

XI

Indicadores de una universidad en Cristo

Indicators of a university in Christ
Universidad Adventista del Plata, Argentina



Víctor M. Armenteros Cruz

Licenciado en Teología por la Universidad Adventista del Plata (Argentina) y licenciado en Filología Semítica, con especialidad en Hebreo y Arameo, por la Universidad Central de Barcelona (España). Hizo cursos doctorales en Lengua y Cultura Hebraico-Española, con especialidad en Literatura Rabínica Tannaitica, por la Universidad de Granada (España). Doctor en Filología Semítica por la Universidad de Granada. Traductor del proyecto de la Biblia Interconfesional de las Sociedades Bíblicas y la Casa de la Biblia.

Escritor prolífico y ponente internacional. Actualmente se desempeña como Vicerrector Académico de la Universidad Adventista del Plata.

Resumen

La necesidad de concretar aquellos indicadores, que configuran la educación superior cristiana, lleva al investigador a aproximarse ineludiblemente a la propuesta de Mt 28,19-20. De ella, se perciben cuatro dimensiones que componen su identidad: educación inclusiva, educación transformacional, educación en competencias y educación transcendental. La educación en competencias es objeto de múltiples investigaciones y reflexiones derivadas de los modelos educativos y sus proyecciones curriculares. Se deja, por tanto, el indicador “competencia” a la lectura de dicha literatura. La educación transcendental amerita, a estas alturas del sistema educativo adventista, un análisis fuertemente teológico (desde reflexiones sobre los usos hermenéuticos de los especialistas en educación al rastreo y trazado de los campos semánticos sobre dicha disciplina) y filosófico (desde una metafísica con la cosmovisión adventista hasta una ética por encima de la posmodernidad). Prescindiremos, por tanto, del indicador “transcendencia” que se relegará a estudios posteriores. Se incidirá en los indicadores “inclusividad” y “transformación” para percibir realidades (estudio de campo) y proponer estrategias. Más allá del diagnóstico y estado de la cuestión, la presentación pretende reflexionar sobre la precariedad del liderazgo transformacional, y los límites y limitaciones de la inclusividad y el respeto.

Palabras clave: Educación cristiana, educación inclusiva, liderazgo, percepción.

Abstract

The need to define indicators that make up the Christian higher education leads the researcher to approach inevitably the Mt 28,19-20 proposal. From it one can perceive four dimensions making up its identity: inclusive education, transformational education, education in skills and transcendental education. Skills education is the subject of multiple investigations and reflections derived from educational models and curriculum projections. Therefore, the “competition” indicator is left for the reading of said literature. The transcendental education deserves, at this stage of the Adventist education system, a strong theological analysis (from reflections on hermeneutical uses by education specialists for tracking and tracing the discipline's semantic fields) and philosophical (from a metaphysical standpoint with the Adventist worldview above a postmodernism ethics). We will dispense, therefore, the indicator “transcendence”, which will be left for further studies. It will focus on the indicators “inclusiveness” and “transformation” to perceive realities (field study) and propose strategies. Beyond the diagnosis and state of affairs, the presentation aims at reflecting on the precariousness of transformational leadership, and the limits and limitations of inclusiveness and respect.

Keywords: Christian education, inclusive education, leadership, perception.

Introducción

Es indudable, en una universidad que se denomine cristiana, la función del docente como líder, como prescriptor. Esa función de la naturaleza misma de su ejercicio debe comprender su relevancia como agente de transformación. La cotidianidad, la intensidad de las demandas laborales, la crisis real y la virtual, el desapego estructural han desgastado, sin embargo, ese concepto de los docentes. En ocasiones, apenas se sienten un eslabón más de esa cadena sin fin de transmisión de conocimiento y, cual insecto kafkiano, se dejan abatir, inertes, por el día a día. Porque es incuestionable, como indicábamos anteriormente, que el liderazgo en educación no deje de ser transformacional. Se precisa constantemente del docente que mejora la sociedad.

La educación inclusiva es un diagnóstico de instituciones y personas. En el marco de la enseñanza identifica al modelo de docente y alumno: *open mind*, multicultural, interdisciplinario y proactivo. El retorno de radicalismos sociales (xenofobia, discriminaciones de género, estratos político-económicos, etc.) nos obliga a recordar la perspectiva y horizontes de la educación por y para todos. En la educación inclusiva podemos visualizar de forma concreta los valores de una sociedad que debe mantenerse.

Esta ponencia se concibe como vehículo de detección de los indicadores de una educación cristiana, como agente de comprensión de realidades específicas y como vía de reflexión sobre la percepción del profesorado en sus funciones de prescriptor y agente de cambio en relación con la educación inclusiva. No se propone una reflexión contemplativa, aunque no abandona el horizonte de la utopía, sino de respuestas concretas ante la realidad social.

Indicadores educativos desde Mt 28:19, 20

Bastantes especialistas toman el texto de Mt 28:19, 20 como base para desarrollar modelos de acción. Por un lado, están los evangelistas que, en sus exégesis intermitentes, abordan los diferentes detalles de la perícopa para generar “métodos” que solucionen el problema de la misión extraeclesial (Anderson, 1985. pp. 52-65). Por otro lado, se encuentran los académicos que, en sus constantes exégesis, determinan y clasifican cada término para identificar y establecer taxonomías (Keener, 2009; Sanchez-Navarro, 2008; Ulrich, 2007; Rogers, 1973). También se vislumbran los estructuradores que, en sus anhelos de organización, detectan roles y objetivos para la estabilidad y

metas eclesíásticas, por ejemplo, con relación a la fórmula bautismal (Howard, 1988), o con relación al corporativismo (Gelder, 2004; Vögtle, 1964). Pero, ¿dónde localizamos a los educadores? Son escasos los materiales que vinculan el texto de la “gran comisión” con la educación sea *intra o extra muros*.

Destaca, como una isla en un vasto océano, el artículo de Kornfield (1981; 1982) “A Working Proposal for an Alternate Model of Higher Education”. El autor plantea algunas propuestas desde las que inicia un modelo educativo en Cristo y parte de Mt 28:19, 20. Tras analizar la crisis de identidad que se detecta tanto en la familia, en la iglesia como en la escuela, recuerda el fuerte proceso de secularización al que se ha visto sometida la universidad. Entiende que existe la necesidad imperiosa de formar valores morales desde y con un propósito, y considerar a los alumnos como personas y no solo como un cerebro. En este sentido, va a determinar como “cerebrismo” a esos sistemas educativos que solo aportan conocimiento mental a los alumnos y sostendrá que hay que ir más allá de tal dinámica y ayudar a los estudiantes a crecer como persona, crecer con un propósito y crecer hacia el discipulado.

Para establecer las bases de su modelo educativo tomará las diferentes directrices que Jesús plantea en Mt 28:19, 20. Recuerda que hay cuatro modelos de enseñanza: enseñanza por contenido, por objetivos, en valores y relacional. Identifica esos cuatro modelos con los diferentes mandatos de Cristo en la gran comisión: a) modelo de contenido con la orden de ir enseñando, b) modelo de objetivos con el “yendo” (también se puede traducir “al ir”) de inicio del mandato, c) modelo en valores con el imperativo a bautizar y, d) modelo relacional con la propuesta de hacer discípulos. El modelo de Jesús, por tanto, resume y totaliza la mayoría de los enfoques educativos universitarios.

Termina analizando el método que deriva de dicho modelo y cómo afecta, además a las estructuras organizativas y a la evaluación. En esencia, es un material que nos devuelve la imagen de un sistema universitario holístico e integrador que se asemeja más a la cosmovisión bíblica.

A pesar de aportar clarificación a las bases de la educación cristiana, desde la interpretación de un texto bíblico, entiendo que el análisis de la perícopa mateana es escasamente tratado y sugiero una reflexión desde una perspectiva educativa y con el objetivo de detectar identificadores que configuren una educación cristiana universitaria.

Es indudable que, por características formales del relato, la perícopa comienza en Mt 28:16 y que se extiende hasta el versículo 20. Está bien claro que la partícula adversativa $\delta\grave{\epsilon}$ expresa una transición que se corrobora en una variación física del escenario narrativo. Los discípulos marchan a Galilea a un

lugar prefijado anteriormente por Jesús. Ellen G. de White nos aporta datos contextuales de los actantes y de la situación vital:

El mandato había sido dado a los doce, cuando Cristo se encontró con ellos en el aposento alto; pero debía ser comunicado ahora a un número mayor. En una montaña de Galilea se realizó una reunión, en la cual se congregaron todos los creyentes que pudieron ser llamados. De esta reunión, Cristo mismo había designado, antes de su muerte, la fecha y el lugar. El ángel, al lado de la tumba, recordó a los discípulos la promesa que hiciera de encontrarse con ellos en Galilea. La promesa fue repetida a los creyentes que se habían reunido en Jerusalén durante la semana de la Pascua, y por ellos llegó a muchos otros solitarios que estaban lamentando la muerte de su Señor. Con intenso interés, esperaban todos la entrevista. Concurrieron al lugar de reunión por caminos indirectos, viniendo de todas direcciones para evitar la sospecha de los judíos envidiosos. Vinieron con el corazón en suspenso, hablando con fervor unos a otros de las nuevas que habían oído acerca de Cristo.

Al momento fijado, como quinientos creyentes se habían reunido en grupitos en la ladera de la montaña, ansiosos de aprender todo lo que podían de los que habían visto a Cristo desde su resurrección. De un grupo a otro iban los discípulos, contando todo lo que habían visto y oído de Jesús, y razonando de las Escrituras como él lo había hecho con ellos (White, 2007. p. 496).

El texto (17) clarifica que si bien algunos se postraron, otros dudaron. Es, por tanto, un plano panorámico que, progresivamente, nos va a mostrar la certificación de la fe y la misión como consecuencia de la cercanía de Jesús.

En esta ocasión,¹ Jesús comienza su discurso con una aclaración sobre su autoridad que es completa tanto en el cielo como en la tierra (Ἐδόθη μοι πᾶσα ἐξουσία ἐν οὐρανῷ καὶ ἐπὶ τῆς γῆς). Nos hallamos ante una expresión no solamente salvífica y reivindicativa sino, además, académica porque el joven rabbi Jesús es un *autorita*.² Por tanto, procede de forma coherente realizar una lectura desde una perspectiva educativa.

El verbo principal de la oración es “haced discípulos” (μαθητεύσατε),

¹Ellen G. de White clarifica que estas palabras de mandato se repitieron en diferentes ocasiones: “Repitió varias veces estas palabras a fin de que los discípulos comprendiesen su significado” (DTG, 496). Tal reiteración justificaría las variaciones de los sinópticos, Juan y Hechos de los Apóstoles.

²Explícitamente, en los textos de los evangelios, el término ἐξουσία se relaciona con la enseñanza en público. Por ejemplo, Mt 21:23, 24: “Cuando llegó al Templo, los principales sacerdotes y los ancianos del pueblo se acercaron a él mientras enseñaba, y le preguntaron: ‘¿Con qué autoridad haces estas cosas? ¿Quién te dio esta autoridad?’ Respondiendo Jesús, les dijo: ‘Yo también os haré una pregunta, y si me la contestáis, también yo os diré con qué autoridad hago estas cosas’ (Καὶ ἐλθόντος αὐτοῦ εἰς τὸ ἱερὸν προσήλθον αὐτῷ διδάσκοντι οἱ ἀρχιερεῖς καὶ οἱ πρεσβύτεροι τοῦ λαοῦ λέγοντες: Ἐν ποίᾳ ἐξουσίᾳ ταῦτα ποιεῖς; καὶ τίς σοι ἔδωκεν τὴν ἐξουσίαν ταύτην; ἀποκριθεὶς δὲ ὁ Ἰησοῦς εἶπεν αὐτοῖς: Ἐρωτήσω ὑμᾶς καὶ γὰρ λόγον ἓνα, ὃν ἂν εἰπῆτε μοι καὶ γὰρ ὑμῖν ἐρῶ ἐν ποίᾳ ἐξουσίᾳ ταῦτα ποιῶ). Véase Mr 11:28-29; Lc 4:32-; 20,1-2.

se encuentra en forma imperativa y convierte la expresión en un mandato. El término solo se registra en Mateo como forma verbal lo que nos recuerda la fuerte tradición judía entre maestro-discípulo.³ Es, además, una continuidad de las actividades realizadas por el mismo Jesús en su etapa de ministerio:

En los evangelios encontramos a Jesús siempre rodeado de discípulos/as y enseñando a través de parábolas. Ese hecho refleja el cuadro cultural de su tiempo y la pedagogía que le es propia. Sus enseñanzas son entregadas en forma oral y por eso la asimilación requiere la memorización de lo que fue oído. Para ello, es necesario repetir siempre las enseñanzas del maestro. Sus palabras continúan cantando en el corazón del discípulo por la fuerza de la repetición, aunque él se ocupe de otras cosas (Rodrigues, 2001. p. 135).

“Haced discípulos” es, ineludiblemente, una propuesta que capta el marco educativo, que propone una relación personal intensa y un proceso dinámico de guía-seguidor. Supera las propuestas simplemente teóricas para internarse en la realidad cotidiana. Habla, por tanto, de enfoque en una misión que tiene tanto de información como de formación.⁴

La perícopa continúa con tres participios que bien se pueden traducir en español en una forma de gerundio: “yendo”, “bautizando” y “enseñando”.

“Yendo” (πορευθέντες) no solo implica continuidad sino consecución de objetivos en el transcurso del proceso. Hablar, hoy día, de construir en el sistema educativo no es novedad, pero no deja de ser esencial. En la expresión “a todas las personas” (πάντα τὰ ἔθνη) encontramos nuestro primer indicador de una institución educativa universitaria en Cristo: la educación inclusiva. El término ἔθνη supera las connotaciones que asignamos hoy día a las “naciones” por influencia de la Ilustración y el concepto de “patria”. Se aproxima más a la idea de multitud de personas de cualquier condición, etnia o sistema de agrupamiento. Enfatiza, en la frase, el adjetivo πάντα que se repite insistentemente en esta perícopa, dotándola de universalidad, totalidad y de integridad.

El indicador “inclusión educativa” responde a un constructo complejo y multidimensional. Como dirá Echeita (2008):

“...la emergencia del concepto de inclusión educativa encuentra su sentido en el reconocimiento de que se trata de una dimensión crítica del bienestar

³Apenas tres veces en los evangelios (Mt 13:52; 27,57; 28:19) frente a las 288 referencias en *Antiquitates Judaicae* Flavio Josefo o a las 107 de la *República* de Platón.

⁴En muchos de los materiales que se catalogan de “discipulado”, apenas, si aparece una lista de instrucciones sobre la información que debe recibir el destinatario y los métodos de contraste con otras cosmovisiones. Discipulado, en un entorno judeo-cristiano, implica un desarrollo total de la persona en Cristo que pasa, obligatoriamente, por una relación personal y personalizadora.

emocional de todas las personas y de un valor social que alude a un derecho inalienable de la persona, no sujeto a disquisiciones técnicas, en parangón con otros como el derecho a la vida, o la igualdad” (p.16).

La propuesta de Jesús, de considerar a todas y cada una de las personas, configura la naturaleza más esencial de cualquier cosmovisión educativa cristiana. La misión no se atiene a élites, ni pretende generar prosélitos, ni responde a un proceso esotérico del conocimiento. La misión es para todos. Incluidos los de mentalidades, razas, economías, religiones o prácticas diferentes.

No es nada novedoso en el mensaje de Jesús, él mismo lo había demostrado en su función como Maestro que creía en la inclusión. De hecho, es una de las marcas primordiales de Cristo y del cristianismo. Indica Ellen G. de White:

Gente de muchos países pasaba por la ciudad [Capernaum], o quedaba allí a descansar en sus viajes de un punto a otro. Allí Jesús podía encontrarse con representantes de todas las naciones y de todas las clases sociales, tanto ricos y encumbrados, como pobres y humildes, y sus lecciones serían llevadas a otras naciones y a muchas familias. Así se fomentaría la investigación de las profecías, la atención sería atraída al Salvador, y su misión sería presentada al mundo (White, 2007. p. 145).

“Bautizando” es la segunda directriz que nos apunta a otro indicador. No se puede entender el Nuevo Testamento sin el cambio de paradigma que implica el bautismo. La estructura veterotestamentaria es centrípeta y la circuncisión es su señal (una raza, una nación, un grupo sacerdotal, una dinastía). La neotestamentaria es centrífuga y su señal es el bautismo (todas las razas, todas las naciones, todos pueden ser real sacerdocio). El mensaje de Juan, el bautista, implica salir de Israel (de ahí su situación en Betábara), arrepentirse y ser transformados. El arrepentimiento y la transformación (por eso *metanoia*) son constantes en el mensaje de Jesús. Ser bautizado es la expresión pública de dicha transformación. He ahí el segundo indicador de una enseñanza universitaria en Cristo: la educación transformadora.

El constructo “transformacional” forma parte de cualquier tratado de organización de grupos, sea empresarial o educativo. En estos momentos se asocia intensamente a liderazgo. “Liderazgo transformacional” es el binomio en el que residen muchas de las claves del cambio de las instituciones o de las personas. Desde los primeros estudios de Burns (1978), se ha modificado la imagen de líder considerablemente. Evolucionando de líder autocrático a transaccional y, posteriormente, a transformacional.

Jesús se caracterizó por ser el verdadero líder transformacional y por creer en la futurabilidad de las personas. Es por ello que “llegar a ser” es una de las características identificativas de cualquier sistema educativo cristiano. Todos los agentes de este proceso se sitúan en una plataforma de potencialidad.

La directriz, además, resalta la identidad de esa transformación cuando al establecer una denominación identifica una naturaleza: “...en nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo”. Mencionar la dupla padre-hijo es mencionar la relación maestro-discípulo, la relación de filiación era asumida en la tradición judía, en paridad con la del discipulado. Mencionar una fórmula triádica es mencionar la unidad en la diversidad. La señal en la diversidad, el bautismo, adquiere identidad en la unidad que le otorga la deidad. El liderazgo, por tanto, de este proceso transformacional se genera en la relación con lo divino.

Sumado a lo expuesto, la transformación implica misión definida, activa y consecuente. Definida en tanto que el bautizar debe implicar un compromiso y, por tanto, el implicado en el proceso debe conocer de forma precisa y madura los detalles y límites de su transformación. Activa porque debe superar el marco teórico y alcanzar la cotidianidad y la utopía. La cotidianidad en la enseñanza diaria y sus valores transversales, y la utopía en tanto que docente y discente precisan un horizonte con el qué motivar y motivarse. Consecuente porque, además, redundando en resultados por obra del Espíritu Santo en coparticipación con los agentes del proceso educativo. Esta última propuesta no responde a una fórmula, sino a promesas divinas.

La tercera directriz se vincula estrechamente con la educación, específicamente con la instrucción tanto formal como informal. “Enseñando a guardar todo lo que os he mandado” (διδάσκοντες αὐτοὺς τηρεῖν πάντα ὅσα ἐνετειλάμην ὑμῖν) auna el mensaje veterotestamentario (“guardar” es una alusión a שמר y, por tanto, a la relación con la torah-instrucción) con el mensaje neotestamentario del amor (recordemos Juan 15,14,17 y que lo que Jesús anhela es ser amigo de sus discípulos y que esa relación genere la actitud hacia lo que él manda: que se amen entre sí).

El indicador derivado de esta directriz de una enseñanza universitaria en Cristo sería: educación en competencias. Para perfilar los detalles vetero y neotestamentario debiéramos hablar de “construcción en competencia”. En tanto que “construcción” apunta a las relaciones y cooperación y “competencia” se enfoca en la instrucción adecuada para la realidad cotidiana. Toda (πάντα) la realidad cotidiana.⁵

⁵Agradecemos al Dr. Miguel Ángel Roig, especialista en Mateo, la identificación de un quiasmo en esta perícopa. Se puede observar que Jesús comienza hablando de “toda” autoridad y concluye con “todos” los días. A su vez, de los tres mandatos dos incluyen la particular: “todas” las gentes y “todos” los mandatos.

Dado que el término “competencia” en las diferentes plataformas académicas se torna polisémico, hemos de canalizarlo hacia la cosmovisión cristiana. “Competencia” será, en primer lugar, el resultado de avanzar hacia la naturaleza originaria e integral de la persona. Como dice White (2008):

La verdadera educación no desconoce el valor del conocimiento científico o literario, pero considera que el poder es superior a la información, la bondad al poder y el carácter al conocimiento intelectual. El mundo no necesita tanto hombres de gran intelecto como de carácter noble. Necesita hombres cuya capacidad sea dirigida por principios firmes. “Sabiduría ante todo”; por tanto, “adquiere sabiduría”. “La lengua de los sabios adornará la sabiduría”. Proverbios 4:7; 15:2. La verdadera educación imparte esa sabiduría. Enseña el mejor empleo que se puede dar no solo a uno sino a todos nuestros conocimientos y facultades. De ese modo abarca toda la gama de nuestras obligaciones hacia nosotros mismos, hacia el mundo y hacia Dios (p. 123).

En segundo lugar, retoma el concepto hebreo bíblico y monista de que la educación supera el marco teórico o abstracto, para avanzar sobre lo práctico y concreto. La verdadera competencia se direcciona hacia la sabiduría y esta como tal (חכמה) es también técnica.

La perícopa, tras las directrices del mandato de discipulado, concluye con el descubrimiento de la percepción de lo trascendente. La oración comienza con la partícula יְדוּ que se asocia a la llamada de atención sobre un detalle por novedad o por comprensión. Jesús, como Yhwh, no solo “es” sino que también “está”. No es simplemente una situación de compañía, sino de la presencia de lo metafísico. Claramente podemos detectar el cuarto indicador de una enseñanza universitaria en Cristo: educación transcendental.

La trascendencia, hoy día, apenas se limita a la gnoseología o a la epistemología, pero para un educador cristiano existe algo más allá de lo material. El indicador “trascendencia” es la verdadera marca de identidad de un proyecto educativo con cosmovisión cristiana. Como indica White (2008):

En el sentido más elevado, la obra de la educación y la de la redención, son una, pues tanto en la educación como en la redención, “nadie puede poner otro fundamento que el que está puesto, el cual es Jesucristo”, “por cuando agradó al Padre que en él habitase toda plenitud” (p. 19).

Solo el bautismo, decisión personal por parte del “alumno”, carece de tal partícula. Todo, por tanto, confluye en el compromiso individual.

La similitud entre mandato (ἐνετειλάμην) y cumplimiento (συντελείας) en la perícopa mateana nos recuerda, de forma evaluativa, que educar no se puede dejar de asociar con redimir. La finalidad (τέλος) de la gran comisión pasa por la instrucción en competencias que nos hacen crecer en Cristo hasta que el dilema del Conflicto Cósmico se resuelva y todo sea consumando por la redención.

La lectura de la perícopa desde la perspectiva educativa nos presenta los elementos básicos que configuran la esencia de la educación en Cristo. Sus indicadores son fáciles de detectar y nos sugieren conceptos y concreciones. Del análisis de Mt 28:19, 20 se localizan cuatro dimensiones que componen dicha identidad: educación inclusiva, educación transformacional, educación en competencias y educación transcendental. La educación en competencias, en este momento, es objeto de múltiples investigaciones y reflexiones derivadas de los modelos educativos y sus proyecciones curriculares. Se deja, por tanto, el indicador “competencia” a la lectura de dicha literatura. La educación transcendental amerita, a estas alturas del sistema educativo cristiano, un análisis fuertemente teológico (desde reflexiones sobre los usos hermenéuticos de los especialistas en educación, al rastreo y trazado de los campos semánticos sobre dicha disciplina) y filosófico (desde una metafísica con la cosmovisión adventista hasta una ética por encima de la posmodernidad). Prescindiremos, por tanto, del indicador “transcendencia” que se relegará a estudios posteriores. Se incidirá, entonces, en los indicadores “inclusión” y “transformación” para percibir realidades (estudio de campo) y proponer estrategias.

Un estudio sobre inclusión y transformación en un entorno universitario cristiano

Para detectar algunas realidades sobre los indicadores “inclusión” y “transformación” se realizó un estudio sobre tales indicadores. La investigación realizada fue de tipo cuantitativo no experimental transversal descriptivo correlacional, dado que se caracterizaba por las variables y la relación que existe entre la percepción del profesorado sobre inclusión y los estilos de liderazgo. A través de dos cuestionarios validados internacionalmente (MLQ 5x corto -*Multifactor Leadership Questionnaire*- y el *Index for Inclusion*), traducidos y adaptados al español, se realizó la captación de datos con los que, posteriormente, se hicieron los análisis específicos.

El estudio se efectuó en la Universidad Adventista del Plata (UAP). La UAP está situada en Libertador San Martín (Puiggari), provincia de Entre Ríos, República Argentina, a cincuenta kilómetros de la ciudad de Paraná

(capital de la provincia) y a cuatrocientos de la ciudad de Buenos Aires (capital de la Nación). Anualmente asisten a sus aulas alrededor de 2,600 alumnos universitarios provenientes de diferentes provincias argentinas y de más de 50 países. La matrícula total de la institución, contabilizando todos los niveles y planes de enseñanza supera la cifra de 3.400 estudiantes. La UAP recibe alumnos originarios de diferentes realidades culturales y sociales. Favorece su educación continua y los estimula para que cultiven una relación personal con Dios y con la Iglesia. Este tejido social y la ideología que lo circunscribe son elementos favorecedores de un estudio sobre educación inclusiva y de transformación.

La muestra responde a $n=112$ de una población de 460 docentes universitarios de la Universidad Adventista del Plata. La encuesta se realizó del 1 al 23 de mayo de 2014 en procura de un muestreo aleatorio simple. Para ello se ejecutaron los cuestionarios con el software *Survey Monkey* y se enviaron de forma personalizada a cada uno de los docentes de la UAP. El único filtro que se aplicó al proceso de selección fue temporal. Los docentes dispusieron de tres semanas hábiles para responder voluntariamente al cuestionario.

Como se ha indicado, la recolección de información se realizó con el software *Survey Monkey*. Tal software tiene la posibilidad de gestionar el ingreso de los datos vía Internet (en este caso a través de correo electrónico) y, posteriormente, realizar análisis básicos de la información. Un factor importante de la versión empleada es que esta permite exportar la información al software SPSS.

Las hipótesis de estudio consideran dos variables principales que hacen a los constructos estilo de liderazgo y educación inclusiva. Este estudio tiene como hipótesis de investigación la siguiente declaración:

Hi: Existe relación entre la percepción del profesorado desde una perspectiva mixológica y el estilo de liderazgo.

Y como hipótesis nula:

H0: No existe relación entre la percepción del profesorado desde una perspectiva mixológica y el estilo de liderazgo.

La discusión, tanto de los resultados de la muestra como de las variables, responden a:

1. Datos demográficos

La muestra responde a $n=112$, de los cuales 52 eran mujeres y 45 eran hombres (omitieron la respuesta 15) que responden a la siguiente proporción (figura 1):

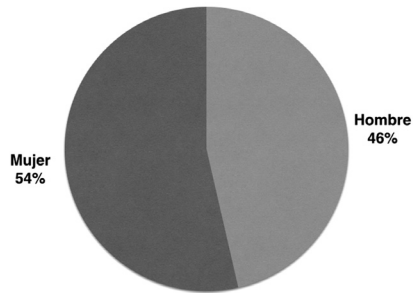


Figura 1. Proporción de estudio

Con relación a las franjas etarias, podemos indicar que 11 tenían menos de 30 años, 24 entre 30 y 39 años, 29 entre 40 y 49 años, y 35 con 50 años o más (14 omitieron la respuesta). En una representación gráfica por porcentajes sería (figura 2):

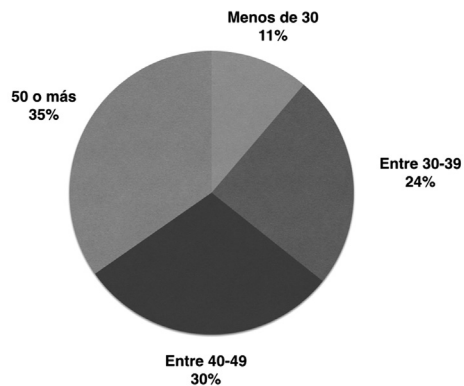


Figura 2. Franjas etarias

La distribución del profesorado con relación a las unidades académicas es la siguiente (omitieron la respuesta 20): 14 de la Facultad de Ciencias Económicas y de la Administración (FACEA), 35 de la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS), 31 de la Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales (FHECIS) y 12 de la Facultad de Teología (FT). Responden a la proporción que expresa el gráfico (figura 3):

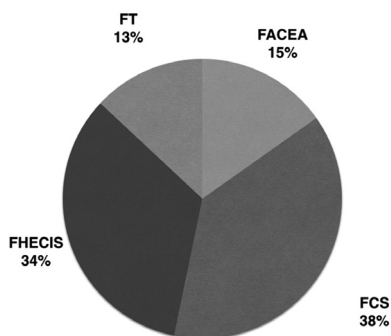


Figura 3. Distribución del profesorado

Con relación a los años que llevan enseñando: 22% llevan menos de 5 años enseñando, 26% entre 5 y 9 años, 29% entre 10 y 19 años, 23% más de 20 años enseñando y 14 personas omitieron la respuestas. Los datos resultantes nos indican que la proporción de docentes jóvenes en la muestra es alta y debiera, por tanto, responder a un grupo de mayor flexibilidad social y de fácil adaptación de nuevas estrategias y metodologías (educación inclusiva y liderazgo transformacional). La representación gráfica muestra tales proporciones (figura 4):

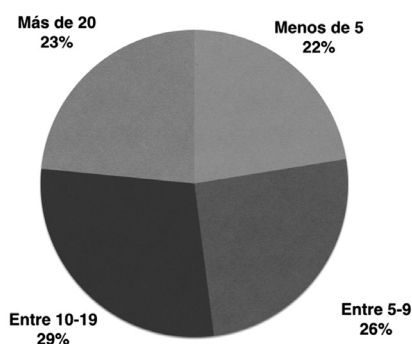


Figura 4. Modelo de proporción

Un factor significativo para comprender la relevancia del estudio tiene que ver con las razones por las que el profesor es docente: 88 de los encuestados

indicaron que eran docentes por vocación, 1 por no tener otro trabajo, 1 por cuestiones económicas, 15 por no abandonar el ambiente académico, 1 por tradición familiar y 18 omitieron la respuesta.

Una primera suposición de estos resultados podría fundamentarse en un razonamiento doble. En primer lugar, la encuesta era voluntaria y, supuestamente, suele responder el núcleo de docentes más sensibilizados con el proceso educativo y, por lo tanto, que viven más intensamente dicho proceso. Muchos de los que respondieron la encuesta forman parte del Proyecto de Calidad Docente (PCD) de la UAP. El PCD es un paquete de talleres y actividades de índole voluntaria que ofrece la universidad para la mejora didáctica y el asesoramiento pedagógico de los docentes. Los docentes más proactivos de la institución se apuntan a tal proyecto e innovan educativamente.

En segundo lugar, nos hallamos ante un centro fuertemente denominacional y de una expresión religiosa minoritaria, por lo que los factores de trascendencia están vinculados con toda actividad existencial y el trabajo es una muestra más de dicha posición de vida.

La expresión gráfica de estos resultados es (figura 5):

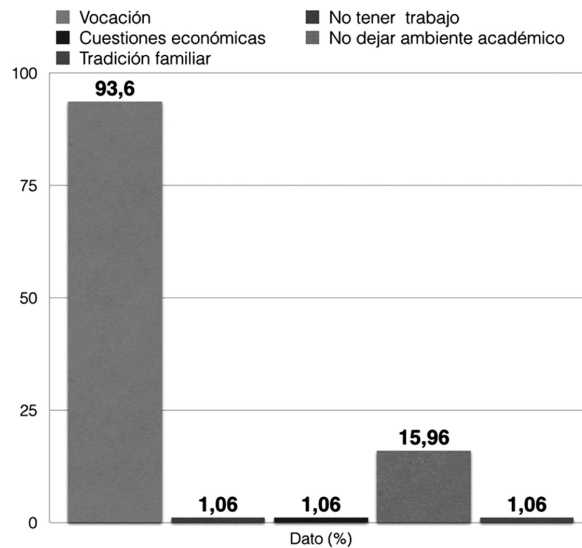


Figura 5. Factores de trascendencia

2. Datos descriptivos

Sobre el tipo de liderazgo, en el que se enmarcan los docentes, podemos indicar que 19% de los docentes se identificaban con un “no liderazgo”, 42% con un liderazgo transaccional y 39% con un liderazgo transformacional, sobre las características de estos tipos de liderazgo véase: Bass, (1985; 1990; 1995).

Representado por (figura 6):

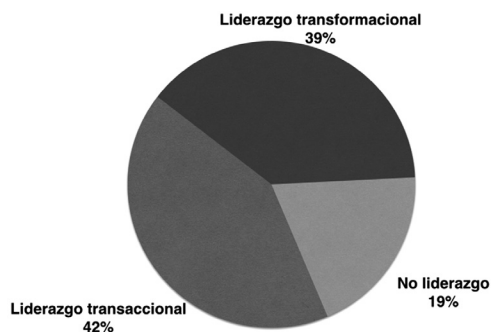


Figura 6. Tipo de liderazgo

El tipo de liderazgo, en conjunción con el sexo, nos indica que entre el sexo femenino 8 docentes se identifican con no liderazgo, 22 con liderazgo transaccional y 22 con liderazgo transformacional. Gráficamente (figura 7):

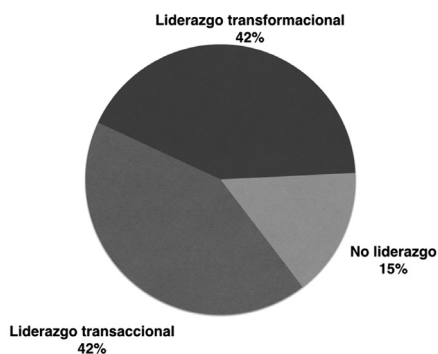


Figura 7. Tipo de liderazgo – género femenino

En el sexo masculino, nos encontramos con que 11 docentes se identifican con no liderazgo, 18 con liderazgo transaccional y 15 con liderazgo transformacional. Gráficamente (figura 8):

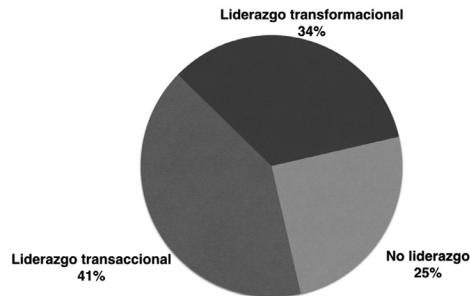


Figura 8. Tipo de liderazgo – género masculino

Con relación a la edad, podemos indicar que de menos de 30 años, 5 docentes se identifican con no liderazgo, 3 con liderazgo transaccional y 3 con liderazgo transformacional. Entre 30 y 39 años, 4 docentes se identifican con no liderazgo, 5 con liderazgo transaccional y 15 con liderazgo transformacional. Entre 40 y 49 años, 8 docentes se identifican con no liderazgo, 15 con liderazgo transaccional y 5 con liderazgo transformacional. Y de 50 años o más, 2 docentes se identifican con no liderazgo, 17 con liderazgo transaccional y 15 con liderazgo transformacional.

De forma comparativa (figura 9):

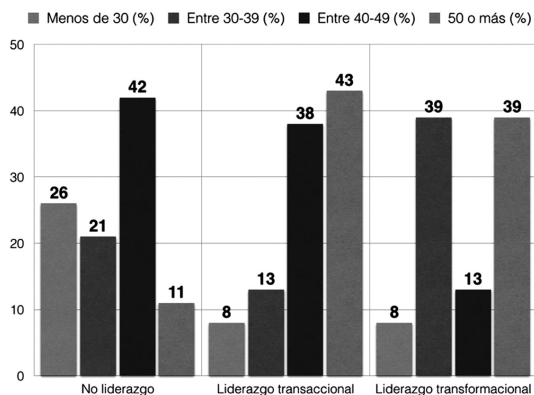


Figura 9. Tipo de liderazgo – comparativo

Con relación a la unidad académica, observamos que de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración (FACEA), 1 docente se identifica con no liderazgo, 7 con liderazgo transaccional y 6 con liderazgo transformacional. De la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS), 8 docentes se identifican con no liderazgo, 12 con liderazgo transaccional y 15 con liderazgo transformacional. De la Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales (FHECIS), 8 docentes se identifican con no liderazgo, 13 con liderazgo transaccional y 10 con liderazgo transformacional. De la Facultad de Teología (FT), 2 docentes se identifican con no liderazgo, 6 con liderazgo transaccional y 4 con liderazgo transformacional. En una gráfica global (figura 10):

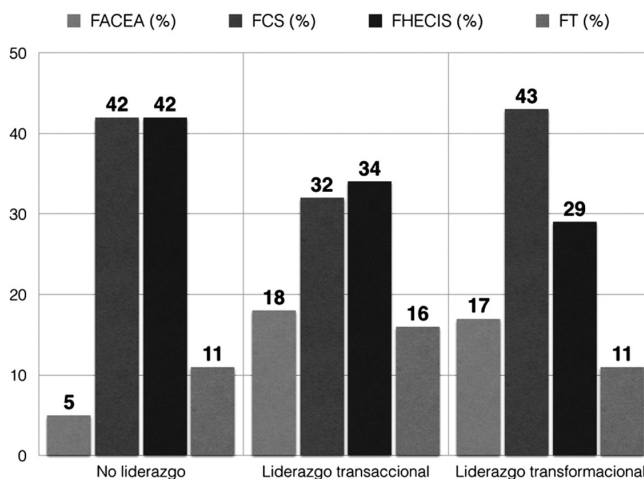


Figura 10. Tipo de liderazgo – unidad académica

Al cotejar el tipo de liderazgo con las razones por las que el docente se dedica a su profesión, se halla coherencia en los resultados. Los docentes que ejercen su profesión, por “vocación” o por “no dejar el ambiente académico” reflejan las proporciones previas. Sin embargo, el que realiza la función por no tener otro trabajo responde al “no liderazgo” y el de cuestiones económicas, obviamente, por liderazgo transaccional.

El Index for Inclusion agrupa su cuestionario en cinco secciones que hacen a la percepción de los procesos de comunicación de la educación inclusiva del centro en estudio, a la participación de los diferentes agentes de inclusión, a la integración de todas las personas que se relacionan con el

centro, al respeto que dichas personas se tienen y al grado de mixofilia que se detecta en la institución. En este estudio, por razones propias del formato de un artículo, nos remitiremos a la quinta de dichas secciones: percepción del grado de mixofilia.

Se entiende por mixofilia la actitud de apertura a las diferencias, de comprender a aquellos que son distintos a nosotros, de interactuar con ellos, de deshacer prejuicios acerca de los otros. Dado que, la UAP, es un espacio fuertemente internacionalizado, la investigación refleja el grado de inclusión instalado en los docentes.

Con relación al grado de percepción sobre los niveles de inclusión educativa en el que se enmarcan los profesores podemos indicar que 11 de los docentes se identificaban con “ninguna inclusión”, 1 con “muy baja inclusión” (es un encuestado que no responde a la mayoría de las preguntas), 6 con “baja inclusión”, 41 con “inclusión normal”, 44 con “alta inclusión” y 9 con “muy alta inclusión”. Representado en el siguiente gráfico (figura 11):

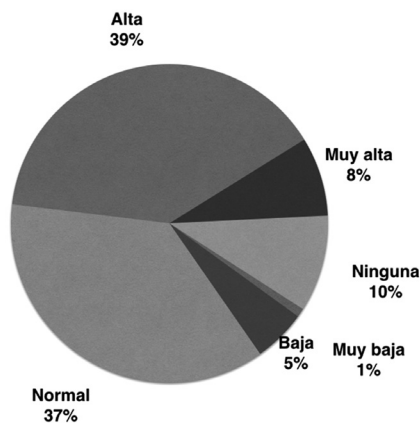


Figura 11. Tipo de liderazgo – género femenino

Al cotejar la percepción de inclusión con relación al género podemos mostrar que, del sexo femenino, 4 de los docentes se identificaban con “ninguna inclusión”, 3 con “baja inclusión”, 17 con “inclusión normal”, 25 con “alta inclusión” y 3 con “muy alta inclusión”. Del sexo masculino, 2 de los docentes se identificaban con “ninguna inclusión”, 2 con “baja inclusión”, 19 con “inclusión normal”, 16 con “alta inclusión” y 6 con “muy alta inclusión”.

Gráficamente, para el sexo femenino (figura 12):

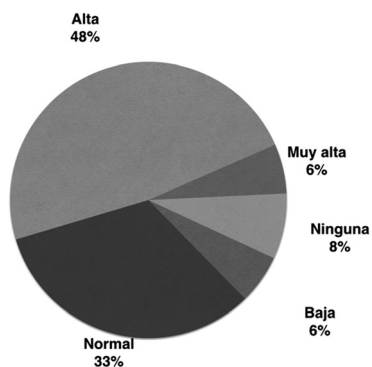


Figura 12. Inclusión en relación al género femenino

Para el sexo masculino (figura 13):

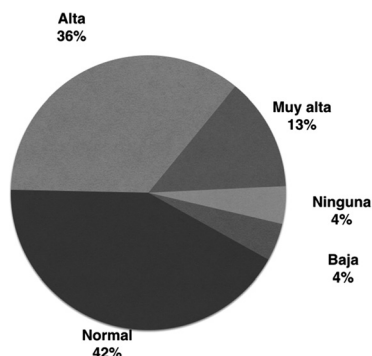


Figura 13. Inclusión en relación – género masculino

Relacionando el nivel de percepción de inclusión con la edad, observamos que de menos de 30 años, 3 de los docentes se identificaban con “inclusión normal” y 8 con “alta inclusión”. Entre 30 y 39 años, 1 de los docentes se identificaba con “ninguna inclusión”, ninguno con “baja inclusión”, 10 con “inclusión normal”, 10 con “alta inclusión” y 3 con “muy alta inclusión”. Entre 40 y 49 años, 3 de los docentes se identificaban con “ninguna inclusión”, 3 con “baja inclusión”, 12 con “inclusión normal”, 7 con “alta inclusión” y 7 con “muy alta inclusión”. De 50 años o más, 2 de los docentes se identificaban con

“ninguna inclusión”, 2 con “baja inclusión”, 11 con “inclusión normal”, 17 con “alta inclusión” y 2 con “muy alta inclusión”.

Se puede representar como (figura 14):

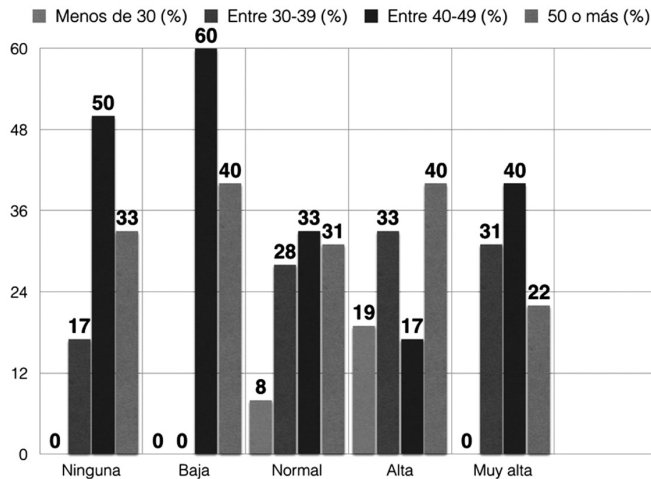


Figura 14. Nivel de percepción según edad

Con relación a la unidad académica, observamos que de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración (FACEA), ninguno de los docentes se identificaban con “ninguna inclusión”, 1 con “baja inclusión”, 7 con “inclusión normal”, 6 con “alta inclusión” y ninguno con “muy alta inclusión”. De la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS), 3 de los docentes se identificaban con “ninguna inclusión”, 1 con “baja inclusión”, 10 con “inclusión normal”, 18 con “alta inclusión” y 3 con “muy alta inclusión”. De la Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales (FHECIS), 1 de los docentes se identificaba con “ninguna inclusión”, 2 con “baja inclusión”, 15 con “inclusión normal”, 9 con “alta inclusión” y 4 con “muy alta inclusión”. De la Facultad de Teología (FT), ninguno de los docentes se identificaban con “ninguna inclusión”, ninguno con “baja inclusión”, 4 con “inclusión normal”, 6 con “alta inclusión” y 2 con “muy alta inclusión”. En una gráfica global (figura 15):

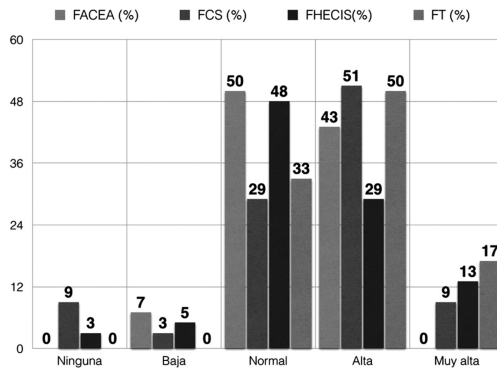


Figura 15. Nivel de percepción según unidad académica

Considerando los años de enseñanza, observamos que de menos de cinco años, 1 de los docentes se identificaba con “ninguna inclusión”, ninguno con “baja inclusión”, 7 con “inclusión normal”, 14 con “alta inclusión” y ninguno con “muy alta inclusión”. De 5-9 años, 3 de los docentes se identificaban con “ninguna inclusión”, ninguno con “baja inclusión”, 8 con “inclusión normal”, 10 con “alta inclusión” y 4 con “muy alta inclusión”. De 10-19, ninguno de los docentes se identificaba con “ninguna inclusión”, 2 con “baja inclusión”, 12 con “inclusión normal”, 10 con “alta inclusión” y 4 con “muy alta inclusión”. De 20 o más, 2 de los docentes se identificaban con “ninguna inclusión”, 3 con “baja inclusión”, 9 con “inclusión normal”, 8 con “alta inclusión” y 1 con “muy alta inclusión”. De forma comparativa (figura 16):

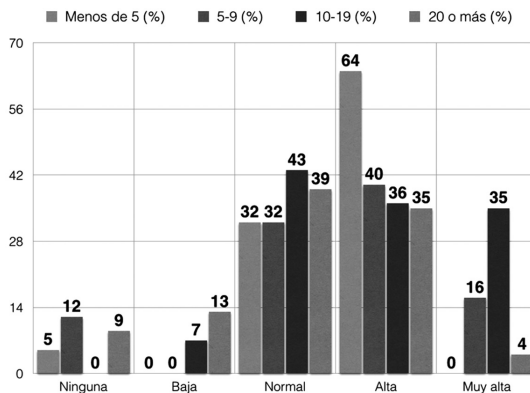


Figura 16. Nivel de percepción según años de enseñanza

Y, por último, relacionando la percepción de inclusión con el tipo de liderazgo se observa que de no liderazgo, 1 de los docentes se identificaba con “ninguna inclusión”, 1 con “baja inclusión”, 10 con “inclusión normal”, 5 con “alta inclusión” y 2 con “muy alta inclusión”. De liderazgo transaccional, 1 de los docentes se identificaba con “ninguna inclusión”, 3 con “baja inclusión”, 13 con “inclusión normal”, 22 con “alta inclusión” y 2 con “muy alta inclusión”. De liderazgo transformacional, 4 de los docentes se identificaban con “ninguna inclusión”, 1 con “baja inclusión”, 13 con “inclusión normal”, 15 con “alta inclusión” y 5 con “muy alta inclusión”.

Expresado globalmente (figura 17):

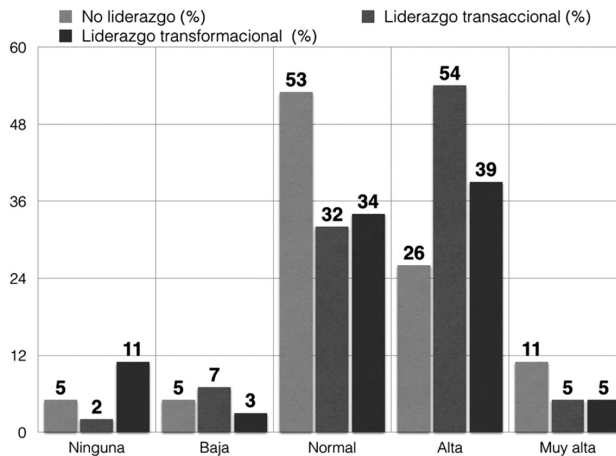


Figura 17. Percepción de inclusión según tipo de liderazgo

Observaciones e indicios de correlaciones

Un alto porcentaje de profesores se identifican como que lo son por vocación. Tal situación, sea por la voluntariedad de la encuesta o la religiosidad de la institución, representa una imagen supraprofesional de su actividad. Tal imagen debiera ser catalizador de transformación e inclusión.

Con relación a liderazgo se observa:

- El liderazgo tranformacional es mucho más intenso en el sexo femenino que en el masculino. Este último contrasta por el fuerte incremento de no liderazgo.
- Es relativamente normal la proporción de no liderazgo entre

aquellos que tienen menos de 30 años ya que la estructura universitaria es meritocrática y tanto el estatus como la trayectoria tienen un gran peso en el liderazgo. Es, sin embargo, llamativa la proporción de no liderazgo (42%) entre los docentes de 40 a 49 años. ¿Responde a un factor político? ¿Serían aquellos docentes que se forman en una democracia débil tras largos periodos militares? Otra explicación podría deberse a los primeros años de formación de la institución como universidad y la incorporación de docentes no permanentes y ajenos a la ideología de la universidad. La proporción de similitud entre liderazgo transaccional y transformacional en aquellos que tienen 50 años o más es resaltable. Es el grupo donde se detecta un núcleo denominacional mayor y que, a su vez, ha padecido más tiempo de irregularidades político-económicas.

- c. Con relación a las unidades académicas, contrasta la similitud de proporción en la FCS que se debate entre no liderazgo (42%) y liderazgo transformacional (43%). Una posible explicación se deba a la diferencia de carácter entre los docentes que se dedican a la clínica y que “rellenan” sus tiempos con la enseñanza frente a los docentes que invierten la mayor parte de su tiempo en la enseñanza. En este segundo bloque se sitúan los prescriptores del Instituto Misionero de la UAP. Sorprende la proporción de liderazgo en los docentes de la FT. El liderazgo transformacional se iguala al no liderazgo y destaca el liderazgo transaccional. Llama la atención esta proporcionalidad en docentes que son generadores de líderes. Una posible explicación se deba a la disonancia entre una estructura eclesial muy vertical frente a una sociedad posmoderna secularizante y espiritualizante.

Con relación a la inclusión, nos percatamos que:

- a. En una visión global, se puede detectar que una mayor parte de los docentes piensa que la inclusión es superior a lo considerado normal.
- b. Esa percepción es levemente mayor en el sexo femenino que en el masculino.
- c. Destaca, de nuevo, la franja entre 40 y 49 años que considera la inclusión en niveles muy bajos. El resto fluye en las proporciones usuales.
- d. La FCS, nuevamente, es la que manifiesta una mayor percepción seguida de la FHECIS. En la misma línea, curiosamente, se encuentra la FT (pareciera que nos encontramos ante cierta disonancia cognitiva).

- e. Son los docentes de menos de 5 años de enseñanza los que presentan una mayor sensibilidad con relación a los cambios.
- f. Lo más llamativo es que son mucho más favorables a una percepción positiva los docentes de no liderazgo o liderazgo transaccional que los de liderazgo transformacional. ¿A qué puede responder? Quizá tengan mayores expectativas de cambio que el resto de docentes.

En síntesis:

- a. Aunque existe un fuerte grupo de líderes transformacionales, no son la mayoría. Tal visión de la enseñanza afecta, indudablemente, a los objetivos de la Misión y al identificador “transformación”.
- b. Preocupa una franja etaria de importante influencia que se enmarca en actitudes ajenas al indicador.
- c. Resalta la percepción de los líderes transformacionales sobre los grados de inclusión de la universidad. Preocupa, ante tal hecho, que pudiera coincidir con la realidad (lo que nos propondría desafíos de cambios estructurales) o que esa percepción no sea real pero desmotive a los agentes de cambio naturales (lo que nos obligaría a replantear los procesos de comunicación institucionales).
- d. Existen espacios de transformación e inclusión que se encuentran debilitados por la disparidad de docentes o por disonancias cognitivas. Esos espacios, además, debieran ser generadores naturales de agentes de cambio y de transformación.

Reflexiones desde esa utopía llamada educación cristiana

¿Por qué una sección de reflexiones en un artículo de esta naturaleza?

Porque hemos de superar la descripción, el diagnóstico o el estado de la cuestión para recuperar la prescripción, las soluciones, los planteamientos de resolución. Es tiempo de abandonar la comodidad de la observación y avanzar sobre el compromiso conceptual. Es momento de reflexionar sobre el *topos*, espacio común, que nos une y posiciona alejándonos de la atopía de la posmodernidad, de la ectopía de los fundamentalismos; adentrándonos en el horizonte de una utopía de la educación cristiana que solo persigue lo trascendente del *topus uranos* y que aspira a ser lugar de encuentro. Para que el itinerario propuesto se realice sin digresiones dividimos este acto de introspección en tres secciones: reflexiones conceptuales, reflexiones estructurales (estratégicas) y reflexiones operativas.

En cuanto a las reflexiones conceptuales:

- a. *Alto concepto de Misión e identidad.* Ante el avance de la posmodernidad, la intrusión de la conectividad y el deterioro de las metanarrativas, se debe volver a las fuentes de la educación cristiana. O sea, a Cristo. Desde allí, refundar la Misión e identidad de las instituciones educativas superiores.
- b. *El sentido verdadero de la religión.* Dada la tendencia a convertir la religión en un opiáceo o en un discurso disonante, se propone una reforma cualitativa (relegere) de la filosofía (modelo educativo) y estructuras (modelo académico) de las instituciones universitarias desde plataformas interdisciplinarias que lleve a prestar atención (religere) a una relación intensa y natural con Cristo (religare).
- c. *No confundir “transformación” con “cambio”.* El indicador “transformación” no responde a cualquier cambio sino a aquel que hace que la persona crezca como tal y se asemeje al *imago dei* primigenio. Todo movimiento debe estar supeditado al horizonte salvífico que propone Jesús.
- d. *Los límites de la inclusión.* Se precisa un detallado estudio y un debate pormenorizado de las implicaciones del indicador “inclusión” en las mentalidades institucionales. Se debe reflexionar y definir sobre las características del concepto posmoderno de tolerancia frente al concepto bíblico de respeto. Amerita, a su vez, afrontar con valor la calificación de “inclusión” como oportunidad y no como problema.
- e. *Afianzar las metanarrativas.* Existe una gran tensión en las instituciones universitarias entre el pensamiento débil y multívoco y el pensamiento fuerte y unívoco. Se precisa equilibrar la cosmovisión en la complementariedad de lo diverso, sin superar los límites de la configuración de la identidad.
- f. *Identidad de discurso y realidad.* En muchas ocasiones existe una fuerte dicotomía entre el relato oficial y la cotidianidad. Es imprescindible, para que la cosmovisión forme parte real de las instituciones, que se concrete en los detalles diarios y que exista coherencia entre ellas.

En cuanto a las reflexiones estructurales (estratégicas):

- a. *Modelo educativo y modelo académico consensuados.* Es el momento de generar sinergias en los sistemas educativos

- iberoamericanos que desarrollen modelos educativos y académicos conjuntos para globalizar identidad y Misión.
- b. *Naturaleza de liderazgo*. En Iberoamérica, el liderazgo de las instituciones universitarias es bastante vertical, lo que no debiera representar una naturaleza sino un sentido de estructura. Se debe fortalecer al máximo el liderazgo transformacional para que, en todos los niveles, se desarrolle crecimiento y mejora en Cristo. Una estructura vertical con líderes *laissez-faire* o transaccionales generará más estructuras de esa configuración. La primera nos conduciría a la asimilación social y la segunda a un materialismo ajeno al mensaje cristiano.
 - c. *No solo grupos, además, equipos*. Delegar se ha convertido en una tarea usual en las instituciones educativas, pero no tiene que coincidir el hecho de segmentar con el de generar equipos. Se deben potenciar los equipos puesto que los objetivos se interiorizan, la responsabilidad es individual, las normas se incorporan tácitamente, la información es horizontal y transparente, se desarrollan en asertividad, existen valores compartidos y el grupo se cohesionan con mayor intensidad. Cristo creaba equipos, no solo grupos.
 - d. *Desarrollo de RSU*. La creación y apoyo de una secretaría de Responsabilidad Social Universitaria es básica para potenciar los indicadores de “transformación” (religiosa pero también social y comunitaria) e “inclusión”. Es una función que se encuentra en la liminalidad de las estructuras y que debe adquirir el protagonismo que merece.
 - e. *Incorporación del aprendizaje-servicio*. Un paso imprescindible para que la Misión de las instituciones educativas universitarias cristianas afecten a la comunidad global es la incorporación de la dinámica de aprendizaje-servicio. Tal dinámica mejora la interiorización del conocimiento y fortalece el cambio-mejora comunitario.

En cuanto a las reflexiones operativas:

- a. *Minimizar los obstáculos operativos*. Los tres obstáculos básicos en la incorporación y normalización de los indicadores se relacionan con la falta de agentes de transformación, las presiones a corto plazo, y la no consolidación de una visión de transformación. Las instituciones educativas cristianas no carecen de teóricos que generen propuestas, carecen de actantes que las implementen. Se precisa, por tanto, formar profesionalmente a los agentes de

transformación y asignarles los medios necesarios para su gestión. Se debe plantear con firmeza la diferenciación entre lo importante y lo urgente para que lo segundo no afecte el desarrollo del plan estratégico de la institución. La homeostasis social esclerotiza las instituciones. Se debe, por tanto, potenciar la desburocratización de las instituciones y la generación de células de dinamización.

- b. *Transformación mayoritaria del tejido social docente.* La mayoría de las instituciones becan a ciertos niveles de la estructura universitaria para su desarrollo académico en detrimento de una gran mayoría de docentes que desarrollan sus actividades en el aula. Para que la transformación llegue a todos, se debe apoyar a todos. El cambio institucional se produce desde el entramado del tejido social. Cuando un número considerable de docentes se encuentra en procesos de mejora, la mejora se produce a todos los niveles.
- c. *Equilibrio de los tiempos de docencia.* El docente precisa tiempos de madurez y reflexión para proporcionar calidad cristiana en el aula. Debe, por tanto, existir un equilibrio entre el tiempo de exposición en el aula y el tiempo de crecimiento intelectual y espiritual. El docente no es una fábrica de información sino un generador de formación, un prescriptor.

A modo de arenga condensada concluyo, adhiriéndome a la propuesta de White (2008b):

Nuestras escuelas y colegios deben subir a un plano de acción más alto; se han de tener miras más vastas; ha de haber fe más poderosa y más profunda piedad; la Palabra de Dios ha de ser la raíz y rama de toda sabiduría y conquistas intelectuales. Cuando el poder convertidor de Dios eche mano de ellas, se verá que el conocimiento de Dios abarca un campo más vasto que los llamados “métodos avanzados” de educación. En toda la instrucción impartida deben los docentes recordar las palabras de Cristo: “Vosotros sois la luz del mundo” (p. 245).

Aún quedan desafíos y, aún, y es lo esperanzador, quedan voluntades.

Víctor M. Armenteros Cruz

Universidad Adventista del Plata, Argentina
email: mizpahve@gmail.com

Recibido: 15 de diciembre de 2014

Aceptado: 5 de enero de 2015

Referencias

- Anderson, G. (1985). *Christian Mission and Human Transformation: Toward Century 21. Mission Studies* 2(1), 52-65.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. (1990). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: Free Press.
- Bass, B. (1995). *Theory of Transformational Leadership Redux*. *Leadership Quarterly*. 6(4), 463-478.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper & Row.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. 'Voz y quebranto'. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 6(2).
- Gelder, C. (2004). From Corporate Church to Missional Church: The Challenge Facing Congregations Today. *Review & Expositor* 101(3), 425-450.
- Howard, G. (1988). A Note on the Short Ending of Matthew. *Harvard Theological Review* 81 (1), 117-120.
- Keener, C. (2009). Matthew's Missiology: Making Disciples of the Nations. *Asian Journal of Pentecostal Studies* 12(1), 3-20.
- Kornfiel, D. (1981). A Working Proposal for an Alternate Model of Higher Education – Part I. *Christian Education Journal* 2(1), 5-22.
- Kornfiel, D. (1982). A Working Proposal for an Alternate Model of Higher Education – Part II. *Christian Education Journal* 2(2), 65-77.
- Rodrigues, J. (2001). La relación maestro-discípulo en las tradiciones judía y cristiana. *Ribla* 40(3), 135.
- Rogers, C. (1973). The Great Commission. *Biblioteca Sacra* (130), 258-267.
- Sánchez-Navarro, L. (2008). La Escritura para las naciones: acerca del universalismo de Mateo. *Scripta Theologica* 40 (2), 525-541
- Ulrich, D. (2007). The Missional Audience of the Gospel of Matthew. *Catholic Biblical Quarterly* 69(1), 64-83.
- Vögtle, A. (1964). Das christologische und ekklesiologische Anliegen con Mt 28,18-20. *Studia Evangelica* 2: 266-294.
- White, E. (2007). *Deseado de todas las gentes*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (2008a). *La Educación*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (2008b). *La Educación cristiana*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.