es irrestricto (Polo, 1997, 2007). Eso quiere decir que su no crecimiento es su destrucción. Esta es la verdadera razón por la que el ser humano se lanza a la transformación del mundo: el hecho de que es esa transformación lo que le permite crecer (Brague, 2016). Entendemos que esto resuelve el problema educativo de la motivación, pues la mayor motivación que uno puede tener para actuar es el hecho de ver y disfrutar de su propio crecimiento. Por otro lado, la libertad en Polo no es un simple desprendimiento de restricciones en orden al crecimiento, sino que esa libertad tiene connotación de entrega personal, por lo que el crecimiento solo se dará cuando las acciones humanas se orienten de esa forma. Aristóteles señalaba que toda acción que tenga como fin un resultado externo no puede ser una finalidad en sí misma (*Metafísica*, 1048b). La traslación que hacemos al ámbito educativo, considerando en todo su peso lo que significa ser persona –por ejemplo desde la propuesta de Polo– es que la finalidad educativa no puede ser otra que el propio crecimiento, de tal forma que, transformando la realidad, la persona se transforme a sí misma (Murillo, 2016).

Podemos decir entonces que existe la innovación porque existe la persona. La persona, por su crecimiento irrestricto, se convierte en la fuente de innovación. Solo la persona puede aportar algo verdaderamente nuevo al mundo, algo que no estaba antes de que ella llegara. Solo la persona puede crear algo propiamente novedoso y no solo reorganizar lo que ya existía.

*Somos co-existencia.* Con este término se quiere expresar que el ser humano no se limita a relacionarse con su entorno, sino que es capaz de entablar un tipo de relación singular con otras personas. El término relación, que se utiliza para hablar de seres vivos, se queda corto para Polo cuando se refiere a las relaciones entre seres humanos. Hablar de coexistencia está indicando que la persona solo existe en relación, pero en una relación sumamente singular: el encuentro entre personas –de intimidad a intimidad– labrado en la confianza mutua. También desde el psicoanálisis se afirma que la confianza es una disposición innata del ser humano. Las personas no adquieren confianza, sino que nacen con ella. Y serán las experiencias que vivan las que confirmen o nieguen tal disposición innata (Kohut, 2009, p. 119).

Esta co-existencia basada en la confianza es la que permite que el ser humano pueda desarrollar un trabajo realmente cooperativo, es decir, que un grupo de personas pueda compartir una misma intención. Tomasello (2007), desde la

antropología, propone el término “intencionalidad compartida” para definir algo que es propio del ser humano y que lo diferencia de los animales. Analizando el proceso de caza que sigue una manada de lobos, Tomasello descubre que, lejos de tratarse de un sistema organizacional complejo en torno al macho alfa, se trata de un proceso profundamente individualista que se constituye por un equilibrio de fuerzas de poder entre los miembros de la manada. El macho alfa, el de mayor poder, elige el camino más corto hacia la presa y no dudaría en agredir a cualquier otro lobo que se cruzara en su trayectoria. Los otros miembros de la manada realizan un simple cálculo: es mejor comer poco que no comer. En lugar de hablar de “intención compartida”, en el caso de los lobos podríamos hablar de ‘intención repetida’, pues todos quieren lo mismo, la presa, y un mero equilibrio de fuerzas hace el resto.

Las personas, en cambio, desarrollan una intencionalidad compartida. Todos asumen una intención para el grupo en cuanto grupo. El establecimiento de la confianza mutua (Tomasello, 2014) es previo a la intencionalidad, pues esta última la requiere. Por eso puede surgir el trabajo en equipo, como en el caso de la caza, en el que unas personas hacen las redes, otras cavan el hoyo y otras distintas corren tras el animal, con la confianza de que, al final del proceso, la presa se repartirá entre todos.

Un verdadero proceso de innovación necesitará descansar sobre una intencionalidad compartida. De lo contrario, será una mera reorganización en busca de un equilibrio de fuerzas, como en el caso de los lobos, que nunca innovan en su proceso de caza. Sin embargo, el ser humano innova en este y en tantos otros procesos con una creatividad increíble, lo que nos lleva a pensar que la verdadera innovación se da solo si hay una base de confianza que permita generar una intencionalidad compartida. La co-existencia, en términos de Polo, o la confianza, en términos psicológicos y psicoanalíticos, son los requisitos que permiten la innovación al mismo tiempo que le dan forma, puesto que orientan la innovación hacia la intensificación de ese carácter de co-existencia, es decir, a la mejora de las relaciones interpersonales.

*Conocimiento personal.* El tercer transcendental de Polo es el conocimiento personal, que permite que la persona pueda acceder al corazón de la realidad y a conocer las cosas en sí. Esta afirmación tiene implicaciones psicológicas. Polo reporta una experiencia que llevó a cabo Pavlov (Windhodz, 1984) en la que se enseña a un chimpancé a apagar un fuego con un pozal de agua colocado a una cierta distancia de la lumbre. Más tarde, le dan la opción de tomar el agua de un lugar muy próximo al fuego, pero el animal actúa según lo aprendido y va a buscar el agua que está lejos. El animal ha aprendido la ‘asociación vivida’, es decir, que al hacer

ciertos movimientos corporales, ocurren ciertas cosas, pero no ha conocido el agua (Murillo, 2018). El chimpancé no atribuye el hecho de que se apague el fuego a una propiedad del agua, sino a un efecto de su movimiento corporal. En palabras de Pavlov: “[el chimpancé] no tiene idea general, abstracta, del agua como tal”. El ser humano, en cambio, conoce que ‘apagar el fuego’ es una propiedad del agua. Usando la terminología empleada por el filósofo español Zubiri (1984), la persona descubre lo que el agua es de suyo.

Como el animal solo conoce la asociación vivida, lo único que puede hacer es repetirla. Sin embargo, el ser humano, al conocer que el agua “de suyo” apaga el fuego, o usando terminología de Polo, que “el agua agúa”, puede ser creativo con el agua y utilizarla en diversos contextos. Uniendo esta idea a la de co-existencia, afirmamos que esta creatividad permitirá el crecimiento personal cuando la transformación del mundo que promueva vaya encaminada a intensificar las relaciones personales.

Por último, Polo afirma que somos *amor personal*. Los transcendentales personales no solo imponen una forma de ser para crecer, sino que el hecho de que no se crezca, en este caso en el amor, supone entrar en un proceso de autodestrucción. Esto nos lleva a afirmar que ningún trabajo, por muy técnico que pueda parecer, resulta aséptico para el crecimiento personal. En particular, cualquier acto educativo debe tener en cuenta que se está produciendo en un marco de relación interpersonal, por lo que, o bien ayudará al crecimiento en el amor personal –entendido como valoración y acogida de la otra persona– o será despersonalizador.

Tomando como referente a Spaemann (2000), explicamos cómo este aspecto de la valoración y acogida de la persona del otro resulta necesario para que se dé el conocimiento personal y, por tanto, la innovación. La afirmación de que las propiedades de las cosas pertenecen a las cosas y no a la experiencia vivida con ellas no es posible sin la intersubjetividad. Supongamos, por ejemplo, que dos personas hacen valoraciones distintas sobre algún objeto. Si cada uno de ellos ve al otro simplemente como un sujeto con el que competir, no tendrá en cuenta su valoración, salvo como posible fuente de fracaso para la suya propia. Esto es lo que ocurre con los animales cuando se comportan de distinta forma ante una misma situación. Sin embargo, la persona es capaz de afirmar a la otra persona, lo que se traduce en tomar en cuenta sus valoraciones. Solo se pueden aceptar las valoraciones del otro cuando se valora al otro. Y la única forma de salvar las discrepancias entre las distintas valoraciones es pensar que el objeto es más que lo que cada uno opina sobre él. Así pues, la afirmación del otro en cuanto otro es lo que permite pensar que el objeto existe en sí, más allá de una mera experiencia individual, que es el punto del que no puede pasar el animal.

Lo que se está afirmando es que, aunque parezca paradójico, cuanto más conciencia se tiene de lo subjetivo que es el conocimiento, más fácil se puede llegar a tener un conocimiento objetivo de la realidad. Gracias a la intersubjetividad, se puede acceder a la objetividad (Spaemann, 2000). Y esa intersubjetividad descansa en la afirmación del otro en cuanto alguien, más allá de toda coyuntura.

Descubrir que las propiedades del objeto le pertenecen al objeto permite que ese objeto sea usado en contextos muy distintos, lo que hará emerger la innovación y la creatividad. Pero, para que tal descubrimiento pueda darse, hace falta que el conocimiento vaya precedido por esa valoración y acogida mutua (Spaemann, 2000).

### INNOVACIÓN COMO RETO VITAL DE LA PERSONA

Inspirándonos en los trascendentales de Polo, hemos afirmado que la necesidad de innovación va ligada a la necesidad de crecimiento, y esta al propio significado de lo que quiere decir ser persona. La persona innova gracias a que es libre, co-existente, capaz de un conocimiento personal y de crecer en el amor. Además, la innovación solo puede darse en el sentido de un crecimiento que intensifique o dé plenitud a estos trascendentales. Veamos ahora cómo Erikson (1963) entiende el crecimiento desde la teoría del desarrollo psicosocial. Erikson plantea este desarrollo en términos de asunción de retos, uno de los cuales –el reto de la iniciativa– está intrínsecamente ligado a la capacidad de innovación de la persona.

Erikson señala que, para que el reto propio de cada etapa pueda lograrse en plenitud, es necesario que el de la etapa anterior haya sido alcanzado satisfactoriamente. A diferencia de Kohut, que considera la disposición a la confianza como algo innato, para Erikson la confianza es el reto que la persona asume durante los dos primeros años de vida. Si el niño descubre que sus necesidades, tanto físicas como psicológicas y afectivas, son conocidas y satisfechas por el cuidador, padre o madre, el niño crecerá en confianza básica. Estas formas de entender la confianza, en conjunción con los trascendentales de Polo, nos llevan a interpretarla como la disposición de la persona a abrirse al otro sin defenderse. Si esta confianza se confirma a lo largo de la vida, la persona crecerá con disposición a disfrutar de su carácter de co-existencia, a salir al encuentro del otro y a dejarse encontrar.

Siguiendo con Erikson, el reto vital que acompaña a la persona entre los dos y los tres años es la autonomía. No se entiende aquí la autonomía como independencia sino en el sentido de Piaget (1965), como la capacidad de comprender las normas con las que los demás se relacionan con el niño y de asumirlas para desarrollar la propia autoría. Si la confianza ha sido confirmada, el niño entenderá que el objetivo de las normas es el encuentro interpersonal y buscará comprenderlas para reproducir,

mediante su autoría, las acciones que otras personas llevan a cabo con él (darle de comer, vestirle, etc.) en un intento de cooperación (Piaget, 1965; Piaget *et al.*, 1982). Solo tras esta asunción de las normas como medio de relación con las demás personas, el niño puede enfrentarse al nuevo reto de la iniciativa, que Erikson coloca a partir de los tres años de edad. Si la intención de las normas ha sido comprendida y asumida por el niño, ahora este puede ‘innovar’, utilizar su autoría para fines ideados por él mismo, en un intento de participar en la vida compartida. Siempre según Erikson, la persona con iniciativa aprende a tener objetivos que, durante las etapas posteriores, tendrá que materializar en acciones concretas (reto de la producción) de cara a descubrir quién quiere ser en su relación con los demás (reto de la identidad) y cómo hacer posible su entrega personal (reto de la intimidad).

De esta forma, la teoría de Erikson nos lleva a considerar los siguientes presupuestos psicológicos para que se dé la innovación: que la persona viva la experiencia de la confianza básica por la cual se puede fiar de los otros y del mundo en general, que experimente el deseo de desarrollar su autoría asumiendo las intenciones del otro y que la transformación del mundo que se propone como innovadora se supedita a la intensificación de las relaciones personales.

Otros psicoanalistas (Kohut, 2009; Winnicott, 1986) muestran estos mismos elementos al hablar del desarrollo de la persona, aunque con ligeras variaciones en su forma de presentarlos.

Por otro lado, entendemos que las primeras etapas del desarrollo psicosocial de Erikson no solo hablan de la niñez, sino que muestran lo característico de la naturaleza humana. En este sentido, los principios educativos que son válidos para la niñez lo son para cualquier rango de edad. Podríamos apoyar esta idea con la propuesta educativa de Knowles (1973, 1980). En su primera obra (1973), propone utilizar con adultos métodos educativos distintos a los empleados con los niños, distinguiendo lo que él llama andragogía de la pedagogía, más propia de las primeras edades. Sin embargo, en su segunda obra (1980) afirma que el modelo andragógico es el que realmente ayuda a crecer a la persona, por lo que lo propone también para los niños. Los principios de la andragogía descansan en las relaciones interpersonales y en cómo mejorarlas a propósito de la tarea educativa, en la que también el educador experimenta este proceso de crecimiento.

#### INNOVACIÓN EN EL ACTO EDUCATIVO

La posibilidad de crecimiento irrestricto de la persona –siempre cabe crecer más– y su carácter co-existente nos permiten afirmar que todo acto educativo deberá tener como objetivo no solo el crecimiento del educando sino también el del educador,

utilizando el conocimiento y la transformación del mundo para la intensificación de las relaciones personales. Sin embargo, no es posible identificar con exactitud la forma en que el acto educativo debe desarrollarse para que dicha intensificación se produzca. La propia singularidad de cada acto educativo –de las personas que intervienen en él y de sus situaciones particulares– impiden hacer una generalización simple.

Describimos, empero, algunos criterios que permiten identificar si el acto educativo se está orientando o no al crecimiento personal según nuestra interpretación del mismo. Por un lado, si buscamos la intensificación de las relaciones personales, debemos descartar cualquier propuesta que promueva el aislamiento o la ruptura con el mundo. Por otro, la psicología siempre ha entendido como un signo de salud la capacidad de poder unificar la propia vida, mientras que ha considerado patológica la escisión. En tal sentido, una propuesta que escindiera o parcelara la vida de una persona, separando por ejemplo su vida profesional de la familiar, no estaría promoviendo el crecimiento personal. Además, la lectura unificada de la propia vida está en relación directa con la búsqueda de la propia identidad (McAdams, 1988) y con la autoría (McAdams, 2013). Para Erikson, trabajar la vida rota de cara a buscar la unidad de vida evita caer en la visión de la persona dividida en dominios (corporal, social, sexual, laboral, etc.), al mismo tiempo que potencia la búsqueda de la identidad personal (Erikson, 1959, p. 43).

En cualquier caso, el acto educativo debe hacer presente que el reto para el ser humano está siempre en la búsqueda del encuentro interpersonal y no en el mero aprendizaje de una técnica. Reforzamos esta idea citando la investigación llevada a cabo por Kuhl, Tsao y Liu (2003) en la que se presentaba un cuento narrado en chino a angloparlantes de apenas unos meses de edad en tres escenarios distintos. Solo en uno de ellos, los niños escuchaban el cuento de boca de una mujer china que se encontraba físicamente junto a ellos, mientras que, en los otros dos, esa misma persona les contaba el cuento a través de un vídeo o de un simple audio. La investigación mostraba que únicamente los niños del primero de los escenarios eran capaces de reconocer después alguna palabra pronunciada en chino. Nos podríamos preguntar por qué en el primer escenario los niños procesan el chino como lenguaje, le prestan atención, se esfuerzan, superan dificultades y aprenden, mientras que en los otros dos escenarios procesan el cuento como ruido al que no prestan atención. Claramente, lo que marca la diferencia es la presencia física de la persona. El chino en sí no es reto para los niños. El reto es la otra persona y, por su afán de encontrarse con ella, los niños son capaces de aprender algo del idioma chino, es decir, utilizan el lenguaje chino como instrumento para encontrarse con la otra persona.

Junto con la teoría del desarrollo de Erikson, la psicología de la referencia social (Colwyn, 2005; Walden y Ogan, 1988) y la del apego (Ainsworth y Bell, 1970; Bowlby, 1982) estarían apoyando esta afirmación: *el mundo es significativo en la medida en que se inserta en las relaciones personales para favorecer el encuentro interpersonal.*

Podemos resumir en el siguiente esquema nuestra propuesta sobre cómo el acto educativo podría realizarse para promover un verdadero crecimiento que generara novedad. El objeto propio de cada acto educativo (el currículum en la escuela, un protocolo en la empresa o los valores que se intentan promover en una familia) deja de ser el objetivo de ese acto para ser instrumentalizado de cara a reforzar las relaciones entre el educador y el educando. Es más, en el momento en que el acto educativo pasa a tener como objetivo la intensificación de las relaciones entre educador y educando, el carácter de persona de ambos queda reforzado, por lo que se intensificarán también sus relaciones con otras personas.

**Figura 1. Esquema de acto educativo generador de crecimiento**



Justificamos la forma del acto educativo reflejada en la Figura 1 haciendo referencia a la investigación llevada a cabo por Tomasello (2014, pp. 7-43) sobre la diferencia entre el juego animal y el juego humano. Tras proponer una misma experiencia de juego con una pelota a distintos niños y a varios monos –cambiando la pelota por un plátano en este caso– se concluye que el mono instrumentaliza al investigador para alcanzar el plátano, ya que –una vez alcanzado este– no le interesa seguir jugando, mientras que el niño instrumentaliza la pelota para encontrarse con la persona del investigador.

Analizamos ahora dónde se recogen en la Figura 1 los requisitos psicológicos necesarios según lo expuesto para que se dé la innovación. La confianza

quedaría reflejada en la línea que une al educador y al educando. Sin una relación de confianza previa, no puede emprenderse ninguna tarea educativa más allá de una mera instrucción. Solo si el educando sabe que la relación con el educador está a salvo, será capaz de asumir los retos que se le propongan sin sentirse cuestionado. A su vez, el reto de la autonomía debería aparecer en la línea que une al educando con el objeto. El educando, en su relación con el objeto, tiene que asumir unas normas (reglas de la lógica, de comunicación, normas de convivencia, etc.), lo que no será problemático si previamente ha confirmado su confianza en el educador. Es más, en un primer momento, utilizará esas normas para encontrarse con el educador, pero más tarde el reto de la iniciativa le llevará a promover encuentros con otras personas y en otros contextos a partir de lo vivido en el acto educativo. Por otro lado, el verdadero reto para el educador es el de encontrar caminos para insertar el objeto educativo en la relación interpersonal educador-educando, obviamente respetando las reglas del juego propias de cada contexto educativo. Y aquí no caben recetas. Cada acto educativo es una verdadera tarea de innovación, puesto que cada alumno, cada hijo, es único. Y única es también su relación con el educador. También a este, cada tarea –entendida como acogida de una persona distinta a él– le hará acoger y valorar su propia vida, en especial sus relaciones con otras personas, de cara a transformar el mundo. Diversos autores (Caine *et al.*, 2009) denominan “alerta relajada” al estilo de relación en el que la “alerta” se refiere a la necesaria relación de tensión entre cada persona y el objeto, mientras que el término “relajada” se refiere a la relación entre el educador y el educando.

### MODELO EDUCATIVO INNOVADOR

El hecho de que cada acto educativo invite a generar novedad deja claro que la innovación no puede consistir en la mera aplicación de una metodología de actuación. Analizando los elementos que comparten las metodologías que se han dado en llamar innovadoras (Hernando Calvo, 2016), descubrimos que surgieron en escuelas que estaban al borde del fracaso, por lo que se decidió pasar por alto las exigencias formales y desarrollar un proyecto centrado en lo que los alumnos de cada comunidad concreta necesitaban. Concluimos que no fueron las nuevas metodologías lo ‘innovante’ –la causa de la innovación– sino lo ‘innovado’, el producto de una propuesta educativa que surgió, en todos los casos, de acoger la realidad de partida y generar una intención compartida desde la que transformarla.

Las experiencias mencionadas muestran que lo que nos lleva a buscar la innovación no es el mundo, sino otra persona y, *al acoger la novedad del otro, transformamos*

*el mundo*: los alumnos no son como uno espera, no aprenden como uno espera. Eso nos lleva a transformar la educación, a desarrollar nuevas metodologías.

Finalmente, la absoluta relevancia que el encuentro interpersonal tiene en el acto educativo da una dimensión radicalmente nueva a la figura del profesor, pues entenderlo como facilitador de procesos o ayudador no sería suficiente para permitir el encuentro interpersonal que acabamos de presentar. Reforzamos esta idea haciendo referencia a un proceso de investigación (Bain, 2004) en el que se realizaron entrevistas a los profesores universitarios mejor valorados por sus propios estudiantes. Analizando la forma en que estos profesores entendían y efectuaban la docencia, se encontraron características comunes a todos ellos que pueden ser leídas desde el esquema triangular que proponemos: ponen el *currículum* al servicio del alumno, reducen la distancia entre su trabajo y su vida personal, y confían en sus alumnos, por lo que, en lugar de darles recetas, plantean preguntas siempre abiertas. Además, sin hacer ostentación de poder, acompañan personalmente al alumno buscando lo que cada uno tiene de singular, lo que coloca la relación interpersonal en el centro del proceso educativo.

## CONCLUSIONES

Tomando como presupuestos antropológicos y psicológicos los que entienden que el carácter relacional y el crecimiento irrestricto son características constituyentes del propio ser personal, proponemos que la innovación acontece en el contexto de la interacción humana y en una interacción que, acogiendo a la persona, busca la transformación del mundo de cara al encuentro interpersonal.

Esto solo es posible cuando las personas involucradas basan su relación en la confianza mutua y utilizan su autoría para sacar adelante intenciones compartidas en aras del bien común. Más aún, entendemos que la innovación está incluida en la propia comprensión del ser persona y en la forma de entender el crecimiento personal. De esta manera, toda educación que no fuera innovadora ni siquiera sería educación, pues no estaría promoviendo el pleno desarrollo de la persona.

En lugar de recurrir a metodologías que se llevan al aula desde fuera para que se dé la innovación, proponemos que la innovación surge en el interior de cada acto educativo concreto para, desde ahí, provocar novedad en tres niveles distintos: en el propio acto educativo, que siempre es singular; en las personas involucradas en él, en las que se da un crecimiento entendido en clave de intensificación de las relaciones personales; y en las propias metodologías educativas que surgen de esa interacción, que permiten poner el acto educativo al servicio del desarrollo integral de la persona.

Más allá de las metodologías concretas, esta forma de entender la educación constituye un nuevo modelo educativo que replantea tanto el lugar que ocupan la competencia y sus logros (productos alcanzados) como el papel que juega el educador. Podríamos equiparar estas metodologías, o formas concretas con las que el currículo se pone al servicio del desarrollo personal y social, al reto de la producción que aparece en la propuesta de desarrollo psicosocial de Erikson (1963). Al igual que ese reto requiere que se hayan resuelto satisfactoriamente los retos de la confianza, la autonomía y la iniciativa en el desarrollo del individuo, la introducción de nuevas metodologías requiere que se hayan dado previamente los presupuestos de confianza y generación de intenciones comunes hacia las que encaminar dicho desarrollo. La simple introducción de una nueva metodología en un centro educativo invertiría el orden de los términos, puesto que situaría la producción antes de que se hubiera generado una intención compartida en el desarrollo de la tarea educativa.

Esta interpretación da un nuevo valor a las competencias curriculares, que pasan de ser un fin a entenderse como el medio para que se alcancen los verdaderos objetivos educativos de desarrollo personal. La satisfacción del encuentro llevará a querer intensificar el mismo encuentro y de ahí se derivará un mayor deseo de desarrollar competencias como medio para tal fin. Así lo confirma la investigación de Baumeister y Leary (1995), que afirma que la calidad de las relaciones personales se impone como la motivación fundamental de nuestros actos. De igual forma, el estudio sobre las decisiones de tipo organizativo que promueven el crecimiento personal y social en los centros escolares (Orón Semper *et al.*, 2021) destaca que aquellas formas de funcionamiento que facilitan una relación de confianza entre estudiantes, profesorado y familias son las que correlacionan con los mejores resultados en las pruebas internacionales PISA en competencias matemática, lingüística y científica. Cuando el educador deja de entenderse como quien lleva esta novedad al aula –para asegurar que se obtengan determinados resultados– y pasa a ser quien facilita y vive la emergencia de esa novedad, precisamente por su forma de interactuar con los educandos, se genera una dinámica de crecimiento que podrá alcanzar no solo al educador y al educando, sino a todos aquellos que se relacionen con ellos en el presente y en el futuro, y así promoverá que el mundo pueda transformarse en orden a vivir mejor juntos (Delors, 1998).

Fecha de recepción del original: 11 de febrero 2022

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 16 de mayo 2022

## REFERENCIAS

- Ainsworth, M. D. S. y Bell, S. M. (1970). Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, 41(1), 49-67. <http://doi.org/10.2307/1127388>
- Akrivou, K., Orón Semper, J. V. y Scalzo, G. (2018). *The Inter-processual Self. Towards a Personalist Virtue Ethics Proposal for Human Agency*; Cambridge Scholar Publishing.
- Aristóteles (2014). *Metafísica*. Gredos.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104. Special Issue: Symposium: Education and Risk. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss. Vol 1. Attachment*. Basic Books.
- Brague, R. (2016). *El reino del hombre. Génesis y fracaso del proyecto moderno*. Encuentro.
- Caine, R. N., Caine, G., McClintic, C. L. y Klimek, K. J. (2009). *Brain/Mind Learning Principles in Action. Developing Executive Functions of the Human Brain*. Corwin Press.
- Colwyn, T. (2005). Stepping Away from the Mirror: Pride and Shame in Adventures of Companionship. En C. S. Carter, L. Ahnert, K. E. Grossman, S. Hardy, M. E. Lamb, S. W. Porges y N. Sachser (Eds.), *Attachment and Bonding: A New Synthesis* (pp. 55-84). The MIT Press.
- Delors, J. (1998). *La Educación encierra un tesoro; informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind*. University of Chicago Press.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the cycle of life: selected papers. *Psychological Issues*, 1(1), 5-165.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. W.W. Norton.
- Erikson, E. H. (1997). *El ciclo vital completo*. Paidós.
- Fix, G. M., Ritzen, H. T. M., Pieters, J. M. y Kuiper, W. A. J. M. (2019). Effective curricula for at-risk students in vocational education: a study of teachers' practice. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-018-0076-5>
- Frankl, V. E. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Frisina, W. G. (2002). *The unity of knowledge and action. Towards a nonrepresentational theory of knowledge*. State University of New York Press.

- Hernando Calvo, A. (2016). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica.
- Hubers, M. D. (2020). In pursuit of sustainable educational change-introduction to the special section. *Teaching and Teacher Education*, 93, 103084. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103084>.
- Kim, T., Yang, M. y Lim, S. (2021). Owing educational change in Korean schools: three driving forces behind sustainable change. *Journal of Educational Change*, 22, 589-601. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09442-2>
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. (1980). What is andragogy? En *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy. Revised and updated* (pp. 40-61). Cambridge Adult Education.
- Kohlberg, L. y Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Education Review*, 4(4), 449-496.
- Kohut, H. (2009). *The restoration of the Self*. The University of Chicago Press.
- Kuhl, P. K., Tsao, F.-M. y Liu, H.-M. (2003). Foreign-language experience in infancy: effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100(15), 9096-9101. <https://doi.org/10.1073/pnas.1532872100>
- McAdams, D. P. (1988). *Power, intimacy, and the life story. Personological inquiries into identity*. The Guilford Press.
- McAdams, D. P. (2013). The Psychological Self as Actor, Agent, and Author. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 272-295. <https://doi.org/10.1177/1745691612464657>
- Moreira, M. F., de Aquino Guimarães, T. y Philippe, J. (2016). Change and innovation: an observable relationship in services? *RAI Revista de Administração e Inovação*, 13(2), 135-144. <https://doi.org/10.1016/J.RAI.2016.03.001>
- Murillo, J. I. (2016). Neuroeducación y paideia. ¿Colaboración o conflicto? En A. Cortina y M. A. Serra (Coords.), *Humanidad. Desafíos éticos de las tecnologías emergentes* (pp. 259-287). Ediciones Internacionales Universitarias.
- Murillo, J. I. (2018). Conocimiento humano y conocimiento animal. *Naturaleza y libertad*, 10. <https://doi.org/10.24310/nyl.v10i3.3667>
- Orón Semper, J. V. (2018). Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal. *Studia Poliana*, 241-262.
- Orón Semper, J. V. (2020). *Encuentro Interprocesual. Por un Mundo para el Crecimiento Interpersonal*. ICCE.
- Orón Semper, J. V. y Blasco, M. (2018). Revealing the Hidden Curriculum in

- Higher Education. *Studies in Philosophy and Education*. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5>
- Orón Semper, J. V., Akrivou, K. y Scalzo, G. (2019). Educational Implications That Arise from Differing Models of Human Development and their Repercussions on Social Innovation. *Frontiers in Education*, 4(139). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00139>
- Orón Semper, J. V. y Cenoz, M. (2021). *Crecer en el Encuentro*. ICCE.
- Orón Semper, J. V., Lizasoain, I., Abaurrea, J., González-García, C. y Ayuga-Téllez, E. (2021). What Kind of School Organizational Decisions Serve to Enhance Sustainable Personal and Social Growth? *Sustainability*, 13(17), 9995. <http://dx.doi.org/su13179995>
- Pareja Roblin, N. y McKenney, S. (2019). Classic Design of Curriculum Innovations: Investigation of Teacher Involvement in Research, Development, and Diffusion. En J. Pieters, J. Voogt y N. Pareja Roblin (Eds.), *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (pp. 19-34). Springer.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. Routledge.
- Piaget, J. (1965). The rules of the game. En *The Moral Judgment of the Child* (pp. 1-103). The Free Press.
- Piaget, J., Lorenz, K. y Erikson, E. H. (1982). *Juego y desarrollo*. Grijalbo.
- Polo, L. (1997). *Ética. Hacia una versión moderna de temas clásicos*. AEDOS-Unión Editorial.
- Polo, L. (1998). *Antropología trascendental. Tomo I. La persona humana*. EUNSA.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*. EUNSA.
- Polo, L. (2007). *¿Quién es el hombre? Un espíritu en el tiempo*. RIALP.
- Rogers, C. R. (2000). *El proceso de convertirse en persona, mi técnica terapéutica*. Paidós Iberica.
- Sawhney, M., Wolcott, R. C. y Arroniz, I. (2007). The 12 Different Ways for Companies to Innovate. *IEEE Engineering Management Review*, 47(3), 75-81. <http://doi.org/10.1109/EMR.2007.329139>
- Spaemann, R. (2000). *Personas*. EUNSA.
- Tomasello, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science*, 10(1), 121-125.
- Tomasello, M. (2014). *A natural history of human thinking*. Harvard University Press.
- Walden, T. A. y Ogan, T. A. (1988). The development of social referencing. *Child Development*, 59(5), 1230-1240.
- Whitehead, A. N. (1929). *The function of the reason*. Princeton University Press.
- Whitehead, A. N. (1957). *Los fines de la educación y otros ensayos*. Paidós.

- Windhodz, G. (1984). Pavlov vs. Köhler. Pavlov's Little-Known Primate Research. *The Pavlovian Journal of Biological Science*, 19(1), 23-31.
- Winnicott, D. W. (1986). *Home is where we start from. Essays by a psychoanalyst*. Penguin.
- Zapp, M. y Powell, J. J. W. (2017). Moving towards Mode 2? Evidence-based policy-making and the changing conditions for educational research in Germany. *Science and Public Policy*, 44(5), 645-655.
- Zubiri, X. (1984). *Inteligencia sentiente/Inteligencia y realidad*. Alianza.