

Revista Internacional del Instituto de Pensamiento Liberal

El reconocimiento de la persona como estrategia educativa: legados del liderazgo transformacional

Artículo de Reflexión

"La educación solo se vuelve verdaderamente estratégica cuando convierte el reconocimiento en su eje: reconocer al estudiante como protagonista lúcido de su aprendizaje, al líder pedagógico como estratega del cambio y a la institución como escenario real de justicia social" —Javier A. Herrera

El reconocimiento de la persona como estrategia educativa: legados del liderazgo transformacional

Recognizing the Individual as an Educational Strategy: Legacies of Transformational Leadership

Artículo de Reflexión

Autor:

Javier A. Herrera PhD.

Doctor en Filosofía del Liderazgo en Educación

Keiser University, División Latina.

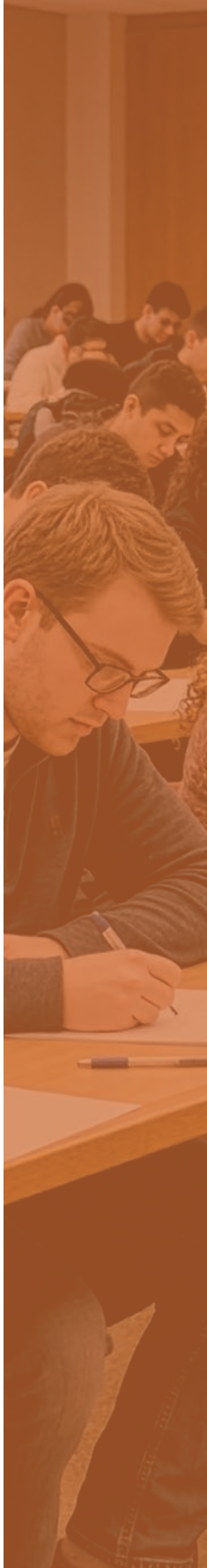
Maestría en Ciencias de Liderazgo en Educación

Keiser University.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2129-0233

Correo electrónico: javiher1956@gmail.com

Recibido: 01-02-2026
Aceptado: 01-04-2026



Resumen

Objetivo. Analizar el concepto de estrategia como elemento central del liderazgo educativo, articulado con la categoría de reconocimiento como eje teórico transversal, con el fin de argumentar su papel en la formación de sujetos activos y en la transformación educativa. **Método.** Se desarrolló una reflexión académica de carácter documental y bibliográfico, basada en el análisis interpretativo de aportes de diversos líderes intelectuales y pensadores (Mark Twain, John Dewey, Gary Kaspárov, Henry Kissinger, Sócrates, entre otros), identificando patrones estratégicos comunes en sus planteamientos. **Resultados.** Se evidenció que las estrategias educativas efectivas convergen en la valoración de la persona, destacando la importancia del reconocimiento del estudiante como sujeto activo, del líder pedagógico como agente de cambio y del reconocimiento institucional como base de justicia social. Asimismo, se identificó que la articulación entre preparación, estrategia y análisis de variables se fortalece en un marco de reconocimiento intersubjetivo. **Conclusión.** El reconocimiento, en sus dimensiones personal, académica e institucional, constituye una condición sine qua non para el desarrollo de estrategias educativas que generen aprendizajes duraderos y promuevan la formación de ciudadanos comprometidos con los desafíos del siglo XXI.

Palabras clave: estrategia, educación, reconocimiento, liderazgo, transformación, estudiante, democracia.

Abstract

Objective. To analyze the concept of strategy as a central element of educational leadership, articulated with the category of recognition as a cross-cutting theoretical axis, in order to argue its role in shaping active learners and fostering educational transformation. **Method.** A documentary and bibliographic academic reflection was conducted, based on the interpretative analysis of contributions from various intellectual leaders and thinkers (Mark Twain, John Dewey, Garry Kasparov, Henry Kissinger, Socrates, among others), identifying common strategic patterns in their approaches. **Results.** The findings show that effective educational strategies converge on the valuation of the individual, highlighting the importance of recognizing the student as an active agent in their own learning, the pedagogical leader as an agent of change, and institutional recognition as a foundation for social justice. Additionally, it was identified that the articulation of preparation, strategy, and variable analysis is strengthened within a framework of intersubjective recognition. **Conclusion.** Recognition, in its personal, academic, and institutional dimensions, constitutes a sine qua non condition for educational strategies to produce lasting learning and to foster citizens committed to the challenges of the 21st century.

Keywords: strategy, education, recognition, leadership, transformation, student, democracy.

Introducción

Todo en la vida tiene que ver con la estrategia. Se requiere una estrategia para obtener una medalla olímpica o aprobar un examen escolar; para calificar para un empleo o tener un noviazgo con propósito; para sacar adelante un matrimonio o ganar una partida de ajedrez; para migrar a otro país, vivir saludablemente, aprender un nuevo idioma, llevar un emprendimiento a la cima de la productividad, cumplir una meta, implementar una nueva tecnología, enviar un cohete al espacio, resolver un conflicto o gobernar una nación. Existe una relación recíproca entre la educación y todas las áreas citadas: cada una influye, para bien o para mal, en la educación, y esta es a la vez el fundamento y el canal para que cumplan sus planes a favor de la construcción de la sociedad. Pero en este ir y venir de ideas y debates que se han dado a través de la historia, surge una pregunta que el presente artículo se propone responder: ¿puede existir una estrategia educativa genuinamente eficaz si no descansa en el reconocimiento del estudiante como sujeto?

Cerca del final de su vida, Albert Einstein fue interrogado en el Departamento de Educación de Nueva York sobre qué deberían enfatizar las escuelas. Su respuesta fue inequívoca: "la ventaja competitiva de una sociedad no vendrá de lo bien que una escuela enseñe multiplicación o la Tabla Periódica, sino de lo bien que estimule la imaginación y la creatividad" (Isaacson, 2007). En esa respuesta subyace una concepción profundamente humanista: educar es, ante todo, reconocer las potencialidades únicas de cada persona y crear las condiciones para que florezcan. Einstein tampoco encajó en los moldes del sistema educativo de su época; como Mark

Twain, como Randy Pausch, como tantos otros, su genio fue reconocido tarde, fuera de la institución o a pesar de ella.

Esta tensión entre la institución que estandariza y la persona que aspira a ser reconocida en su singularidad no es un fenómeno nuevo, pero adquiere una urgencia particular en el siglo XXI. La revolución digital, la irrupción de la Inteligencia Artificial (I.A.), la aceleración de los flujos migratorios transnacionales y la creciente polarización social están reconfigurando el mapa de la educación a escala global. En este escenario, las estrategias educativas que ignoran al sujeto que aprende no solo son ineficientes: son incompatibles con los principios de una democracia que aspira a ser justa e incluyente.

El filósofo alemán Axel Honneth (2003) ha sistematizado esta intuición en su teoría del reconocimiento, argumentando que las relaciones intersubjetivas de reconocimiento —en sus formas de amor, derecho y solidaridad— constituyen la gramática moral de toda vida social justa. Aplicada al campo educativo, esta perspectiva sugiere que las prácticas pedagógicas que niegan o ignoran la identidad, la experiencia y los saberes del estudiante generan no solo déficits de aprendizaje, sino también fracturas en el desarrollo de la subjetividad (Cuesta Moreno, 2016).

> En contraste, una educación fundada en el reconocimiento recíproco entre docente y estudiante activa el potencial creativo y la agencia del aprendiz, preparándolo para asumir su lugar en la sociedad como ciudadano activo.

El presente artículo sostiene que la categoría de reconocimiento actúa como condición estructural de toda estrategia educativa exitosa y que los grandes líderes y pensadores que han dejado huella en la educación —independientemente de su disciplina, época o geografía— articularon, consciente o implícitamente, esta condición en sus legados. El objetivo es doble: en primer lugar, identificar los patrones estratégicos comunes en el pensamiento de líderes intelectuales seleccionados; y, en segundo lugar, mostrar cómo dichos patrones convergen en el reconocimiento del sujeto educativo como núcleo de la acción pedagógica transformadora.

Marco Teórico-Conceptual

La estrategia como concepto transversal: preparación, acción y variables

La palabra "estrategia" proviene del griego *strategía*, que significa el arte del general en el campo de batalla: la capacidad de leer el terreno, disponer los recursos y anticipar los movimientos del adversario. Sin embargo, desde que Sun Tzu codificó sus principios en el siglo V a.C. hasta que Henry Kissinger los reinterpretó en el siglo XX, el concepto ha desbordado el ámbito militar para convertirse en una categoría de análisis aplicable a cualquier campo donde sea necesario alcanzar objetivos en entornos complejos e inciertos.

Gary Kaspárov, excampeón mundial de ajedrez y uno de los estrategas más brillantes del siglo XX, ofrece una síntesis operativa del concepto que

resulta especialmente útil para el análisis educativo: "En el ajedrez, como en la realidad, es necesario analizar, descartar, organizar el pensamiento, comprender las acciones que pueden ocurrir, tener soluciones preparadas, saber concluir y estudiar todas las variantes posibles, ser capaz de hacer de la necesidad una virtud y entender las facultades del adversario para darles la vuelta en beneficio propio. Para ello es imprescindible contar con una férrea disciplina, intuición y lógica que nos faciliten el acercamiento a los problemas comunes. Igual que en la vida diaria, el conocimiento de la situación nos ayuda a vivir y a afrontar los retos con perspectivas de éxito" (Kaspárov, 2007).

De esta descripción se extrae un modelo triádico de la estrategia que será utilizado como hilo conductor del presente análisis:

Preparación: diagnóstico del contexto, formación del agente educativo y disposición de los recursos necesarios para la acción. Sin preparación no hay estrategia, solo improvisación.

Estrategia propiamente dicha: la configuración deliberada de las acciones pedagógicas en función de los objetivos y del conocimiento del terreno. Es el momento de la decisión informada.

Cálculo de variables: la capacidad de adaptación ante la complejidad de los entornos multiculturales, tecnológicos y socioeconómicos en los que se despliega la educación. Es la gestión de la incertidumbre.

Henry Kissinger (2023) añade una dimensión crítica a este modelo al señalar que "el líder estratega se enfrenta a una paradoja inherente cuando las circunstancias demandan una decisión inmediata: el margen

de la decisión suele ser más complejo si la información relevante es más escasa; cuando se dispone de más datos, el margen de maniobra tiende a estrecharse". Esta paradoja es cotidiana en la gestión educativa: el docente que debe decidir en tiempo real cómo responder a la crisis emocional de un estudiante, el directivo que debe reformular un currículo ante cambios tecnológicos imprevistos, el formulador de políticas que debe legislar sobre I.A. sin saber aún cuáles serán sus consecuencias educativas.

La capacidad de liderazgo determina la eficacia con la que se navega esta paradoja (Maxwell, 2006). Y dicha capacidad, como se argumentará a lo largo de este artículo, tiene en el reconocimiento su condición de posibilidad más profunda.

El reconocimiento como categoría pedagógica

Desde la filosofía crítica, el reconocimiento puede entenderse como la práctica intersubjetiva mediante la cual un sujeto es valorado en su singularidad, sus capacidades y su dignidad por otros sujetos (Honneth, 2003). Honneth distingue tres formas elementales de reconocimiento: el amor o el cuidado afectivo, que es la base de la autoconfianza; el derecho, que es la base del autorrespeto; y la solidaridad o estima social, que es la base de la autoestima. La privación de cualquiera de estas formas genera lo que Honneth denomina "menosprecio" (*Missachtung*): experiencias de humillación, exclusión o invisibilización que fracturan el desarrollo del sujeto.

En el campo pedagógico, el reconocimiento opera en al menos tres niveles articulados:

El reconocimiento del estudiante como sujeto con historia, potencialidad y agencia propia: reconocer que cada aprendiz llega al aula con experiencias, saberes previos, emociones y proyectos de vida que merecen ser tomados en cuenta como punto de partida del proceso educativo, no como obstáculos que hay que superar.

El reconocimiento del docente como líder estratégico cuya influencia trasciende el aula: reconocer que la figura del maestro no es un transmisor neutro de contenidos, sino un agente de transformación cuya identidad, historia y valores inciden directamente en la calidad del aprendizaje que promueve.

El reconocimiento institucional: el compromiso de las organizaciones educativas con la equidad, la diversidad y el acceso al conocimiento, que se traduce en políticas, estructuras y prácticas que visibilizan y valoran a todos sus miembros (Fraser y Honneth, 2003; Cuesta Moreno, 2016).

John Dewey anticipaba esta articulación al afirmar que "la educación es un proceso de reconstrucción de experiencias y de otorgarles un valor social mediante una mayor eficiencia individual" (Dewey, 1938/1997). Para Dewey, cualquier sistema educativo que ignore la experiencia concreta del aprendiz —su contexto ecológico, familiar y social— no solo es pedagógicamente ineficaz, sino que resulta epistemológicamente empobrecedor. "Si enseñamos a los alumnos de hoy como le enseñamos a los de ayer, les robamos el mañana" (Dewey, 1938/1997). Esta es, en esencia, una denuncia de la falta de reconocimiento como privación de futuro.

Liderazgo transformacional, estrategia y reconocimiento

El liderazgo transformacional implica la capacidad del líder de elevar las aspiraciones, la motivación y el desempeño de sus seguidores, alineando los objetivos individuales con los institucionales y los institucionales con los sociales. Henry Kissinger (2023) lo caracteriza con una frase que podría inscribirse en cualquier claustro universitario: "el liderazgo es indispensable: hay que tomar decisiones, ganarse la confianza, mantener las promesas, proponer una forma de avanzar. En las instituciones humanas —Estados, religiones, ejércitos, empresas, escuelas— se necesita liderazgo para ayudar a las personas a ir desde donde están a donde nunca han estado y, a veces, a donde apenas imaginan que pueden llegar. Sin liderazgo, las instituciones pierden el rumbo y las naciones se exponen a una irrelevancia cada vez mayor y, en última instancia, al desastre".

Este desplazamiento existencial —llevar a las personas adonde jamás imaginaron que podían llegar— solo es posible cuando el líder reconoce primero quién es la persona que lidera: sus fortalezas, sus miedos, sus aspiraciones, sus limitaciones y sus posibilidades no actualizadas. La ley del magnetismo descrita por Maxwell (2006) sintetiza esta dinámica con precisión: "Quien es usted es a quien atrae". Un líder educativo que no se reconoce a sí mismo en sus valores y competencias tampoco podrá reconocer al estudiante en su plenitud.

La sabiduría, entendida como la aplicación precisa del conocimiento en contextos singulares e irrepetibles, emerge de este análisis como la síntesis más acabada entre estrategia y reconocimiento. La etimología del término "inteligencia" ilumina esta síntesis: proviene del latín *intelligere*, compuesto de *inter* (entre) y *legere* (escoger o leer), y del griego *telos*, que implica fines,

metas, propósitos (Han, 2023). Inteligencia es, por tanto, la capacidad de "escoger entre" o "leer dentro": discernir y seleccionar la mejor opción para una situación dada, en relación con personas concretas y con fines claramente reconocidos. Esta comprensión integrada de la inteligencia es la que hace posible una educación verdaderamente transformadora.

Metodología

El presente trabajo se inscribe en el paradigma de la investigación cualitativa de tipo documental y bibliográfico. Su enfoque es hermenéutico: busca interpretar textos, experiencias y legados intelectuales para extraer de ellos patrones de significado que iluminen una problemática contemporánea, en este caso, la articulación entre estrategia y reconocimiento en el campo educativo.

El corpus de análisis está integrado por obras de pensadores, líderes y académicos de distintas épocas, geografías y disciplinas, cuyas reflexiones han incidido directa o indirectamente en el campo de la educación. Los autores y obras seleccionados son: Mark Twain (Powers, 2005), John Dewey (1938/1997; 1916/2018; 1900/2021), Sócrates y Platón (Sproul, 2020), Aristóteles (Sproul, 2020), Gary Kaspárov (2007), Henry Kissinger (2023; Kissinger, Mundie y Schmidt, 2024), Colin Powell (Powell, 2012; Harari, 2002), George W. Bush (2010), Urie Bronfenbrenner (1981), Theodor Herzl (1960; Gilbert, 2008; Senor y Singer, 2023), Charles Dickens (1861/2001), Friedrich Hayek (2011), William G. Bowen (Weiss-Malkiel, 2023), Harry Austryn Wolfson (Schwarz, 1978), Randy Pausch (2008), Julio César (Barlag, 2016), Claudia Palacios (2013), Farid

Zakaria (2024), Otto von Feigenblatt (2024; Otto von Feigenblatt y Aparicio-Gómez, 2023) y Ken Bain (2004), entre otros.

El proceso analítico siguió tres fases:

- **Identificación:** lectura sistemática de cada legado para localizar los elementos estratégicos —explícitos o implícitos— presentes en su propuesta educativa o en su práctica de liderazgo.
- **Categorización:** organización de dichos elementos en torno a las tres dimensiones de la triada kaspároviana: preparación, estrategia y cálculo de variables.
- **Interpretación cruzada:** análisis de convergencias y divergencias entre los distintos legados, mediante la categoría de reconocimiento como marco teórico integrador.

El criterio de selección de los referentes no fue su pertenencia a una única corriente teórica ni a una sola disciplina, sino precisamente su diversidad: líderes militares, escritores, filósofos, científicos, educadores, políticos y deportistas confluyen en este análisis como evidencia de que la articulación entre estrategia y reconocimiento trasciende cualquier campo particular para constituir una condición universal de la acción transformadora.

No se busca generalización estadística, sino densidad interpretativa y coherencia conceptual, en la tradición de los artículos de reflexión académica reconocidos en el ámbito mundial. El alcance del artículo es propositivo: sus hallazgos apuntan a principios orientadores para la práctica educativa, no a leyes universales de aplicación mecánica.

Desarrollo: Estrategia, Liderazgo y Reconocimiento en la Práctica Educativa

Reconocimiento de la persona que aprende: de Mark Twain a John Dewey

El primer patrón que emerge del análisis es la centralidad del reconocimiento individual en toda propuesta educativa con vocación transformadora. Mark Twain —Samuel Langhorne Clemens (1835–1910)— es un caso paradigmático de lo que sucede cuando el sistema educativo falla en reconocer las inteligencias no convencionales. Su seudónimo, tomado de la jerga de los marineros del Mississippi, significa "dos brazas de profundidad": nada era superficial para él, todo merecía ser explorado a fondo. Era un torbellino de optimismo y energía incansable, un observador agudo y un escuchador atento. Rechazado por la escuela tradicional que ignoraba su estilo particular de aprender y su necesidad de explorar más allá de los límites del aula, encontró en su curiosidad natural, su liderazgo entre pares y su capacidad analítica los instrumentos de una educación autodidacta que lo condujo, décadas después, a ser reconocido como "el Padre de la Educación" por su misión de restaurar la posición del ser humano en los siglos XIX y XX, y por haber dejado un legado de pensamiento que trascendió en la educación del siglo XXI (Powers, 2005).

Su famosa frase —"Nunca he dejado que la escuela interfiera en mi educación"— no es una invitación al cinismo, sino una denuncia de los límites de una institución que, al no reconocerlo, lo expulsaba simbólicamente del conocimiento al que más aspiraba. Lo paradójico es que su maestro sí lo reconocía, al menos parcialmente: valoraba su

inteligencia para hacer negocios, su liderazgo sobre otros niños y su capacidad de aprender por cuenta propia. Ese reconocimiento parcial fue suficiente para mantener encendida la llama de una vocación que la rigidez del sistema no logró apagar.

John Dewey (1859–1952) sistematizó el fracaso de esta escuela en una crítica doble y equilibrada: ni la educación tradicional ni la nueva, entendida como progresismo educativo, son plenamente adecuadas, "porque ni la una ni la otra aplican los principios de una filosofía de la experiencia cuidadosamente desarrollada" (Dewey, 1938/1997). La propuesta deweyana es, en el fondo, una defensa del reconocimiento de la experiencia del estudiante —su historia, su entorno, sus expectativas, su singularidad— como punto de partida legítimo y necesario del acto pedagógico. Dewey identifica cuatro aspectos fundamentales que ninguna estrategia educativa seria puede ignorar:

- La educación como proceso de reconstrucción de experiencias y de otorgarles valor social mediante el desarrollo de la eficiencia individual.
- La necesidad de una filosofía de la experiencia cuidadosamente desarrollada que supere tanto el dogmatismo de la educación tradicional como la superficialidad de ciertos progresismos.
- El papel del maestro centrado en el desarrollo integral de la persona, vinculando la escuela a la vida social y comunitaria (Dewey, 1900/2021).
- El llamado a los educadores a pensar en términos de las cuestiones más profundas y amplias, y a construir un sistema educativo que respete todas las fuentes de experiencia, que sea a la vez histórico y dinámico, ordenado y abierto (Dewey, 1938/2018).

Platón añadía a este análisis una dimensión filosófica de gran profundidad: la tarea de la educación es conducir a la gente de la oscuridad a la luz. La etimología del término lo confirma: "educación" contiene la raíz latina *educare* ("sacar de") y *ducere* ("llevar, guiar, extraer"), lo que implica sacar a la luz el conocimiento y las habilidades innatas que una persona ya posee. Reconocer al estudiante es, en este sentido, reconocer la luz que ya está en él y crear las condiciones para que salga. Sócrates —quien sostenía que "una tosca politización de la educación conduce al declive del conocimiento" (Sproul, 2020)— practicó esta convicción a través de la mayéutica: el arte de hacer parir ideas que el interlocutor ya contenía en sí mismo. La mayéutica es, paradigmáticamente, una práctica de reconocimiento.

Aristóteles completaba el cuadro al sostener que "todo cambio representa un tipo de movimiento; lo que cambia se mueve de una cosa a otra, de un estado a otro... la dinámica del cambio está ligada a los conceptos de potencialidad y actualidad; la actualidad es primaria y es fuente de una condición para la potencialidad, que convierte a la materia —y a la persona— en algo nuevo y diferente" (Sproul, 2020). La educación es, en clave aristotélica, el proceso que convierte la potencialidad en actualidad: un proceso que solo es posible si alguien —el maestro, la institución, la sociedad— reconoce primero esa potencialidad dormida en el estudiante.

La transición ecológica y el reconocimiento en contextos de movilidad transnacional

Urie Bronfenbrenner (1981) describió la transición del bachillerato a la universidad como una "transición ecológica": un cambio que modifica simultáneamente el rol, el contexto y la identidad del estudiante. Esta transición, ya de por sí compleja en contextos monoculturales, se vuelve radicalmente más desafiante cuando implica movilidad transnacional. El estudiante latinoamericano que migra hacia los Estados Unidos o hacia cualquier otro país con el propósito de ingresar a una universidad enfrenta no solo el exigente sistema académico del país de acogida, sino también el choque cultural, la barrera idiomática y la ruptura de las redes afectivas que sostenían su identidad.

Con base en el modelo triádico de la estrategia de Kasparov (2007), se plantean tres preguntas que articulan con precisión los desafíos estratégicos de esta transición. En cuanto a la preparación: ¿Están los estudiantes inmigrantes preparados, con una estrategia consistente, para afrontar el novedoso, complejo y exigente sistema universitario americano, y tener éxito? En cuanto a la estrategia: ¿Están las universidades preparadas para lidiar con los estudiantes inmigrantes, y formarlos para que puedan progresar e influenciar tanto en el país de acogida como en su país de origen? En cuanto al cálculo de variables: ¿Hasta dónde es posible desarrollar con éxito una clase, un programa o incluso liderar una universidad en un entorno multicultural, multilingüístico, multirracial y con diversidad de ideologías, condiciones sociales, económicas y familiares?

La periodista colombiana Claudia Palacios (2013) documentó con rigor y sensibilidad este dilema en su libro ¿Te Vas o Te Quedas?, que analiza la problemática de los inmigrantes latinoamericanos en los Estados Unidos

desde la experiencia personal. Sus preguntas —¿por qué alguien decide cruzar la frontera y desligarse de su cultura?, ¿es fácil rehacer esos hilos invisibles que nos hacen sentir seguros en nuestros propios países?, ¿vale la pena arriesgar la tranquilidad de estar junto a los suyos por un sueño que muy pocos alcanzan?— no tienen respuestas simples. Pero todas convergen en un punto: para salir en busca de un mejor futuro no basta con soñar; se requiere estrategia, propósito claro y, sobre todo, conciencia de quién se es y qué se quiere. La estrategia sin reconocimiento de uno mismo es una carta sin destinatario.

El líder estratega como agente de reconocimiento: Kaspárov, Powell, Kissinger y Bowen

El segundo patrón identificado es la condición del líder —ya sea docente, directivo académico o gobernante educativo— como agente activo de reconocimiento. Este patrón aparece con particular claridad en las figuras de Gary Kaspárov, Colin Powell, Henry Kissinger y William G. Bowen, cuyas experiencias en campos aparentemente lejanos a la educación iluminan con precisión los dilemas del liderazgo pedagógico.

Colin Powell (1937–2021), general de cuatro estrellas del Ejército de los Estados Unidos y secretario de Estado entre 2001 y 2005, ofrece una lectura situacional del liderazgo que resulta especialmente pertinente para la gestión educativa. Powell (2012; Harari, 2002) sostiene que "el panorama cambia, por lo tanto, el líder eficaz está siempre alerta, listo para cambiar la estrategia y las tácticas según lo exija la situación". Un liderazgo educativo eficaz no puede aplicar recetas uniformes a contextos radicalmente distintos. El reconocimiento de las particularidades del entorno —multicultural, multilingüístico, multirracial, socialmente

complejo— es el paso previo e irrenunciable a cualquier decisión estratégica. Powell, independiente de las condiciones, enseñaba que el líder no puede precipitarse: "generalmente hay tiempo para examinar las opciones, analizarlas y revisarlas nuevamente, mirarlas a la luz del día y en la oscuridad de la noche, y pensar en las consecuencias". En educación, la prisa que ignora al estudiante es la madre de todas las estrategias fallidas.

Kissinger (2023) añade la dimensión temporal y la paradoja de la información. Cuanto más escasa es la información relevante sobre el contexto, más complejo resulta el margen de decisión. En educación, la "información relevante" sobre el estudiante —sus trayectorias, motivaciones, contextos familiares, estilos de aprendizaje, expectativas— es frecuentemente ignorada en aras de la eficiencia administrativa o de la uniformidad curricular. Esta carencia produce lo que Honneth (2003) denominaría una patología institucional: decisiones que, al no estar ancladas en el reconocimiento del sujeto, terminan profundizando la desigualdad y la exclusión, incluso cuando son adoptadas con las mejores intenciones.

William G. Bowen (1933–2016), llamado "un verdadero gigante de la educación superior", fue nombrado a los treinta y ocho años presidente de la Universidad de Princeton, cargo que ejerció entre 1972 y 1988. En su discurso de instalación expresó con claridad su visión de la universidad como comunidad de reconocimiento: "Estamos convencidos de que en este proceso de aprendizaje y de descubrimiento se gana mucho más que el dominio de las disciplinas y la capacidad intelectual... El fomento de los valores personales, un sentido de obligación continua hacia los demás: estos también son parte de la idea de esta Universidad" (Weiss-Malkiel, 2023). Sin embargo, al avanzar en sus responsabilidades administrativas, Bowen reconocía con frustración: "No tengo tiempo

para ver a los estudiantes. Tengo toda una universidad para dirigir; pero, aun siendo el capitán, los estudiantes están en mi barco". La solución que encontró fue característica del liderazgo reconocedor: se inventaba formas para atraer a los estudiantes y establecer conexión con ellos —ir al bar donde atendían a las mesas, escucharlos en espacios informales— y desarrollaba instintos pedagógicos que le permitían animarlos a aprovechar las oportunidades disponibles.

La ley del magnetismo descrita por Maxwell (2006) explica por qué esta práctica era tan eficaz: "Quien es usted es a quien atrae". Los líderes que reconocen tienden a atraer a personas que se sienten reconocidas y que, a su vez, aprenden a reconocer a otros. Harry Austryn Wolfson (1887–1974), erudito en filosofía y amante del conocimiento, ejerció durante sesenta años en Harvard un liderazgo intelectual que condujo estratégicamente a los estudiantes a nuevos niveles de la literatura filosófica, incursionando en las regiones inexploradas de la filosofía helenística, patrística, islámica, escolástica y judía (Schwarz, 1978). Fue, en su propia esfera, un Mark Twain o un John Dewey de la filosofía académica: alguien que reconocía en los estudiantes capacidades que ellos mismos aún no sabían que tenían.

La sabiduría como síntesis de estrategia y reconocimiento: Julio César, Bush y Herzl

Un hallazgo transversal del análisis es que los líderes más eficaces no separan la estrategia del reconocimiento: los integran en lo que el presente artículo denomina *sabiduría práctica* —el *phronesis* aristotélico: la capacidad de discernir la acción correcta en cada situación singular.

Julio César (100–44 a.C.) representa, en la antigüedad, el modelo del líder que supo distinguir la diferencia entre poder y fuerza. Se propuso transformar la República Romana en Imperio no por la fuerza bruta, sino a través de los principios innatos de liderazgo que lo identificaban: la capacidad de reconocer las motivaciones de sus legionarios y de sus adversarios, de adaptar su estrategia a cada terreno y de construir lealtades mediante el reconocimiento público de los méritos de cada uno (Barlag, 2016). Razón por la cual se alude a su gestión como el nacimiento del liderazgo moderno: en César está presente ya la comprensión de que la autoridad duradera se construye sobre el reconocimiento, no sobre la dominación.

George W. Bush vivió el 11 de septiembre de 2001 uno de los momentos de mayor presión que ha enfrentado un líder contemporáneo. Se encontraba escuchando las lecturas de niños de segundo grado en la escuela primaria 'Emma E. Broker', en Sarasota, Florida, cuando fue informado del ataque a las Torres Gemelas y al Pentágono. La expectativa era que abandonara el aula de inmediato para asumir el mando de la crisis. Pero Bush tomó una decisión estratégica que fue, al mismo tiempo, un acto de reconocimiento: permaneció unos minutos más con los niños, sin transmitir pánico, protegiendo la experiencia de esos pequeños frente a las cámaras del mundo. En sus propias palabras: "Miré los rostros de los niños frente a mí. Pensé en el contraste entre la brutalidad de los atacantes y la inocencia de esos niños. Millones como ellos pronto contarían conmigo para protegerlos. Estaba decidido a no decepcionarlos" (Bush, 2010). Como lo ratificó el principio de liderazgo de Colin Powell: un líder no se precipita, sino que toma las decisiones adecuadas en el momento preciso. El reconocimiento de la vulnerabilidad de los niños fue la variable estratégica que determinó la decisión presidencial.

Theodor Herzl (1860–1904), periodista judío austro-húngaro y padre del sionismo moderno, ofrece otra dimensión fundamental del argumento. Frente a los críticos que consideraban utópica su visión de un Estado judío, Herzl les respondía con una frase que ha trascendido su época: "Si lo deseas no es un sueño". Su obra *El Estado Judío* (1896) no fue solo una declaración de principios, sino una estrategia detallada que delineaba las acciones necesarias en las áreas social, económica, política, cultural y educativa. Las ideas de Herzl tardaron cincuenta y dos años en materializarse —como "el buen vino añejo"— hasta que David Ben Gurión las convirtió en realidad en 1948 (Herzl, 1960; Gilbert, 2008; Senor y Singer, 2023). Las ideas tienen consecuencias (Sproul, 2020); pero solo cuando alguien las reconoce como viables, las sostiene en el tiempo y las convierte en estrategia. Reconocer una aspiración colectiva con persistencia y método es, también, una forma de liderazgo transformador.

Charles Dickens, en su inmortal *Grandes Expectativas* (1861/2001), aportó una reflexión que resuena con inusitada pertinencia en este análisis: "La única variable constante será el cambio. Lo inesperado. Nuestro trabajo no es evitar la sorpresa. No podemos controlarla, así que solo nos queda una cosa por hacer: aceptarla. No debemos aceptar las cosas malas, pero sí debemos aceptar la inestabilidad del cambio, en nosotros mismos y en las circunstancias". Aceptar el cambio en nosotros mismos implica reconocerse en el proceso de transformación: es la condición de toda educación genuina y de todo liderazgo auténtico.

El docente como estratega del reconocimiento: Randy Pausch y Ken Bain

El cuarto patrón identificado refiere específicamente al rol del docente como actor estratégico primario. Randy Pausch (1960–2008), profesor de Carnegie Mellon University, escribió *La Última Lección* (2008) sabiendo que moriría pronto de un cáncer pancreático. El libro no es un manual de pedagogía en el sentido técnico; es el testimonio de un educador que, al borde de la muerte, revisó su vida y extrajo de ella los principios que habían hecho de su práctica docente una experiencia transformadora para sus estudiantes. Analizadas desde la perspectiva del reconocimiento, sus recomendaciones a los maestros revelan una coherencia filosófica notable:

Reafirmar que todo parte del maestro mismo: el autoconocimiento como base de la práctica pedagógica. El docente que no se conoce a sí mismo no puede reconocer auténticamente al otro.

Trabajar en equipo y ser paciente para esperar resultados: reconocimiento del tiempo del aprendizaje como tiempo del otro; la paciencia pedagógica es una forma de respeto a los ritmos singulares de cada estudiante.

Reconocer las propias habilidades y evaluar si existe conciencia de los propios defectos: la humildad epistemológica como condición del reconocimiento ajeno. Un docente que no admite sus propias limitaciones difícilmente podrá aceptar las del estudiante sin transformarlas en juicios.

Servir mejor a los estudiantes a través de una retroalimentación efectiva que los ayude a ser más autorreflexivos: el reconocimiento como práctica dialogal; la retroalimentación no es una calificación, es una conversación que devuelve al estudiante una imagen de sí mismo que le permita crecer.

Enseñar a los estudiantes a evaluarse a sí mismos: el reconocimiento como empoderamiento del sujeto; cuando el estudiante aprende a evaluarse, interioriza los criterios de excelencia y se vuelve agente de su propio aprendizaje.

Esta secuencia es, en esencia, una pedagogía del reconocimiento en cinco actos. Ken Bain (2004) la confirma desde la investigación empírica sobre los mejores profesores universitarios del mundo anglosajón: los docentes más eficaces "tienden a reflejar una fuerte confianza en sus estudiantes"; "creen que los estudiantes quieren aprender y, hasta que se demuestre lo contrario, dan por sentado que pueden hacerlo"; "comparten su trayectoria intelectual, sus ambiciones, triunfos y fracasos, y animan a sus estudiantes a ser igualmente reflexivos y francos... imitando su sentido de asombro y curiosidad"; "en pocas palabras, tratan a los estudiantes con respeto" (Bain, 2004). El respeto no es una concesión del poder al débil; es el reconocimiento activo de la dignidad del otro.

Reconocimiento institucional, política educativa y democracia en el siglo XXI

Friedrich Hayek (2011), en *The Constitution of Liberty*, plantea una pregunta que debería resonar en cualquier ministerio de educación

del mundo: “La cuestión importante es si hay motivos para cambiar nuestras instituciones de manera que se eliminen, en la medida de lo posible, todos los vínculos de desigualdad. ¿Sobre quién, o quiénes, cae la responsabilidad de hacerlo?” La respuesta educativa a esta pregunta implica el diseño de estrategias institucionales que no solo distribuyan recursos, sino que reconozcan activamente la dignidad y el potencial de todos los sujetos del sistema.

La Universidad de Harvard plasmó esta visión en su propósito fundacional: “crear y mantener las condiciones que permitan a los estudiantes vivir una experiencia educativa incomparable que los transforme intelectual, social y personalmente” (Kirby, 2022). La placa de mármol conservada en sus muros añade: “Es en virtud de su cultura que surge una nación, pero en verdad es gracias al conocimiento que una cultura florece”. La visión de Keiser University —”Los estudiantes primero”— opera en la misma dirección y con el mismo imperativo: la centralidad del estudiante como principio rector de toda decisión institucional no es un eslogan de mercadeo, sino una declaración ontológica y ética que tiene implicaciones profundas en la asignación de recursos, el diseño curricular, la formación docente y la evaluación institucional.

El argumento que sustenta el tránsito de la educación tradicional —causante, entre otras cosas, de la rebeldía creativa de Mark Twain— hacia una educación centrada en el alumno, se basa en la evidencia de que el enfoque más eficaz para que todos los estudiantes tengan éxito es adaptar la acción pedagógica a las necesidades del aprendiz y a su estilo de aprendizaje (von Feigenblatt y Aparicio-Gómez, 2023). Albert Einstein nunca tuvo buen desempeño en el aprendizaje memorístico; su éxito no provino de la fuerza de su capacidad de procesamiento mecánico, sino de su imaginación y creatividad.

> “La imaginación es más importante que el conocimiento”, afirmaba; y a su hijo le recordaba que “la vida es como montar en bicicleta, para guardar el balance hay que mantenerse en movimiento” (Isaacson, 2007). Mantenerse en movimiento —adaptarse, explorar, reconocerse en el cambio— es la estrategia más profunda.

Esta perspectiva cobra una urgencia particular en el contexto de las transformaciones tecnológicas que definen el presente. Como señala Zakaria (2024): “Con la revolución digital que se ha desatado desde 1970 (la Tercera Revolución Industrial) y el auge de la I.A. y la Biotecnología en la década de 2020 (lo que algunos llaman la Cuarta Revolución Industrial), el mundo está cambiando de nuevo más rápido que nunca, y muchas personas sienten que serán ellas las que se quedarán atrapadas en las vías... muchas de las tensiones de nuestro tiempo —entre prosperidad e inestabilidad, entre interconexión y atomización, entre progreso y reacción— son, al menos en parte, resultado de estas transformaciones tecnológicas”. Kissinger, Mundie y Schmidt (2024) advierten que “la llegada de la I.A. es, en nuestra opinión, una cuestión de supervivencia humana... las futuras facultades de la I.A., que funcionan a velocidades inhumanas, harán inútil la regulación tradicional”. Von Feigenblatt (2024) confirma que “vivimos un tiempo de tensión tecnológica, donde la integración de la Inteligencia Artificial dará como resultado una mayor polarización de la educación en todos los niveles, y donde las posibles consecuencias en todas las áreas de la vida son simplemente abrumadoras”.

Ante este horizonte, la estrategia educativa que incorpora el reconocimiento como principio estructural se convierte, paradójicamente, en la respuesta más humana a la deshumanización que amenaza con el

avance tecnológico irrestricto. Las máquinas pueden optimizar procesos; solo el reconocimiento puede garantizar que esos procesos sirvan a la dignidad humana. El desafío para los constructores de políticas educativas, directores académicos y maestros del siglo XXI es, en consecuencia, diseñar estrategias que planteen con claridad tres tareas irrenunciables:

- **Establecer alianzas interinstitucionales** que articulen la educación secundaria con la superior, orientando a los futuros estudiantes desde temprano y reconociendo sus trayectorias antes de que lleguen al umbral universitario.
- **Renovar los planes de estudio y su estructura** de acuerdo con los exigentes estándares de la sociedad del conocimiento, sin perder de vista las necesidades y contextos singulares de cada comunidad educativa.
- **Estimular en los estudiantes el debate, el pensamiento crítico y la capacidad de plantear soluciones** a problemas complejos, incluyendo el dominio reflexivo y ético de las herramientas tecnológicas, especialmente la I.A., en lugar de dejarse dominar por ellas.

Discusión

Los hallazgos de este análisis permiten formular cuatro proposiciones interpretativas de alcance teórico y práctico, que constituyen la contribución central del presente artículo al campo de la filosofía educativa y del liderazgo pedagógico.

Primera proposición: la estrategia educativa eficaz es, en su núcleo, una práctica de reconocimiento. La triada kaspároviana —preparación, estrategia, cálculo de variables— solo produce transformación real cuando cada uno de sus componentes incorpora el reconocimiento del sujeto educativo. La preparación que no incluye el diagnóstico de quién es el estudiante es preparación ciega. La estrategia que no adapta la acción pedagógica a la singularidad del aprendiz es estrategia sorda. El cálculo de variables que no considera la complejidad sociocultural del entorno es cálculo abstracto. Reconocimiento no es sinónimo de condescendencia ni de relativismo pedagógico; es el rigor de partir de lo real antes de aspirar a lo posible.

Segunda proposición: el liderazgo educativo transformacional requiere como condición previa el reconocimiento recíproco. Este reconocimiento opera en doble dirección: el líder reconoce al estudiante; el sistema institucional reconoce al líder. La ausencia de cualquiera de estas dos dimensiones genera las patologías que Honneth (2003) denomina "menosprecio" y que, en el campo

educativo, se traducen en deserción, desafección, pérdida de vocación docente y empobrecimiento cultural. El liderazgo transformacional no se ejerce desde la cima de una jerarquía; se construye desde la calidad de las relaciones que el líder es capaz de establecer con los sujetos que lidera.

Tercera proposición: el reconocimiento es una condición estructural de la democracia educativa. Una sociedad democrática necesita ciudadanos capaces de reconocer la dignidad del otro, de dialogar desde la diferencia y de construir proyectos colectivos que trasciendan el interés individual. Estas capacidades no se adquieren de manera espontánea; son el resultado de procesos educativos que, a su vez, están organizados por prácticas de reconocimiento. La educación que no reconoce al estudiante no solo fracasa pedagógicamente; fracasa democráticamente, pues produce ciudadanos incapaces de reconocer a los demás.

Cuarta proposición: ante la irrupción de la Inteligencia Artificial, el reconocimiento es el factor diferencial irreemplazable de la educación humana. Las tecnologías de I.A. pueden personalizar itinerarios de aprendizaje, automatizar la evaluación de competencias y generar contenidos educativos a velocidades inhumanas. Lo que no pueden hacer —al menos en su estado actual de desarrollo— es reconocer al estudiante como sujeto en el sentido pleno que Honneth (2003) describe: valorarlo en su singularidad, su dignidad y su historia. Este es el espacio irreemplazable del maestro y de la institución educativa

humana. La estrategia educativa del siglo XXI debe abrazar la tecnología sin ceder este espacio; debe usar la I.A. para liberar tiempo y energía que permitan al docente hacer lo que solo él puede hacer: reconocer.

Las limitaciones del presente artículo son, por supuesto, las propias de su metodología documental. No ha sido posible contrastar empíricamente las proposiciones formuladas con datos de campo, ni establecer relaciones causales rigurosas entre las prácticas de reconocimiento y los resultados educativos medibles. Estas son tareas para futuras investigaciones que combinen enfoques cualitativos —observación etnográfica, entrevistas en profundidad, análisis de narrativas docentes y estudiantiles— con análisis bibliométricos que permitan mapear el estado del arte sobre reconocimiento y educación en el ámbito iberoamericano.

Conclusiones

La estrategia y el reconocimiento no son categorías opuestas ni independientes; son dimensiones complementarias e inseparables de toda educación con vocación transformadora. Este artículo ha mostrado que los legados intelectuales analizados —desde la rebeldía creativa de Mark Twain y la profundidad filosófica de John Dewey hasta la urgencia tecnológica formulada por Kissinger, Schmidt y Mundie, pasando por la sabiduría estratégica de Kaspárov, Powell y Bowen, y el humanismo pedagógico de Pausch y Bain— convergen en una misma convicción: el futuro de la educación depende menos de la sofisticación de sus

herramientas y más de la profundidad de su compromiso con la persona que aprende.

La triada preparación–estrategia–cálculo de variables constituye un modelo operativo útil para el diseño de políticas y prácticas educativas, pero su eficacia depende, en última instancia, de que cada uno de sus componentes esté animado por el reconocimiento del sujeto: quién es, qué trae consigo, adónde quiere ir y qué obstáculos enfrenta en ese camino. Una educación que ignora estas preguntas no es educación transformadora; es instrucción, en el sentido más limitado del término, o peor aún, es reproducción de desigualdades bajo el manto de la neutralidad curricular.

El desafío del siglo XXI para los constructores de políticas educativas, los directivos académicos y los docentes consiste en diseñar estrategias de reconocimiento que sean, simultáneamente, preparación para un mundo complejo, adaptación creativa a la diversidad y gestión valiente de la incertidumbre tecnológica. Las ideas tienen consecuencias, como recordaba Sproul (2020): la idea de que el estudiante merece ser reconocido como sujeto pleno de su aprendizaje tiene la consecuencia de transformar no solo el aula, sino la institución, la política educativa y, en última instancia, la sociedad.

Como afirmaba Henry Adams (1838–1918), "un maestro afecta a la eternidad; nunca sabe dónde termina su influencia" (Bartlett, 2002). Esta influencia que toca la eternidad no es producto de la eficiencia técnica ni de la acumulación de méritos académicos. Es el fruto del reconocimiento: de haber visto en cada estudiante no solo lo que es, sino lo que puede llegar a ser. Esa visión —la del maestro que reconoce— es la estrategia más poderosa y la más democrática que la educación puede ofrecer al mundo.

Referencias

- Andrews, R. (1993). *The Columbia Dictionary of Quotations*. Columbia University Press.
- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Harvard University Press.
- Barlag, Ph. (2016). *The Leadership Genius of Julius Cæsar: Modern Lessons from the Man Who Built an Empire*. Berrett-Koehler Publishers.
- Bartlett, J. (2002). *Bartlett's Familiar Quotations* (17.ª ed.). Little, Brown & Company.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bush, G. W. (2010). *Decision Points*. Crown Publishers.
- Cuesta Moreno, Ó. J. (2016). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 43–62. https://doi.org/10.14201/teri.19011
- Dewey, J. (1900/2021). *The School and Society*. The University Press.
- Dewey, J. (1916/2018). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Myers Education Press.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. Free Press.
- Dickens, Ch. (1861/2001). *Great Expectations* (1.ª ed. Dover). Dover Publications.
- Fraser, N., y Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. Verso.
- Gilbert, M. (2008). *Israel: A History* (60th Anniversary ed.). Harper/Perennial.

- Han, B.-Ch. (2023). *La crisis de la narración*. Editorial Herder.
- Harari, O. (2002). *The Leadership Secrets of Colin Powell*. McGraw-Hill.
- Hayek, F. (2011). *The Constitution of Liberty*. The University of Chicago Press.
- Herzl, Th. (1960). *El Estado Judío y otros escritos*. Biblioteca Israel. Editorial Israel.
- Honneth, A. (2003). *Luta pelo reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Editora 34.
- Isaacson, W. (2007). *Einstein: His Life and Universe*. Simon & Schuster.
- Kaspárov, G. (2007). *Cómo la vida imita al ajedrez* (1.ª ed.). Debate.
- Kirby, W. C. (2022). *Empires of Ideas: Creating the Modern University from Germany to America to China*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Kissinger, H. (2023). *Liderazgo: Seis estudios sobre estrategia mundial* (1.ª ed.). Editorial Debate.
- Kissinger, H. A., Mundie, C., y Schmidt, E. (2024). *Genesis: Artificial Intelligence, Hope, and the Human Spirit*. Little, Brown Publishers.
- Mansfield, S. (2003). *La fe de George W. Bush*. Casa Creación.
- Maxwell, J. C. (2006). *Las 21 leyes irrefutables del liderazgo*. Grupo Nelson.
- Palacios, C. (2013). ¿Te vas o te quedas? Editorial Planeta Colombia.
- Pausch, R. (2008). *La última lección*. Grijalbo.
- Powell, C. (2012). *It Worked for Me in Life and Leadership*. HarperCollins Publishers.
- Powers, R. (2005). *Mark Twain: A Life*. Free Press.

- Schwarz, L. W. (1978). *Wolfson of Harvard: Portrait of a Scholar*. The Jewish Publication Society of America.

- Senor, D., y Singer, S. (2023). *The Genius of Israel: The Surprising Resilience of a Divided Nation in a Turbulent World*. Avid Reader Press.

- Sproul, R. C. (2020). *Las ideas tienen consecuencias*. Editorial Kerigma.

- von Feigenblatt, O. F., y Aparicio-Gómez, O. Y. (2023). *Transcending the Eternal Debate Between Traditional and Progressive Education: A Constructive Scholarly Dialogue*. Octaedro Editorial.

- von Feigenblatt, O. (2024). *Artificial Intelligence and Education: An Ongoing Dialogue*. Octaedro Editorial.

- Weiss-Malkiel, N. (2023). *Changing the Game: William G. Bowen and the Challenges of American Higher Education*. Princeton University Press.

- Zakaria, F. (2024). *Age of Revolutions: Progress and Backlash From 1600 to the Present*. W. W. Norton & Company.

