

# El profesor universitario: un camino de misión en el Regnum Christi

*Radek T. Biernacki*

*Doctor en Economía, Master en Diseño Instruccional y Tecnología y Director del departamento de Economía, Universidad Finis Terrae, Santiago, Chile.*

## Introducción

El presente trabajo propone un análisis de la misión del Regnum Christi como profesor universitario, comprendida no solo como una labor profesional, sino como un auténtico apostolado al servicio de la verdad y de la formación integral de las personas. Lejos de concebir la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos, se trata de reconocer en ella un camino de encuentro y acompañamiento, en el que el docente se configura como guía y testigo, formando y enviando a sus alumnos para que sean capaces de buscar, descubrir y seguir la verdad.

A lo largo de estas páginas, se examina la proyección de la misión educativa de la Iglesia en la academia, poniendo especial atención en la formulación de la misión del Regnum Christi. Se propone un análisis que, partiendo de los fundamentos antropológicos, recurre a distintas aproximaciones para comprender cómo los elementos de esta misión se interconectan y se actualizan en la praxis docente universitaria.

Esta reflexión pretende ofrecer al profesor universitario una visión integradora de su vocación como apóstol y educador. No se trata de un método único o una estrategia definitiva, sino de mostrar cómo la vivencia coherente de la misión, enraizada en una visión integral de la persona, puede orientar las decisiones pedagógicas, la relación con los estudiantes y la propia vida académica. No se trata por lo tanto –y es importante subrayarlo– de un análisis institucional de la Universidad de inspiración católica, sino más bien de la vivencia de la misión del Regnum Christi en la Universidad.

El trabajo se organiza en varias secciones complementarias. En primer lugar, se presenta una revisión de la misión educativa de la Iglesia y su evolución histórica reciente, para situar el marco eclesial en el que se inscribe la misión del Regnum Christi. A continuación, se analiza el número 8 de los Estatutos del Regnum Christi, proponiendo distintos enfoques de interpretación –lineal, circular y

sistémico/relacional– que permiten comprender la riqueza de sus elementos y su mutua interrelación. En la siguiente sección se examina la dimensión antropológica subyacente a toda praxis educativa y su relevancia para la misión. Posteriormente se presenta un análisis de los procesos educativos en relación a los modelos del área de diseño instruccional. Esta comparación nos parece particularmente adecuada, ya que permite visualizar de qué forma la práctica docente puede ser comprendida también desde los mismos tres enfoques con los que se analiza la misión del Regnum Christi. Con todos estos en la penúltima sección, y a la luz de los elementos expuestos, se presenta el análisis de esta misión en el rol de profesor universitario. Lejos de ofrecer prescripciones, este apartado trata de aproximarse a la vivencia de la misma, considerando la práctica concreta de la enseñanza universitaria como un modo de hacer presente el misterio de Cristo, orientando la vivencia del profesor como apóstol y colaborador de la verdad. El trabajo culmina con algunas observaciones conclusivas a modo de cierre y base para la reflexión.

## 1. Misión de Cristo – Misión de la Iglesia

### a. La misión educativa de la Iglesia

A lo largo de los últimos cien años, el Magisterio de la Iglesia ha reiterado que la educación forma parte esencial de su tarea evangelizadora<sup>1</sup>. No se trata solo de transmitir doctrina o de enseñar contenidos catequéticos, sino de acompañar a la persona en un proceso de formación integral que ilumine todas las dimensiones de la vida humana y social con la luz de la fe.

Desde *Divini illius magistri* de Pío XI, que afirma el derecho y deber de la Iglesia de educar junto con la familia<sup>2</sup>, hasta *Christus vivit*<sup>3</sup> de Francisco, el Magisterio ha desarrollado una rica enseñanza sobre la dimensión educativa de su misión. Documentos como *Mater*

<sup>1</sup> El interés no es nuevo. Hay documentos anteriores a siglo XX, como por ejemplo LEÓN XIII, *Sapientia christiana* (10 de enero de 1890), en [https://www.vatican.va/content/leo-xiii/en/encyclicals/documents/hf\\_l-xiii\\_enc\\_10011890\\_sapientiae-christianae.html](https://www.vatican.va/content/leo-xiii/en/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_10011890_sapientiae-christianae.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>2</sup> Cf. Pío XI, *Divini illius magistri* (31 de diciembre de 1929), n. 8, en [https://www.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf\\_p-xi\\_enc\\_31121929\\_divini-illius-magistri.html](https://www.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>3</sup> Cf. FRANCISCO, *Christus vivit* (25 de marzo de 2019), en [https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazio-ne-ap\\_20190325\\_christus-vivit.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazio-ne-ap_20190325_christus-vivit.html) [consultado el 03-08-2025].

et Magistra<sup>4</sup>, la constitución dogmática *Lumen gentium*<sup>5</sup> del Concilio Vaticano II, así como también las declaraciones *Gravissimum educationis*<sup>6</sup> y *Dignitatis humanae*<sup>7</sup>, consolidaron la educación como dimensión esencial de la misión eclesial, afirmando su carácter de derecho fundamental, la corresponsabilidad de la Iglesia en la formación integral y la libertad de educar según la propia fe.

En la etapa posconciliar Pablo VI en *Evangelii nuntiandi*<sup>8</sup> y Juan Pablo II en numerosos documentos y alocuciones –de entre los cuales especial mención merecen *Catechesi tradendae*<sup>9</sup>, *Redemptoris missio*<sup>10</sup> y particularmente la encíclica *Fides et ratio*<sup>11</sup>, profundizaron en la educación como parte esencial de la evangelización, vinculándola con la formación integral y la armonía entre fe y razón, siendo esta armonía un fundamento indispensable de toda auténtica tarea educativa<sup>12</sup>. De hecho es, en esta misión, donde hunden sus raíces las Universidades Católicas a las que San Juan Pablo II dedicó la Constitución Apostólica *Ex corde ecclesiae*, en la que afirma:

Según su propia naturaleza, toda Universidad Católica presta una importante ayuda a la Iglesia en su misión evangelizadora. Se trata de un vital testimonio de orden institucional de Cristo y de su

<sup>4</sup> Cf. JUAN XXIII, *Mater et magistra* (15 de mayo de 1961), nn. 226-233, en [https://www.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf\\_j-xxiii\\_enc\\_15051961\\_mater.html](https://www.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>5</sup> Cf. CONCILIO VATICANO II, *Lumen gentium* (21 de noviembre de 1964), nn. 11, 63, en [https://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/II\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19641121\\_lumen-gentium\\_sp.html](https://www.vatican.va/archive/hist_councils/II_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_sp.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>6</sup> Cf. CONCILIO VATICANO II, *Gravissimum educationis* (28 de octubre de 1965), nn. 6, 8, en [https://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/II\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_sp.html](https://www.vatican.va/archive/hist_councils/II_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>7</sup> Cf. CONCILIO VATICANO II, *Dignitatis humanae* (7 de diciembre de 1965), n. 5, en [https://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/II\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651207\\_dignitatis-humanae\\_sp.html](https://www.vatican.va/archive/hist_councils/II_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651207_dignitatis-humanae_sp.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>8</sup> Cf. PABLO VI, *Evangelii nuntiandi* (8 de diciembre de 1975), n. 70, en [https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/apost\\_exhortations/documents/hf\\_p-vi\\_exh\\_19751208\\_evangelii-nuntiandi.html](https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>9</sup> Cf. JUAN PABLO II, *Catechesi tradendae* (16 de octubre de 1979), n. 21, en [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jp-ii\\_exh\\_16101979\\_catechesi-tradendae.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_16101979_catechesi-tradendae.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>10</sup> Cf. JUAN PABLO II, *Redemptoris missio* (7 de diciembre de 1990), n. 25, en [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_07121990\\_redemptoris-missio.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_07121990_redemptoris-missio.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>11</sup> JUAN PABLO II, *Fides et ratio* (14 de septiembre de 1998), n. 1, en [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_14091998\\_fides-et-ratio.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>12</sup> «La fe y la razón son como dos alas con las cuales el espíritu humano se eleva hacia la contemplación de la verdad». JUAN PABLO II, *Fides et ratio*, n. 1.

mensaje, tan necesario e importante para las culturas impregnadas por el secularismo o allí donde Cristo y su mensaje no son todavía conocidos de hecho<sup>13</sup>.

Según el Pontífice, la universidad católica es un lugar privilegiado para evangelizar, pues «todas las actividades fundamentales de una Universidad Católica deberán vincularse y armonizarse con la misión evangelizadora de la Iglesia»<sup>14</sup>: la investigación, la formación intelectual y profesional, el diálogo cultural, y la investigación teológica.

Benedicto XVI abordó con frecuencia la dimensión educativa de la misión de la Iglesia. En *Sacramentum caritatis* sostuvo que «toda la educación cristiana tiene como objetivo formar al fiel como “hombre nuevo”»<sup>15</sup> siendo la Eucaristía fuente de vida cristiana que forma y educa en la fe. En *Caritas in veritate* insistió en la necesidad de una educación ética, cultural y espiritual para un verdadero desarrollo humano<sup>16</sup>, y en la carta apostólica *Porta fidei*, con ocasión del Año de la Fe, invitó a redescubrir y transmitir la fe, recordando su dimensión formativa<sup>17</sup>.

En América Latina, el Documento de Aparecida<sup>18</sup> unió fe, educación y compromiso social. El Papa Francisco ha insistido en la educación como «una de las formas más efectivas de humanizar el mundo y la historia. La educación es ante todo una cuestión de amor y responsabilidad que se transmite en el tiempo de generación en generación»<sup>19</sup>.

<sup>13</sup> JUAN PABLO II, *Ex corde ecclesiae* (15 de agosto de 1990), n. 49, en [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15081990\\_ex-corde-ecclesiae.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>14</sup> JUAN PABLO II, *Ex corde ecclesiae*, n. 49.

<sup>15</sup> BENEDICTO XVI, *Sacramentum caritatis* (22 de febrero de 2007), n. 64, en [https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/apost\\_exhortations/documents/hf\\_ben-xvi\\_exh\\_20070222\\_sacramentum-caritatis.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/apost_exhortations/documents/hf_ben-xvi_exh_20070222_sacramentum-caritatis.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>16</sup> Cf. BENEDICTO XVI, *Caritas in veritate* (29 de junio de 2009), en [https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf\\_ben-xvi\\_enc\\_20090629\\_caritas-in-veritate.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>17</sup> Cf. BENEDICTO XVI, *Porta fidei* (11 de octubre de 2011), en [https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/motu\\_proprio/documents/hf\\_ben-xvi\\_motu-proprio\\_20111011\\_porta-fidei.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/motu_proprio/documents/hf_ben-xvi_motu-proprio_20111011_porta-fidei.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>18</sup> Cf. CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO (CELAM), *Documento conclusivo de la Vª Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*, Aparecida 2007, en <https://www.celam.org/aparecida/Espanol.pdf> [consultado el 03-08-2025].

<sup>19</sup> FRANCISCO, *Videomensaje del Santo Padre con ocasión del encuentro promovido y organizado por la congregación para la educación católica: “Global Compact on Education. Together to look beyond”* (15 de octubre de 2020), en [https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco\\_20201015\\_videomessaggio-global-compact.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco_20201015_videomessaggio-global-compact.html) [consultado el 03-08-2025].

Toda esta tradición magisterial hunde sus raíces en la misión misma de Cristo, que se presentó como Maestro y Guía hacia la verdad: Él mismo se proclama como el camino, la verdad y la vida<sup>20</sup>. Jesús no solo proclamó el Reino, sino que formó discípulos y los instruyó para vivir según la voluntad del Padre<sup>21</sup>. *Lumen gentium* recuerda que la Iglesia, como sacramento universal de salvación, participa de la función profética de Cristo y ha sido enviada a «proclamar por todas partes el Evangelio»<sup>22</sup>. Benedicto XVI destacaba que «la Iglesia no se impone, sino que propone con libertad la verdad del Evangelio, que ilumina la razón y orienta la vida humana hacia su plenitud»<sup>23</sup>. Por ello, la misión educativa de la Iglesia no es secundaria: prolonga la obra de Cristo Maestro, que enseña, acompaña y forma a sus discípulos de manera integral.

### *b. Misión del Regnum Christi*

En el contexto de la misión educativa de la Iglesia, que naturalmente no se limita a la gestión de las instituciones educativas ya que debe orientarse a que el hombre alcance su plenitud, se puede entender también la misión de los miembros del Regnum Christi. El Regnum Christi reconoce como su misión principal «hacer presente el misterio de Cristo que sale al encuentro de las personas, les revela el amor de su corazón, las reúne y forma como apóstoles, líderes cristianos, las envía y acompaña para que colaboren en la evangelización de los hombres y de la sociedad»<sup>24</sup>.

Se percibe la síntesis congruente de esta redacción con lo expuesto anteriormente sobre la reflexión del Magisterio de la Iglesia sobre su misión. Es también, desde la aprobación inicial de los Estatutos en el año 2019, uno de los números que más ha sido comentado<sup>25</sup>. Algunos de los posibles enfoques del análisis de esta

<sup>20</sup> Jn 14,6.

<sup>21</sup> Cf. Mt 28,19-20.

<sup>22</sup> CONCILIO VATICANO II, *Lumen gentium*, n. 35.

<sup>23</sup> BENEDICTO XVI, *Caritas in veritate*, n. 9.

<sup>24</sup> *Estatutos de la Federación del Regnum Christi* (2019), n. 8, en <https://regnum-christi.org/es/wp-content/uploads/2025/02/Estatutos-de-la-Federacion-RC-2019-Updated.pdf> [consultado el 03-08-2025].

<sup>25</sup> Véase por ejemplo J. LÓPEZ, «Evangelización, liderazgo y acompañamiento en los Estatutos de la Federación Regnum Christi», *Ecclesia* 34 (2020), 73-84. Otros documentos publicados en forma de ensayos que tratan ampliamente este tema son: «La Identidad del Regnum Christi según los Estatutos de la Federación Regnum Christi» (2019) en <https://www.rcstatutes.org/wp-content/uploads/2019/11/Documento-identidad-RC-segun-estatutos.pdf> [consultado el 03-08-2025]; «La Formación del apóstol del Reino. Orientaciones Formativas para el Laico del Regnum Christi» (2023) en <https://regnumchristichile.cl/wp-content/>

misión pueden servir como base para profundizar en el modo de su vivencia en circunstancias concretas.

\* *Análisis semántico-teológico*

Los términos presentados remiten no solo a conceptos funcionales o relativos a posibles estrategias sino que participan de una lógica más profunda, enraizada precisamente en su contexto teológico. Así, el primer enfoque podríamos definir como semántico-teológico, ya que todas estas expresiones apuntan al «misterio de Cristo», lo que les otorga un sentido y significado específicos. El Magisterio (y muchas fuentes de espiritualidad) profundizan en cómo Cristo en su Iglesia sale<sup>26</sup> al encuentro<sup>27</sup>, revela<sup>28</sup> el amor de su corazón<sup>29</sup>, reúne<sup>30</sup>, envía<sup>31</sup>, y acompaña<sup>32</sup>. Esta perspectiva semántico-teológica, que no desarrollaremos en profundidad en este lugar, permanece como trasfondo necesario para su adecuada interpretación en el análisis de la misión.

\* *Análisis lineal*

Este análisis consistiría en la representación de un proceso secuencial, que parte del primer elemento; en este caso, el punto de partida sería «Cristo que sale al encuentro» y de manera secuencial llega a la fase final de «la evangelización de los hombres y de la

uploads/2023/12/documento\_la\_formacion\_del\_apostol\_del\_reino.pdf [consultado el 03-08-2025].

<sup>26</sup> Cf. FRANCISCO, *Evangelii gaudium* (24 de noviembre de 2013), nn. 20-49, en [https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost\\_exhortations/documents/pa-pa-francesco-esortazione-ap\\_20131124\\_evangelii-gaudium.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/pa-pa-francesco-esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>27</sup> Cf. BENEDICTO XVI, *Deus caritas est* (25 de diciembre de 2005), n. 17, en [https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf\\_ben-xvi\\_enc\\_20051225\\_deus-caritas-est.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>28</sup> Cf. CONCILIO VATICANO II, *Gaudium et spes* (7 de diciembre de 1965), n. 22, en [https://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19651207\\_gaudium-et-spes\\_sp.html](https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>29</sup> Cf. BENEDICTO XVI, *Deus caritas est*, nn. 2-18. En este mismo sentido el Papa Francisco afirma: «No hay que olvidar que esa imagen del corazón nos habla de carne humana, de tierra, y por eso también nos habla de Dios que ha querido entrar en nuestra condición histórica, hacerse historia y compartir nuestro camino terreno. [...] En este signo sensible y accesible se manifiesta el modo como Dios ha querido revelarse y volverse cercano» (FRANCISCO *Dilexit nos* (24 de octubre de 2024), n. 58, en <https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/20241024-enciclica-dilexit-nos.html> [consultado el 03-08-2025]).

<sup>30</sup> Cf. CONCILIO VATICANO II, *Lumen gentium*, n. 4

<sup>31</sup> Cf. JUAN PABLO II, *Redemptoris missio*, nn. 22-23

<sup>32</sup> Cf. FRANCISCO, *Christus vivit*, nn. 156, 242-247.

sociedad»<sup>33</sup>, considerando todos los pasos intermedios. Representa una estructura simple en su composición, que podría entenderse casi como una estrategia, donde cada paso es considerado como prerequisite (es decir, la secuencia tiene una estructura marcadamente temporal) del siguiente. En un proceso que trata de conducir hacia un objetivo final definido. Si bien, así considerado, recoge elementos de cierto dinamismo y temporalidad del proceso, creemos que sería demasiado limitado para plasmar adecuadamente precisamente la riqueza de significados teológicos con que es descrito. Veamos por tanto la propuesta de otro análisis que, recogiendo esta dinamicidad, agrega algunos elementos que permiten abarcar una comprensión más amplia de esta misión.

#### \* *Análisis circular*

El análisis circular recoge cada uno de los elementos de la secuencia del análisis lineal, pero el punto de llegada es a su vez el punto de partida, es decir, presenta etapas de un proceso que está concatenado con un ciclo de igual estructura<sup>34</sup>. El «misterio de Cristo que sale al encuentro de las personas» lleva a la «evangelización de los hombres y de la sociedad»<sup>35</sup>.

¿En qué consiste aquella evangelización a la que son enviados? Precisamente en hacer presente a Cristo quien sale al encuentro. En cierto sentido el que evangeliza es quien lleva a Cristo o lleva hacia Cristo, precisamente porque el Señor no deja de acompañar a aquellos a quienes envía. Es lo que se vislumbra en los pasajes del Evangelio más estrechamente vinculados al mandato de evangelización. Particularmente, *Lucas* 10,1 usa la expresión en griego οὗ ἐμελλεν αὐτὸς ἔρχεσθαι que indica que los lugares a donde son enviados los discípulos, son aquellos a donde Jesús irá, que también puede entenderse como «está a punto de ir», como una acción planeada, en un futuro inminente o determinado.

Es un futuro inminente porque Cristo está determinado a salir al encuentro de toda persona, y en cierto sentido sale precisamente en quienes son enviados. Esto no implica que cada persona lo recibirá, requiere de una respuesta, por el admirable respeto hacia el don de la libertad humana como requisito necesario de amor. Este constante salir de Cristo al encuentro de las personas por medio de

<sup>33</sup> *Estatutos de la Federación del Regnum Christi*, n. 8.

<sup>34</sup> Véase por ejemplo el ensayo y la presentación para la conferencia «El estilo de vida del apóstol del Reino» (2021) en <https://www.viveelmisterio.org/presentacion-estilo-de-vida-del-apostol-del-reino/> [consultado el 03-08-2025].

<sup>35</sup> *Estatutos de la Federación del Regnum Christi*, n. 8.



sus apóstoles (en la medida en que son reflejo de Cristo) lo describe Benedicto XVI en su encíclica *Deus caritas est*:

En la historia de amor que nos narra la Biblia, Él sale a nuestro encuentro, trata de atraernos, llegando hasta la Última Cena, hasta el Corazón traspasado en la cruz, hasta las apariciones del Resucitado y las grandes obras mediante las que Él, por la acción de los Apóstoles, ha guiado el caminar de la Iglesia naciente. El Señor tampoco ha estado ausente en la historia sucesiva de la Iglesia: siempre viene a nuestro encuentro a través de los hombres en los que Él se refleja; [...] Él nos ha amado primero y sigue amándonos primero; por eso, nosotros podemos corresponder también con el amor. Dios no nos impone un sentimiento que no podamos suscitar en nosotros mismos. Él nos ama y nos hace ver y experimentar su amor, y de este «antes» de Dios puede nacer también en nosotros el amor como respuesta<sup>36</sup>.

El análisis circular permite una reflexión adicional. No es solo la representación de un proceso dinámico que no termina en un punto de llegada, sino que también puede considerar la bidireccionalidad del flujo del mismo proceso. El apóstol lleva a Cristo, pues es él en quien Cristo sale al encuentro de las personas. Pero al mismo tiempo, Cristo sale al encuentro del mismo apóstol para revelarle el amor de su corazón, precisamente en aquellos a quienes es enviado. Esta es la dinámica necesaria del encuentro. Una dinámica que puede verse muy bien reflejada en la concepción de «discípulo misionero» en la que tanto ha insistido el magisterio del Papa Francisco<sup>37</sup>.

#### \* *Análisis sistémico-relacional*

La consideración de esta bidireccionalidad en el análisis abre espacio a un enfoque que hemos denominado sistémico-relacional. Podemos considerar cómo cada uno de los elementos mantiene una relación estrecha con todos y cada uno de los demás, creando de esta manera una especie de red de conexiones o un sistema. Formar, por ejemplo, no es solo preparación para el envío: es también una forma de salir al encuentro, porque quien forma se acerca al otro con atención, disponibilidad y entrega. Pero también es una forma concreta de revelar el amor, pues solo el amor que se revela en la verdad es capaz de formar auténticos apóstoles. Reunir no se limita a congregar, sino que implica acompañar, dar sentido de pertenencia, y es también un modo de revelar el amor, ya que la comunión es fruto visible del amor trinitario. Acompañar, por su parte, no solo es una acción posterior al envío, sino que puede ser

<sup>36</sup> BENEDICTO XVI, *Deus caritas est*, n. 17.

<sup>37</sup> Cf. FRANCISCO, *Evangelii gaudium*, n. 120.



en sí misma un modo de formar, de revelar el amor, y de salir continuamente al encuentro de la realidad concreta del otro. Incluso revelar el amor del corazón de Cristo contiene en sí a los demás elementos: porque quien revela ese amor, forma con su testimonio, reúne al ser canal de comunión, envía al abrir horizontes de misión, y acompaña en el modo en que comparte el camino. Así, cada verbo es reflejo y manifestación de los demás, y juntos constituyen una red viva de relaciones que hacen presente, de manera integral, el misterio de Cristo en la misión de la Iglesia y por tanto también del *Regnum Christi* dentro de Ella. Desde este enfoque, no se trata de etapas separadas de un proceso, sino de matices del mismo considerados desde diferentes perspectivas.

Estas reflexiones sobre la misión, junto con los distintos enfoques que acabamos de exponer, ofrecen un marco útil para considerar el análisis de la vivencia de esta misión como un proceso. Al trasladar esta reflexión al ámbito específico de la docencia universitaria –donde confluyen múltiples dimensiones del proceso educativo– observaremos cómo la interpretación de las etapas o momentos de este proceso dependerá en gran medida del enfoque que se adopte. Expresado de otra manera, ¿afecta al proceso la consideración de la forma en que estas diversas etapas se relacionan entre sí? ¿Es posible considerar estas etapas más bien como ciertas facetas del mismo proceso que emergen con mayor fuerza a la luz del enfoque adoptado o son, efectivamente, estadios distintos que constituyen, todos ellos, un proceso? La manera de comprender y estructurar estas etapas incidirá directamente tanto en el diseño como en la implementación del proceso formativo. Es por ello que una aproximación a la práctica docente considerando esta desde la perspectiva del proceso o el diseño puede ser la pedagogía o el diseño instruccional. Antes, sin embargo de tratarlo, debemos señalar claramente la base o el fundamento de cualquier aproximación al estudio, análisis o el diseño de la puesta en marcha de un proceso humano.

## 2. El fundamento antropológico

Independientemente del enfoque de análisis adoptado, todos los elementos *gravitan* en torno a la persona. La aproximación a la comprensión y la adopción<sup>38</sup> de la misión –y por lo tanto la viven-

<sup>38</sup> Usamos la palabra «adopción» en el sentido de la tercera acepción registrada en el Diccionario de la lengua española: «tr. Recibir, haciéndolo propio, un parecer, un método, una doctrina, etc., que han sido creados por otros». (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., s.v. «adoptar» acep. 3, en <https://dle.rae.es/adoptar> [consultado el 03-08-2025])). Nos interesa subrayar aquí

cia de ésta– dependerá fuertemente de la concepción antropológica que subyace a este análisis.

Este es el elemento de importancia fundamental. Es más, todo modo de vivencia, de puesta en práctica, será necesariamente reflejo de la adopción efectiva de la visión de la persona. Lo que se entienda por la misión, lo que se entienda por la educación y la formación, es necesariamente reflejo de la base antropológica que se asume. No sorprende la insistencia del Magisterio sobre este punto. Precisamente, como afirma la Constitución *Gaudium et spes*: «En realidad, el misterio del hombre solo se esclarece en el misterio del Verbo encarnado. [...] Cristo, el nuevo Adán, en la misma revelación del misterio del Padre y de su amor, manifiesta plenamente el hombre al propio hombre»<sup>39</sup>. La revelación a los hombres del amor del Padre es a su vez la manifestación de la verdad sobre ellos mismos, elementos que se unen en el misterio y misión de Cristo. La existencia de la verdad, la posibilidad de buscarla y de descubrirla es precisamente consecuencia de la visión que adoptemos de la persona humana y su naturaleza. Esta realidad pone también en alerta ante un peligro de considerar una visión desfigurada o reduccionista de la persona humana, o construir y diseñar procesos basados *de facto* en ciertos reduccionismos antropológicos que el Magisterio ha denunciado en reiteradas ocasiones<sup>40</sup>, como bases sobre los cuales se han desarrollado sistemas morales, sociales o económicos a lo largo de la historia.

La base antropológica afectará toda la comprensión, y también la vivencia de los procesos en los que se participa, todos los procesos humanos, como el trabajo, la formación, la educación y la ense-

---

especialmente esa dimensión de acoger algo originado por otros y asumirlo como propio, que resulta particularmente significativa al hablar de la misión.

<sup>39</sup> CONCILIO VATICANO II, *Gaudium et spes*, n. 22.

<sup>40</sup> Cf. JUAN PABLO II, *Redemptor hominis* (4 de marzo de 1979), nn. 13-16, en [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_04031979\\_redemptor-hominis.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis.html) [consultado el 03-08-2025]; JUAN PABLO II, *Christifidelis laici* (30 de diciembre de 1988), n. 5, en [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jp-ii\\_exh\\_30121988\\_christifideles-laici.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_30121988_christifideles-laici.html) [consultado el 03-08-2025]; JUAN PABLO II, *Centessimus annus* (1 de mayo de 1991), n. 13 en [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_01051991\\_centessimus-annus.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_01051991_centessimus-annus.html) [consultado el 03-08-2025]; JUAN PABLO II, *Veritatis splendor* (6 de agosto de 1993), n. 4, en [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_06081993\\_veritatis-splendor.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_06081993_veritatis-splendor.html) [consultado el 03-08-2025]; Benedicto XVI, *Spe salvi* (30 de noviembre de 2007), n. 21, en [https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf\\_ben-xvi\\_enc\\_20071130\\_spe-salvi.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20071130_spe-salvi.html) [consultado el 03-08-2025].

ñanza<sup>41</sup>. Es lo que Benedicto XVI recuerda con toda claridad, tanto en referencia a la educación como a reduccionismos relativistas de la naturaleza humana:

Con el término «educación» no nos referimos solo a la instrucción o a la formación para el trabajo, que son dos causas importantes para el desarrollo, sino a la formación completa de la persona. A este respecto, se ha de subrayar un aspecto problemático: *para educar es preciso saber quién es la persona humana, conocer su naturaleza*. Al afianzarse una visión relativista de dicha naturaleza plantea serios problemas a la educación, sobre todo a la educación moral, comprometiendo su difusión universal<sup>42</sup>.

Lo que significa la educación y la formación, el lugar que ocupa en la vida de la persona, el cómo se pone en práctica, como se lleva a la vida, estará marcado por aquellas verdades antropológicas que subyacen a todas las respuestas. En esta misma línea *Ex Corde Ecclesiae* recuerda que la Universidad Católica, al ser una comunidad académica dedicada a la búsqueda y transmisión de la verdad, fundamenta su identidad y misión en una visión integral de la persona humana<sup>43</sup>. La educación superior no se reduce a la mera adquisición de competencias técnicas, sino que se orienta al pleno desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural<sup>44</sup>, integrando fe y razón, ciencia y ética, verdad y libertad. Por ello, la concepción antropológica que se asuma – explícita o implícitamente – determinará de manera decisiva el quehacer universitario: desde los fines de la investigación hasta la forma en que se comprende la enseñanza<sup>45</sup>. Esto no es exclusivo de una institución aunque debería formar de hecho el núcleo de su quehacer. Es propio de la tarea académica y docente, en cualquier ámbito institucional.

Podemos sintetizar lo expuesto de la siguiente forma. Al revelar Cristo el amor del Padre muestra también la verdad sobre el hombre, la Iglesia en sus miembros asume esta misión educativa colocando a la persona frente a la búsqueda de la verdad. El análisis y

<sup>41</sup> Cf. DICASTERIO PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA *Instrumentum laboris Educare hoy y mañana. Una pasión que se renueva* (7 de abril de 2014), especialmente la introducción y los nn. 15, en [https://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccathe-duc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20140407\\_educare-oggi-e-domani\\_sp.html](https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccathe-duc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_sp.html) [consultado el 03-08-2025]. Véase también SÍNODO DE LOS OBISPOS, Relación final de la XIV Asamblea General Ordinaria: «*La vocación y la misión de la familia en la Iglesia y en el mundo contemporáneo*» (24 de octubre de 2015), nn. 5-8, en [https://www.vatican.va/roman\\_curia/synod/documents/rc\\_synod\\_doc\\_20151026\\_relazione-finale-xiv-assemblea\\_sp.html](https://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20151026_relazione-finale-xiv-assemblea_sp.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>42</sup> BENEDICTO XVI, *Caritas in veritate*, n. 61. (Cursiva del autor).

<sup>43</sup> Cf. JUAN PABLO II, *Ex corde ecclesiae*, n. 7.

<sup>44</sup> Cf. JUAN PABLO II, *Ex corde ecclesiae*, n. 12.

<sup>45</sup> Cf. JUAN PABLO II, *Ex corde ecclesiae*, nn. 18-20.

la vivencia de esta misión que es la de Cristo, en la cual se inserta el *Regnum Christi*, estará por lo tanto fuertemente marcado por la visión antropológica que subyace a cada práctica. La comprensión de la misión, independientemente del enfoque de análisis que adoptemos, será por un lado, condicionado por la base antropológica y por otro determinará el modo en que cada persona busque la realización de la misma.

### 3. Proceso de enseñanza y aprendizaje

#### a. Teorías de aprendizaje

Cada persona se posiciona frente a la verdad. Su existencia, su búsqueda, su posibilidad de encontrarla. Todo ello estará fuertemente condicionado por los supuestos antropológicos que de forma más o menos explícita adopte cada uno. En la labor educativa, un proceso transformativo –que va más allá de mera transmisión de conocimiento o una simple lógica de repetición<sup>46</sup>– la pregunta fundamental es por la persona<sup>47</sup>. La fundamentación antropológica configura absolutamente todos los aspectos que pueden verse involucrados, tales como concepción de la verdad, significado de aprendizaje y de lo que es enseñar, la temporalidad, el valor del trabajo etc. Baste recurrir a los trabajos de Jaques Maritain<sup>48</sup>, de Gabriel Marcel<sup>49</sup>, Emmanuel Mounier<sup>50</sup> o las reflexiones pedagógicas de María Montessori<sup>51</sup> para comprender que la aproximación a la educación es, de hecho, un camino hacia la persona. Toda teoría del aprendizaje necesariamente será expresiva de una antropología<sup>52</sup>. Podemos reformular este último argumento de la siguiente

<sup>46</sup> Cf. FRANCISCO, *Videomensaje del Santo Padre con ocasión del encuentro promovido y organizado por la congregación para la educación católica: «Global Compact on Education. Together to look beyond»* (15 de octubre de 2020), en [https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco\\_20201015\\_videomessaggio-global-compact.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco_20201015_videomessaggio-global-compact.html) [consultado el 03-08-2025].

<sup>47</sup> Educar según Santo Tomás de Aquino es «la conducción y promoción hasta el estado perfecto de hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud» (SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Sentencias IV*, dist.26, q.1, a.1.).

<sup>48</sup> Véase por ejemplo M.T. VIGLIOGLIA, «The Pedagogical Perspective of Jacques Maritain», *Science & Philosophy* 4, no. 2 (2016), 53-66.

<sup>49</sup> Cf. R.W. FEELY, *The Philosophy of Gabriel Marcel: Its Implications for the Person in Education*, Dissertation, Loyola University, Chicago 1969.

<sup>50</sup> Cf. E. MOUNIER, *Qu'est-ce que le personnalisme?*, Éditions du Seuil, Paris 1946.

<sup>51</sup> Cf. M. MONTESSORI, *The Absorbent Mind*. Montessori-Pierson Publishing Company, Laren 2007.

<sup>52</sup> «La teoría de la formación de hombres que denominamos pedagogía es parte orgánica de una imagen global del mundo, es decir, de una metafísica. La idea

manera: toda la práctica de enseñanza estará basada en una teoría de aprendizaje (más o menos explicitada) que será expresiva de una antropología<sup>53</sup>. Una fuente clásica en temas de enseñanza<sup>54</sup> compara los diversos enfoques o teorías de aprendizaje<sup>55</sup> y cómo estos configuran la práctica del docente. Independientemente si ubiquemos el análisis en la pedagogía o andragogía<sup>56</sup>. Como afirma Knowles, el principal impulsor de esta última:

---

del hombre es la parte de esa imagen global a la que la pedagogía se encuentra vinculada de modo más inmediato. Pero es perfectamente posible que alguien se entregue a una labor educativa sin disponer de una metafísica elaborada sistemáticamente y de una idea del hombre amplia y desarrollada. Ahora bien, alguna concepción del mundo y del hombre ha de subyacer a su actuación, y de esta se podrá deducir a qué idea responde. Es asimismo posible que las teorías pedagógicas se hallen insertas en contextos metafísicos de los cuales los representantes de esas teorías, y quizá incluso sus autores, no tengan una clara percepción. Puede también suceder que alguien 'tenga' una metafísica, y al mismo tiempo construya una teoría pedagógica que corresponda a una metafísica completamente diferente. Y es bien posible que alguien proceda en la praxis educativa de modo poco congruente con su teoría pedagógica y con su metafísica» (E. STEIN, *La estructura de la persona humana*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid 2007, 3-4).

<sup>53</sup> De hecho, podemos observar lo mismo en campos de otras ciencias como por ejemplo la teoría económica. Véase por ejemplo R. RUBIO DE URQUÍA, «Acerca de los Fundamentos Antropológicos de la Ciencia Económica. Una Introducción Breve.» *Revista empresa y humanismo* 2 (2000), 109-129; R.T. BIERNACKI, «La teoría económica y la religión: un análisis explícito de una relación implícita» en F.F. MUÑOZ PÉREZ – A. RODRÍGUEZ GARCÍA-BRAZALES (eds.), *Rafael Rubio de Urquía: Ampliando los límites de la teoría económica*, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2018, 301-324.

<sup>54</sup> M. P. DRISCOLL – K. J. BURNER. *Psychology of Learning for Instruction*, Pearson, London 2022<sup>4</sup>.

<sup>55</sup> Enfoques como conductismo radical de B.F. Skinner, aprendizaje significativo de D.P. Ausubel, constructivismo cognitivo de J. Piaget, o su vertiente socio-cultural de L.S. Vygotsky y otros, son presentados como base para comprender el rol del aprendiz o del instructor en que consiste este proceso de enseñanza/aprendizaje.

<sup>56</sup> Andragogía (del griego ἀνὴρ/ἀνδρός = hombre adulto + ἄγω = guiar + -ία = cualidad o práctica) es decir, el arte de guiar al adulto o el enfoque de educación de los adultos. Los principales elementos de este enfoque, tal como ha señalado Knowles, consideraban la necesidad de saber, autoconcepto, experiencia previa, disposición para aprender, orientación al aprendizaje, y motivación interna, cf. M.S. KNOWLES, *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*, Cambridge Book Company, New York 1970. Ciertamente el mismo concepto permite múltiples interpretaciones. El debate y el análisis de estos principios, y la implicancia que tienen para la práctica, han generado amplias discusiones, que han sacado a la luz temas importantes como la fundamentación y perspectiva filosófica, la universalidad de los supuestos, etc. Véase por ejemplo: J. DAVENPORT – J.A. DAVENPORT, «A Chronology and Analysis of the Andragogy Debate», *Adult Education Quarterly*, 35/3 (1985), 152-159; S.D. BROOKFIELD, *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1986.

Una buena teoría debería proporcionar tanto una explicación de los fenómenos como pautas para la acción. Pero las teorías sobre el comportamiento humano también llevan consigo supuestos sobre la naturaleza humana, el propósito de la educación y los valores deseables. Por ello, conocer en mayor profundidad las distintas teorías del aprendizaje permitirá tomar decisiones más acertadas sobre las experiencias formativas, obteniendo resultados más previsibles y valiosos<sup>57</sup>.

La práctica de la enseñanza o instrucción estará fuertemente configurada por, en última instancia, fundamentación antropológica. Veamos con mayor detención precisamente este proceso.

### *b. El proceso en la práctica – rol del diseño instruccional*

Un área de conocimiento que mantiene más cercana relación con estos procesos es el diseño instruccional. Si bien, existen diferentes formas de definirlo, siguiendo a Wintersberg y Pittich podemos resumir que el diseño instruccional se entiende como un campo interdisciplinario y una hoja de ruta para el aprendizaje, concebido principalmente como un proceso iterativo y flexible que incluye analizar, diseñar, desarrollar, implementar, evaluar y gestionar la instrucción. El objetivo del diseño instruccional es crear entornos de aprendizaje centrados en el estudiante, apoyados en recursos, actividades y tecnologías para mejorar el aprendizaje<sup>58</sup>. Otros autores subrayan la importancia de las teorías de aprendizaje que guían este proceso<sup>59</sup>. Si bien, la literatura es amplia y presenta diversos enfoques o modelos, algunos elementos fundamentales son transversales a todos ellos<sup>60</sup>, como por ejemplo la identificación de la naturaleza instruccional, es decir si el problema a resolver es de tal naturaleza que una adecuada instrucción puede ofrecer mejores resultados o el análisis del aprendiz (*Learner Analysis*). Estos pasos ya están cargados de una amplia dosis de interpretación de lo

<sup>57</sup> M.S. KNOWLES – E. HOLTON – R. SWANSON, *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, Butterworth-Heinemann, Amsterdam 2011<sup>7</sup>, 8. (Traducción del autor).

<sup>58</sup> Cf. L. WINTERSBERG – D. PITTICH, «Toward a universal definition of instructional design: a systematic review», *Discover Education* 4 (2025), 100.

<sup>59</sup> Véase por ejemplo: P.L. SMITH – J.R. TILLMAN, *Instructional Design*. Wiley & Sons, 2004; M. MOLENDÁ – C.M. REIGELUTH – L.M. NELSON, «Instructional Design», en L. NADEL (ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science*, vol. 2, Nature, London 2003, 574–578. <https://doi.org/10.1002/0470018860.s00683>.

<sup>60</sup> Véase por ejemplo la taxonomía de las funciones de diseño instruccional que presentan Morrison y Ross, que señalan 25 funciones distintas, desglosadas en más de 80 componentes distintos. Cf. G. MORRISON – S. ROSS – J. MORRISON – H. KALMAN, *Designing Effective Instruction*, Wiley & Sons, Hoboken, NJ 2019<sup>8</sup>.



que es un mejor resultado, de la adecuación de un proceso y sobre todo del análisis del aprendizaje<sup>61</sup>.

Para el proceso de la instrucción o educación, la mayoría de los modelos actualmente en uso, presenta una secuencia de fases que, aunque lineales en su formulación inicial, se vuelven circulares en la práctica por la iteración que pretende, en base a la eficiencia en el logro de los objetivos, servir para la mejora continua. Así los modelos como ADDIE<sup>62</sup>, ASSURE<sup>63</sup>, Dick & Carey<sup>64</sup> y Understanding by Design<sup>65</sup> establecen secuencias para definir estrategias instruccionales. Incluso aquellos modelos de enfoque más flexible, como el de Kemp, Morrison y Ross<sup>66</sup>, mantienen una lógica estructurada, aunque más holística<sup>67</sup>. Las fases incorporan el análisis del aprendizaje, análisis de las necesidades, de los objetivos y trayectorias etc.

<sup>61</sup> Existe además un amplio debate en cuanto a lo que se espera que aporte el diseño instruccional. Para algunos, se trata solamente de preparación de materiales didácticos, organización sistemática de contenidos en las plataformas de LMS (Learning Management System) utilizados para conducir y monitorear el proceso de instrucción. Basado en ciertos principios, el objetivo sería fomentar la participación activa (engagement) sin que existan situaciones que ésta sea confundida en la práctica con un mero entretenimiento. El propio campo laboral del diseño instruccional parece orientarse, a veces, a la búsqueda de soluciones creativas o innovadoras, sin atender necesariamente las teorías de aprendizaje. Un interesante análisis sobre esta realidad puede encontrarse en E. WAGNER, «Essay: In Search of the Secret Handshakes of ID», *The Journal of Applied Instructional Design* 1 (2011). El autor del presente trabajo, en su experiencia como diseñador instruccional y como consultor en instituciones educativas y empresas privadas, ha observado también diversas actitudes: desde quienes consideraban la labor como técnicas de desarrollo de materiales educativos en cumplimiento de las directrices emanadas de las autoridades y definidas en la documentación elocuentemente elaborada de diseño curricular, hasta quienes —especialmente en el ámbito corporativo— querían simplemente ofrecer formación a sus empleados, o resolver un problema de forma menos costosa y más rápida posible.

<sup>62</sup> ADDIE es acrónimo de Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation, las fases del diseño, y con sus modificaciones posteriores es actualmente de los modelos más usados. Cf. R.M. BRANCH – I. VARANK, *Instructional design: The ADDIE approach*, Springer, New York 2009.

<sup>63</sup> ASSURE es acrónimo de Analyze learners; State standards & objectives; Select methods, media & materials; Utilize media & materials; Require learner participation; Evaluate & revise. Cf. S.E. SMALDINO – J. D. RUSSELL – R. HEINICH – M. MOLEND, *Instructional media and technologies for learning*, Pearson, New York, 2004.

<sup>64</sup> Cf. W. DICK – L. CAREY – J.O. CAREY, *The systematic design of instruction*, Longmann, New York 2001<sup>5</sup>.

<sup>65</sup> Cf. G.P. WIGGINS – J. MCTIGHE, *Understanding by design*, ASCD 2005.

<sup>66</sup> Cf. G.R. MORRISON – S.M. ROSS – J.E. KEMP – H. KALMAN, *Designing Effective Instruction*, Wiley & Sons, Hoboken, NJ 2010<sup>6</sup>.

<sup>67</sup> En cierto sentido la mayoría de estos modelos integran los 9 eventos de instrucción de Gagné. Cf. R.M. GAGNÉ, *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1985<sup>4</sup>.



Todas las posteriores se articulan en función de este análisis inicial, buscando asegurar la coherencia entre los objetivos propuestos, los métodos seleccionados, los recursos disponibles y los criterios de evaluación. Si bien la definición de los pasos es necesaria en el proceso, no debemos olvidar que todo ello se basa en cierta fundamentación antropológica que determina la teoría de aprendizaje efectivamente adoptada<sup>68</sup>. Una forma de identificar lo que de facto es comprendido por “aprendizaje”, es evaluando los objetivos declarados y analizando los métodos de evaluación que se implementan. Aquí las declaraciones de intención pierden su fuerza argumentativa. Si se declara que aprender es construir significados, pero se evalúa la memorización de conceptos o una simple repetición, entonces de hecho habremos orientado la formación precisamente en concordancia con el conductismo más o menos puro<sup>69</sup>. No significa esto que el enfoque no es válido por sí. Puede incluso aportar resultados, en forma de aumentar la probabilidad de la respuesta esperada ante un estímulo concreto. Pero entonces ese, y no otro, habría sido el objetivo *de facto* de la enseñanza, y esta – y no otra – sería la comprensión del aprendizaje, y en última instancia de la persona, efectivamente adoptada.

La exposición sucinta de los elementos del diseño instruccional, de la estructura y aplicación de diversos modelos, supuestos fundantes y sus alcances nos ofrece precisamente una puerta para la reflexión sobre la vivencia de la misión en el campo académico y docente según el carisma o la misión del Regnum Christi.

#### 4. La misión del Regnum Christi en la academia

La pregunta que emerge es cómo vivir la misión de Regnum Christi en la academia, en sus diversos matices. Lejos de preguntarnos por una técnica, queremos analizar si es posible identificar aquellas áreas de la praxis profesional en las cuales el resultado del análisis de la misión del Regnum Christi puede impactar de forma

<sup>68</sup> Véase por ejemplo una revisión sistemática reciente sobre cómo los modelos de diseño instruccional integran principios de diversas teorías del aprendizaje desde las etapas iniciales del proceso, influyendo en la coherencia entre objetivos, métodos y evaluación. Cf. H. ABUHASSNA – M. A. B. M. ADNAN – F. AWAE, «Exploring the synergy between instructional design models and learning theories», *Contemporary Educational Technology*, 16/2 (2024): ep499.

<sup>69</sup> Por ejemplo, Edward Thorndike formuló sus leyes del aprendizaje precisamente desde una perspectiva conductista basada en el ensayo y error. Cf. E.L. THORNDIKE, *Educational Psychology*, Lemcke & Buechner, New York 1903. Este enfoque fue profundizado por Skinner, como representante de conductismo radical aplicado a la educación. Cf. B.F. SKINNER, *Science and Human Behavior*, Free Press, United Kingdom 2012.

sustancial, configurándola de manera específica. La respuesta a esta pregunta es con toda su fuerza afirmativa. Sí es posible.

La vivencia de la misión estará configurada por cómo se entiende a la persona y cómo se entiende el proceso dinámico, tanto el proceso de la misión como los procesos propios de la labor académica. Por ello era necesario introducir los tres posibles enfoques del análisis de la misión del *Regnum Christi*.

Parafraseando entonces el número 8 de los Estatutos, a efectos de nuestro análisis podríamos proponer la lectura de esta misión en los siguientes términos: «un académico del *Regnum Christi* busca hacer presente el misterio de Cristo que sale al encuentro de los alumnos, les revela el amor de su corazón, los reúne, los acompaña, forma y envía para que sean capaces de buscar, descubrir y seguir la verdad»<sup>70</sup>.

Si bien nos referimos a “alumnos” lo cual apunta al rol docente del académico, con ello queremos significar a cualquier persona con la que en función del trabajo se entra en relación. En el caso de quienes se dedican a la investigación, este salir al encuentro se orienta hacia quienes recurran a sus conferencias, libros y artículos. De esta manera, la labor investigadora se convierte también en un modo de formar, reunir, acompañar y enviar en el camino de búsqueda y descubrimiento para el seguimiento de la verdad. Esta propuesta busca, más que definir acciones, proponer la forma de aproximarse a la comprensión y puesta en vida de la misión<sup>71</sup>.

Es importante subrayar que nos aproximamos a la vivencia de la misión de una persona. No tratamos aquí de las instituciones –sean o no vinculadas a las estructuras eclesísticas–. Ni tampoco queremos abordar la dinámica de cómo las personas que comparten diversos carismas pueden ejercitarlos en una institución educativa del *Regnum Christi*. Esto constituye un tema distinto. Nos centramos en la vivencia del carisma en el ejercicio de una profesión concreta, independientemente del entorno institucional en el cual se desenvuelve.

En los apartados siguientes, expondremos los elementos constitutivos de la misión como un todo en la labor docente: cómo un académico sale al encuentro, dónde se ubica el amor que se revela,

<sup>70</sup> Como señalamos, se trata de una paráfrasis del número 8 de los *Estatutos de la Federación del Regnum Christi* en la que mencionamos al alumno y sustituimos la evangelización por la búsqueda de la verdad, siendo esta una forma de liderazgo cristiano.

<sup>71</sup> Cabe mencionar que este aspecto y la relación entre la enseñanza y la investigación implicaría también profundizar en el fundamento epistemológico, tarea que no abordaremos en este trabajo.

y lo que puede entenderse por reunir, formar y acompañar en el envío a buscar, descubrir y seguir la verdad.

#### *a. Salir al encuentro*

Considerada la misión desde enfoque lineal o circular, parecería que ha de estructurarse a modo de los modelos anteriormente expuestos. Serían estos como los eventos de aprendizaje, dando espacio para la salida al encuentro, reunión, formación y envío. Este diseño podría plasmarse en organización temporalizada donde se adopten estrategias precisamente para fomentar alguno de los aspectos concretos. Esta puede ser una tendencia que se manifieste particularmente en quienes son encargados (por la autoridad de la que están investidos) de vigilar sobre estos procesos. Más que en el marco institucional, queremos situarnos en el nivel personal de cada uno y de cómo puede entender su vivencia de la misión.

Salir al encuentro del alumno, es en primera instancia buscar la verdad sobre la persona humana, tanto el «yo» como el «otro». La planificación de la enseñanza requiere, como ya hemos visto, una respuesta a la pregunta por el «lugar» en que se encuentra el aprendiz. Este lugar obviamente lo determina el conocimiento previo del que dispone, pero sería muy reduccionista, aunque no infrecuente, considerar solo este elemento. El lugar que ocupa –o mejor dicho en el que está instalado– viene caracterizado por todos los elementos propios de la persona. Sus esquemas de valores, sus virtudes, sus conocimientos, sus hábitos, sus habilidades, sus preocupaciones, actitudes y aptitudes, pero también su vocación fundamental en la vida, sus defectos, las dimensiones que no ha desarrollado, sus limitaciones<sup>72</sup>. Esta apertura va más allá de la revisión del historial académico. No se limita al diagnóstico. Probablemente en algunas ocasiones salir al encuentro requerirá tiempo. Pero este salir al encuentro del alumno concreto puede realizarse de múltiples formas, de tal manera que no son los horarios de atención o tutoría que dan por asegurado este elemento, ni su falta necesariamente lo impide. En este aspecto puede vislumbrarse con claridad hasta qué punto lo que entendemos por aprendizaje –que es expresivo de la visión de la persona– afecta a nuestra praxis. La carrera por terminar el programa, considerado el syllabus como un contrato, puede a veces dificultar más este «salir al encuentro», que la limitación –real– de horas disponibles fuera del espacio de la docencia<sup>73</sup>. Lo opuesto –dejar fluir el espacio de la clase sin considerar el

<sup>72</sup> Y también, aunque decidimos mencionarlo aquí, su soledad y su capacidad (o la falta de ella) de establecer relaciones interpersonales.

<sup>73</sup> Insistimos en que el enfoque que presentamos es sobre la vivencia personal de esta misión, y no tiene que ver en primera instancia con temas administrativos, de

programa– también puede ser un cerrar más que abrir este camino de salida al encuentro del alumno. Una buena forma para tratar de descubrir la implícita comprensión de la persona (el «yo» y el «otro») es precisamente preguntándose por la forma en que uno sale al encuentro del otro, del alumno.

*b. Les revela el amor de su corazón*

A finales del año 2019 –un tiempo particularmente complicado en Chile por los conflictos sociales que se han manifestado con vehemencia desde el octubre de aquel año– se realizó una encuesta tanto a los profesores como los ayudantes<sup>74</sup> de las asignaturas de Economía. Se les preguntó: «¿Qué significa amar a los alumnos?».

Las respuestas –entre las que no faltaron las manifestaciones de sorpresa ante esta pregunta– muestran un consenso notable: amar a los estudiantes no es un sentimiento abstracto, sino una disposición activa a buscar su bien, acompañarlos y entregar lo mejor de sí para su aprendizaje y crecimiento personal. A modo de ilustración citaremos algunas de las respuestas:

- «Amar a los alumnos significa querer otorgarles las herramientas necesarias para prepararlos y que en un futuro sean buenas personas y con conocimientos correctos y eficaces».
- «Significa ver (preguntarse ¿quién es esta persona?), comprender (su actuar tiene una fuente), escuchar activamente... Saber que fuera de cada clase existe una persona con un mundo diferente».
- «¿Amar?... no los amo... pero creo entender la pregunta, es tratarlo bien a todos, velar por ellos, enseñarles de la mejor manera y actuar como sus “maestros” en la materia, no solo en tema académico específico, sino que también en lo académico en general».

Las respuestas de los profesores mostraban la misma orientación. Amar a los alumnos no se reduce a una actitud afectiva superficial, sino que implica una profunda vocación de servicio y compromiso formativo. Es poner al estudiante en el centro del proceso educativo, buscando genuinamente su bien, crecimiento y plenitud, tanto personal como profesional. Amar es guiar, desafiar y dialogar: acompañar desde el conocimiento, desafiar con exigencia formativa, y abrir espacios de encuentro y conversación real. Supone también paciencia, cercanía, escucha atenta y dispo-

gestión de personas, compromisos laborales etc.

<sup>74</sup> Los ayudantes son estudiantes de cursos más avanzados que colaboran con el profesor en labores de docencia, corrección y apoyo académico; una figura comparable a los *teaching assistants* de Estados Unidos.

nibilidad, incluso más allá de lo académico. Se expresa en el deseo sincero de que cada alumno alcance lo mejor de sí mismo, y en la decisión del profesor de ofrecer todos los medios posibles para ese desarrollo, aunque ello implique salir del mínimo o de lo convencional. Amar, finalmente, es tomarse en serio el rol docente: no simplemente «pasar materia», sino formar integralmente a través de un proceso que conecte al alumno con el saber de manera significativa y transformadora.

Ciertamente no se trata de endulzar artificialmente aquellas situaciones que en la práctica docente podrían tener humanamente un sabor amargo. El amor nunca puede apuntar a un paternalismo proteccionista irresponsable. No se trata de fomentar un trato permisivo que anulara la exigencia académica y humana, ya que el amor no anula la exigencia ni puede ser reducido a un mero sentimiento<sup>75</sup>.

El paternalismo puede desembocar en una actitud injusta, que no exige que los alumnos cumplan los estándares del curso. Es, de hecho, una falta de misericordia pues, en vez de buscar perfeccionar la justicia<sup>76</sup> sería un defecto de la misma<sup>77</sup>. Parecería que el argumento que no pocas veces se escucha en el aula, presentado en forma del condicional «si usted supiera lo que he tenido que hacer, no me exigiría que estudie/aprenda/entregue el trabajo» es suficiente para justificar y cambiar cualquier consecuencia o cualquier situación a la cual un académico (y cualquiera) debería adaptarse<sup>78</sup>. A veces esta lógica puede imponerse. Tal vez una buena práctica sería, en la interpretación de la vivencia de la misión, analizar al detalle las premisas mayores y menores y las conclusiones de los silogismos que se aplican.

<sup>75</sup> Cf. BENEDICTO XVI, *Deus caritas est*, nn. 15, 17.

<sup>76</sup> SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica* I, q. 21, a. 3, ad. 2.

<sup>77</sup> Un exceso tampoco es virtuoso. Por eso, es necesaria la equidad. Cf. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica* II-II, q. 120, a. 1.

<sup>78</sup> La situación que relata san Lucas en su Evangelio (Lc 7,36-50) puede ser un buen ejemplo de cómo premisas erróneas conducen a conclusiones equivocadas. Simón el fariseo, durante la comida a la que invitó a Jesús, ante la mujer pecadora que unge sus pies, sigue una lógica válida en su forma: un profeta no permitiría que una pecadora lo tocara; Jesús lo permite, luego no puede ser profeta. El Evangelio explicita precisamente este razonamiento con la fórmula condicional: «si este fuera profeta...». La respuesta que ofrece Cristo ante esta situación nos parece una auténtica pieza maestra de la educación –del salir al encuentro y revelar el amor del corazón–. Jesús le dice: «Simón, tengo algo que decirte» (Lc 7,40) y continua la narración que es conocida, en la que Jesús no ahorra expresiones que podrían ser consideradas como reclamos por lo que Simón no hizo, a diferencia de la mujer pecadora.

Benedicto XVI subrayaba que «no existe la inteligencia y después el amor: existe el amor rico en inteligencia y la inteligencia llena de amor»<sup>79</sup>, invitando a vivir una profunda coherencia entre pensamiento y acción. Para él, el auténtico maestro no atrae a los alumnos hacia sí mismo, sino que los encamina hacia la verdad que «siempre va a estar más allá de nuestro alcance» y que, más que poseerla, «es ella la que nos posee a nosotros». Por ello, esta exigencia del amor es intrínseca: «Si verdad y bien están unidos, también lo están conocimiento y amor»<sup>80</sup>.

### *c. Reunir, formar, enviar y acompañar*

Reunir parece ser lo más fácil, ya que es una práctica constante, en el ámbito docente. Formar, en esta misma lógica, podría considerarse ya incluido en esta práctica. Acompañar podría traducirse como ofrecer retroalimentación, mientras que el envío es como la fase final que ocurre siempre al terminar el proceso. Obviamente, esto también incluye la generosa disposición de conversar con los exalumnos cuando, años después de terminar, deciden visitar su Alma Mater. Así, casi imperceptiblemente, seguiríamos un esquema de aplicación casi lineal en su diseño, considerando el espacio y tiempo de cada una de las fases. Podríamos también traducirlo a cierto proceso iterativo, en la que cada etapa se repite varias veces. De esta forma la circularidad de este proceso mostraría que se cubren las sucesivas fases.

Según hemos dicho, toda práctica dependerá de la visión de la persona, de la naturaleza humana. Tanto en lo que a este respecto implica sobre la concepción antropológica que subyace a las consideraciones sobre uno mismo, como del otro. Así, estos elementos de la misión serán reflejo de aquella.

Una dificultad presente en algunas corrientes pedagógicas actuales –en especial dentro del enfoque constructivista– es la tendencia a reducir el papel del profesor al de un simple facilitador de procesos o mero guía metodológico, donde el énfasis recae casi exclusivamente en las metodologías de enseñanza. En contraste, en la tradición tomista, el maestro es ante todo modelo de búsqueda de la verdad. Como señala Tomás de Aquino, el maestro no infunde el conocimiento directamente, sino que mueve al alumno mediante

<sup>79</sup> BENEDICTO XVI, *Caritas in veritate*, n. 30.

<sup>80</sup> Cf. BENEDICTO XVI, *Discurso del Santo Padre en el encuentro con los jóvenes profesores universitarios* (19 de agosto de 2011), en [https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/august/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20110819\\_docenti-el-escorial.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/august/documents/hf_ben-xvi_spe_20110819_docenti-el-escorial.html) [consultado el 03-08-2025].

signos, despertando su inteligencia hacia la verdad<sup>81</sup>. Su papel no se limita a una función técnica: compromete toda la persona del docente como testigo, guía y líder, tanto intelectual como moral.

El enfoque sistémico-relacional permite una comprensión más amplia a efectos de la puesta en vida de la misión. Reunir es más que juntar en una sala, formar es más que transmitir conocimiento, enviar es más que aprobar la asignatura, y acompañar es más que ofrecer una retroalimentación de la evaluación. Cada uno de estos elementos guarda relación directa con todos y cada uno de los demás, y en conjunto forman aspecto total de la misión.

No se trata de aplicar mecánicamente las cuatro acciones, sino de reconocer que su verdadero sentido se ilumina desde el fin que las unifica: la búsqueda de la verdad. Es esta la que congrega o reúne a la comunidad académica<sup>82</sup> y da coherencia a cada paso. El maestro, aun estando más avanzado en el camino<sup>83</sup>, no ha agotado el horizonte del saber<sup>84</sup>; por eso puede situarse en una cierta igualdad que hace posible la comunión intelectual con sus estudiantes. De ahí que acompañe compartiendo el itinerario de la investigación y el descubrimiento, con la esperanza –y el deseo sincero– de que algunos puedan incluso ir más lejos que él mismo. Como vemos, esta relación profunda que unifica estos elementos, y permite ver reflejado en cada uno a todos los demás, ilumina la vivencia de la misión.

#### *d. Evangelizar: buscar, descubrir y seguir la verdad*

Existe una vocación y un apostolado de la verdad. Pablo VI, en la Carta *Lumen ecclesiae*, recuerda el apelativo de «Apóstol de la verdad» con que fue denominado Santo Tomás de Aquino<sup>85</sup>. Esta

<sup>81</sup> De hecho, la contribución del maestro puede ser, como señala Santo Tomás de dos formas: (1) ofreciendo apoyos intelectuales (ejemplos, proposiciones concretas, contraejemplos) que activen el razonamiento del alumno, y (2) guiando el pensamiento del discípulo para que vea la relación lógica entre principios y conclusiones, especialmente mediante la demostración. En ambos casos, el aprendizaje se produce en el alumno por su propia actividad intelectual, pero estimulado y ordenado por la intervención del maestro. Cf. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica* I, q. 117, a. 1.

<sup>82</sup> «Por su vocación la *Universitas magistrorum et scholarium* se consagra a la investigación, a la enseñanza y a la formación de los estudiantes, libremente reunidos con sus maestros animados todos por el mismo amor del saber» (JUAN PABLO II, *Ex corde ecclesiae*, n. 1).

<sup>83</sup> Cf. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica* I, q. 117, a. 1.

<sup>84</sup> Cf. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *De veritate*, q. 11, a. 1.

<sup>85</sup> Cf. *Vita S. Thomae Aquinatis auctore Guillelmo de Tocco*, cap. XIV: *Fontes vitae S. Thomae Aquinatis*, D. PRÜMMER (ed.), Saint-Maximin 1924, 81, citado en PABLO VI, *Lumen Ecclesiae* (20 de noviembre de 1974), 10, en <https://www.vatican.va/con->



misión de buscar o abrirse a la verdad es una misión que toca a cada hombre, por ello Juan Pablo II escribe:

El esplendor de la verdad brilla en todas las obras del Creador y, de modo particular, en el hombre, creado a imagen y semejanza de Dios (cf. *Gn* 1,26), pues la verdad ilumina la inteligencia y modela la libertad del hombre, que de esta manera es ayudado a conocer y amar al Señor<sup>86</sup>.

La verdad, la libertad y el amor, por tanto, se unen. Joseph Ratzinger, refiriéndose a su lema episcopal afirmaba:

Como lema espiritual escogí dos palabras de la tercera epístola de san Juan: «colaborador de la verdad», [...] se trata siempre de lo mismo: seguir la verdad, ponerse a su servicio. Y desde el momento en que en el mundo de hoy el argumento «verdad» ha casi desaparecido porque parece demasiado grande para el hombre y, sin embargo, si no existe la verdad todo se hunde<sup>87</sup>.

Benedicto XVI volvía con frecuencia a recordarlo subrayando esta relación inseparable entre la verdad y la caridad<sup>88</sup>. La verdad no se cierra en el conocimiento científico, pero su búsqueda no puede prescindir de él, del auténtico. Por eso recordaba a los docentes universitarios que la búsqueda de la verdad es inseparable de la formación integral de la persona. No se trata –advertía– de una mera capacitación técnica orientada a satisfacer las demandas del mercado, sino de preservar el ideal de la universidad como «casa donde se busca la verdad propia de la persona humana»<sup>89</sup>. Esta misión implica abrirse a una verdad total, que ilumina no solo la inteligencia sino también el corazón, y que se transmite tanto con la enseñanza como con el testimonio de vida. Así el envío para «evangelizar a los hombres y las sociedades»<sup>90</sup>, va de la mano con el envío de buscar, descubrir y seguir a la verdad, la verdad que hace libres<sup>91</sup> y libres para amar<sup>92</sup>.

---

tent/paul-vi/es/letters/1974/documents/hf\_p-vi\_let\_19741120\_lumen-ecclesiae.html [consultado el 03-08-2025]. Y también JUAN PABLO II, *Fides et ratio*, n. 44.

<sup>86</sup> JUAN PABLO II, *Veritatis splendor*, preámbulo.

<sup>87</sup> J. RATZINGER (BENEDICTO XVI), *Mi vida: autobiografía*, Ediciones Encuentro, Madrid 2023, 120.

<sup>88</sup> Cf. BENEDICTO XVI, *Caritas in veritate*.

<sup>89</sup> Cf. BENEDICTO XVI, *Discurso del Santo Padre en el encuentro con los jóvenes profesores universitarios*.

<sup>90</sup> *Estatutos de la Federación Regnum Christi*, n. 8.

<sup>91</sup> Cf. *Jn* 8,32.

<sup>92</sup> Cf. JUAN PABLO II. *Carta a los jóvenes de Roma* (8 de septiembre de 1997), n. 5, en [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/letters/1997/documents/hf\\_jp-ii\\_let\\_19970908\\_missione-cittadina.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/letters/1997/documents/hf_jp-ii_let_19970908_missione-cittadina.html) [consultado el 03-08-2025].

## Conclusiones

La misión, vivida desde el carisma de *Regnum Christi*, no es un añadido accesorio a la labor académica, sino el alma que la configura. No se trata solo de transmitir información, sino de participar en una obra que tiene como horizonte la pasión auténtica por el hombre. Enseñar es servir al hombre en su integridad, hacer la verdad en la caridad.

Este horizonte se concreta en una praxis docente que une el saber con la vida, iluminada por la fe. La docencia es un lugar privilegiado para ello: aquí, el servicio a la verdad es a la vez don y tarea, y se convierte en expresión característica de la caridad evangélica. Una caridad que no se limita a gestos, sino que ilumina el sentido de la existencia con la verdad de Cristo, capaz de transformar el corazón, liberar de los egoísmos y abrir caminos de auténtica libertad.

Vivir esta misión en la academia significa asumir que la búsqueda de la verdad solo se realiza plenamente por la caridad. El profesor, al salir al encuentro de sus alumnos, se convierte en testigo de un amor que exige y eleva; al reunirlos en torno a la verdad, crea comunidad; al formarlos, les transmite no solo conocimientos, sino criterio y esperanza; al enviarlos, los impulsa a servir con responsabilidad; y al acompañarlos, se mantiene cercano mientras maduran su vocación. Es importante entender estos pasos. Pero implica algo más. Cada elemento no es solo una etapa, sino que puede de hecho estar impregnado por las características de los otros. Así el salir al encuentro del alumno se realiza en este camino de búsqueda de la verdad que reúne, y este caminar es a la vez el envío de buscar la verdad. La práctica docente vivida en clave de la misión personal dentro del *Regnum Christi* configura entonces un sistema de relaciones entre todos y cada uno de los aspectos de esta misión.

Ello exige una coherencia profunda entre lo que se enseña y cómo se enseña. La visión antropológica que sustenta la acción educativa se refleja en cada decisión pedagógica, en el modo de evaluar y en la relación con los estudiantes. Así, el profesor universitario, consciente de que la verdad siempre nos supera, camina junto a sus alumnos con la confianza de que cada paso dado en el aprendizaje es también un paso hacia la plenitud de la vocación humana y cristiana.