

UNIVERSIDAD PANAMERICANA

FACULTAD DE FILOSOFÍA

CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS ANTE LA S.E.P CON
NÚMERO DE ACUERDO 20221220 DE FECHA 20 DE SEPTIEMBRE DE 2022.



"¿Cómo iniciarnos en la filosofía y la pedagogía de Pierre Faure?"

TESIS

QUE PRESENTA

María Adriana Goñi Ochoa

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN HISTORIA DEL PENSAMIENTO

DIRECTOR DE TESIS

Carlos Diego Arenas Pacheco

Agradecimientos

A mi esposo Talo y a mis hijos, Humberto y Adri, Pollo y Lula. Sin su amor y apoyo no me hubiera animado a cumplir este sueño de estudiar Filosofía desde un punto de vista histórico.

Su apoyo y alegría en cada paso que di me hicieron sentir llena de fuerza y valor para seguir
adelante.

A mis maestros de la UP, que son expertos en Literatura, Historia y Filosofía, quienes me ayudaron de forma sencilla a aterrizar todo el aprendizaje en forma interesante y amena.

A mis compañeros de generación, con quienes compartimos momentos divertidos, de incertidumbre y de mucho trabajo, que ayudaron a que el tiempo pasara volando.

A Martha y Maricarmen, que me han acompañado y apoyado tanto en mi desarrollo personal y profesional y que en este momento me apoyaron también con el tema de esta tesis, pero sobre todo a Maricarmen, porque es una hermana ejemplar, a quien admiro y adoro por
siempre.

A Javier Algara, porque el trabajo que hicimos juntos cuando iniciamos secundaria en el IPF de San Luis fue muy intenso y él me inspiró a seguirme preparando siempre, y, además, por aceptar leer mi proyecto y así seguirme enseñando la alegría del trabajo bien hecho.

Al doctor Diego Arenas, por la sencillez con que sugiere y corrige el trabajo, por su alegría y profundidad, porque a pesar de no conocer a fondo el tema, se preparó muy bien para
poder ser mi asesor.

RESUMEN

¿Cómo iniciarnos en la filosofía y la pedagogía de Pierre Faure?

Esta tesis aborda el pensamiento filosófico y pedagógico del padre Pierre Faure, un sacerdote jesuita francés que vivió de 1904 a 1988, cuya propuesta educativa se basa en el personalismo cristiano y la formación comunitaria. El objetivo principal del estudio es presentar de forma clara, sencilla y accesible los fundamentos de su pedagogía y facilitar la comprensión de su forma de trabajo. A través de la lectura de esta tesis, padres de familia, educadores y miembros de instituciones inspiradas en este modelo pedagógico podrán establecer un vínculo de colaboración congruente y positivo en beneficio del estudiante. Esta investigación se desarrolla mediante un análisis documental de los textos del padre Faure y de autores clave en su formación intelectual, complementado con entrevistas a maestras que lo conocieron y trabajaron con él entre 1970 y 1980 durante sus visitas a México, y a maestras que siguen viviendo este modelo pedagógico, convencidas de este proyecto. Los hallazgos muestran que su propuesta sigue siendo vigente y aplicable, especialmente en contextos que valoran la libertad, la responsabilidad y el acompañamiento personal del alumno, con potencial de integración de las nuevas tecnologías y de la inteligencia artificial. Este estudio ofrece una introducción exhaustiva a la pedagogía de Pierre Faure, invitando a educadores actuales a redescubrir una visión formativa centrada en la persona y en la comunidad como caminos hacia una educación más humana.

Palabras clave: **Educación Personalizada y Comunitaria, Libertad, Responsabilidad, Acompañamiento Personal, Educación Humanista, Inteligencia Artificial en la Educación.**

Contenido	
RESUMEN	4
PREFACIO	9
INTRODUCCIÓN	11
1. Educación contemporánea y necesidad de fundamentos filosóficos	11
2. Problema y brecha de investigación	12
3. Pregunta de investigación y objetivos	13
4. Metodología y fuentes	14
5. Estructura del trabajo	15
CAPÍTULO I Mirada histórica y del pensamiento pedagógico de Pierre Faure	16
1. Sobre nuestra fuente principal: Anne Marie Audic	16
1.1.Pierre Faure: una breve biografía	18
1.1.1.Periodo entre 1923 y 1935	20
1.1.2.Periodo entre 1935 y 1945	21
1.1.3.Periodo de Posguerra	26
1.1.4.Casas Rurales	27
1.1.5.Édouard Lizop	31
1.1.6.1947-1952: El Externado de la Calle de Madrid	32
1.1.7.Al servicio de escuelas y maestros	37
1.1.8.Internacionalización de Pierre Faure	40
1.1.9.De 1978 a 1985	44
1.2.El Pensamiento de Pierre Faure	48
CAPÍTULO II Influencias del Modelo Pedagógico de Pierre Faure	60
2. Influencias en Pierre Faure	60
2.1.Humanismo: el Hilo que Centra a la Persona	62

2.1.1.La Encíclica del Papa Pío XI, Alexandre Rey-Herme y Henri Bouchet	63
2.1.2.Jean-Jacques Rousseau	67
2.1.3.Tradición Ignaciana (Compañía de Jesús): Base Permanente	70
2.1.3.1. <i>Distanciamiento de la Ratio Studiorum</i>	71
2.1.3.2. <i>Influencia Lasallista: Formación y Servicio a los Pobres</i>	73
2.1.4.Personalismo Cristiano (s. XX): Persona y Comunidad	74
2.1.5.Psicología y Pedagogías Activas (s. XIX–XX): Laboratorios de Método	79
2.1.6.Hélène Lubienska y el Padre Pierre Faure	89
2.1.7.Las Características de la Escuela Nueva	90
2.2.Primeras Formulaciones de su Pedagogía	91
2.2.1.Formación Personalizada	96
2.2.2.Educación Comunitaria	98
2.2.3.Libertad y Responsabilidad	99
2.2.4.Acompañamiento del Educador	100
2.2.5.Dimensiones del Aprendizaje	101
2.2.5.1. <i>Creatividad y Expresión Artística</i>	102
2.2.5.2. <i>Ciencia y Descubrimiento</i>	102
2.2.5.3. <i>Trabajo Social y Comunitario</i>	103
2.2.5.4. <i>Dimensión Espiritual</i>	104
2.2.5.5. <i>Dimensión Personal y Activa</i>	105
2.2.6.Organización del Trabajo y Evaluación Formativa	106
2.2.7.Resumen del Modelo Personalista-Ignaciano	108
2.3.Síntesis y Proyección del Pensamiento de Pierre Faure	109
CAPÍTULO III. Pierre Faure ante el cambio de época: fidelidad y renovación en el siglo XXI	113
3. El “hoy” en la educación	113
3.1.Del Paradigma Industrial al Paradigma Algorítmico	116

3.2.Núcleo Vivo del Modelo Faureano	121
3.3.La Ética como Brújula Educativa	123
3.4.Adaptación del Sistema Faure a los Nuevos Tiempos	124
3.4.1.Diálogo entre el Modelo Faure y el Nuevo Modelo Educativo Mexicano	126
3.5.Vigencia del modelo a Cincuenta Años	128
3.6.Tecnologías Emergentes como Aliadas	135
3.7.Inteligencia Artificial y Humana	137
3.8.Propuestas para una educación renovada desde la educación personalizada	138
3.9.Modelo Faureano como brújula para el futuro	140
CONCLUSIÓN	141
ANEXO 1. CUADRO CRONOLÓGICO PIERRE FAURE	145
ANEXO 2. ENTREVISTAS	146
Referencias bibliográficas	155

PREFACIO

El origen de este trabajo no se encuentra, en un inicio, en una inquietud académica formal, sino en una experiencia personal que fue dando lugar, poco a poco, a una reflexión más profunda sobre la educación. Mi acercamiento a este ámbito surgió de la observación cercana de procesos concretos, particularmente a partir de mi propia experiencia como docente y madre de familia, pero se concretó al vivir la experiencia educativa de mis nietos.

A través de esa vivencia, comencé a percibir con mayor claridad algunas tensiones que atraviesan la educación contemporánea. Por un lado, la presencia de propuestas innovadoras, metodologías diversas y una creciente incorporación de recursos tecnológicos; por otro, una dificultad persistente para responder a dimensiones más esenciales del desarrollo humano. Esta tensión no siempre es explícita, pero se manifiesta en preguntas que, con el tiempo, fueron cobrando mayor peso: qué significa educar, qué tipo de formación se busca, y desde qué concepción de la persona se orientan las decisiones pedagógicas.

Estas preguntas me llevaron a interesarme por propuestas educativas que no se limitaran al ámbito metodológico, sino que estuvieran sostenidas por una comprensión más profunda del ser humano. En ese proceso encontré que el pensamiento de Pierre Faure, cuya propuesta ha llamado mi atención desde hace años, por la coherencia que establece entre sus fundamentos filosóficos y su práctica pedagógica.

Sin embargo, el acercamiento a la obra del padre Faure también evidenció una dificultad. A pesar de su presencia en diversas instituciones educativas —especialmente en el contexto mexicano—, su pensamiento no resulta fácilmente accesible para quienes no cuentan con

formación especializada. Las ideas aparecen con frecuencia dispersas y no siempre se presentan de manera que permitan una comprensión inicial ordenada.

Este trabajo surge, entonces, desde ese doble punto de partida, por un lado, una inquietud personal que nace de la experiencia y, por otro, del reconocimiento de una necesidad más amplia dentro del ámbito educativo. No pretende ofrecer una interpretación exhaustiva del pensamiento de Pierre Faure (1904-1988), sino abrir un camino de acceso que permita aproximarse a sus fundamentos de manera clara y comprensible.

En este sentido, el estudio se concibe como un puente entre la experiencia y la reflexión, entre la práctica educativa y su fundamento filosófico, y entre un pensamiento ya presente en diversas instituciones y quienes buscan comprenderlo de manera más consciente. La intención es contribuir, desde este lugar, a una comprensión más articulada de una propuesta que, lejos de haber perdido vigencia, continúa ofreciendo elementos valiosos para pensar la educación en el presente.

INTRODUCCIÓN

1. Educación contemporánea y necesidad de fundamentos filosóficos

La educación contemporánea atraviesa un momento de transformación acelerada. Los cambios tecnológicos, sociales y culturales han modificado profundamente las condiciones en las que se desarrollan los procesos educativos, generando nuevas exigencias y desafíos. Se espera que la educación forme individuos capaces de adaptarse a contextos cambiantes, desarrollar habilidades diversas y responder a una realidad cada vez más compleja.

Sin embargo, en medio de esta transformación, emerge una dificultad de fondo: la tendencia a privilegiar la incorporación de métodos, herramientas y enfoques sin una reflexión suficiente sobre los fundamentos que los sustentan. En muchos casos, los modelos pedagógicos se adoptan por su eficacia aparente o por su actualidad, sin preguntarse con suficiente profundidad qué concepción del ser humano, del conocimiento y del aprendizaje implican (Biesta 2009).

Esta situación ha contribuido a cierta fragmentación en el ámbito educativo. Las prácticas se multiplican, pero no siempre se articulan en torno a una visión coherente. Como consecuencia, la educación corre el riesgo de reducirse a un conjunto de técnicas, perdiendo de vista su dimensión más profunda: la formación integral de la persona (Sierra López 2016).

Frente a este panorama, resulta necesario recuperar propuestas pedagógicas basadas por un fundamento filosófico claro, tal como la del padre Pierre Faure (1904-1988). No se trata únicamente de evaluar su funcionamiento en términos prácticos, sino de comprender el horizonte

desde el cual se plantean. Solo así es posible construir modelos educativos que no solo respondan a las exigencias del presente, sino que también ofrezcan una orientación significativa.

2. Problema y brecha de investigación

Dentro de este marco, el pensamiento de Pierre Faure cobra especial relevancia. Su propuesta pedagógica busca integrar una comprensión filosófica del ser humano con una práctica educativa concreta, ofreciendo un modelo que aspira a la coherencia entre principios y acción (Jaramillo 1976).

No obstante, a pesar de su vigencia y presencia en diversas instituciones educativas — especialmente en México—, el acceso a su pensamiento presenta importantes dificultades. Las fuentes disponibles no siempre ofrecen una exposición sistemática, están dirigidas a un público especializado o están escritas en francés. Esto limita su comprensión y su apropiación por parte de quienes participan directamente en el ámbito educativo.

En este sentido, puede identificarse con claridad **la siguiente brecha**:

Existe la ausencia de una presentación sistemática, clara y accesible en español del pensamiento filosófico y pedagógico de Pierre Faure, dirigida a actores educativos no especializados, como docentes, padres de familia y directivos.

Esta carencia no es únicamente de carácter académico. También tiene implicaciones prácticas, pues dificulta la implementación consciente y reflexiva de su propuesta educativa. Sin una comprensión clara de sus fundamentos, existe el riesgo de aplicar el modelo de manera parcial o desarticulada.

3. Pregunta de investigación y objetivos

A partir de lo anterior, la presente investigación se articula en torno a la siguiente

pregunta de investigación:

¿Cómo puede presentarse de manera sistemática, clara y accesible el pensamiento filosófico y pedagógico de Pierre Faure para actores educativos no especializados?

Esta pregunta busca abrir un camino de acceso más que cerrar una discusión. No pretende agotar el estudio de su pensamiento, sino ofrecer una guía que permita una primera comprensión estructurada.

De esta pregunta se desprende el siguiente **objetivo general**:

Presentar de manera sistemática, clara y accesible el pensamiento filosófico y pedagógico de Pierre Faure, con el fin de facilitar su comprensión por parte de actores educativos no especializados.

Y los siguientes **objetivos específicos**:

1. Identificar los fundamentos filosóficos que sustentan la propuesta educativa de Pierre Faure.
2. Analizar los principales conceptos pedagógicos que estructuran su pensamiento.
3. Explicar la relación entre sus fundamentos filosóficos y sus propuestas pedagógicas concretas.
4. Examinar la vigencia de su modelo educativo en contextos contemporáneos, especialmente a partir de experiencias de aplicación.

4. Metodología y fuentes

La investigación es de carácter documental y se centra en el análisis de fuentes que permiten reconstruir el pensamiento de Pierre Faure desde una perspectiva filosófica y pedagógica. Las tres fuentes principales que estructuran este análisis son Audic (2007), Jaramillo (1976) y Klein (2002).

Entre ellas, Audic 2007 ocupa un lugar central, pues constituye la única biografía académica sistemática de Pierre Faure disponible en español. Esto la convierte en un punto de referencia fundamental para comprender tanto su trayectoria como el desarrollo de su propuesta. Las otras obras complementan este enfoque al profundizar en distintos aspectos de su pensamiento, lo que permite una visión más completa.

A este análisis documental se suman cinco entrevistas a educadoras con experiencia directa en la implementación del modelo. Estas entrevistas no buscan constituir un estudio empírico en sentido estricto, sino aportar una referencia situada sobre su vigencia actual. En conjunto, las entrevistas permiten identificar un elemento común: la propuesta de Faure sigue siendo significativa en la práctica educativa contemporánea, especialmente por su capacidad de articular el desarrollo académico con la formación personal del estudiante, así como por la coherencia entre sus fundamentos y su aplicación.

De esta manera, la metodología combina el análisis teórico con referencias a experiencias concretas, con el objetivo de mantener un equilibrio entre la comprensión conceptual y la realidad educativa.

5. Estructura del trabajo

El trabajo se organiza en tres capítulos principales, además de un apartado de anexos.

1. El primer capítulo presenta el contexto filosófico y biográfico de Pierre Faure, con el fin de situar su pensamiento en una tradición determinada.
2. El segundo capítulo desarrolla los fundamentos pedagógicos de su propuesta e identifica sus principales conceptos.
3. El tercer capítulo aborda su aplicación en contextos educativos concretos e incorpora elementos provenientes de las entrevistas.

Los anexos incluyen materiales complementarios que permiten profundizar en determinados aspectos del estudio.

Es importante señalar que este trabajo no pretende realizar una comparación exhaustiva con otras corrientes pedagógicas ni ofrecer una crítica sistemática del modelo. Tampoco busca agotar el pensamiento de Faure. Su intención es más acotada: ofrecer una introducción clara, ordenada y accesible que facilite una primera aproximación.

María Adriana Goñi Ochoa.

CAPÍTULO I Mirada histórica y del pensamiento pedagógico de Pierre Faure

1. Sobre nuestra fuente principal: Anne Marie Audic

Encontrar información biográfica sobre Anne-Marie Audic resulta sorprendentemente difícil. Esta escasez de datos resulta conmovedora, pues, en particular, me hace pensar en cuántas personas dedicadas y apasionadas por su trabajo permanecen en el anonimato a pesar de haber entregado su vida al cumplimiento de un sueño que, además, ha trascendido en la historia.

Y el sueño de Anne-Marie Audic fue dar a conocer el legado pedagógico del padre Pierre Faure, S. J. Su mayor contribución en ese sentido fue el libro *Pierre Faure 1904–1988: Vers une pédagogie personnalisée et communautaire* (Pierre Faure 1904-1988: Hacia una pedagogía personalizada y comunitaria), publicado en París por *Éditions Don Bosco*.

Esta obra fue el fruto de un trabajo meticuloso y sostenido durante años, que la llevó a buscar documentos en bibliotecas católicas y estatales, a contactar a congregaciones religiosas en las que Faure había trabajado y a rastrear a antiguos colaboradores en España, Portugal, África y América Latina. Su propósito era reconstruir, con precisión y sensibilidad, el pensamiento y la trayectoria de un pedagogo profundamente comprometido con la educación personalizada y comunitaria.

Anne-Marie Audic fue doctora en Ciencias de la Educación y directora del *Centre de Formation Pédagogique pour l'Enseignement Spécialisé* (Centro de Formación Pedagógica para la Educación Especial, CFPEE). Su formación y experiencia, sumadas a los años de trabajo conjunto con el padre Faure, la convirtieron en una de sus colaboradoras más cercanas y

cualificadas para analizar y difundir su obra. Ella fue tanto testigo como partícipe de su camino pedagógico.

En mayo de 1997, Audic defendió con éxito su tesis doctoral en la Universidad Lumière Lyon II. Ese trabajo académico se convirtió en la base del libro ya mencionado, que ha sido una de las principales fuentes de este proyecto. En este destaca cómo Pierre Faure desarrolló una pedagogía profundamente original, que unía la atención personalizada con cada alumno con un fuerte sentido comunitario, integrando escuela, familia y contexto social.

Su estudio está reconocido por su equilibrio entre la implicación personal y la objetividad en su investigación, que se apoya en una base documental sólida: archivos, correspondencia inédita, entrevistas con antiguos colaboradores de Faure y documentos institucionales.

En definitiva, Anne-Marie Audic fue mucho más que una biógrafa, fue una discípula comprometida, cuya rigurosa investigación ha sido clave para preservar y comprender el legado de Pierre Faure. Su trabajo, al igual que el de tantos educadores silenciosos, también merece ser reconocido y valorado.

Anne-Marie vio en Faure a un actor de la pedagogía, “en particular de la pedagogía cristiana” (Audic 2007), y nos muestra cómo está presente en el debate político de su tiempo y de su país, siempre defendiendo la teorización de la práctica educativa y buscando cómo ayudar a que los maestros se profesionalizaran. Así, Faure fue desarrollando su propia originalidad pedagógica con la existencia de elementos variados, hasta inconexos o, tal vez, contradictorios, pero que dan al educando un camino y al maestro los elementos para guiarlos. Estos elementos son la libertad y las restricciones, la creatividad y el rigor, la confianza otorgada al niño, cualquiera que sea su naturaleza y las exigencias necesarias de una educación fiel a unos valores.

Audic afirma que Faure encontró el punto medular entre las bases antropológicas apoyadas en la teología y las nuevas pedagogías (Audic 2007).

En resumen, el trabajo de Audic se centra en cómo Faure integró los principios de la pedagogía ignaciana con las ideas del personalismo comunitario, una corriente filosófica que enfatiza la primacía de la persona y su desarrollo en relación con la comunidad.

1.1. Pierre Faure: una breve biografía

Para comprender la profundidad y la originalidad de la pedagogía de Pierre Faure, es fundamental conocer su historia personal y el contexto en el que se desarrolló. En este capítulo quiero presentar un recorrido por la vida del padre Pierre Faure, en el que se destacarán los momentos y el trabajo que marcaron su pensamiento.

El 11 de mayo de 1904, en Pessac, un pequeño pueblo en la región de Gironde, al sur de Francia, nació Pierre Faure. Su padre era médico y murió muy joven, así que él se quedó como único hijo de una madre que le prodigó cariño y ternura constante, “sin importar la distancia y hasta su muerte” (Audic 2007).

Pierre, por su parte, fue un hijo generoso y cariñoso con ella y toda su familia. Faure procedía de una familia burguesa y numerosa, que pasaba las vacaciones en la casa familiar cerca de Brantôme, una villa que conservó su importancia histórica y su abadía medieval, patrimonio religioso en la región de Dordoña, al suroeste de Francia, y que era considerada en la región como centro económico y cultural por la cercanía del río Dronne. De esta forma vivió en un contexto familiar en el que los niños eran libres de experimentar. Había emoción, riñas, humor,

aventuras, travesuras, en un ambiente de calidez y alegría, junto con sus primos, quienes llegaron a ser las hermanas y hermanos que no tuvo. Faure siempre se mostraba como un líder, emprendedor, dinámico y alegre, aunque a veces un poco arriesgado. En la propiedad familiar había grutas, túneles y acantilados peligrosos que no le asustaba explorar. Era audaz ante lo desconocido. El padre Faure, hasta los últimos días de su vida, contaba con emoción y humor sus días de infancia, que fueron para él una estrella guía durante toda su vida (Audic 2007, 31).

Pierre realizó sus estudios secundarios con los jesuitas en el colegio Saint-Joseph de Tivoli, en la ciudad de Burdeos, institución a la que siempre se mantuvo vinculado por su cariño y tradición. Entre 1914 y 1918, durante la Primera Guerra Mundial, los alumnos fueron obligados a abandonar su instituto y a albergarse en el establecimiento de las religiosas de la Asunción. Faure permaneció fiel a Tivoli y a la asociación de exalumnos, de la que siempre se hizo responsable, hasta su muerte, y procuraba llamar con frecuencia a sus compañeros para mostrar cercanía y solidaridad con cada uno. Esa fraternidad la contaban sus compañeros como muestra del gran ser humano que fue Pierre Faure (Audic 2007, 31).

También contaban que Faure era un joven reservado pero enérgico y aplicado en sus estudios. Aquellos que lo conocieron no se sorprendieron cuando decidió ingresar al noviciado de la Compañía de Jesús en 1921 a los diecisiete años. Él mismo reconocía la importancia que tuvo en ese proceso la experiencia de la comunión diaria y la guía de su maestro de novicios, el padre Jamet. El 8 de diciembre de 1923 realizó sus primeros votos como jesuita. Después de su noviciado y votos iniciales, Faure fue destinado a estudiar filosofía en los centros de formación jesuita y, a partir de entonces, su vida quedó marcada por la búsqueda de una síntesis entre formación espiritual, compromiso social y renovación pedagógica.

1.1.1. Periodo entre 1923 y 1935

En 1926, Pierre Faure realizó su servicio militar. Primero llegó a Siria y luego al Líbano, países que entonces estaban bajo mandato francés tras el colapso del Imperio otomano a raíz de la Primera Guerra Mundial. De Siria, lo enviaron al Líbano para enseñar en el colegio Saint-Joseph, de Beirut. Audic 2007 señala que uno de los sacerdotes que trabajaban ahí le comentó que era impresionante cómo sabía apasionar a sus alumnos por las materias que, en principio, no les interesaban. La experiencia en Beirut se enmarcó en un itinerario formativo riguroso y variado que incluyó la enseñanza secundaria, estudios filosóficos y teológicos, y exposición directa a contextos internacionales y multiculturales, pues el Colegio Saint-Joseph fue un centro educativo de alto nivel gestionado por los jesuitas.

Toda su vida estuvo dedicada a la educación y al estudio, salvo algunos años en los que fue soldado del ejército francés durante su servicio militar (Jaramillo 1976). Se graduó de bachiller en Ciencias Latinas y Matemáticas (1930-1933) y más tarde obtuvo la licenciatura en Química, además de cursar estudios normales de teología y filosofía, que realizó intercalando su experiencia docente en diferentes lugares, como Toulouse, Bélgica y Líbano. Entre 1933 y 1935, Faure terminó su formación teológica, mientras era alumno y profesor a la vez que cursaba sus estudios, hasta que fue ordenado sacerdote el 25 de agosto de 1935.

En 1933, en un curso en una escuela católica privada de Notre Dame, en París, ya mostraba su interés por la pedagogía y la formación, pero su fuerte personalidad requería un marco y una acogida. Al lado del padre Desbusquois y después de su éxito como maestro en Sarlat, lo nombraron encargado para poner en pie un organismo independiente de estudios pedagógicos al servicio de la enseñanza libre (Audic 2007).

1.1.2. Periodo entre 1935 y 1945

Entre 1936 y 1937, con su trabajo en Acción Popular, Faure comenzó con la investigación y formación en psicología experimental y pedagogía; además, profundizó en los trabajos de Alfred Binet, Édouard Claparède y de la Escuela de Ginebra. Acción Popular (*Action Populaire*) era una obra jesuita de catolicismo social, fundada en 1903, dedicada a la formación, publicación y difusión de la doctrina social católica, así como a la reflexión sobre cuestiones obreras, sociales, económicas y políticas desde una perspectiva cristiana. A partir de ese momento, se dedicó a estudiar métodos de observación del niño y a aplicar pruebas psicológicas en la educación. Escribió algunos ensayos y comenzó a poner en práctica estas ideas con jóvenes estudiantes, y experimentó con actividades que buscaban personalizar el aprendizaje y, al mismo tiempo, favorecer la vida comunitaria en el aula, siempre cuidando la dignidad de los alumnos.

En 1936, Jean Zay, ministro francés de Educación Nacional y Bellas Artes, mediante el advenimiento del Frente Popular (una coalición de partidos de izquierda formada principalmente para frenar el avance de la extrema derecha y del fascismo), pretendió integrar de manera forzada la enseñanza libre a la educación nacional y reformar los programas en materia de moral. Para Faure, “era urgente crear un centro de estudio y de formación en materia, a la vez, legislativa y de desarrollo pedagógico” (Audic 2007). Y es que no se trataba de oponerse a una democratización política escolar, sino de impedir que se desviara hacia una orientación marxista, y de buscar que la educación y su legislación fueran verdaderamente libres y no marcadas por una idea sociológica. Para muchos, Faure era el indicado porque este trabajo demandaba mucha perspicacia, paciencia, obstinación tranquila y bien documentada (Audic 2007).

Eran años difíciles en Europa (ascenso del totalitarismo y preludio de la guerra), lo que reforzó en Faure la convicción de que la educación debía centrarse en la persona y no en la masa para evitar así la manipulación ideológica.

En los años 1937 y 1938, mientras Faure estaba en Venves —una comuna en la región de Isla de Francia, en el distrito de Antony—, trabajando fuertemente para Acción Popular, eran claras su simpatía por las tendencias del movimiento, la calidad que buscaba y sus competencias pedagógicas. Todo este trabajo cimentó los principios que más tarde cristalizarían en su propuesta de una pedagogía personalizada y comunitaria.

Durante el verano de 1938, se reunió con los provinciales y rectores de los colegios para informarles del nuevo impulso del Centro de Estudios Pedagógicos (CEP) y afirmó que:

Este centro estará a disposición, en primer lugar, de nuestros colegios, pero también de cuantos deseen servirse de él: sindicatos, movimientos de acción católica, grupos de padres de familia, instituciones privadas, etc. (Audic 2007).

Entre 1936 y 1939, el ministro Jean Zay, quien además pertenecía al Frente Popular, fue defensor de la educación socialista. Faure estudió varios documentos, tanto episcopales como la encíclica del papa Pío XI sobre la educación cristiana, así como otros documentos de la Iglesia relacionados con escuelas mixtas, y los documentos publicados en su momento. Faure redactó y publicó una carta bajo el seudónimo de G. Play titulada “*¿El Sr. Zay quiere una escuela marxista?*” (Audic 2007, 47). En ella hizo notar que el secretario sindical controlaba oficialmente todo lo relacionado con las escuelas e instituciones educativas vinculadas a la ortodoxia de la Confederación General del Trabajo (CGT). Esto significaba un paso más hacia un estado

sindicalista, por lo tanto, hacia una profunda y fuerte confusión entre el Estado y el partido gobernante.

Posteriormente, y ya bajo su nombre real, Faure publicó otros dos *dossiers* en los que confrontó directamente a Zay por hechos fraudulentos y por abuso de autoridad, además por la discriminación contra los maestros católicos para enseñar en escuelas oficiales. Este tema absorbió gran parte de su tiempo y energía.

Después de todas estas fricciones, Faure escribió:

Para que la escuela oficial se convierta, para los pequeños franceses, en ese lugar de reunión donde aprenderán a respetarse mutuamente, en la concordia necesaria. ¿No es indispensable comenzar a dar a sus maestros las mismas consignas y las mismas posibilidades de unión? (Audic 2007).

Para mantener informados a docentes y padres de familia, y en caso necesario, poder movilizarse, Faure lanzó dos revistas más: *Pour les parents* y *Trait d'union*. Visitaba frecuentemente colegios, publicaba en *dossiers* y seguía activo en Acción Popular, donde encontró la fuerza para dar a conocer sus ideas y denunciar los procedimientos de la fuerte campaña laicista promovida por Jean Zay.

Otro instrumento de trabajo que aportó a los docentes fue su *Fichier scolaire*, cuya finalidad era tratar de orientar a los profesores sobre las obras y métodos pedagógicos aplicados en ellas y con los cuales podían mejorar su enseñanza.

De 1938 a 1945, durante la Segunda Guerra Mundial, su antiguo secretariado interprovincial se convirtió oficialmente en un *Centre d'Études pédagogiques* (Centro de

Estudios Pedagógicos, CEP), con la intención de formar a los maestros y brindar apoyo no solo a los colegios jesuitas, sino también a quienes lo solicitaran, entre padres, sindicatos de obreros e instituciones privadas. Con la guerra vinieron importantes cambios, pero Faure siempre se mantuvo como colaborador cercano de *L'Action Populaire*, el movimiento de catolicismo obrero y social más importante de Francia bajo la ocupación nazi. Dentro de este movimiento, Faure siempre se caracterizó por impulsar iniciativas de educación popular.

En la Francia de Vichy y durante la posguerra, Faure procuró que el CEP se mantuviera en funcionamiento, a pesar de que se obligó a los jesuitas a salir de Francia y se confiscaron sus bienes, por lo que se replegaron en Bélgica. Faure fundó la revista *Pédagogie*, en la que trabajó hasta 1972. Además, en 1942, se inició con la Escuela Normal de Educación y la Escuela de Aplicación, esta última basaba su trabajo en que los maestros llevaran a cabo sus prácticas, de lo cual hablaremos en un apartado posterior. Dos años más tarde, fundó la Escuela Normal de Educadores de Neuilly, en el oeste de París, porque “El hombre de acción no espera más que la ocasión para actuar” (Audié 2007, 38).

El fuerte debate entre la escuela pública laica y la educación libre católica en ese momento histórico de Francia lo mantuvo en una tensión permanente y lo sensibilizó hacia las dimensiones política y ética de la educación, entre defender los derechos de las escuelas confesionales y participar en una conversación amplia sobre la democracia, la libertad de conciencia y la justicia social. Faure no fue solo un pedagogo técnico; fue un educador profundamente consciente del papel político de la escuela en la construcción de una sociedad plural y democrática.

Poco a poco, después de haber pertenecido como joven jesuita al movimiento de la juventud obrera cristiana, impulsada por la propia Compañía de Jesús, de ver sus condiciones y necesidades materiales, pero, sobre todo, culturales y cómo la educación podía ser un medio de significación y liberación, su visión se fue enfocando en la educación, pues él mismo se daba cuenta de que, para que se diera una transformación social, no bastaba con la asistencia pastoral o caritativa, había que dotar a los jóvenes de herramientas, espirituales, intelectuales y comunitarias.

Al terminar la guerra, en 1945, la educación en Francia atravesaba una fuerte crisis tanto de legitimidad como de organización. Faure se dio a la tarea de organizar encuentros, creó la revista *L'École et la Cité* (La Escuela y la Ciudad). El arzobispo de Toulouse en el prefacio estimuló a Faure por su originalidad y oportunidad de esta aparición, así como a los docentes para su lectura:

Hay que leer “Ecole el cité”. Ahí encontrarán, bien señalados y expuestos, el conjunto de problemas que interesan a la escuela, con las referencias de testimonios pontificios o históricos muy precisos. Se encontrará ahí demostrada la relación del estatuto escolar actual con cierto estudio económico y social (...) Una novedad: una preescolaridad única (Audic, 2007).

Pierre Faure llevó los principios propuestos a su experiencia concreta en el Externado de la Rue de Madrid, en París, y a otras instituciones educativas, donde los niños eran invitados desde muy pequeños a “hacer su propia educación”. Las tareas cotidianas, como lavarse las manos o gestionar su tiempo, formaban parte de una formación integral orientada al desarrollo

personal y a la confianza en sí mismos. Más adelante hablaremos del origen de este importante centro de formación.

Faure también fundó y dirigió otras instituciones educativas que se convirtieron en laboratorios vivos de su pedagogía. Su propuesta no fue un simple método didáctico, sino una visión integral del ser humano, enraizada en su libertad y apertura a los demás, cuya semilla se sembró durante estos años de guerra.

La juventud de Pierre Faure estuvo marcada por las dos guerras mundiales y sus consecuencias, así como por la inestabilidad entre ellas. Vivió una Francia herida, en la que existía la necesidad de reconstruir no solo infraestructuras, sino, sobre todo, valores, identidad y cohesión social, en todos los estratos sociales, siendo los obreros uno de los más afectados. Esta realidad lo llevó a concebir la educación no como un mero proceso de instrucción, sino como un espacio donde se forjaban ciudadanos capaces de asumir responsabilidades cívicas, sociales y económicas. Faure entendía que, para reconstruir la nación, había que formar personas libres, autónomas, críticas y solidarias.

1.1.3. Periodo de Posguerra

El CEP se mantuvo trabajando, a pesar de que Faure fuera movilizadado durante la guerra, gracias a su previsión y gran organización. Con este trabajo, poco a poco, se descubrió en Faure una capacidad de trabajo, con inteligencia, perspicaz y organizada, con una visión amplia y profética sobre lo que iba a suceder. Se volcó al cuidado de los colegios, de los alumnos y las familias. Pierre Faure sabía que la posguerra traería modificaciones obligadas al sistema escolar. Era tiempo de reformas y todos debían estar involucrados (Audic 2007).

Faure se preguntaba constantemente sobre las consecuencias de la posguerra, y en una edición de la revista *Renouveaux pédagogiques* mostraba parte de sus preocupaciones:

Padres de familia y maestros no pueden desinteresarse por las modificaciones que se aportarán al régimen escolar: (...) Sin duda, no depende de su buena voluntad que el orden económico y social se establezca o no sobre bases humanas. Pero, más que todos los demás, son ellos quienes han recibido la misión de insuflar este espíritu. Un espíritu que debe vivificar y transformar el interior de las instituciones, sanear las más corruptas. ¿No les toca pre-formar el mundo del mañana en el pequeño mundo de la familia y de la escuela que está hoy sujeto a su acción? Hace falta una renovación pedagógica que vaya de la mano de una renovación social (Audic 2007).

1.1.4. Casas Rurales

En 1931, sor Joséphine Chupin, hija de la Caridad, fundó un modesto centro de enseñanza llamado Casas Rurales, donde primero se ofrecían por de una semana, después cursos de cinco semanas y cursos por correspondencia. Las semanas rurales se desarrollaron en esta Casa Rural, que acogió a alumnas permanentes a partir de 1935: jóvenes de catorce años que permanecieron de tres a seis meses y hasta de uno a dos años. Dicho centro fue reconocido en 1941 por el Ministerio de Agricultura y, en 1942, se solicitó a Faure que diera algunas directrices

a las institutrices “encargadas de la enseñanza doméstica en las escuelas primarias de los niños de doce a catorce años” (Audic 2007).

En cuanto a las Casas Rurales para varones, fueron creadas por el abad P. J. Granereau, cura de Sérignac-Péboudou, en el cantón de Lauzum —pueblo situado al noreste de Francia—, para responder a las necesidades y posibilidades del mundo campesino.

Su formación se realizaba en alternancia: una semana en internado y tres semanas en casa. Inspirado por este trabajo, Faure, entre 1941 y 1942, creó la escuela de cuadros femeninos y masculinos, con gran demanda, coordinada por un comité nacional al que se asignaría un delegado general (Audic 2007).

Pierre Faure descubrió en las Casas de Familias Rurales un modelo pedagógico innovador que respondía a las necesidades del campo mediante la formación en alternancia y la vida comunitaria. Valoraba especialmente su espíritu educativo que unía cultura general y valores rurales.

Para Faure, estas instituciones eran más que simples escuelas agrícolas; eran escuelas que tenían su propia pedagogía, en la que el maestro, aunque enseñara agricultura, sí podía crear un clima de cultura general con un vínculo con los valores de la tierra. El trabajo de Pierre Faure respecto a las Casas de Familias Rurales consistió principalmente en difundir y legitimar pedagógicamente este modelo, en acompañar a sus responsables y en subrayar su valor educativo. No las fundó, pero reconoció en ellas una pedagogía propia, vinculada a la cultura general y a los valores del campo, y apoyó experiencias, como la de Boulloire, en la que destacaba la formación integral, la vida comunitaria y la dignificación del mundo campesino.

Faure consideraba ofrecer a las jóvenes una formación que les permitiera afrontar esas nuevas realidades. Retomó iniciativas ya existentes, como los centros femeninos (desde 1940), para brindar apoyo a las mujeres desplazadas por la guerra, que, además, con el tiempo, se transformaron en centros de formación profesional y de humanidades obreras. “Ellas estaban especialmente cautivadas por lo que yo llamaría los problemas vitales, su vida personal, su vida de trabajo, su futuro” (Audic 2007).

En 1948, Pierre Faure publicó veintiún artículos en un año en la revista *Pédagogie*, en los que desarrolló sus ideas sobre las Humanidades aplicadas a distintos contextos: clásico, femenino y rural. De igual manera, defendía la necesidad de que los jóvenes campesinos tuvieran acceso a una formación humanista, que no debía limitarse solo a la técnica agrícola. Para él, la cultura debía arraigar en el medio rural y no ser un privilegio urbano. Propuso, incluso, la creación de un bachillerato rural y de certificados de estudios con orientación agrícola, para que los jóvenes pudieran continuar sus estudios sin abandonar su vocación campesina. A esto lo llamó Humanidades Rurales.

Es así como, ante su arduo trabajo y constantes publicaciones, se fortalece la enseñanza femenina, que es igualmente cultural y no daña, sino todo lo contrario, apoya el futuro de las jóvenes. Monseñor Calvet, prorector del Instituto Católico de París, fundó una universidad femenina “donde sus enseñanzas no cubrían solamente las humanidades tradicionales, sino también las ciencias biológicas y sociales; aliaban la formación artística a las lenguas vivas comerciales, una formación práctica de puericultura y de ciencias domésticas” (Audic 2007).

Faure insistía en que la educación de las mujeres debía incluir una verdadera formación cultural y espiritual, más allá de la mera preparación doméstica. Reivindicaba para ellas un

acceso real al patrimonio humanista (literatura, historia, filosofía, ciencias), por lo que afirmaba que la mujer tiene un papel esencial en la transmisión cultural y en la educación de las nuevas generaciones y que mucho de la formación de los niños y jóvenes recae en ellas, ya sea en el servicio doméstico, como maestras o como madres, y por esto debían tomarse en cuenta en toda la maquinaria educativa. A esto lo llamó Humanidades Femeninas. Para él, la cultura humanista no era un privilegio reservado a una élite urbana o intelectual, sino un derecho fundamental de cada persona. Tanto los jóvenes de las ciudades como los del campo, tanto varones como mujeres, estaban llamados a participar de la riqueza de la tradición cultural —literaria, filosófica, científica y espiritual— como medio de crecimiento integral.

Faure insistía en que la verdadera misión de la escuela consistía en formar personas libres y responsables, capaces de pensar críticamente y de situarse en la sociedad con un sentido de servicio. De allí su propuesta de que los programas escolares y las certificaciones oficiales incluyeran siempre un componente humanista, junto con la formación técnica o profesional, para que la educación fuese plena y equilibrada. Este enfoque no separaba la cultura de la vida práctica, en realidad, buscaba unir la formación del espíritu y la preparación para la acción, de modo que el joven campesino, la joven ama de casa o el estudiante de secundaria pudieran todos acceder a una misma fuente de valores y sentido. “La escuela tiene un papel fundamental universalizando la cultura, no uniformándola, aceptando y respetando las facultades de los niños en el entorno de cada cual” (Audić 2007).

1.1.5. Édouard Lizop

Ante la posterior supresión de subsidios por parte del Estado, otro jesuita, Édouard Lizop, también comprometido y un poco a la sombra de Faure, impulsó al padre y fue uno de los actores de los debates y negociaciones en este periodo. Faure lo conoció porque asistió a la Cineteca Lizop, un proyecto de educación a través del cine, y le pareció una herramienta contundente para la enseñanza a disposición de los maestros y de los niños.

Con Faure, Lizop retomó el interés por la enseñanza cristiana; para evitar que el asunto de la escuela se transformara en un conflicto, se hizo énfasis en la noción de “Libertad de la Enseñanza” y no en la de “Enseñanza Católica”. Este sería el eje de trabajo del Secretariado de Estudios para la Libertad de la Enseñanza y la Defensa de la Cultura, una organización vinculada a la defensa de la enseñanza católica en Francia, creada por Lizop en 1948, que reunió diversas asociaciones y se centró en dos aspectos concretos que debían considerarse. En primer lugar, la financiación y, después, la organización de la enseñanza (Audic 2007).

Lizop reunió a ciertos hombres que aportaran comprensión y consejos, una ayuda real y anónima, y los invitó a formar un grupo de animación y un lugar para dejar volar su imaginación creativamente en ese trabajo educativo. Estos hombres eran importantes en la educación católica. La participación de Faure también es relevante, pues asume la batuta al realizar los informes anuales para el episcopado. La Asociación Parlamentaria para la Libertad de la Enseñanza, creada ese mismo año por Édouard Lizop, le brindó un apoyo privilegiado (Audic 2007).

1.1.6. 1947-1952: El Externado de la Calle de Madrid

Faure se hallaba en Venves cuando lo mandaron a llamar a París con urgencia, pues se trataba de poner en marcha el externado femenino, un proyecto al servicio de la escuela y el niño, en el que las alumnas no residían como internas, sino que solamente asistían a clases durante el día. Este instituto, parte de la Compañía de Jesús, tenía como finalidad formar a las jóvenes de manera sólida y exigente. Faure escribió a uno de sus profesores:

Frente a las pedagogías materialistas y marxistas que se insinúan por todas partes y hasta en nuestras escuelas cristianas por el sesgo de sus “técnicas” sentimos la necesidad de trabajar para mejor definir y para promover una pedagogía auténticamente cristiana. La tradición tan rica y sabia de la Compañía nos ayuda a ello (Audic 2007).

En 1946, con el impulso del CEP, el beneplácito del Comité Nacional de la Enseñanza Libre y de Pierre Faure, se abrió la Escuela Normal Secundaria Femenina, al servicio de la Enseñanza Católica:

Habiendo sido concluyente la experiencia, la Escuela Normal se declaró formalmente abierta (...) el P. Faure, después de haber organizado el programa de estudios y encontrado los profesores, ha confiado su dirección a una persona experimentada que supervisa los estudios y organiza los períodos de práctica (Audic 2007).

Es importante mencionar que su gestión financiera era completamente autónoma. El CEP conservaba una reunión de formación espiritual a la semana, asistida por Faure y el P. Esquirol, y, por otro lado, el P. Foulquié como director de estudios para la licenciatura de filosofía. Lo más importante de esta escuela, “fue su impacto sobre el mundo pedagógico de entonces y una de las fuentes de irradiación de la acción de Pierre Faure”, pese a los comentarios y el desánimo que cada día eran más frecuentes entre los miembros de la Compañía de Jesús hacia este nuevo proyecto (Audic 2007).

Esta Escuela Normal se fundó originalmente en la calle Blomet número 5, en el distrito XV, pero ante el riesgo de perder un emblemático e histórico edificio, el Externado de San Ignacio en la Rúa de Madrid —con una gran historia, valor económico y de carácter sentimental—, le pidieron a Faure encontrar el medio para salvarlo:

Se me pidió en enero de 1947, por el P. Bith, Provincial de París, actuar para apartar esta amenaza. El peligro fue apartado gracias a dos de nuestros amigos, uno el ministro, el otro consejero general del Sena, pero a condición expresa de que el inmueble volviera a su destino primitivo de escuela privada en provecho de una escuela pública (Audic 2007).

Por las condiciones de la Compañía en ese momento, Faure buscó laicos para organizarse. En lo secreto, se preguntaba si el CEP podía asumir esta responsabilidad directa como escuela de aplicación. El establecimiento arrancó dos meses más tarde y fue la escuela libre, constructiva de la persona, la cual, a la luz de sus investigaciones y de las obras educativas

a las que aportó su ayuda, Faure fue tejiendo la idea de su estructura, en colaboración plena con el CEP.

El edificio se mantuvo en construcción durante mucho tiempo. El costo de reconstrucción se derivó de varias operaciones dentro de la Compañía y se esperaba obtener el reembolso del Estado. Así que Faure se puso a la tarea de buscar el recurso y conseguirlo. Padres de familia y exalumnos aportaron ayuda financiera y material una vez presentado el proyecto.

A pesar de todas estas penurias que se vivieron en el externado, Faure salió adelante mediante un proceso equilibrado, restringido y ordenado de sus gastos, estableciendo prioridades según sus necesidades. Siempre cobijado por el apoyo de sus superiores de la Compañía de Jesús, buscó el apoyo de las personas, padres de familia, instituciones gubernamentales o sociales y maestros con quienes había trabajado. De ahí que siempre haya sido, por el esfuerzo que representó, tanto académico como económico, un referente para poder vivir sus ideales pedagógicos y espirituales.

El externado se convirtió así en un laboratorio de experiencias educativas. Faure introdujo diferentes métodos de trabajo activo, promovió la investigación personal de las alumnas y buscó establecer un clima comunitario, aun cuando las alumnas no vivían en régimen de internado.

La institución funcionaba como un espacio de formación integral, en el que la cultura, la vida espiritual y el compromiso social estaban profundamente ligados. No surgió de la nada, sino que fue fruto de una trayectoria pedagógica previa y de la influencia de diversos referentes intelectuales y espirituales que marcaron a Pierre Faure. Esta institución sirvió de puente entre Faure y otros movimientos educativos; allí organizaba intercambios con centros rurales (como

Cussac o Bouldoire), invitaba a personalidades pedagógicas y formaba a sus alumnas-educadoras (futuras maestras), que luego serían enviadas a distintos ámbitos, tanto urbanos como rurales. Para Faure fue un espacio clave para difundir su pedagogía personalizada y comunitaria, al mismo tiempo que contribuía a la renovación de la educación femenina en la Francia de posguerra.

Creo que, en parte, su formación en la tradición ignaciana le había enseñado a situar a la persona en el centro de todo proceso educativo, a través de la atención al sujeto, el discernimiento y la búsqueda de la verdad por sí misma. Esta inspiración se convirtió en uno de los pilares de su futura pedagogía, profundamente humanista y holística.

Por otra parte, Faure había conocido y asimilado las aportaciones de los movimientos pedagógicos de su tiempo: desde la Escuela Nueva y el método Montessori hasta las experiencias rurales (Lauzun, Bouldoire) y el pensamiento de Hélène Lubienska de Lenval, cuyo tema forma parte del Capítulo 2. Todas estas corrientes lo impulsaron a concebir una educación activa, respetuosa de los ritmos individuales y abierta a la vida social.

La génesis del proyecto de la rue de Madrid se sitúa, entonces, en este cruce de caminos: entre la espiritualidad ignaciana y las corrientes pedagógicas modernas. Faure veía la necesidad de un espacio escolar que uniera ambas dimensiones y ofreciera a las jóvenes una formación humanista y cristiana que las preparara para ser protagonistas de sus vidas personales y sociales.

Faure sabía que el externado debía nacer de la fidelidad a la inspiración ignaciana y, al mismo tiempo, de la apertura a las orientaciones pedagógicas de su tiempo. En una reseña enviada a las familias, describe las palabras clave de la casa:

Un espíritu propio en la escuela de acogida y de atención específica para cada niño. Los maestros se esfuerzan por conocer a cada uno, de apelar a su conciencia, que iluminada de sí mismo, permitirá el desarrollo de la iniciativa, de la responsabilidad, del gusto por el trabajo, etc. (Audic 2007).

Faure aclaraba la importancia de establecer una dirección muy precisa de los estudios, pues “logra evitar las pérdidas de tiempo y sienta las primeras bases”. Esto da pie a observar la consecuencia, que es el ritmo de trabajo de cada niño, y afirma que la “fuerza y autoridad... a veces”, en las repeticiones y lecciones particulares, no las recomienda en el externado de ninguna manera, pues este esfuerzo puede volverse inútil. Para ello, propone como solución una enseñanza “individualizada” (Audic 2007).

Tuvo, además, la suerte de estar en el camino hacia la estabilidad de ciertos países europeos. Surge así el interés por que aprendan inglés como segunda lengua, tanto por escrito como por lo hablado. Asimismo, se propuso a los hijos de las familias numerosas una tarifa decreciente según su número y, sobre todo, lo más importante era inscribir al niño, ya fuera externo o semipensionado, con apoyo gubernamental, o buscar una forma de apoyarlo para que no se quedara sin educación.

En todo esto que realizaban, estaban todos de acuerdo y, por supuesto, la columna vertebral era Faure, quien aseguraba que “la homogeneidad del cuerpo profesoral, su formación, sus diplomas y sus períodos de práctica previos son la mejor garantía de lo serio de la educación y de la enseñanza” (Audic 2007).

1.1.7. Al servicio de escuelas y maestros

El 18 de enero de 1949 Pierre Faure escribió:

Hemos servido a nuestros colegios procurándoles o formándoles maestros (...), de los que tenemos la dirección hasta julio de 1949... Pero más numerosas son las escuelas pequeñas o grandes que recibirán su ayuda directa (Audic, 2007).

Con ocasión de las numerosas sesiones de estudio y formación, de las semanas de pedagogía y de las conferencias en las diócesis y en los centros, Faure fue encontrándose con los responsables de distintos establecimientos escolares. A menudo, fueron los propios superiores de comunidades religiosas quienes solicitaron su intervención, en momentos en que las escuelas atravesaban dificultades graves, ya fueran materiales, disciplinarias o pedagógicas.

Faure, con un sentido muy práctico y, a la vez, una mirada profunda, supo escuchar, aconsejar y proponer orientaciones concretas. Intervenía sin imponerse, respetando siempre la identidad de cada institución, pero ofreciendo con firmeza los principios de la pedagogía personalizada y comunitaria.

En una pequeña escuela de campo, Seine-et-Marne, en 1948, Mille Raoux trabajaba con cuarenta y cinco niños provenientes de un medio campesino muy modesto. Ella asumió con determinación la tarea de sostener la enseñanza en un medio de subproletariado agrícola. Su misión educativa fue rescatada gracias a la intervención de Faure y comentó que en su papel de directora fue a buscarlo para pedirle consejo:

La modesta escuela le debe la vida (...) Fui a buscar al padre Faure para pedirle consejo. Él mismo vino a mirar, observar, a hacerme reflexionar. Sin inquietarse por la pobreza de los lugares me dijo: es admirable, usted va a hacer cosas maravillosas (Audic 2007).

Faure reconoció su entrega y también se apoyó en la señorita Clarie Lorne. Ambas, una maestra y colaboradora intelectual y pedagógica, más vinculada a su movimiento, son un ejemplo concreto de esa educación personalizada y comunitaria que buscaba promover: una maestra comprometida, capaz de adaptarse a la realidad rural y de abrir a sus alumnos al futuro.

En ese año, Faure conoció a la señora Suzanne-Marie Durand, una maestra que desempeñó un papel esencial en su trabajo, pues con ella supo articular la reflexión pedagógica con la acción concreta en las escuelas. Con Durand compartió el trabajo de investigación y la formación de maestras en su escuela de la calle Boinod, en París, donde vivía. Ella ayudaba a los maestros a formarse mejor en ciencias y matemáticas y a obtener sus diplomas de enseñanza (Audic 2007). Durand aportó continuidad y solidez a su misión.

Mientras Durand representaba el rostro intelectual y formativo de la pedagogía de Faure, Raoux encarnaba su puesta en práctica concreta en la escuela rural. Ambas muestran cómo Faure buscaba siempre unir la profundidad conceptual con la respuesta a las necesidades reales de la educación. De este modo, su reputación superó los muros de la escuela y empezó a trabajar en nuevas aperturas: la escuela de Écouen, el exconvento de Houilles, de monjas contemplativas que se retiran. Lo impresionante es que, como él mismo comentó: “Ni un centavo al partir (...)

sino ayudas providenciales y la Garantía preciosa que constituía la señorita Ricoux y su equipo de profesores” (Audié 2007, 150).

Lo mismo sucedió con algunos colegios urbanos dirigidos por monjas o sacerdotes, aunque en su mayoría eran escuelas de las zonas rurales, como el Colegio de Lille, el Colegio de Reims el Petite Collège de l'Université de Beyrouth (Líbano), entre otros.

En esos mismos años, Faure no se limitaba a responder únicamente a las urgencias de escuelas urbanas en dificultades. A veces se trataba de reestructurar horarios y programas para hacerlos más equilibrados y adaptados; otras, de formar a los equipos docentes, ayudándoles a descubrir métodos de trabajo más activos, centrados en el alumno; y en ciertas ocasiones, se trataba de resolver crisis internas de convivencia o de disciplina.

Pero su mirada también se volvió hacia su tierra natal del Cantal, marcada por el paisaje montañoso y la vida campesina que tanto apreciaba. En este entorno reencontraba sus raíces y la sencillez de la vida rural, tan vinculada a su visión de la educación como formación integral de la persona. Fue allí donde el pequeño pueblo de Dienne se convirtió para él en un verdadero segundo hogar después de Dordogne. No era solamente un lugar de descanso o de vacaciones, sino un espacio donde encontraba inspiración espiritual y pedagógica. En Dienne convivía con familias campesinas, compartía sus preocupaciones y participaba en iniciativas escolares locales, lo que reforzaba su convicción de que la educación debía estar enraizada en la vida concreta de la comunidad.

Entre París y el Cantal, entre el externado de la Rue de Madrid y la humilde escuela de Dienne, se dibuja la coherencia del proyecto de Faure: una pedagogía personalizada y comunitaria que unía cultura y vida rural, tradición ignaciana y renovación moderna.

En 1963, desde Dordoña, una familia acomodada lanzó un llamado de auxilio para una escuela de enseñanza libre para niñas. La escuela era muy famosa en la región, pero la directora era una anciana de noventa años, por lo que requería apoyo urgente y, como era de esperarse, Faure se presentó, identificó las necesidades de la escuela y solicitó el apoyo necesario a personas competentes, tanto en lo económico como en la provisión de docentes preparados.

Así como en estos centros educativos, numerosos colegios, liceos y escuelas normales encontraron en él un apoyo preciso, tanto en Francia como en el extranjero. No llegaba con recetas prefabricadas, sino con capacidad de discernimiento y gran atención a la situación concreta. De este modo, su acción contribuyó a dar confianza a las comunidades religiosas, a renovar el dinamismo pedagógico y a abrir horizontes para el futuro en instituciones que, de otro modo, habrían estado en peligro de desaparecer. Al final y hasta su muerte, esa fue la esencia de su trabajo.

En 1963, Pierre Faure fue nombrado director de los cursos de formación de base para educadores del Departamento de Pedagogía de la Universidad Católica de París, de cuya fundación había sido parte en 1956.

1.1.8. Internacionalización de Pierre Faure

Dentro de la Compañía, la labor de Faure también estaba siendo reconocida y se estaba popularizando entre algunos directores de sus propias escuelas. El primer llamado que recibió del extranjero fue de Brasil; este país se convertiría en su “tierra de elección”. Así, en junio de 1955, fue invitado por el provincial de los jesuitas del Brasil Central, el P. Alonzo. Faure quiso organizar una Semana Pedagógica en Río de Janeiro, lo que supuso su primer viaje a América

Latina. Esta actividad tuvo tanto éxito que se repitió durante trece años más y, a partir de ella, surgieron experiencias muy concretas: se publicaron sus enseñanzas, se abrieron clases y hasta se abrió una escuela normal inspirada en su pedagogía.

Para 1971, después de tantos años de sesiones pedagógicas y grupos de formación y con motivo del cincuenta aniversario de su entrada a la vida religiosa, el P. Arrupe, superior general de la Compañía de Jesús, le escribió:

Todas sus empresas, que datan de los años de posguerra, están todavía hoy potentemente vivas y se han enriquecido desde hace mucho tiempo ya, con los cursos de vacaciones para maestros “reciclaje” o “formación permanente” donde los profesores de la enseñanza estatal vienen a unirse ahora a los de enseñanza católica (Audic 2007).

Durante su paso por Brasil, se crearon varias escuelas con influencia indirecta de Helena Lubenska. El colegio Murumbi, en la periferia de São Paulo, y el Teresiano, en Río de Janeiro, son algunos de ellos. Este último era, además, un centro de investigación secundaria de la Universidad Pontificia.

El desarrollo fue enorme; hermanos cristianos asistían a sus cursos de formación y llegaron a viajar directamente a Francia para prepararse. Faure, asimismo, asistió a obras en Chile, Costa Rica, Colombia y México.

En este mismo año, 1971, creó una Asociación Internacional para la Investigación y la Animación Pedagógica (AIRAP) que reagrupó a los profesionales de la enseñanza, inspirados en su pensamiento. La AIRAP es una organización internacional fundada por Pierre Faure que se

enfoca en la difusión de su acción pedagógica, es decir, busca formar a educadores y familias en métodos de educación personalizada a través de cursos, diplomados y licenciaturas. La asociación ha podido multiplicarse a través de sus miembros, cuyos representantes se encuentran en diversos países.

Esta asociación surge gracias a la preocupación de Faure y de otros educadores por el futuro de su pensamiento filosófico y pedagógico a lo largo de los años. “¿Quién promovería una pedagogía personalizada y comunitaria?” (Audic 2017, 316).

Durante el curso de 1972, se celebraron once sesiones; en 1973, quince (en Francia, España, Brasil, México, Beirut, Canadá, Bogotá, Santo Domingo y Venezuela); en 1974. Alrededor de veinte, repartidas igualmente entre los países antes mencionados. En todas ellas se intentó promover una pedagogía cuyo objetivo es la formación integral del niño y del adolescente de hoy, desde una perspectiva humanista y espiritual, personalista y comunitaria.

En México, Pierre Faure y la AIRAP no son más que uno.

Muy pronto, a lo largo de sus estancias, los docentes se adhirieron a la asociación. La posibilidad de una sección mexicana es así considerada muy pronto, pero una liga con París robustecería su público (Audic 2017, 317).

En 2025, México cuenta con miembros y colaboradores asociados a las entidades de la AIRAP. Por ejemplo, el Instituto América en León, Guanajuato, es sede en Latinoamérica y el Instituto Pierre Faure de México está incorporado a la AIRAP Internacional, con sede en París. La reunión de la asamblea constitutiva se llevó a cabo en Guadalajara en 1978.

El primer curso de verano en el que participó Faure se realizó en Guadalajara, Jalisco, en 1975 y, desde entonces, sin interrupciones, se ha llevado a cabo, invitando a expositores y participantes de muchas partes de Europa y América. En 2025 celebró su quincuagésimo aniversario.

Es ahí donde entramos nosotros. Martha, una de nuestras informantes, conoció personalmente a Faure durante el verano de 1978. Martha tomó tres cursos en Guadalajara cuando trabajaba en un colegio de educación tradicional y fue conmovida por su paz, la fuerza de su presencia, el cariño y la atención al niño, lo cual la impresionó profundamente. No logró comunicarse directamente con Faure, pues participaban más de trescientas personas y, como él no hablaba español, era difícil comunicarse, a pesar de que tenía una traductora. Sin embargo, de ahí nació una fuerte amistad con Rafael Paz, director del colegio de Guadalajara, el Instituto Pierre Faure, y con la doctora Nieves Pereira, quien por varios años trabajó hombro con hombro con Faure, además de ser su traductora personal, manteniéndose en contacto continuo con ambos. Tanto Rafael Paz como su equipo de maestras, capacitadas directamente por Faure, así como la doctora Nieves y las maestras de Guadalajara, estuvieron en San Luis Potosí en múltiples ocasiones, impartiendo cursos y capacitaciones, además de asesorar de cerca en la fundación, formación y consolidación del Instituto Pierre Faure de San Luis.

Así, de Faure a Rafael Paz Arriaga, y de él a Martha y Maricarmen, la pedagogía personalizada se convirtió en un hilo vivo que sigue transformando comunidades educativas casi un siglo después de su nacimiento.

1.1.9. De 1978 a 1985

Faure siguió de cerca su Centro de Formación, pero delegó la responsabilidad a las direcciones del sitio. Estuvo disponible para muchas actividades, entre ellas sus jornadas pedagógicas, cursos especializados, otras tareas propias de la Compañía e incluso para completar el calendario de los cursos de los grupos de primaria o secundaria. Ya contaba con maestros adjuntos para llevar a cabo todo eso en paralelo. También colaboró estrechamente con el Servicio Nacional de Enseñanza Especializada del Secretariado General de la Enseñanza Católica, organizando sesiones nacionales y diocesanas.

En París conoció a la señora Suzane Gérard de Parrel, quien tenía una fuerte personalidad y cuyos métodos de trabajo eran similares a los de Séguin. A Faure le interesó la lección del inmovilismo, que también tenía relación con la lección de silencio de Montessori.

La Originalidad de este método, prosigue, es ser plurivalente, capaz de tratar problemas de palabra y audición, problemas motores asociados a deficiencias mentales ligeras, igualmente llamado a la actividad mental, psíquica, a partir siempre de la actividad motriz (Audié 2007, 208).

Estos y otros estudios científicos, cada vez más frecuentes y con mejores oportunidades de tenerlos a la mano, hicieron que Faure se planteara las siguientes preguntas: “¿Cómo sería la acción de los especialistas en un proyecto educativo? ¿Para quién, para qué?... Todo exigía respuestas” (Audié 2007).

Por otro lado, la Dirección Interdiocesana de la Enseñanza Católica (DID) se había conformado una década antes como una respuesta experimental para apoyar a los niños con dificultades escolares mediante grupos diferenciados.

El DID asumió la responsabilidad del servicio de investigación y profundización neuropsicológica en la enseñanza, cuya sede siguió siendo el CFP, y reconocía e institucionalizaba la ayuda prestada a las escuelas. En estas actividades Faure también estuvo presente.

Dicha comisión, ya en 1978, estaba relacionada con los servicios de consulta de varios hospitales, además de colaborar con dispensarios de higiene mental, entre otros. La colaboración de Faure y la confianza recíproca fueron muy positivas; sin embargo, los nuevos responsables deseaban poner en marcha una organización diferente, pues con el tiempo se vio que corría el riesgo de etiquetar a los alumnos, separándolos más que integrándolos, y que la respuesta resultaba demasiado parcial. Finalmente, ellos buscaban la fidelidad al espíritu de la pedagogía personalizada.

Faure insistía en que la personalización debía realizarse siempre dentro de la comunidad escolar, evitando circuitos paralelos. En su opinión, el DID, podía interpretarse como una medida segregadora, contraria a su idea de unidad y comunidad en la diversidad. La experiencia del DID fue útil, pero pronto se prefirió orientarla hacia espacios de escucha y acción educativa más integrales. Estos nuevos modelos buscaban integrar apoyo pedagógico, acompañamiento humano y apertura social, no solo el refuerzo escolar.

“¿Por qué este cambio de orientación, este cierre de un servicio eficaz y necesario?” (Audic 2007). En cuanto a la posibilidad de que fuera por cuestiones materiales, el local era

ofrecido por el CFP y una parte de los gastos era asumida por el mismo Faure, pero lo que buscaba era que su pedagogía centrada en la persona no quedara restringida a colegios modelo, sino que también alcanzara a los más desfavorecidos. Por esa razón se abrieron espacios de escucha y acompañamiento, donde los niños y jóvenes en situación de dificultad podían encontrar apoyo educativo y humano.

Por otra parte, estos centros se inspiraban en el mismo principio: cada persona tiene dignidad y merece una educación adaptada a su ritmo, a la vez que sea personal y comunitaria. Estos proyectos representaban una puesta en práctica concreta del ideal de Faure: unir el rigor de la formación con la atención humana y espiritual a los más necesitados.

Para los maltratados por la existencia, para los amargados y los rechazados, es la revelación de lo que están llamados a ser y, al mismo tiempo, una buena dosis de confianza frente a ellos mismos y a la sociedad. (Audié 2007, 213).

De este modo, cambiaron el modelo del DID, porque no bastaba con diferenciar grupos dentro de la escuela; era necesario un enfoque más inclusivo, comunitario y personalizador, coherente con la visión global de Faure.

Pierre Faure había dejado de publicar en *Pédagogie* en 1972, porque para esa época existían ya nuevas formas de comunicación. Faure empezó a escribir en otras publicaciones y a elaborar directamente manuales y cuadernos pedagógicos, además de concentrarse en sus conferencias y en sus semanas pedagógicas. La difusión de su pensamiento encontró un canal más sistemático en la revista *Recherche et Animation Pédagogique*, vinculada a la AIRAP.

Finalmente, la revista *Pédagogie* dejó de aparecer en 1976, con un comentario de Faure con relación a la redacción *Un enseignement personnalisé et communautaire* que lo quería llevar a la acción que consideraba privilegiada desde hacía varios años:

Casi no hay Ministerio de educación en el mundo que no proponga... una educación más individualizada y por eso más justa, (...) como medio de mejor adaptación para los jóvenes, tan diversos en orden social y cultural, o condiciones de vida diferentes:

-como respuesta más valiosa a sus aspiraciones y a las necesidades de la sociedad;

-como solución a los problemas urgentes de la escuela: fracaso y repetición, escuela paralela... (Audic 2007).

En 1982, Faure asistió por última vez al curso de verano en México y, a su regreso a Europa, se instaló en Pau, una ciudad al suroeste de Francia, situada al extremo norte de los Pirineos y a unos cuantos kilómetros de la frontera con España. Ahí permaneció hasta su muerte, acaecida el 10 de enero de 1988.

Durante esos años, siguió recibiendo la visita de amigos y colaboradores tanto de Francia como de América Latina, y se mantuvo siempre cercano a su obra. A pesar de sus problemas de salud, continuó animando encuentros y sesiones hasta muy avanzada edad, llegando incluso a viajar al extranjero en silla de ruedas. Frágil físicamente pero inquebrantable en su vocación, permaneció fiel a su misión pedagógica hasta el último momento.

1.2. El Pensamiento de Pierre Faure

Como ya lo hemos advertido a través de la descripción de su vida y de su trabajo profesional, Pierre Faure se cuestionaba constantemente el valor del individuo en los orden económico, cultural y social. En pocas palabras, su inquietud fue brindar a cada niño y niña las condiciones del medio ambiente para que pudiera descubrir, cuando fuera adulto, una forma correcta de vivir en el mundo. Pretendía influir en la política y en la sociedad, pero no para hacer lo que él quería, sino lo que creía correcto, pues pensaba que no estaba bien que el Estado interviniera en la forma de educar en la escuela, ni tampoco en las familias, y que los padres no podrían decir a la escuela cómo enseñar. El trabajo que proponía Faure era armónico, organizado, sin competencia ni rivalidades, sino en colaboración, por el bien de cada uno y de la nación.

En cuanto a las relaciones entre la Iglesia y la escuela, estas, según Faure, podían ser muy diversas. Participó durante meses en intensos debates entre la Iglesia y el Estado. Su pensamiento siempre giraba en torno a cómo se definirían. Su respuesta era rotunda:

En colaboración definida con las municipalidades y los poderes públicos (...) adaptarían, local o regionalmente, los servicios de escuelas privadas y de las escuelas públicas a las necesidades de las familias, de las profesiones, de la región (Audic 2007).

Faure sintió esta aceptación como un logro, pues los maestros se harían de un salario y de los diplomas requeridos, pero, sobre todo, tanto los padres de familia como las iglesias tendrían la garantía de un orden moral y espiritual.

La posguerra, como vimos, fue un tiempo de renovación de ideas en muchos campos de la sociedad e impulsó a Faure, tanto en su pensamiento como en su acción, a integrar nuevas corrientes pedagógicas; además, surgieron influencias como las pedagogías nuevas (Montessori, Decroly, Freinet), el personalismo cristiano (Mounier, Maritain) y un interés por las ciencias sociales aplicadas a la educación. Faure absorbió y adaptó estos enfoques, buscando siempre un equilibrio entre la innovación y la fidelidad a los valores ignacianos. En lugar de cerrarse en una pedagogía clásica y rígida, él supo tender puentes entre la tradición y la modernidad.

Toda la experiencia del camino recorrido le daba, en su pensamiento, la seguridad de que la enseñanza humanista no era para los grados superiores o técnicos en la escuela, sino que debía empezar desde la enseñanza primaria, pues podía ser preparatoria y así asegurar las primeras bases de la cultura.

Poco a poco empieza a sumergirse en las escuelas nuevas “un auxilio precioso contra las deformaciones que acechan a toda la escuela y esterilizan la cultura...” (Audic 2007). Es interesante cómo Faure manifestaba otra vez que el Estado no puede solo si no está apoyado sobre la noción del hombre y solicita que deje actuar a quienes se adhieren a ella en libertad y a vivan de acuerdo con la metafísica, es decir, con los fundamentos, realidad y principios del ser humano, entendiendo su causalidad y su contexto histórico.

Faure también pensaba en cómo las escuelas, tanto privadas como públicas, podían obtener recursos financieros. Así que planeó un estatuto orgánico que garantizara la justa libertad que pondría fin a la anarquía en la que se debatían, y se dedicó a estudiar proyectos, tanto antiguos como nuevos, y a buscar soluciones para resolver los problemas financieros de las escuelas y así dar seguridad a los docentes.

Más allá de todo lo que hizo por la escolaridad y culturización, incluyendo a todos, respetando las libertades civiles y siendo factor de unión, Faure fue defensor de una enseñanza confesional y de su libertad de enseñar, ligada a la libertad de conciencia, de pensamiento. “Todo esto no puede ser resuelto más que por la acogida, la tolerancia bien entendida y la coordinación” (Audic 2007, 75).

Con su trabajo, Faure reforzó su convicción sobre el valor de la comunidad frente a la fragmentación social de la posguerra. Insistía en que la escuela debía ser una comunidad, no solo un lugar donde los alumnos recibieran información, sino también donde aprendieran a vivir juntos, a colaborar, a reconocerse mutuamente como personas únicas, a compartir y a respetar. Este ideal de educación personalizada y comunitaria es el núcleo de su legado, cuyo origen se remonta a las escuelas rurales.

Faure realizó numerosas publicaciones en las cuales expuso algunas otras actividades en las que, de forma libre pero integral y, sobre todo, humanista, planteaba sus propias propuestas y anhelos más profundos para estructurar la educación.

En continuidad con sus reflexiones sobre las humanidades clásicas, femeninas y rurales, Pierre Faure desarrolló poco a poco la idea de una pedagogía de la persona que debía abrirse a todos los jóvenes, sin distinción de origen social ni de medio de vida.

Como vimos antes, Faure se interesó en la adaptación de la escuela y la cultura en los distintos contextos sociales, y en su interés especial por el mundo rural y la educación de las mujeres, en el momento en el que ellas accedían por primera vez al voto (1945) y a la representación parlamentaria.

Revisando su contexto histórico y el trabajo metódico en su investigación y experiencia, nos damos cuenta de que este modelo educativo es fruto de su tiempo, pero también lo trasciende. Inspirado por filósofos personalistas y por la espiritualidad ignaciana, logró formular una pedagogía que pone en el centro a la persona, vista en su riqueza, complejidad y apertura al otro.

En palabras de Jaramillo (1976): “Si para todo educador, el niño y el desarrollo de su personalidad deben ser las miras de la educación, para Pierre Faure el logro de estos ideales ha sido el motor que le ha llevado a integrar una verdadera ideología”.

Faure fue matemático de vocación y elaboró una didáctica específica para enseñarlas, así como para las ciencias, la enseñanza del francés y el método de la lectura. Además, se mostraba muy preocupado y ocupado por revisar los planes y programas educativos de su época, sobrecargados de información, con excesos de tareas y, muchas veces, mal distribuidos. Pero, sobre todo, le preocupaba que el único medio de evaluación fuese el examen, como se acostumbraba, en particular en las escuelas tradicionales. En la actualidad, la forma de calificar ha cambiado, ya que hay muchos investigadores que buscan nuevas y más variadas formas de evaluar y así obtener una calificación (Moreno Olivo 2011); además, con el boom de los derechos humanos y los temas de inclusión, los sistemas educativos están abiertos a buscar mejorar la cotidianeidad en el aula y que se dé excelencia a su contexto educativo, sobre todo, en los colegios particulares (Solís del Moral 2022). Aunque el sistema educativo federal lo intente, en especial, en la educación básica (primaria y secundaria), muchas veces esto se queda simplemente en el papel, pues no hay interés por parte de muchos maestros por cuidar la

integridad del alumno y la importancia de que tenga una formación que lo prepare bien para su vida de adulto (Atilano Martínez et al. 2023).

Conocer la personalidad del alumno es un reto muy amplio y exhaustivo, pues implica una gran profundidad. Existen muchas definiciones sobre esto, pero según Jaramillo, a Faure le gustaba la definición de Gordon Allport:

La personalidad es más difícil de estudiar que los astros o las plantas. Ni el psicólogo, ni los que no son psicólogos llegan a comprender completamente una personalidad (Jaramillo 1976).

El autor explica en su libro la idea de Faure, sobre la persona como tal, pues, aunque persona y personalidad parecen términos semejantes, hay diferencia al hablar de ellos: de personalizar, hacer persona, etc. Para Faure, una persona se refiere a la realidad corpórea del ser, y los demás términos hacen más bien al proceso de formación de su esencia, que lo hace ser como es, único e irrepetible.

Esto implica que no es posible realizar un reglamento pormenorizado ni métodos formativos exactos, pues puede que a un alumno le funcione muy bien algo que a otro le genere un conflicto o un efecto contrario. Para Faure, esta observación en el aula era de vital importancia; así, el maestro podría saber cómo conducirse con cada uno de sus alumnos.

El maestro o guía debe ser capaz de entender qué necesita el alumno de acuerdo con su personalidad y actuar en consecuencia para ayudarlo a crecer en su proceso de personalización y que así logre ser una persona íntegra.

Así, Jaramillo 1976 formula la siguiente reflexión: “Es posible formar una personalidad, aun tratándose de un alumno único, cuando no se ve clara la noción misma de la personalidad, como actor y realizador de su persona”.

Para Faure, esta pregunta era fundamental para vivir en sociedad. El niño primero tiene que descubrirse, saber quién es. No se puede ser primero social si no se sabe quién se es. No pueden seguir estos caminos por separado: el de la formación social y el de la formación de la personalidad. “El niño debe ser el actor y el realizador de su personalidad” (Jaramillo, 1976).

En este sentido, Faure asegura que el niño va dándose cuenta de su crecimiento, de su carácter propio y original y se sirve de ello para seguir creciendo y consolidándose, construyendo así su personalidad y manifestándola.

Por esto, todo educador, asegura Faure, debe intentar hacer que sus alumnos sean cada vez más conscientes de sus actos y de su propia responsabilidad en la misma obra de la educación (Jaramillo 1976, 39).

Para Faure, la personalidad es como el famoso bloque de mármol del que hablaba Miguel Ángel, cuando le preguntaban cómo hacía para realizar tan bellas esculturas. Él respondía que estaban adentro y que lo único que hacía era descubrirlas; pues así el padre Faure insistía en que viene de dentro, se va realizando y descubriendo, y el educador debe orientar solamente y nunca imponer o moldear desde fuera la personalidad que se espera de ese joven.

El pensamiento de Faure también abarcaba los órdenes político, social, cívico y económico, además del pedagógico, durante los primeros años de su carrera, pues había que prepararse para salir adelante y tener en cuenta el desarrollo del nuevo orden mundial. Faure invita a generar una política cultural en todas las ramas de la producción y en todos los dominios;

hombres calificados y maestros capaces; una escuela flexible y adaptada a diferentes medios sociales, extendida a todas las categorías de la enseñanza y a todo tipo de escuelas, públicas y privadas.

Las diferencias y restricciones impuestas por el Estado a los colegios católicos lo único que lograron fue una división, en la que las familias fueron las afectadas, pero al restablecerse poco a poco la paz, las familias dejaron de ser estancias o guarderías para los hijos. El Estado debía reconocer sus derechos frente a las escuelas, pero también debía dejar de intervenir en ellas y garantizar la enseñanza.

A esto también se puede añadir la participación de Faure en el movimiento feminista, en Acción Popular y en el CEP, donde estuvo al tanto de muchas situaciones y, desde ahí, buscó de forma incansable los apoyos materiales y humanos necesarios para lograr su meta y hacer a la mujer parte activa y valiosa en la vida cotidiana.

Por otro lado, hoy en día nos parece extraño que se quiera confiar al niño algunas tareas como la propia organización y planeación de sus actividades, que se vista solo desde chico y que lleve a cabo labores difíciles para él, como vaciar y recoger agua, limpiar, rallar jabón o zanahoria, etc., pero como decía Faure, y más aún en pleno siglo XXI, “es más extraña la desconfianza que muestran muchos educadores acerca de la capacidad y el interés del niño por formarse bajo la orientación del maestro, que no debe faltar” (Jaramillo 1976).

Faure pensaba que el niño siempre había sido curioso por naturaleza, es así por lo que hay que dejarlo explorar, con supervisión y cuidado, las posibilidades y capacidades que pueda descubrir en él; que vea, toque, huela y pruebe, para que sea capaz de enriquecerse de sus propios descubrimientos, pero si se mantiene sometido de manera constante y habitual, a no

realizar síntesis y conclusiones de sus observaciones y descubrimientos, el niño estará en un estado de incoordinación mental y física y tendrá regresiones en su vida familiar y escolar, volviéndose distraído, apático, travieso o grosero, por tener diferentes intereses a los de su entorno.

Este modelo educativo, que nace del corazón de un hombre bueno que desea formar personas buenas, preparadas para un mejor mañana, parte no de simples innovaciones y ensayos, sino de la búsqueda de la culturización, basada en modelos concretos, de la escuela activa, “que logren despertar el interés en una mentalidad infantil dispersa” (Jaramillo 1976, 41).

Es así como algunos textos y autores mantienen viva toda esta historia, filosofía y modelo pedagógico de Faure. El único libro que escribió Faure fue sobre la enseñanza de las matemáticas; sin embargo, escribió y publicó de forma incansable artículos, manuales, conferencias, *dossiers*, cartas, entre otros, que sus allegados se encargaron de recopilar, clasificar, ordenar y retomar para dar a conocer su modelo pedagógico de forma fiel.

Klein 2002 describe que el paradigma pedagógico jesuita, que se fundamenta en el anhelo y las didácticas de Faure, se compone de cinco dimensiones esenciales: “contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación”.

Estas dimensiones están diseñadas para impregnar el currículo de valores y guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, no como un simple agregado de contenidos, sino como una integración transversal. Klein 2002 aclara que “la actuación del profesor en el aula ya no se practica teniendo en mente un ideal de alumno ‘medio’, como referencia para el trabajo y la evaluación escolar. El educador se encuentra ahora frente a una clase constituida de personas, únicas, irreducibles a una media”. Y este debe ser, cada día con más certeza, el modelo que

queremos para cada una de nuestras aulas y para cada uno de nuestros alumnos, pero, sobre todo, para cada uno de nuestros maestros.

Klein explica, además, cada una de estas dimensiones esenciales y afirma que:

- El contexto consiste en reconocer la historia, las circunstancias, las expectativas y las resistencias del alumno y del entorno para poder ayudarlo.
- La experiencia incluye cualquier actividad en la que el alumno no solo conozca la realidad de forma superficial, "cognitiva", sino que también se conecte con ella afectivamente.
- La reflexión implica, para el niño, buscar el significado, las implicaciones y las conexiones del contenido, fomentar la conciencia crítica y que se sienta en libertad de expresarla.
- La acción le ayudará al niño a transformar sus propias conclusiones en convicciones o en comportamientos.
- Finalmente, la evaluación le servirá al niño para diagnosticar no solo los conocimientos, sino también los procedimientos y las actitudes adquiridas.

En síntesis, la pedagogía de Pierre Faure no nació de la abstracción, sino de un camino vital profundamente comprometido con la fe, el conocimiento y el servicio. Su formación jesuita, sus lecturas personalistas y su sensibilidad ante las necesidades de su tiempo lo llevaron a proponer una educación que integrara lo espiritual, lo intelectual y lo comunitario. En el siguiente capítulo exploraremos cómo estas ideas se concretaron en instituciones y prácticas

educativas reales, y cómo su legado fue transmitido y enriquecido por quienes compartieron su visión y su obra.

Su vocación religiosa y su formación intelectual se desarrollaron en una Europa muy sacudida por la miseria humana, con dos guerras mundiales, la Guerra Fría y un mundo de intrigas y tensiones por la bipolarización entre el bloque soviético y EUA, además de profundas transformaciones sociales, culturales y educativas, provocadas por la multiculturalización. Al mismo tiempo, la falta de apego a las raíces sociales se volvía cada vez más evidente. En este entorno de cambio, Faure reflexionó sobre la necesidad de una educación holística centrada en la persona, que respondiera a los desafíos de su tiempo sin perder de vista su dignidad.

Lejos de plantear una pedagogía rígida o escolástica, Faure promovió este modelo educativo con una formación plena, que unía lo académico con lo espiritual, lo individual con lo comunitario, y su propuesta se presenta como una síntesis fecunda entre el legado ignaciano y las exigencias del mundo contemporáneo, orientada siempre a formar hombres y mujeres capaces de pensar con libertad, actuar con responsabilidad y comprometerse con los demás desde una convicción propia. Este modelo educativo se centra en la autonomía, el discernimiento y la observación profunda, incluso, espiritual. Se trata de un método que integra el cuerpo, los sentidos, la inteligencia y la interioridad. El alumno se convierte en un ser activo que medita, contempla y luego asimila y comparte lo aprendido desde dentro.

Asimismo, mencionamos que Faure fundó y dirigió instituciones educativas que se convirtieron en laboratorios vivos de su pedagogía, en el buen sentido de la expresión. Su propuesta no fue un simple método didáctico, sino una visión integral del ser humano, enraizada en su libertad y en su apertura a los demás.

Pierre Faure llevó estos principios a su experiencia concreta en el externado de la Rue de Madrid, y a otras instituciones educativas, donde los niños eran invitados desde muy pequeños a hacer su propia educación. Las tareas cotidianas, como lavarse las manos o gestionar su tiempo, formaban parte de una formación integral orientada al desarrollo personal y a la confianza en sí mismos. Faure diseñó respuestas concretas a necesidades sociales de su tiempo —que hoy siguen siendo vigentes— frente al desempleo, la migración rural-urbana, la reconstrucción económica y el surgimiento de nuevas profesiones. Faure promovió modelos como las humanidades rurales, las humanidades femeninas, la formación técnica y profesional, siempre bajo una lógica de personalización y responsabilidad comunitaria. No era un pedagogo teórico: sus propuestas siempre apuntaban a transformar la escuela en un espacio adaptado a los retos reales de las familias y de los jóvenes.

Faure estudió los signos de los tiempos y, como todo buen pedagogo, criticó la escuela existente, se preguntó por su misión y trató de recrearla. Fue un hombre ecléctico, quien recogió ideas y experiencias para responder al reto de nuestro tiempo. Su trabajo se centró en la educación personalizadora y en las corrientes de la educación activa; revisó la escuela nueva, rechazó todo extremismo y trató de evitar los desequilibrios que generalmente producen las reformas educacionales.

Su planteamiento es esencialmente realista, aunque no pragmático. En las sugerencias para la innovación valora cuidadosamente todos los aspectos de la vida escolar. Para Faure es importante la continuidad y la universalidad de la educación en las estructuras de la enseñanza, como el espacio, el tiempo dedicado al trabajo personal, la relación alumno-profesor, el material,

las actividades extraescolares, entre otros. Nada es insignificante en una tarea en la que los factores decisivos son múltiples e interdependientes.

CAPÍTULO II Influencias del Modelo Pedagógico de Pierre Faure

Este capítulo parte de la cercanía espiritual y pedagógica que Faure observa entre su visión de la educación y la tradición cristiana. No es solo una afinidad en métodos, sino una coincidencia en el ideal cristiano de educar al ser humano completo: inteligencia, voluntad y corazón. A medida que su pedagogía personalizada y comunitaria se consolidaba, Faure logró desarrollar un pensamiento educativo integral que se alimentó tanto de sus lecturas y trabajos personales como de su propia personalidad. ¿En qué radica exactamente su originalidad? En sus inquietudes sociopolíticas relacionadas con la pedagogía, el cuidado del niño y la preparación de docentes y padres de familia.

El recorrido sigue un orden histórico prevalente, sin pretender abarcar toda la historia de la pedagogía. Sólo me atrevo a presentar algunas figuras destacadas. Por otro lado, el orden cronológico no es decisivo, porque el interés central es el discernimiento sobre sus aportaciones, que comienza a fines del siglo XIX

2. Influencias en Pierre Faure

Faure no era un teórico recluido en una oficina, sino un jesuita espiritual y muy conectado con su época. Fue un hombre que planteaba y se planteaba preguntas, escuchaba a niños y maestros, leía con cuidado y siempre comparaba sus ideas con la realidad. Estaba comprometido con su contexto social y su pensamiento se desarrolló a través de tres principales corrientes que dialogaban entre ellas:

1. La tradición ignaciana, que fue la base permanente de su vida, mantuvo fuerte su fe para conocer la voluntad de Dios mediante el conocimiento de sí mismo a través de la

meditación, el examen de conciencia y otros pasos, guiados por un director espiritual. Lo importante es que la espiritualidad ignaciana se fundamenta en el ser humano, en que es creado para alabar y servir a Dios, de tal forma que, al meditar, se calman las inquietudes internas, generando paz y gozo, y creciendo en libertad interior, amor a Jesús y compromiso para servir a los demás.

2. El personalismo cristiano, inspirado por Emmanuel Mounier, quien afirmaba que la educación debe enfocarse en la persona en su totalidad, no solo en su intelecto, y por Jacques Maritain, quien se propuso revitalizar el tomismo y difundir la fe católica, subrayando la necesidad de educar con atención a la dignidad humana y la espiritualidad. Ellos son quienes le dieron un sentido filosófico a su visión del ser humano.
3. Las pedagogías activas, representadas por autores como Séguin, Montessori, Decroly, Freinet, Pestalozzi, Dewey y Parkhurst, ofrecieron interesantes y variados métodos concretos para llevar sus ideas al aula, que más adelante describiremos a detalle.

Su mérito no fue simplemente estudiar a estos autores, sino integrar de manera viva sus ideas. Faure desarrolló una forma de educación que combina lo personalizado y lo comunitario, manteniendo la tradición y promoviendo la innovación. Aunque no inventó el hilo negro, logró acceder a él mediante distintos enfoques, fusionando lo mejor de cada corriente para crear algo novedoso y coherente. Para entender sus influencias, iremos viendo, poco a poco, ciertos sucesos que sirvieron de faro para su trabajo.

2.1. Humanismo: el Hilo que Centra a la Persona

Este apartado no pretende ser un tratado exhaustivo sobre el humanismo, sino destacar su papel subyacente en la obra de Pierre Faure, en la que se identifican tres rasgos clave en su modelo pedagógico: la dignidad de cada alumno y esto visto no solo como un lema, sino como un criterio pedagógico; la razón práctica, que guía al estudiante a actuar con sentido y a reflexionar antes de actuar, y responsabilidad social, que impulsa a aprender no solo para uno mismo, sino para servir a los demás. Por ello, es relevante señalar que Faure también se sentía cercano a los pensadores de la Antigüedad, especialmente a Sócrates y Séneca. Podemos mencionar que de Sócrates aprendió el valor del diálogo, dejándose guiar por las preguntas y la búsqueda compartida de la verdad, mientras que de Séneca aprendió la importancia de una ética práctica, en la que una vida recta es tan valiosa como el conocimiento. Se interesó también por la mayéutica platónica, la cual tiene grandes valores pedagógicos: ir al encuentro del alumno allí donde él se encuentra para, por medio de la interrogación, permitirle llegar a la verdad; más aún, que haga y viva la verdad, como dice la Escritura.

La idea principal es clara: la escuela no solo enseña conocimientos, sino también a convivir armónicamente con los demás. En ese sentido, Faure solía mencionar una frase que Jaramillo 1976 cita:

Saber medir la línea recta, ¿en qué te favorece si ignoras lo que es la rectitud de la vida? ¿Qué me aprovecha saber dividir un campo en partes si no sé compartirlo con mi hermano? (Jaramillo, 1976)

Esta cita resume de manera sencilla la visión de Faure sobre la educación: enseñar para la vida y con un sentido ético, más allá de transmitir solo información. En sus cursos y conferencias, solía decir que la labor del maestro es acompañar al alumno para que valore lo aprendido y lo aplique en beneficio de los demás (Jaramillo 1976; Klein 2002). Faure aclaraba que tanto su modelo pedagógico como los métodos de la Escuela Nueva (a saber, el movimiento pedagógico renovador de principios del siglo XX que prioriza al niño, la actividad, la experiencia, la libertad guiada y el aprender haciendo; Narváez 2006) estaban centrados en el niño, no en los contenidos. A diferencia de las escuelas tradicionales —que consideraban al alumno como un adulto incompleto al que había que llenar de conocimientos—, Faure confiaba en que el niño podía ser el protagonista de su propio aprendizaje. Esta idea también contradecía la visión que predominaba en su tiempo. Incluso pensadores como Piaget afirmaban que el niño era “un hombre pequeño, al que había que instruir y moralizar cuanto antes” (Audic 2007).

Frente a esa perspectiva, Faure y otros pedagogos de su tiempo insistían en que el aprendizaje surge del interés, la curiosidad y la experiencia personal del estudiante. Sin embargo, estaban convencidos de que solo cuando despierta el interés, el conocimiento se vuelve algo vivo. Por ello, en su visión, educar implica ayudar a descubrir el sentido de la vida, una tarea intrínsecamente humana que une la razón, la libertad, la responsabilidad y el amor.

2.1.1. La Encíclica del Papa Pío XI, Alexandre Rey-Herme y Henri Bouchet

El patronato *Saint-Sulpice* en París comenzó a recibir a niños y adolescentes a principios del siglo XX para ofrecerles una educación católica accesible y de calidad. En 1926, el patronato fundó el periódico *Cœurs Vaillants* y, posteriormente, el padre Gaston Courtois creó el

movimiento *Cœurs Vaillants et des Âmes Vaillantes*, una organización católica juvenil francófona, dirigida sobre todo a niños, que buscaba formarlos en lo religioso, lo moral y lo cívico. Estas acciones reflejaban una preocupación por el desarrollo integral del niño y promovían una pedagogía centrada en la acción y la responsabilidad, en oposición al modelo escolar rígido y enciclopedista predominante. Sin embargo, esta renovación pedagógica generó dificultades dentro de la Iglesia, ya que algunos temían que derivara en una desviación del espíritu cristiano, promoviendo una libertad malinterpretada que conducía a la laxitud, como en el caso de la educación mixta y marxista y de la promoción del pecado.

Estos debates se intensificaron con la promulgación de la encíclica *Divini Illius Magistri* sobre la educación cristiana de la juventud por el papa Pío XI, el 31 de diciembre de 1929. Las tensiones entre los defensores de la ortodoxia doctrinal y los promotores de la renovación educativa marcaron la primera mitad del siglo XX. No se trataba de una oposición simple entre fe y ciencia, sino de una búsqueda sincera —y a menudo dolorosa— de equilibrio entre la fidelidad al Evangelio y la apertura a los nuevos métodos que reconocían en el niño un sujeto activo y creador.

En aquellos años, los trabajos de Alexandre Rey-Herme sobre la educación cristiana y los de Henri Bouchet, en particular *L'individualisation de l'enseignement*, reavivaron el debate sobre la relación entre la educación nueva y la educación cristiana (Audic 2007). Los pedagogos católicos se preguntaban si la apertura a los métodos activos implicaba una cierta renuncia a los fundamentos doctrinales de la enseñanza católica. Pierre Faure, atento a esos cuestionamientos, intervino directamente a través de sus publicaciones y conferencias, en particular en las revistas *Renouveaux pédagogiques* y, más tarde, en *Pédagogie*. En ellas respondía con serenidad, pero

con firmeza, afirmando que la educación cristiana debía asumir los avances de la psicología y de la pedagogía moderna, sin perder su sentido espiritual ni negarse al contenido de la encíclica, que hablaba del valor de la educación tradicional de los jóvenes por parte de la Iglesia, la familia y el Estado.

Para Faure, la individualización del aprendizaje —tal como Bouchet la había formulado desde un enfoque más técnico— debía completarse con una visión personalista que situara al niño como persona en relación con Dios, con los demás y consigo mismo. Por eso, en sus artículos entre 1945 y 1950, insistió en que la verdadera personalización no podía reducirse a la mera adaptación de métodos, sino que debía conducir al encuentro de la libertad y la responsabilidad. Sus textos —entre ellos *L'école et la cité* (1947)— prolongaron y corrigieron al mismo tiempo las intuiciones de Rey-Herme y Bouchet: Faure no las rechazaba, sino que las integró en una síntesis más amplia, donde el humanismo cristiano y la pedagogía activa se unen en una misma exigencia educativa. Faure define que individualizar la enseñanza es:

“(...) Aún sin conocerlos en detalle, tomar en cuenta la existencia de los recursos autoeducativos de cada cual, es decir, el aspecto constructivo de la personalidad (...) reorganizar toda la enseñanza en función de este principio (Audic 2007)

En este contexto, Pierre Faure se sitúa con lucidez y prudencia. Comprende el valor de las aportaciones de la llamada Educación Nueva sin olvidar las exigencias de una antropología cristiana. Su esfuerzo consistirá precisamente en integrar lo mejor de ambas corrientes: la libertad interior del niño y la orientación trascendente de la educación. Su postura lo llevó a ser

poco a poco relegado, durante un tiempo, de la propia Compañía de Jesús, debido a la reticencia de los rectores. Unos meses antes de junio de 1948, Pierre Faure había señalado en un informe:

Desgraciadamente, debo decir que desde hace cuatro años hemos sido apartados progresiva y hábilmente de los colegios de la Compañía. Antes de 1940, el Fichier Scolaire y el Trait d'Union me introducían en todos los colegios y hacían trabajar a los escolásticos y a los regentes. Ahora se ha trasladado el nuevo Trait d'Union Inter-Collèges a Lyon... y se lo utiliza para dividir al C. E. P. (Audic 2007).

En 1948, Faure fue excluido poco a poco de las sesiones jesuitas y de las reuniones de rectores. Ante esa situación, escribió al padre de Gorostarzu, quien le envió palabras de aliento:

No se deje impresionar por lo que la creación de Inter-Collèges en Lyon pueda parecerle sorprendente. Como buen jesuita, continúe valientemente su excelente labor y procure ser un instrumento de unión y colaboración con Lyon, ya que la obediencia así lo quiere. La Providencia tiene sus planes... Su trabajo en el ámbito de la escuela francesa es excelente; procure siempre dominarlo mejor, cuidando su salud y permaneciendo siempre en dependencia de sus superiores (Audic 2007, 270).

El padre Bith, entonces provincial, también dejó constancia de su apoyo en una carta dirigida a él, en la que reconocía la calidad del trabajo de Faure y la importancia de su labor para

la Iglesia. Aun así, a Pierre Faure le pesaría no haber podido ayudar más directamente a los establecimientos de la Compañía, pero gracias al respaldo personal y espiritual de estos superiores, Faure no abandonó su misión educativa, mantuvo vivo el CEP y consolidó su visión de una educación personalizada y comunitaria, aun cuando fue marginado de los círculos oficiales de la Compañía.

2.1.2. Jean-Jacques Rousseau

Otra de las fuertes influencias en el padre Faure fue Rousseau (1712-1778), quien sostenía que la educación debe enfocarse en el niño y en su desarrollo natural, respetar sus fases de crecimiento y fomentar el aprendizaje mediante la experiencia y la interacción con la naturaleza, en lugar de por imposición o de la transmisión teórica de conocimientos. Su obra principal, *Emilio o de la educación*, presenta este enfoque pedagógico que busca formar individuos libres, conscientes de sí mismos y capaces de integrarse a la sociedad a partir de sus propias experiencias y de su evolución.

Sus influencias marcaron el desarrollo de la pedagogía moderna y su pensamiento ocupa un lugar fundamental. Su propuesta representa un cambio decisivo en la manera de comprender la infancia, al cuestionar la idea tradicional que concebía al niño como un adulto en formación incompleta. Por el contrario, Rousseau reconoce la infancia como una etapa con valor propio, que debe ser comprendida en su especificidad.

A partir de este planteamiento, se consolida una visión educativa en la que el niño se convierte en el centro del proceso formativo. Dado que el desarrollo humano no es uniforme, sino que atraviesa distintas etapas con características propias, la educación debe ajustarse a los

ritmos, intereses y capacidades de cada una. De este modo, se plantea una educación progresiva, en la que el educador acompaña el desarrollo natural del niño, interviniendo de manera prudente y respetuosa.

En este contexto, es posible reconocer varios principios centrales de la didáctica rousseauiana. En primer lugar, el aprendizaje debe surgir del interés natural del niño, sin imponerle esfuerzos artificiales ajenos a su grado de desarrollo. Asimismo, la educación ha de ser activa, de modo que el educando participe directamente en su propio proceso formativo. Se favorece, además, una enseñanza de carácter intuitivo, basada en la experiencia inmediata. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se transmite de manera mecánica, sino que se construye gradualmente a partir de la articulación entre las diversas experiencias y representaciones que el niño incorpora.

Estos principios reflejan una concepción profundamente humanista de la educación, en la que se reconoce el valor de la experiencia, la libertad y la actividad propia del niño. Rousseau subraya, además, la importancia de los primeros años de vida, especialmente en relación con la experiencia sensorial y el contacto directo con el entorno.

Entre los elementos de su pensamiento que mantienen vigencia, destacan la relevancia de la experiencia directa en el desarrollo posterior, la necesidad de una educación física y sensorial, el contacto con la naturaleza y con la vida social, así como la importancia de evitar una regulación excesiva de la conducta infantil. Asimismo, resalta el papel central de la actividad autónoma del niño en su desarrollo cognitivo y espiritual, una idea que sigue presente en diversas corrientes pedagógicas contemporáneas.

Faure comparte varios puntos de su pensamiento con Rousseau, como la importancia del tiempo de maduración, la función del cuerpo como mediador del conocimiento y la necesidad de un ambiente rico y preparado. También aprueba la figura del gobernador de Émile en su obra principal, quien guía sin imponer, de modo similar al educador en la pedagogía personalizada, que ayuda al niño a trabajar por sí mismo.

Sin embargo, Faure introduce varias condiciones en esta teoría: la libertad no es total; requiere presencia adulta, límites y orientación. El educador organiza el entorno, ofrece materiales y oportunidades, pero permanece atento y silencioso, dejando espacio para la autonomía. Las coincidencias pedagógicas no ocultan una divergencia fundamental; Rousseau parte de la idea de que el hombre es bueno por naturaleza, mientras que Faure, desde una visión cristiana, reconoce la fragilidad del ser humano. Rousseau atribuye el mal a la sociedad; Faure lo vincula al pecado original, que hiere, pero no destruye, la bondad humana.

Para Rousseau, el ideal es un retorno a la naturaleza; para Faure, el camino es una educación hacia la libertad y la gracia, que eleva al hombre más allá de sí mismo. Faure confía en el dinamismo interior del niño, pero lo orienta mediante valores y referencias trascendentes. Así, mientras Rousseau conduce a Émile hacia una independencia solitaria, Faure impulsa al niño hacia la vida comunitaria, la cooperación y la apertura al otro. Su pedagogía no busca aislar al individuo, sino formarlo como persona relacional y responsable, “limitada en sus fuerzas, pero llamada a una vida superior” (Audić 2007, 276).

2.1.3. Tradición Ignaciana (Compañía de Jesús): Base Permanente

La espiritualidad ignaciana fue el punto de partida del pensamiento de Pierre Faure y la base permanente de su vida. En ella encontró una manera concreta de entender la educación como un proceso interior, en el que la persona busca y encuentra la verdad por sí misma, acompañada con respeto y exigencia. En la práctica, esto se traduce en un estilo educativo que otorga gran importancia al trabajo personal, al acompañamiento del maestro y al discernimiento como camino hacia la verdad. No se trataba de recitar respuestas, sino de descubrirlas desde la propia experiencia.

Faure se formó en esta tradición, con una profunda fidelidad al espíritu de san Ignacio de Loyola, concibiendo la educación como un camino hacia la verdad que requiere libertad interior, esfuerzo personal y acompañamiento espiritual. El ideal ignaciano exige que el maestro conozca y respete las diferencias individuales, sin caer en la uniformidad. En ese sentido, Faure defendía una formación centrada en la persona, integrada espiritualmente y orientada al servicio, buscando el *magis* (“más y mejor”) como motor del trabajo educativo y de la formación de los alumnos para los demás. Sobre el trabajo de los jesuitas menciona:

La influencia educativa, hemos dicho, tiene por objetivo respetar y promover la singularidad de cada persona en el reconocimiento de sus dimensiones particular y universal”, (...) “El educador, en el momento mismo que busca ‘moldear’ al otro, debe reconocerse, como diría Lévinas, a la responsabilidad ética que le

presenta la singularidad espiritual del educando (Charmot, citado en Audic 2007, 298).

El pensamiento pedagógico de François Charmot (1881-1956) se inscribe en la tradición ignaciana, orientada a la formación integral del ser humano, no solo en su dimensión intelectual, sino también en las dimensiones morales y espirituales. Esta perspectiva encuentra un desarrollo más sistemático en el personalismo de Emmanuel Mounier (1905-1950), quien sitúa a la persona en el centro de la reflexión filosófica, subrayando su dignidad, libertad y apertura a la comunidad (León Guevara 2015).

En este horizonte, la propuesta pedagógica de Pierre Faure puede entenderse como una síntesis concreta de ambas influencias: por un lado, la tradición educativa jesuita, centrada en el acompañamiento y la formación del carácter; por otro, el enfoque personalista, que orienta la educación hacia el desarrollo pleno de la persona en relación con los demás. De este modo, su pedagogía trasciende lo meramente metodológico y se configura como una propuesta formativa integral, en la que la educación y la vida se articulan en una misma búsqueda de sentido.

2.1.3.1. Distanciamiento de la Ratio Studiorum

Con el tiempo y dadas las circunstancias y su trabajo fuertemente innovador, Faure fue alejándose de la tradición de la Ratio Studiorum; aunque nunca rechazó su espíritu ignaciano.

La Ratio Studiorum, publicada en 1599 por el padre general Claudio Acquaviva, fue el primer documento oficial que orientó la educación de la Compañía de Jesús y se mantuvo vigente hasta su supresión en 1773. Tras la restauración de la Compañía en 1814, se consideró la necesidad de actualizarla, lo cual resultó inviable debido al creciente control de los Estados nacionales sobre los sistemas educativos. En 1906, la Congregación General XXV determinó que

no era conveniente elaborar una nueva versión, dado el carácter cambiante de las leyes escolares. En su lugar, se propuso que las decisiones pedagógicas y curriculares quedaran en manos de los provinciales, lo que permitiría una mejor adaptación a los contextos locales.

La búsqueda del discernimiento, la formación integral y el rigor intelectual de Faure llegaron a convencerlo de que el trabajo que se planteaba en la Compañía de Jesús ya no respondía a las exigencias del siglo XX. La Ratio fue concebida para un mundo homogéneo, disciplinado, centrado en la transmisión y la memorización, mientras que Faure veía un mundo nuevo: plural, cambiante, donde el niño debía aprender a pensar, elegir y actuar con libertad interior. Su ruptura no fue ideológica sino vivencial y pedagógica, pues mientras:

- En la Ratio, el alumno era el receptor; en Faure, es el sujeto activo de su aprendizaje.
- En la Ratio, el profesor dirigía; en Faure, el profesor acompaña y personaliza.
- En la Ratio, la educación buscaba la uniformidad; en Faure, la diversidad y la comunión.

El punto decisivo se dio cuando comprendió que los ejercicios espirituales de san Ignacio no exigían mantener estructuras rígidas, sino formar personas libres y responsables. Esta convicción lo llevó a crear su pedagogía personalizada y comunitaria, que conservó la raíz espiritual ignaciana (la interioridad, el discernimiento, la acción), pero se emancipó de los moldes académicos y jerárquicos de la Ratio. Sobre la unión faureana de la pedagogía ignaciana y las corrientes de la escuela nueva, el propio Faure fue sensibilizado al porvenir y consolidó una postura radicalmente específica, en la cual, está en continuidad con la Ratio Studiorum, pero a la vez adoptó las orientaciones pedagógicas de su tiempo con una libertad crítica. Ese es, quizá, el

núcleo de su originalidad: conservar lo esencial —la visión del alumno como sujeto, el maestro como acompañante, el trabajo personal guiado y el discernimiento—, así como innovar en lo metodológico mediante la organización del trabajo, los contratos, las evaluaciones formativas, la vida de comunidad en el aula, etc. El resultado no es un “método jesuita con barniz moderno”, sino una síntesis operativa con rostro propio.

2.1.3.2. Influencia Lasallista: Formación y Servicio a los Pobres

Faure estuvo especialmente influido por Juan Bautista de La Salle (1651-1719), hoy patrono de los educadores, al punto de que algunos lo llamaban “un jesuita lasallista”.

La figura de La Salle representa un referente fundamental en la formación de una educación orientada al desarrollo integral de la persona. Su propuesta educativa se fundamenta en la formación de individuos libres, justos y comprometidos con el bien común, entendiendo la educación como un medio de transformación personal y social.

Con una visión innovadora para su tiempo, dedicó su vida a la enseñanza de los más necesitados, convencido de que educar implica dignificar a la persona y abrirle posibilidades de futuro. Su legado trasciende la fundación de instituciones educativas, al haber impulsado una comunidad pedagógica basada en valores, la renovación de métodos de enseñanza y la defensa del acceso equitativo al conocimiento. De esta manera, su influencia permanece vigente en las prácticas educativas que promueven el respeto, la fraternidad y el compromiso del educador con la formación humana de sus alumnos. La Salle fundó el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas e impulsó un sistema educativo centrado en la fe, la fraternidad y el servicio, con el propósito de formar hombres capaces de transformar su realidad. La historia de La Salle inspiró en Faure un amor por la formación de las personas, el trabajo por la justicia social y su

profunda fe en la dignidad de todos, especialmente de los más pobres. Faure logró “aproximar sin mezclar y estimular sin confundir dos tradiciones valiosas” —la ignaciana y la lasallista—, integrándolas con las ideas de la Educación Nueva, dentro de una inspiración cristiana y personalista, y articulando un nuevo modelo pedagógico que respeta la singularidad de cada una de sus fuentes. Esta combinación le permitió situarse con equilibrio en los debates pedagógicos del siglo XX.

2.1.4. Personalismo Cristiano (s. XX): Persona y Comunidad

Audic 2007 señala:

¿Significa esto que una pedagogía personalizada debe ser necesariamente espiritualista? El mismo Emmanuel Mounier admite la posibilidad de un personalismo agnóstico y respeta su camino: en ciertos ámbitos del pensamiento, el personalismo cristiano y el agnóstico se cruzan, pero —subraya— “difieren hasta en su estructura íntima”.

Parece difícil adherirse a una auténtica pedagogía personalizada haciendo abstracción de los valores espirituales: “El personalismo cristiano llega hasta el final: todas las cosas se ordenan para él bajo el llamado singular de una Persona suprema”.

Para Pierre Faure, “una pedagogía constructiva de la personalidad solo puede fundarse sobre una antropología legitimada por una teología” (Audic 2007).

El segundo gran pilar del pensamiento de Pierre Faure es el personalismo cristiano, una corriente filosófica que tuvo gran fuerza en el siglo XX, gracias a pensadores como Emmanuel Mounier y Jacques Maritain.

Emmanuel Mounier (1905-1950) fue un filósofo francés, promotor del personalismo en la década de 1930 y de la revista *Esprit*. Esta fue una publicación de ideas muy comprometidas con su tiempo. Promovió un movimiento intelectual y social de corte cristiano-progresista que reaccionó ante la crisis política, espiritual y social de Europa. Mounier desarrolló una filosofía centrada en la persona como libertad y trascendencia, buscando un compromiso activo con la transformación social ante el totalitarismo soviético y fascista, así como ante el individualismo capitalista (Ramos 2014; León Guevara 2015).

El pensamiento de Emmanuel Mounier, especialmente en *Manifiesto al servicio del personalismo* (1936) y en su obra *El personalismo*, constituye una de las bases filosóficas más relevantes para comprender la centralidad de la persona en la educación. Mounier desarrolla una crítica profunda a las corrientes que reducen al ser humano —como el liberalismo individualista, el fascismo o el comunismo—, al señalar que estas corrientes desdibujan su vocación, responsabilidad y dimensión comunitaria.

Frente a ello, propone una concepción de la persona como un ser encarnado, libre y llamado al compromiso, cuya realización acontece en relación con los demás. La persona es, al mismo tiempo, interioridad y apertura: se construye a sí misma en un proceso continuo de personalización que implica comunicación, adhesión y entrega.

En este horizonte, la pedagogía de Pierre Faure puede comprenderse como una concreción educativa del personalismo. Faure traduce estos principios en una práctica

pedagógica en la que el aula deja de ser únicamente un espacio de transmisión de saberes para convertirse en una comunidad viva de crecimiento. Desde esta perspectiva, educar implica poner en movimiento al alumno, suscitar su reflexión y favorecer la toma de conciencia, de modo que participe activamente en su propio proceso de formación y en su relación con los demás.

Faure conoció el pensamiento personalista cuando Mounier comenzaba a escribir y el movimiento *Action Populaire* reunía a intelectuales cristianos y laicos. Desde entonces, encontró en el personalismo una concepción de la persona como ser autónomo y responsable, con vocación espiritual y comunitaria. Más adelante, Faure se apoyó tanto en Mounier como en Maritain para fundamentar las bases de su pedagogía:

La pedagogía personalizada no puede sostenerse sin una antropología legitimada por una teología. (...) El verdadero “cómo” no está en los libros, sino en el fondo de cada cual. Es marchando como se descubre su marcha y el sentido de su marcha (Audié 2007, 296).

Jacques Maritain (1882-1973) fue un filósofo católico francés, uno de los mayores defensores del neotomismo y el humanismo cristiano, que revivió la obra de Santo Tomás de Aquino para los tiempos modernos. Junto con Raïssa Urmansov, su esposa, e influenciados por su estudio sobre Aquino y por intelectuales católicos como el escritor Léon Bloy, quienes los llevaron a una fuerte conversión al catolicismo, dedicaron su trabajo a la estética, la teoría política y la filosofía de la ciencia. Trabajaron incansablemente para ayudar a franceses de gran importancia en el arte y la filosofía, que quedaron atrapados durante la Segunda Guerra Mundial. Maritain fue embajador de Francia ante el Vaticano y fue designado para representar a su país en

la segunda sesión general de la UNESCO en México. Su extensa experiencia en los derechos humanos y en el orden político resultó influyente en la redacción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, por lo que se considera pionero de esta (Martínez-Carbonell López 2022). De Maritain, Faure adopta la visión tomista del aprendizaje:

Es, pues, evidente que la educación del hombre debe preocuparse del grupo social y preparar al niño para desempeñar en él su papel. Formar al hombre para llevar una vida normal, útil y abnegada en la comunidad es un fin esencial de la educación (Maritain, 1959).

En los escritos de Faure, la pedagogía personalizada se presenta como una pedagogía de la libertad interior y de la responsabilidad, orientada por una antropología cristiana en la que cada persona se realiza en relación con los demás y con Dios. Esta corriente filosófica fundamenta la doble dimensión de su modelo pedagógico.

Faure adoptó el personalismo como propio y lo trasladó al ámbito educativo. Según Maritain 1943:

En primer lugar, educación se refiere a cualquier proceso por medio del cual el hombre es formado y conducido a su plenitud (educación en sentido amplio); también se refiere al trabajo de formación que los adultos ejercen sobre la juventud; y, por último, en el sentido más estricto, a la tarea especial de las escuelas y las universidades (Maritain 1943).

Para Faure, entonces, y bajo la influencia de Mounier y Maritain, la educación debía tener siempre una doble dimensión: personalizada, porque respetaba el ritmo y las características

de cada alumno, y comunitaria, porque el crecimiento individual solo tiene sentido cuando se comparte, se pone al servicio de los demás e involucra a los demás. De hecho, Faure cree en la afirmación de Mounier, como menciona Audic 2007, “no existo más que en la medida en que existo para el otro” y la utiliza con cierta frecuencia. Por eso Faure hablaba de una “educación personalizada y comunitaria”, en la cual la personalización no se oponía a la vida social, sino que la fortalecía.

El pensamiento de Faure parte de una antropología cristiana que da unidad a todo su modelo educativo: cada ser humano es único e irrepetible, pero, al mismo tiempo, está llamado a vivir en comunión. Esta forma de entender la educación rompe con la idea de que el alumno es un individuo que aprende por sí solo. En la pedagogía de Faure, el aula se convierte en una comunidad de aprendizaje, donde se aprende a convivir, a cooperar y a servir. El “yo” y el “nosotros” no se excluyen, sino que se necesitan. Dicho de otro modo, no educamos para el yo sino para el nosotros.

El personalismo fue para Faure más que una corriente filosófica; fue un principio pedagógico que dio forma a su modo de organizar la escuela, las relaciones entre alumnos y maestros, la evaluación y, sobre todo, la manera de entender la comunidad educativa. Esta visión humanista y cristiana del ser humano fue también un antídoto contra la educación mecanicista o puramente técnica. Para Faure, educar era formar personas libres, responsables y solidarias, capaces de encontrar sentido a su vida y de colaborar en la construcción de un mundo más justo.

2.1.5. Psicología y Pedagogías Activas (s. XIX–XX): Laboratorios de Método

De alguna manera, en este tercer pilar del desarrollo de su modelo pedagógico, la recepción creativa que hizo Faure de los métodos activos no consistía en estar a la moda, sino en discernir qué elementos le ayudaron a que cada alumno aprendiera de verdad, se autogestionara y crecieran juntos unos con otros. Asimismo, es importante enumerar los principales actores de la psicología y la pedagogía activas durante el siglo XX y la influencia directa que tuvieron en Faure en la construcción de su modelo pedagógico.

El pensamiento pedagógico de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) se distingue por su profunda preocupación por la persona en su totalidad. Su propuesta educativa busca integrar el desarrollo intelectual, emocional y práctico del niño, al mismo tiempo que responde a una realidad social concreta. Como reformador, defendió con firmeza el acceso a la educación para los más desfavorecidos, convencido de que en ella se encuentra una posibilidad real de transformación humana y social.

Desde esta mirada, concibe la educación como un proceso esencialmente social, orientado a preparar al niño para su participación en la vida comunitaria. Para Pestalozzi, educar no es únicamente transmitir conocimientos, sino acompañar al ser humano en su camino hacia la plenitud, en un entorno en el que familia, escuela y sociedad se articulan de manera armónica.

Otorga especial importancia a los primeros años de vida y afirma que el proceso educativo se inicia desde el nacimiento. A diferencia de Jean-Jacques Rousseau, considera que el desarrollo del niño no ocurre por sí solo, sino que requiere una guía educativa intencional que ayude a encauzar y fortalecer sus capacidades físicas, intelectuales y morales.

Entre sus principales aportaciones destaca la construcción de una pedagogía más estructurada, basada en la experiencia como punto de partida del aprendizaje. Propone comenzar por elementos simples —como la forma, la cantidad y el lenguaje— para avanzar de manera progresiva hacia conocimientos más complejos, respetando siempre el ritmo del niño.

Asimismo, subraya el papel insustituible de la familia —y, en especial, de la madre— en la educación temprana, no solo en la formación de hábitos y en el conocimiento del entorno, sino también en el desarrollo del afecto y del sentido humano de la relación con los demás.

Su legado permanece vigente en la idea de una educación activa, en la que el niño aprende a través de la experiencia, la observación y su propia actividad. Al igual que Rousseau, reconoció en la educación un camino para enfrentar las desigualdades sociales; sin embargo, insistió en que esta debía ir acompañada por una orientación formativa clara. Así, propuso que el conocimiento no se imponga de manera acabada, sino que se construya a partir de la experiencia viva del educando, favoreciendo su crecimiento integral.

El mérito de Pestalozzi para Faure fue involucrar a los padres de familia en la educación de los niños. Pestalozzi afirmaba que “el primer momento de enseñanza es el nacimiento” (Audić 2007). Faure recordó siempre su impulso a la educación familiar, así como a la educación popular, la preocupación por formar a los responsables de los niños y, sobre todo, el hecho de que algunos de los descubrimientos didácticos de Pestalozzi fueron utilizados por Séguin.

Édouard Séguin (1812-1880) fue un psiquiatra y pedagogo francés, pionero en la educación de personas con discapacidad intelectual tanto en Francia como en Estados Unidos. Influenciado por Jean Itard, en 1839, Séguin inauguró la primera escuela para niños con “retraso mental severo” en París. Posteriormente abrió otras en Estados Unidos, donde también publicó

sus obras y desarrolló su “método fisiológico”, en el que usaba el ejercicio físico y el desarrollo sensorial para mejorar las capacidades cognitivas, pues afirmaba que no eran enfermos, sino que sufrían un retraso en el desarrollo mental que podía corregirse mediante entrenamiento específico. Su trabajo inspiró a María Montessori en el desarrollo de la pedagogía científica.

Para Séguin, la clave estaba en la observación para poder actuar y transformar. La observación podría considerarse algo muy antiguo, pero hacer algo a partir de ella que impulsara la transformación y el aprendizaje era novedoso en la pedagogía.

Además, Séguin pensaba que, para lograr esta transformación, había que motivar al educando, manteniéndolo interesado y activo mediante diversos objetos (materiales pedagógicos). Por eso, para Séguin el papel del maestro y su preparación son fundamentales. Pensaba que no todos podían ser aptos para esta labor, es decir, no todos podían ser buenos maestros, capaces de acompañar al niño en su proceso de transformación, y quienes lo son deben ser sensibilizados al amor y al respeto que merece la persona del niño.

Con Séguin, Faure reafirma entonces que observar es la llave para transformar (no solo diagnosticar). “Eduard Séguin... tenía la clave, pues no solamente se trataba de la reeducación sino de toda la verdadera educación. Faure, más bien, conducía a su discípulo para que él mismo pudiera hacer uso de ella” (Jaramillo 1976) y esto, aunado a la actividad significativa y a los materiales didácticos apropiados, se volvería en su trabajo una constante.

María Montessori (1870-1952), italiana de nacimiento, fue matemática y médica, educadora y feminista. El esfuerzo por obtener su título de medicina, así como su trabajo profesional durante los primeros años como médica para diagnosticar y tratar enfermedades, le ayudaron a desarrollar un fuerte sentido de observación. Desarrolló el método Montessori, con

un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo autónomo del niño mediante un “ambiente preparado” y materiales específicos. En 1901 dirigió una clínica psiquiátrica asociada a la Universidad de Roma, dedicada a niños con retrasos mentales. Basada en los estudios de Jean-Marc Itard, quien se hizo famoso con su exitoso trabajo con el llamado “niño de Aveyron” (un niño feral encontrado a la edad de nueve años en los bosques de Aveyron, en Francia), y de Séguin, alumno del primero, pone en práctica un enfoque científico que prepondere la observación y la experimentación. Dos años más tarde logra que ocho niños del instituto aprueben el examen oficial de aptitud de lectura y escritura, que resolvían niños normales y de la misma edad. De allí en adelante ella misma llegó a convencerse de que métodos similares aplicados a niños normales, desarrollarían o liberarían su personalidad en una forma sorprendente y maravillosa”. En 1904 obtuvo un puesto como profesora de la Escuela Pedagógica de la Universidad de Roma y en una de sus clases, afirma: “El objeto de nuestro estudio es la humanidad; nuestro propósito es convertirnos en maestros. Ahora bien, lo que realmente define a un maestro es el amor por el niño; pues es el amor lo que transforma el deber social del educador en la conciencia superior de una misión” (Montessori 1986).

Montessori sabía muy bien que el éxito de su método educativo radicaba en la comprensión del niño. Jaramillo 1976 hace referencia a una frase que ella expresó al explicar su trabajo: “Mi deseo era experimentar con los niños de la primera clase elemental, cuando se presentan en la escuela, indisciplinados y analfabetos a la edad de seis años, con los mismos métodos elaborados con tanto éxito por Séguin”. Quería comprobar que el mismo método podría servir para unos y otros, dando de igual manera resultados positivos.

Montessori basó su trabajo en varias ideas fundamentales: el respeto por la personalidad del niño y la necesidad de no obstaculizar, sino favorecer, su actividad espontánea; el desarrollo de la conciencia corporal y el dominio de sus movimientos a través del trabajo y el juego, prescindiendo en lo posible de la ayuda adulta; la función del maestro como presentador de materiales que invitan a la acción sin imponerla, observando al niño y brindando solo la ayuda mínima necesaria, pues consideraba que son los propios objetos los que enseñan y que el docente actúa principalmente como guía; el interés absoluto del maestro por la persona del alumno, de modo que incluso el mobiliario debe adaptarse a sus características; la libertad del niño para elegir los materiales con los que trabajará y el lugar donde se sienta más cómodo; la importancia de que el maestro sea más paciente que activo, con una paciencia acompañada de curiosidad científica y respetuosa ante lo que el niño busca descubrir, pues “es necesario que el maestro entienda y sienta su posición de observador” (Montessori, citada en Jaramillo 1976); y, finalmente, el valor del movimiento libre como medio para favorecer el trabajo, aligerar la jornada y promover la responsabilidad sobre los propios actos, el respeto a los compañeros, el cuidado de los objetos, la limpieza del espacio, el dominio de sí mismo y la auténtica capacidad de decidir libremente.

Jaramillo (1976) señala que “Eduard Séguin y María Montessori están estrechamente ligados en sus ideas pedagógicas”. Aunque el Dr. Séguin trató solo a cientos de niños “anormales” reunidos en un manicomio de París, su visión era el ver a cada uno como un ser humano y descubrir el trabajo para conseguir su desarrollo, ejerciendo entonces el método que lleva su nombre y se caracteriza por un ambiente preparado, con materiales específicos y la

libertad de elección del niño, aunque en el lugar había enfermos de muchas edades, para ella, todos eran niños.

María Montessori sostenía que el doctor Séguin lograba transformar a los niños en seres humanos capaces de trabajar en comunidad y de asimilar una educación mental y artística. En palabras retomadas por Faure, “Eduard Séguin tenía la clave, no solamente de una reeducación sino de toda la verdadera educación. O más bien conducía a su discípulo para que él mismo pudiera hacer uso de ella” (Jaramillo 1976). Con ello, Montessori veía en Séguin no solo un método de corrección, sino una vía profunda para el desarrollo integral del educando.

Del mismo modo, Faure retomó de Montessori varios elementos esenciales: la comprensión del niño, la importancia del ambiente preparado, la libertad unida a la responsabilidad y el papel del maestro como observador antes que interventor. La observación ocupaba un lugar central en esta perspectiva, como lo expresa la propia Montessori al afirmar que “es necesario que el maestro entienda y sienta su posición de observador” (Jaramillo 1976). En Faure, estas ideas se concretaron en una propuesta de trabajo personal guiado, con ritmos, materiales y procedimientos que impulsaban al alumno a apropiarse activamente de su propio aprendizaje.

Ovide Decroly (1871-1932), pedagogo y médico belga, transformó la educación mediante un método basado en la globalización de la enseñanza y en los centros de interés, organizando el aprendizaje a partir de los intereses naturales de los niños. Tras formarse en medicina y especializarse en neurología y psiquiatría, inició su labor con niños con discapacidad y, en 1907, fundó la institución Escuela para la vida mediante la vida, donde puso en práctica sus ideas innovadoras. Defendió una educación activa y natural, orientada al desarrollo integral del niño y

al uso del método científico en la enseñanza. Aunque su experiencia se centró sobre todo en la escuela primaria, también reconoció la necesidad de crear jardines de infantes en los que pudieran aplicarse sus propuestas.

El método pedagógico de Decroly se basa en una educación orientada a la vida, cuyo propósito es preparar a los alumnos para afrontar sus necesidades humanas fundamentales, como vestirse o alimentarse; por ello, busca también fomentar buenos hábitos de estudio mediante programas atractivos y experiencias de aprendizaje que involucren los cinco sentidos. En este marco, el docente tiene la función de presentar, observar, analizar, manipular y experimentar, de modo que lleve al alumno a pensar y a construir un aprendizaje significativo. Asimismo, el método insiste en respetar la libertad del niño, favoreciendo su acción y movimiento, y en promover formas de trabajo adecuadas que lo enseñen a buscar información y materiales de manera autónoma. Decroly consideraba, además, que todos los espacios de la escuela poseen valor educativo y deben aprovecharse pedagógicamente; que el trabajo con el lenguaje debe orientarse a adquirir el vocabulario necesario para pensar la realidad a través de las palabras y así estimular el pensamiento filosófico; que los programas deben organizarse en una secuencia cronológica apoyada en conocimientos previos; y que los temas no deben estudiarse de manera aislada por asignaturas, sino de forma transversal. Finalmente, sostenía que este método podía aplicarse a todas las edades escolares, desde el preescolar hasta el bachillerato (Narváez 2006).

Faure descubrió en el trabajo de Decroly los centros de interés, la enseñanza holística y orgánica y la adecuación al desarrollo del niño. Más allá del catálogo doctrinal, lo decisivo es cómo Faure conecta estos rasgos con su dimensión comunitaria y con una evaluación que

progresar del caso al principio (de lo particular a lo general, de lo simple a lo complejo), lo cual podemos destacar como un eje evaluativo acorde con su propuesta.

Célestin Freinet (1896-1966) fue un pedagogo y maestro francés que revolucionó la educación con una pedagogía basada en el trabajo, la participación activa del estudiante y la adaptación de la escuela a la vida. Desarrolló técnicas, como la imprenta escolar y los textos libres, en las que promovió la cooperación y el interés genuino del niño mediante la experiencia y la experimentación. Su labor sentó las bases de una escuela moderna y democrática, transformando la relación entre el maestro y el alumno y dejando un legado que perdura. Su ideal pedagógico se construye en la formación de los niños y niñas como ciudadanos libres y democráticos, “la democracia de mañana se prepara en la democracia en la escuela; un régimen autoritario de escuela no puede formar ciudadanos demócratas” (Santaella Rodríguez 2017).

Aunque Faure criticaba ciertos aspectos del enfoque de Freinet, como su énfasis en lo “sensible”, el uso del reflejo condicionado de Pavlov y la falta de formación espiritual y de estudio de los clásicos, su juicio final fue positivo. Afirmó que Freinet “siempre estuvo a favor de aquello que desarrolla la conciencia y la libertad” y que, pese a sus opiniones marxistas, supo llevar adelante una educación personalista y comunitaria, dotando a las herramientas técnicas de “un alma”.

Faure no percibe a Freinet en el sentido tradicional, sino que evoluciona en su apreciación hacia él, integrando críticamente algunos de sus aportes a su propia visión pedagógica, pues lo conoció y valoró progresivamente en el contexto de su desarrollo pedagógico personal. En su libro *Au siècle de l'enfant* (1958), Faure omitió incluir a Freinet porque consideraba excesiva la inserción del niño en el medio y criticaba su espíritu colectivista.

Sin embargo, más de veinte años después, en *Enseñanza personalizada y comunitaria* (1972), lo reconoció como un “maestro-escuela y educador excepcional” y destacó su capacidad para poner a los niños en actividad mediante instrumentos de trabajo eficaces.

John Dewey (1859-1952) fue un filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense, conocido como uno de los fundadores del pragmatismo y como líder de la pedagogía progresista. Durante toda su carrera se centró en la interacción entre el ser humano y su entorno, inspirado por la idea de la selección natural de Darwin, por lo que defendía una educación basada en la experiencia y la resolución de problemas, promoviendo el pensamiento crítico y la democracia. Su obra influyó profundamente en la educación y en la vida social de la época al buscar la unificación entre teoría y práctica y al abogar por los derechos de la mujer y el sindicalismo docente.

Fue uno de los personajes más populares e importantes en el personalismo que influyeron en Faure. Dewey, a su vez, influenciado por el pensamiento kantiano y hegeliano, enfatizó la importancia de que los estudiantes aprendan haciendo, resolviendo problemas y reflexionando sobre sus experiencias, y de vivir la escuela como una comunidad democrática. Faure adopta esta idea y la desarrolla con un fuerte sentido de pertenencia y corresponsabilidad, proponiendo una “pedagogía personalizada y comunitaria”, en la que el alumno no solo aprende en grupo, sino que también crece como persona en interacción con los demás. Este enfoque se refleja en el método Faure, que busca potenciar la capacidad de los alumnos para tomar decisiones, asumir responsabilidades y organizar su propio entorno de aprendizaje.

El modelo pedagógico de Faure también promueve la colaboración y la interacción entre los estudiantes, fomentando un ambiente de aprendizaje en el que se valoran las ideas y

perspectivas de todos. En resumen, la influencia de Dewey en Faure se manifiesta en la importancia que ambos le dan a la experiencia y al aprendizaje activo, a la interacción social y al desarrollo holístico de los alumnos, por eso es considerado como uno de los principales inspiradores de Pierre Faure, pues como él busca crear un entorno de aprendizaje que potencie la curiosidad, la autonomía y la capacidad de los alumnos para construir su propio conocimiento. Pero reubica esta metodología en una antropología que se abre a la trascendencia y al servicio y, en este sentido, a la espiritualidad.

Es claro que Faure difiere de Dewey, pues mientras este último niega explícitamente toda fundamentación religiosa, Faure cree que la educación debe apuntar a una apertura hacia lo trascendente y a la integración de la dimensión espiritual que motive al alumno, por lo que integró a los fines educativos de su método los valores cristianos y una visión holística del ser humano como ser trascendente.

Helen Parkhurst (1887-1959) fue una maestra y educadora estadounidense conocida por crear el Plan Dalton, un sistema educativo progresista que enfatiza la autonomía del estudiante, la investigación y la organización por contratos y brigadas de laboratorio. Tras estudiar con María Montessori en Europa, Parkhurst aplicó su visión en la Dalton School de Nueva York, desarrollando un modelo educativo centrado en la responsabilidad del alumno, la individualización del aprendizaje y la colaboración (Del Pozo Andrés et al. 2017).

La “arquitectura” del trabajo autónomo fue clave para Faure: programación, plan de trabajo, indicaciones por escrito, cuadro de actividades, etc. Pero él la une con sus contratos (controles y autocontroles, indicaciones escritas y puesta en común, etc.) y, sobre todo, con la dimensión comunitaria (inspirada en Decroly) y la espiritual (inspirada en la tradición

ignaciana). Este es uno de sus rasgos más propios: que la organización del trabajo forma —no solo “ordena”—, porque responsabiliza al alumno y, a la vez, lo vincula al grupo.

Es muy importante mencionar a Helene Parkhurst y el Plan Dalton, pues Faure incorporó al material Montessori elementos inspirados en este método de trabajo, especialmente para evitar que el alumno quedara solo o perdido en su proceso de aprendizaje.

2.1.6. Hélène Lubienska y el Padre Pierre Faure

Mención aparte merece Hélène Lubienska de Lenval, cuya labor pedagógica influyó de manera decisiva en la obra de Faure. Lubienska de Lenval (1895-1972) fue una pedagoga belga, promotora del método Montessori, que desarrolló propuestas teóricas y prácticas orientadas a la educación religiosa, especialmente católica, y a la catequesis.

Entre 1940 y 1944, el encuentro y la colaboración entre Faure y Hélène Lubienska de Lenval impulsaron de manera decisiva la orientación de Faure hacia una pedagogía centrada en la persona y en el “despertar interior del alumno”. En esos años, Faure fue precisando gradualmente sus objetivos, comprobando la viabilidad de su didáctica en los centros donde trabajaba y, al mismo tiempo, organizando la formación de docentes y proyectando la continuidad institucional de sus intuiciones en el CFP y la AIRAP. Este proceso de maduración no puede comprenderse sin la influencia de Lubienska, cuya insistencia en la interioridad activa del niño y en el papel sobrio del adulto como guía y observador armonizó con la lógica ignaciana del trabajo personal guiado. La colaboración entre ambos fue estrecha y significativa, y el pensamiento pedagógico de Lubienska resonó profundamente con las búsquedas educativas de Faure.

En la Casa dei bambini, la primera escuela fundada por María Montessori en Roma en 1907, donde más tarde colaboraría Lubienska de Lenval, se puso en práctica el método montessoriano con niños de bajos recursos, lo que permitió perfeccionarlo. Muy pronto, este método alcanzó gran notoriedad y comenzó a difundirse en otras ciudades y países.

Por medio de Emilie Brandt, Faure conoció a Lubienska y pronto la invitó a participar en sesiones de formación. Durante varios años trabajaron juntos, y Faure quedó profundamente impresionado por su enfoque de una pedagogía centrada en la persona, influida por su propia maestra y por los principios del despertar interior del alumno. Esta colaboración se concretó en sesiones pedagógicas abiertas a docentes laicos y religiosos, organizadas por el CEP, dirigido por Faure, que tuvieron un impacto considerable.

Hélène Lubienska y Pierre Faure coincidieron en el camino de la educación personalizada y comunitaria, compartiendo una visión centrada en el respeto al ritmo y a la individualidad del niño, así como en la integración de valores humanistas y espirituales. Su relación estuvo marcada por la colaboración y el enriquecimiento mutuo en los planos intelectual y pedagógico. En este contexto, la Escuela Nueva, también llamada Escuela Moderna o Activa, surgió como reacción frente a la Escuela Tradicional, basada en la memorización, la repetición y el castigo físico, y propuso, en cambio, una educación activa centrada en el niño, en sus intereses y en su participación en el aprendizaje.

2.1.7. Las Características de la Escuela Nueva

En síntesis, la Escuela Nueva se caracteriza por promover un aprendizaje activo que convierte al alumno en protagonista de su propio proceso, llevándolo a experimentar y

reflexionar; por partir del interés del niño, de modo que el programa de estudios se adapte a sus necesidades en lugar de imponer un currículo rígido; por buscar el desarrollo de capacidades y potencialidades en los ámbitos intelectual, social y emocional; por privilegiar un enfoque práctico de la enseñanza, basado en la experiencia y en la aplicación del conocimiento a situaciones reales, con recursos de vida práctica en el aula; por fomentar la colaboración, el trabajo en grupo y la participación de la comunidad en el proceso educativo; y, finalmente, por aspirar a una educación integral que favorezca el desarrollo pleno de la persona en sus dimensiones académica, social, emocional y física (Narváez 2011).

Todos estos métodos y modelos pedagógicos se entretajan entre sí, apoyando esa doble raíz que explica la coherencia con la que Faure integró autores y prácticas del momento, lo que hace significativa su labor diaria.

2.2. Primeras Formulaciones de su Pedagogía

Jaramillo (1976) señala: “Todo educador debe intentar hacer que sus alumnos sean progresivamente cada vez más conscientes de sus actos y de su propia responsabilidad en la misma obra de la educación”. “No se trata tampoco de 'métodos'..., activos o no, sino de un 'espíritu' que transforma el saber ser y el saber hacer y que, lejos de excluir alegría y placer, permite acceder a valores” (Charmot, citado en Audic 2007).

Estas son dos frases que funcionan como puente entre la tradición ignaciana (procedimiento, acompañamiento, discernimiento) y el método activo. Es decir, la actividad significativa, la organización del trabajo y la evaluación formativa. Faure integra del Plan Dalton

las herramientas que nos son tan conocidas y valiosas en el trabajo de su modelo, para la personalización del aprendizaje:

1. Programación.
2. Plan de trabajo.
3. Guías o indicaciones escritas de trabajo.
4. Cuadro de actividades.

Faure añadió a estas propuestas un fundamento humanista y espiritual inspirado en el personalismo cristiano y en la tradición ignaciana. Además, incorporó una nueva organización del trabajo personal, así como el uso del “contrato” —controles y autocontroles— para que los alumnos asumieran la responsabilidad de sus propios avances, y sumó programaciones, progresiones y otras formas de intercambio que expresaban una dimensión comunitaria influida por la pedagogía de Decroly. Asimismo, reconocía de manera explícita la influencia del Plan Dalton en su modelo educativo y valoraba especialmente la posibilidad, planteada por Helen Parkhurst, de armonizar el respeto por la naturaleza del alumno con el cumplimiento de los programas oficiales, particularmente en las clases de segundo grado. Aunque Faure admiraba del Plan Dalton su organización del trabajo autónomo, lo consideraba insuficiente y procuró ampliarlo mediante la incorporación de dimensiones comunitarias, espirituales y afectivas, junto con un compromiso más amplio con la formación integral de la persona.

Todas las influencias que marcaron la formación de Pierre Faure —la espiritualidad ignaciana, el personalismo cristiano y las pedagogías activas— no permanecieron en él como simples lecturas o ideas abstractas, sino que se transformaron en una manera de vivir y de educar.

Desde sus primeras experiencias como maestro, Faure fue dando forma concreta a una propuesta pedagógica orientada a que cada niño creciera en libertad, descubriera la verdad por sí mismo y lo hiciera siempre en relación con los demás. Su pedagogía se fue configurando poco a poco, como fruto de una vida dedicada a observar, escuchar y acompañar. Cuando afirmaba que educar es “ayudar a que la persona nazca a sí misma”, resumía con esa expresión una visión profunda y esperanzadora del ser humano. En sus escritos y conferencias, especialmente desde los años cuarenta, ya pueden reconocerse los principios fundamentales de lo que más tarde sería conocido como la educación personalizada y comunitaria.

Faure se integró al movimiento reformista de su tiempo, pero lo hizo desde una perspectiva cristiana. A diferencia de otras corrientes, su propuesta no pretendía únicamente perfeccionar técnicas pedagógicas, sino formar a la persona en todas sus dimensiones: intelectual, espiritual, afectiva y comunitaria, es decir, de manera integral. Por ello, insistió desde muy temprano en varios principios constantes de su pedagogía: la formación personalizada, entendida como el reconocimiento y respeto de la unicidad de cada alumno; la educación comunitaria, concebida como el aprendizaje de la vida con otros en diálogo, respeto y colaboración; la libertad y la responsabilidad, que otorgan al alumno un papel activo en su propio aprendizaje; y el acompañamiento del educador, cuyo papel consiste en observar, sugerir y animar sin imponer.

Estos principios no surgieron de manera abstracta, sino que se desarrollaron en contacto directo con la vida escolar, con niños, padres y docentes, siempre desde una mirada profunda y esperanzadora del ser humano. Seguro que para Pierre Faure era esta una realidad, como comenta Carrasco:

Educar es mucho más que enseñar al que no sabe; educar es disponer al hombre para que pueda encontrarle sentido a la vida y encontrarse con sentido en la vida; disponer al hombre para que pueda leer ese sentido o inventarlo dentro de la dinámica vital de la historia (Carrasco citado en Jaramillo, 1976).

En la actualidad, estos principios de la pedagogía de Faure se resumen de la siguiente forma:

1. Singularidad: Cada alumno es único, con su propio ritmo y potencial. Faure expresaba que “No existe persona más que ahí donde existe una actividad que permite al yo, hacerse a sí mismo (...) La persona es siempre una creación personal de sí” (Audic 2007).
2. Autonomía: El estudiante debe asumir la responsabilidad de sus avances. Para esto, Faure “Incitará a los maestros a colocar a sus alumnos frente a cuestiones que susciten la búsqueda, la clasificación, las aplicaciones, la extensión de una o varias nociones, sin olvidar las que incitan al control, que provocan la interdisciplinariedad” (Audic 2007).
3. Apertura: El alumno se abre al mundo y a la comunidad, combinando el desarrollo personal con la relación social. Faure, según Klein, concibe al ser humano como una persona que se relaciona “en una constante interacción, donde aprende a gestionar este doble movimiento, personalizador y comunitario” (Klein 1997).

Pero también debemos definir con claridad qué son, para Pierre Faure, las dimensiones del aprendizaje, es decir, las áreas básicas de atención que favorecen el aprendizaje del alumno.

El modelo pedagógico de Pierre Faure se fundamenta en:

- El diálogo entre tradición y renovación integrando los planes y programas de estudio actuales y las exigencias de los sistemas educativos de cada país, en el momento cultural y social en que se encuentran, pero integrando elementos de Montessori, Decroly, Mounier, Lubienska, entre otros, en cuanto a lo educativo.
- El pensamiento ignaciano cuya finalidad fundamental es formar la conciencia y la libertad interior.
- El humanismo cristiano que busca preparar al alumno para ser “personas responsables y conscientes” (Klein 1997).

Antes de continuar, conviene dejar explícito que la base del humanismo cristiano y del pensamiento ignaciano no consiste en una comunidad meramente “rezadera”, sino en una comunidad que busca auténticamente encontrar a Cristo en el hermano, en cada uno de los compañeros del grupo. Se trata de una comunidad orientada al bien, a la vivencia de un verdadero amor solidario, en la que sus miembros se apoyan mutuamente en sus necesidades y procuran un crecimiento común. Es también una comunidad que cuida la naturaleza, se preocupa por la civilidad y respeta activamente las leyes y las formas de gobierno, tal como el propio Faure señalaba:

El verdadero “cómo” nunca está en los libros, nunca en las técnicas, en los procedimientos, en los métodos, sino en el fondo de cada cual (...) Es aquí donde nuestra pedagogía toma su sentido.

Poner a los niños en marcha y al mismo tiempo tratar de suscitar su

propia reflexión, su toma de conciencia. Tal es, efectivamente la práctica del “cómo” (Audić 2007).

La educación, por tanto, no es solo transmitir conocimientos, sino también formar integralmente el pensamiento, la sensibilidad, las actitudes y los valores desde la infancia y a lo largo de toda la existencia. Para Faure, esta idea sugiere algo completo que integre también el espíritu, no parcial, abarcando tanto lo intelectual como lo emocional y lo ético, que lleve a la persona del alumno a formar hombres nuevos, íntegros y honestos, que se integren a las comunidades y, poco a poco, vayan influyendo en un mañana mejor. Faure también subraya la importancia de la educación espiritual cuando explica que la formación espiritual no se puede separar de la educación corporal e intelectual, así como no se puede separar el alma del cuerpo. Por eso, la parte espiritual debe ser parte del currículo de una institución educativa de modelo faureano, pues si no la llevara, se estaría quitando una parte de su esencia. En otras palabras, la formación integral de una persona debe abarcar el espíritu, el cuerpo y la mente. Estas no son dimensiones aisladas, sino que forman un todo inseparable, lo que refleja su enfoque holístico del aprendizaje, en el que todas las dimensiones de la persona están entrelazadas.

2.2.1. Formación Personalizada

El primer principio de la pedagogía de Pierre Faure es el respeto absoluto por la singularidad de cada alumno. Cada persona tiene su propio ritmo, su manera particular de aprender, de expresarse y de relacionarse con el mundo, y Faure insistía en que el papel del educador consiste en reconocer y acompañar esa unicidad, ayudando a que cada uno desarrolle

sus talentos y capacidades al máximo, para favorecer la emergencia de la personalidad del niño y su posterior integración social. Por eso afirmaba que:

Individualizar la enseñanza es, aún sin conocerlos, en detalle, tomar en cuenta la existencia de los recursos auto-educativos de cada cual. Es decir, del aspecto constructivo de la personalidad (...) Hay que considerar al niño como una individualidad (...) reorganizar toda la enseñanza en función de este principio (Audić 2007).

Esto significa que la educación personalizada no busca aislar al individuo, sino ayudarlo a encontrar su lugar en la comunidad. En las escuelas inspiradas por su modelo, el trabajo se organiza de modo que cada alumno pueda avanzar de acuerdo con su nivel y sus posibilidades. No hay una única manera de aprender; hay tantos caminos como personas. Por eso, la tarea del educador es conocer, observar, acompañar y motivar, no imponer un molde único, para lo cual se utilizan las propias planeaciones y programación del alumno. Así, “los alumnos se dirigen directamente a su clase e inician su labor. Lo que sorprende es la simplicidad de todo ese pequeño y gran mundo” (Jaramillo 1976).

Esto hace posible que, dentro de una misma aula, se observe a algunos alumnos trabajando en geometría, a otros acudiendo a la biblioteca para investigar un tema de ciencias, a otros más ocupados en formación cívica y ética, mientras que otros realizan ejercicios con el damero o los autodictados. Para Faure, el verdadero conocimiento nace de la experiencia interior: aprender no consiste en acumular datos, sino en descubrir el sentido de las cosas. A medida que cada alumno avanza en su proceso, se conoce mejor a sí mismo, desarrolla su

autonomía y fortalece su libertad interior. En ello radica la base de la personalización: ayudar a cada persona a llegar a ser plenamente ella misma. Desde esta perspectiva, la labor de padres y maestros resulta fundamental. Faure afirma que es necesario ofrecer al niño “el clima afectivo y social que le conviene, procurarle los alimentos necesarios para su desarrollo, la posibilidad y las acciones diversas” (Audic 2007). De ahí también proviene su gran interés por trabajar de manera cercana con las familias y por promover una formación profunda y sólida de los docentes.

2.2.2. Educación Comunitaria

El segundo principio fundamental es la dimensión comunitaria de la educación. Faure afirmaba que no puede haber personalización sin comunidad, porque la persona se realiza en relación con los demás y lo definía con las siguientes palabras: “la educación personalizada no excluye la comunidad, sino que la exige como espacio de encuentro de sujetos” (Klein 1997).

Desde esta perspectiva, el aula no es solo un lugar para aprender contenidos, sino un espacio de vida compartida, donde cada alumno aprende del otro y con el otro, a escuchar, a colaborar y a servir. El trabajo en grupo, los proyectos comunes y la ayuda mutua son medios para desarrollar la conciencia social y la responsabilidad. La dimensión comunitaria es una característica esencial de la pedagogía de Faure:

No es pues, por una casualidad feliz o de convivencia social, por lo que ligamos estrechamente el “Trabajo personalizado” y la “Puesta en común” en el marco de la vida en comunidad que está llamado a formar el grupo (Audic 2007).

Esta frase resume la visión de Faure de formar no solo individuos competentes, sino personas solidarias y comprometidas con su entorno. La escuela, en este sentido, se convierte en una pequeña comunidad de aprendizaje y de fe, donde cada uno aporta lo que es y lo que sabe. En este ambiente, la convivencia diaria se convierte en una oportunidad constante de crecimiento humano y espiritual. Faure veía la comunidad educativa como el lugar donde se aprende a respetar las diferencias, a construir la paz y a vivir el amor como principio educativo.

2.2.3. Libertad y Responsabilidad

El tercer principio de la pedagogía de Faure es la unión entre la libertad y la responsabilidad. Para él, la libertad no era una simple ausencia de normas, sino la capacidad de elegir con conciencia, de actuar con sentido y de hacerse responsable de los propios actos. La educación, en este contexto, tiene como finalidad ayudar al alumno a desarrollar una libertad interior que le permita tomar decisiones de manera madura y reflexiva. Faure comentaba esta frase como muestra de que la libertad se aprende viviéndola y el alumno se forma en la medida en que experimenta, se equivoca, reflexiona y vuelve a intentarlo.

Es a través del trabajo asumido personalmente como el niño hace el descubrimiento a la vez, de sus posibilidades y al mismo tiempo de la obligación que implica una meta a alcanzar. Tanto que, en el límite, la libertad y la obligación se confunden (Audié 2007).

Por eso incorporó a su metodología el sistema del contrato de trabajo personal, una herramienta que simboliza dicho principio. Para ello, cada alumno elabora su plan de actividades

y se compromete a cumplirlo, sabiendo que el maestro lo acompañará durante el proceso. No se trataba de una libertad sin dirección, sino de una autonomía guiada en la que el alumno aprendía a organizarse, a cumplir objetivos y a evaluar su propio progreso. Faure consideraba entonces que era muy importante esta nueva organización del trabajo personal, pues “la falta de orden y de progresión daña mucho el verdadero progreso. Hay que imponer etapas y no avanzar más que por conquistas sucesivas” (Audić 2007).

En otras palabras, el alumno se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje, además, este método fomenta el compromiso personal, la autorregulación y la satisfacción de ver los frutos del propio esfuerzo. Para Faure, la libertad y la responsabilidad son inseparables. No hay verdadera libertad sin responsabilidad ni responsabilidad sin libertad. Ambas constituyen el núcleo de la formación moral del alumno y lo preparan para la vida adulta, en la que cada decisión tiene consecuencias. Educar en libertad significa entonces para Faure enseñar a elegir el bien, no a hacer lo que se quiera.

2.2.4. Acompañamiento del Educador

El cuarto principio esencial de la pedagogía faureana es el acompañamiento del educador. Para Faure, el maestro no debe entenderse como un simple transmisor de conocimientos, sino como un guía que acompaña y orienta el proceso personal de aprendizaje. Su tarea principal consiste en crear un ambiente de confianza, observar con atención y ofrecer sugerencias oportunas, sin imponer su propio punto de vista. Este principio se vincula profundamente con el espíritu de san Ignacio de Loyola y con la tradición jesuita, que conciben al educador como alguien que ayuda al alumno a discernir y a descubrir la verdad por sí mismo. En este sentido,

Faure afirma que el maestro, “mediante la observación y las confidencias (...), [debe] prever lo que será favorable a su formación, suscitará las ocasiones para ello, lo instruirá en la acción, más que aprender las lecciones, lo dirigirá desde el interior conforme a su naturaleza” (Audic 2007, 295).

El acompañamiento es, por tanto, más una actitud que una técnica, y exige sensibilidad, paciencia y una profunda confianza en las posibilidades de cada persona. El educador debe saber escuchar, reconocer los pequeños avances del alumno, alentarlos en el error y ayudarlo a reflexionar sobre sus propias decisiones. Para Faure, esta relación educativa no solo transforma al estudiante, sino también al maestro, porque ambos crecen en el encuentro, en un diálogo que genera confianza y apertura. Acompañar significa estar cerca sin invadir, sugerir sin imponer, corregir sin humillar y animar sin presionar. En ello se resume el corazón de su modelo pedagógico: una educación que humaniza, en la que el maestro no enseña desde el poder, sino desde el servicio.

2.2.5. Dimensiones del Aprendizaje

Para Pierre Faure, educar no era solo enseñar contenidos, sino también formar personas integrales. Por eso, en su modelo pedagógico, el aprendizaje abarca varias dimensiones que se entrelazan y se enriquecen mutuamente. La creatividad y la expresión artística, la ciencia y el descubrimiento, el trabajo social y comunitario, así como la dimensión espiritual, son esas dimensiones. Cada una de ellas refleja un aspecto esencial del ser humano y, todas juntas, conforman una educación verdaderamente personalizada y comunitaria.

2.2.5.1. Creatividad y Expresión Artística

Faure daba un valor muy especial a la creatividad, entendida no como talento artístico, sino como la capacidad de expresar y transformar lo que se aprende. Él creía que la actividad manual, el arte, la música y la expresión corporal eran caminos para desarrollar la sensibilidad y la inteligencia, y, por ende, la capacidad de maravillarse de cada cosa que aprende. Por eso, promovía que el alumno tuviera libertad para realizar sus trabajos, tomar apuntes a su manera o presentar sus descubrimientos de diversas formas de expresión. Siempre integró medios de evaluación que permitieran actuar, manipular, descubrir el mundo exterior, para generar su conocimiento de lo concreto a lo abstracto y de lo particular a lo general. Esto implica que el aprendizaje debe dar espacio a la creación, al ensayo y al error, favoreciendo la iniciativa personal, en su momento, el pensamiento hipotético-deductivo y la satisfacción por el trabajo bien hecho.

Para fortalecer lo anterior, Faure trató de complementar el programa con arte. El arte no es un adorno en la educación, sino una forma profunda de conocimiento, porque enseña a mirar el mundo con atención, a valorar la belleza y a expresar lo que se lleva dentro, así que la enseñanza del arte no debía y no debe faltar en los programas de estudio y debe tener el mismo valor que las ciencias o la historia.

2.2.5.2. Ciencia y Descubrimiento

Otra dimensión clave del aprendizaje es la científica, y Faure —cuya primera formación era científica—, consideraba fundamental que los alumnos se acercaran a la ciencia a través de la observación directa y la experimentación, siguiendo la tradición de Séguin y Montessori. Para él, esta educación debía ser activa y transformadora, no limitada a memorizar fórmulas o

definiciones. Afirmaba que la educación científica debe ser una acción permanente capaz de modificar a los alumnos mediante la observación, el tacto, el olfato, la propia experiencia en la naturaleza y con las cosas. Pero independientemente de generar un anhelo por el conocimiento científico de los propios alumnos, Faure también soñaba con que cada uno de los maestros se preparara para generar un conocimiento científico en su aula, hacia sus alumnos, en beneficio de ellos, encontrando las técnicas educativas eficaces para ayudar al niño a actuar y desarrollarse por su propia actividad y atender él mismo su trabajo y progreso, así como su ser de forma consciente y responsable en un clima de ayuda mutua.

Para Faure, aprender ciencias significaba aprender a mirar, a preguntar y a descubrir, conectando la mente con la realidad. El descubrimiento, más que un método, era una actitud de vida, querer mirar siempre con curiosidad y asombro, buscar razones y significados. Esa actitud científica también se reflejaba en otras áreas del conocimiento, ayudando a los alumnos a desarrollar el pensamiento crítico, el rigor y la creatividad.

2.2.5.3. Trabajo Social y Comunitario

En el pensamiento de Faure, el aprendizaje adquiere su sentido pleno cuando se comparte. Por ello consideraba que el conocimiento no pertenece a uno solo, sino que se hace verdadero cuando se pone al servicio de los demás. Por eso el trabajo comunitario fue siempre un componente esencial de su propuesta educativa. “La pedagogía personalizada no excluye la comunidad, sino que la exige como espacio de encuentro de sujetos” (Klein 1997).

Esta afirmación nos ayuda a entender que aprender junto a otros permite comprender que cada persona tiene algo que aportar y algo que aprender, y a encontrar en la pedagogía de Faure

una integración de “(...) lo mejor de la educación es quizá lo que los muchachos hacen los unos por los otros” (Audic 2007).

Dicho de otro modo, la escuela debe ser un laboratorio de convivencia, un lugar donde se aprenda a respetar, a cooperar y a compartir responsabilidades. Para Faure, la educación comunitaria prepara a los alumnos para una ciudadanía activa, basada en la solidaridad y el compromiso. Así, aprender a vivir juntos se convierte en una forma concreta de amar y servir.

2.2.5.4. Dimensión Espiritual

La dimensión espiritual es, quizás, la más profunda y la más característica de la pedagogía de Faure. Para él, la educación no puede limitarse a formar la mente y el cuerpo; debe incluir también el crecimiento interior del alumno. Esta dimensión no se refiere a la enseñanza religiosa en sí, sino a cultivar la interioridad, el sentido de trascendencia y la búsqueda del bien.

Hay que añadir que esta educación, aunque intelectual, no descuida el entrenamiento corporativo ni la formación estética que intervienen grandemente en el buen funcionamiento del espíritu y... la formación del espíritu, la educación del juicio, enseñanza de la gramática y de las humanidades, apertura a la cultura y los demás, ¿Son suficientes para el nacimiento de una persona consciente y responsable? (Audic 2007).

Para Faure, el ser humano es un todo y todas sus dimensiones —física, intelectual, afectiva y espiritual— deben educarse en armonía, lo que hoy llamamos educación holística. Él veía esta integración como la base del humanismo cristiano. Para Faure, la educación era cultivar en cada persona un espíritu que la mantenga en equilibrio y la acompañe desde los primeros años

y durante toda su vida; esto implica ayudar al alumno a descubrir su valor personal, su relación con los demás y su apertura a Dios. Así, la dimensión espiritual da sentido a todas las demás, pues orienta la creatividad, ilumina la ciencia y sostiene la vida comunitaria. Por lo tanto, educar para Faure fue y es formar personas conscientes, libres y capaces de amar, dispuestas a transformar el mundo desde dentro.

2.2.5.5. Dimensión Personal y Activa

En cuanto a la dimensión personal y activa, Faure defiende una organización del trabajo que permita al alumno pasar de lo particular a lo general y de lo simple a lo complejo. Por ello, desarrolla medios de evaluación (autocontroles) que permiten tanto al alumno como al docente evaluar este camino de crecimiento, los cuales son fundamentales para él y muy personales, dependiendo de las características y necesidades propias de cada alumno.

Esto fue algo tan valioso para Faure, que redactores de sus conferencias y talleres como Nieves Pereira y Rafael Paz, con quienes compartió muchos momentos de formación de maestros, no dejaron de repetirlo igualmente en sus propias conferencias para que los maestros más jóvenes lo siguieran tomando como una de las dimensiones fundamentales del personalismo y que hace referencia a una propuesta de evaluación pedagógica que no se quedara solo en medir resultados, sino que fuera una progresión que complete el conocimiento. Faure propuso el proceso de aprendizaje en el siguiente orden con el fin de lograr los objetivos de esta dimensión:

1. Siempre se empieza por casos concretos antes de llegar a principios generales.
2. Siempre se avanza paso a paso, desde tareas simples hasta las más elaboradas.

3. Y, además, siempre se impulsa que el propio alumno pueda detectar y corregir sus errores.

2.2.6. Organización del Trabajo y Evaluación Formativa

La pedagogía de Pierre Faure no se limitó a las ideas. Él fue un maestro que trabajó directamente en el aula, donde probó métodos, observó resultados y adaptó su práctica, porque su objetivo era lograr una organización del trabajo escolar que respondiera a las necesidades reales de los alumnos y que, al mismo tiempo, formara personas responsables, reflexivas y libres.

Inspirado en el Plan Dalton de Helen Parkhurst, como ya hemos mencionado, Faure adoptó varias de sus herramientas —como la programación, el plan de trabajo, las guías o indicaciones escritas y los cuadros de actividades—, pero las reelaboró a la luz de su propia visión humanista y espiritual. Para él, estas estrategias solo tenían sentido si ayudaban al alumno a crecer interiormente y a integrarse en la comunidad. El contrato personal de trabajo fue uno de sus aportes más originales. Cada alumno planificaba sus tareas, establecía metas y llevaba el registro de sus progresos mediante controles y autocontroles. De este modo, aprendía a organizar su tiempo, a tomar decisiones y a responsabilizarse de sus resultados. Faure proponía, en esta forma de trabajo, una “nueva organización del trabajo personal de cada uno, donde el contrato lo compromete a hacerse dueño de sus actividades y de los aprendizajes previstos” (Audić 2007).

En el aula faureana, el trabajo individual y el trabajo en grupo se complementan. Cada alumno tiene un camino propio, pero todos avanzan hacia una meta común. Los momentos de estudio personal se equilibran con espacios de intercambio y cooperación, en los que los

estudiantes comparten descubrimientos, reflexiones y dificultades. De esta manera, la escuela se convierte en una comunidad que aprende junta y en la que todos tienen algo que aportar.

En cuanto a la evaluación, Faure propuso dejar atrás la lógica del examen que solo mide los resultados, para pasar a una evaluación formativa y progresiva. El aprendizaje no se concibe como una meta final, sino como un proceso continuo de crecimiento. Por eso, se valoran tanto los aciertos como los intentos, el esfuerzo personal y la capacidad de autocrítica.

Los métodos de Faure permiten que se le otorgue la confianza al alumno para que este elija lo que debe emprender y elabore su plan de actividades, el cual el maestro ha previsto con programaciones visibles en forma de un camino que lo lleve a realizar su propias progresiones, ha preparado los instrumentos de trabajo adecuados, los instrumentos para la adquisición de experiencia (puede ser algo práctico o creativo), el material concreto de trabajo, las guías de trabajo, la documentación necesaria, las vías de investigación (biblioteca de aula o de la escuela, fichas bibliográficas o computadora), además de proporcionarle los medios para su autocorrección y las formas apropiadas de evaluación.

El alumno aprende a revisar su propio trabajo, a detectar sus errores y a corregirlos con la ayuda del maestro. La evaluación deja de ser un juicio externo para convertirse en una oportunidad de aprendizaje. Esta forma de trabajar requiere maestros atentos, con una mirada que observe sin juzgar y que acompañe sin imponer. Además, el educador, como guía, tiene la tarea de animar, orientar y sostener al alumno en su proceso, y puede atender a alumnos con distintas capacidades al mismo tiempo. En el colegio hay grupos en los que niños con síndrome de Down, autismo o Asperger, capacidad limítrofe, trastorno por déficit de atención en alguna de sus variantes, entre otras, comparten en una verdadera comunidad, y cada alumno, de acuerdo

con sus propias características, lleva su propia programación, progresión y material para trabajar y adquirir, al igual que cualquier niño, su propio desarrollo integral. Esto también se logra con un gran apoyo del departamento de psicopedagogía, en un trabajo conjunto, que muestra que, así como los alumnos trabajan, los adultos también pueden hacerlo en un trabajo personal y comunitario al servicio de los demás.

El aula, así, se transforma en un espacio de confianza, donde el error no es motivo de castigo, sino parte natural del camino hacia la madurez.

2.2.7. Resumen del Modelo Personalista-Ignaciano

Todos estos principios, dimensiones y métodos forman parte de una misma visión que Pierre Faure llamó educación personalizada y comunitaria. Su pedagogía es una síntesis de la espiritualidad ignaciana, el personalismo cristiano y las corrientes de la Escuela Nueva. En ella se une el rigor del trabajo personal con la apertura a la comunidad, la libertad interior con la responsabilidad y el pensamiento crítico con la vida espiritual.

Para él todo era simple, es decir, no se limitó a conservar la tradición ignaciana, sino que la actualizó, buscando responder a los desafíos de la educación moderna sin perder su raíz humanista y cristiana. Faure tenía muy claro el camino para conseguirlo: mediante la confianza y la libertad, con límites claros, pero al mismo tiempo, la educación de la conciencia.

Klein, F. 2002 muestra la síntesis que coincide con el paradigma pedagógico ignaciano, en la que se proponen siete momentos didácticos: “trabajo independiente, trabajo en grupo, intercambio, síntesis personal, exposición oral y escrita, evaluación y toma de conciencia, además de poner énfasis en el contexto del aula y del alumno”.

Faure aplicó este esquema a la educación moderna, integrando lo espiritual, lo intelectual y lo práctico. De este modo, la formación se convierte en una experiencia integral en la que el alumno conoce, actúa, reflexiona y transforma su entorno. Faure insistía en que educar es un proceso de crecimiento continuo que abarca toda la vida. Además, consideraba a la familia como el primer medio natural.

Así, para lograr el éxito esperado de este modelo pedagógico, los padres de familia, los maestros y la escuela como tal deben estar completamente de acuerdo, en comunicación constante y, sobre todo, anhelar el bienestar del niño en el marco de esta formación integral. Esta idea refleja la profunda convicción de Faure de que la educación no termina con la escuela, sino que acompaña a la persona en cada lugar y en cada etapa de su existencia.

Para Faure, educar es acompañar el crecimiento del espíritu humano desde la infancia hasta la madurez, integrando inteligencia, libertad y fe. En el fondo, la pedagogía de Faure es una invitación a creer en el ser humano, a confiar en que cada persona tiene dentro de sí una semilla de bien y de verdad, y que la tarea del educador es ayudar a hacerla florecer. Su modelo busca una formación que no solo enseñe a pensar, sino también a amar, servir y construir comunidad. En este sentido, los padres de familia deben no solo estar de acuerdo, sino también trabajar de la mano del docente en esta construcción.

2.3. Síntesis y Proyección del Pensamiento de Pierre Faure

Al recorrer el camino intelectual y espiritual de Pierre Faure, queda claro que su pedagogía no nació de una teoría abstracta, sino de una vida profundamente comprometida con la fe, la educación y la persona humana. Cada etapa de su formación —su vivencia jesuita, su

encuentro con el personalismo cristiano y su diálogo con las pedagogías activas— fue modelando una manera única de mirar al ser humano, como alguien que aprende, se transforma y se realiza en comunidad.

Faure nunca separó la inteligencia del corazón. Para él, educar era ayudar al alumno a descubrir el sentido de su vida y su lugar en el mundo. Su propuesta pedagógica refleja esta convicción, pues buscaba que cada persona se sintiera llamada a desarrollarse plenamente y a servir a los demás desde lo que es. Por eso, su educación es personalizada —porque respeta la singularidad—y comunitaria —porque esa singularidad solo florece en relación con el otro—. En el fondo, su pedagogía busca armonizar tres dimensiones esenciales: el trabajo personal, que desarrolla la autonomía; la vida comunitaria, que forma en solidaridad; y la dimensión espiritual, que orienta hacia el sentido y la trascendencia. En su visión, Faure no deja de afirmar que la educación espiritual no puede separarse de la educación corporal e intelectual, pues sostiene que todo está unido en la persona y que la tarea del educador consiste en cuidar esa unidad con mucha delicadeza y profundidad.

En resumen, el paradigma ignaciano —contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación— que Faure supo traducir a la Escuela Moderna, convirtió su modelo pedagógico en una oportunidad de descubrimiento y de crecimiento interior. Así, la educación deja de ser un proceso externo para convertirse en una experiencia que transforma a la persona desde dentro. En cuanto a los maestros, Faure veía la educación como una tarea profundamente humana y espiritual, una forma de transformación personal y social. Por eso su propuesta sigue siendo actual. En un mundo muchas veces fragmentado y acelerado, su pedagogía invita a detenerse, a

mirar al otro y a mirar hacia dentro de uno mismo, a educar desde la libertad, la confianza y la esperanza.

Finalmente, quiero dejar para la reflexión la frase de Jaramillo 1976: “Educar es mucho más que enseñar al que no sabe; educar es disponer al hombre para que pueda encontrarle sentido a la vida y encontrarse con sentido en la vida”, pues, esta resume el espíritu faureano.

Educar no es solo llenar vacíos, sino también acompañar procesos. No es solo imponer verdades, sino ayudar a descubrirlas. No es solo enseñar a conocer, sino también a amar y a servir. Cuando pienso en la obra de Pierre Faure no puedo evitar imaginarlo como un sembrador. Cada idea, cada clase, cada niño al que acompañó fueron semillas que sembró con paciencia y fe. Su legado no se mide por la cantidad de instituciones que fundó, sino por la profundidad de las vidas que transformó y sigue transformando hoy. Él creyó en el valor de cada persona, incluso en aquellas que otros daban por perdidas.

Quizá ese sea el mayor desafío que deja a quienes hoy seguimos su camino: mantener viva la fe en la persona y en su capacidad de crecer. Educar, desde esta mirada, no es una tarea técnica ni pasajera, es una vocación. Es creer que en cada alumno hay un potencial inmenso que espera ser despertado por una palabra, un gesto o una mirada de confianza.

Como hemos dicho, la pedagogía de Pierre Faure no nació de la abstracción, sino del amor. Del amor por la verdad, por la justicia, por la comunidad y por cada ser humano. Su modelo pedagógico no es solo una estrategia educativa, sino también una manera de mirar la vida con esperanza. Por eso, su mensaje sigue siendo actual. Cada día necesitamos formar personas libres, responsables y solidarias, capaces de construir un mundo más humano y fraterno.

En el siguiente capítulo veremos cómo este ideal se tradujo en acciones concretas, instituciones y experiencias educativas que han mantenido viva su visión. Allí comprenderemos que la obra de Faure no terminó con su vida, sino que hoy continúa en el anhelo de ser en cada maestro, padre de familia y comunidad que cree, como él, que la educación puede transformar al ser humano y al mundo.

CAPÍTULO III. Pierre Faure ante el cambio de época: fidelidad y renovación en el siglo XXI

3. El “hoy” en la educación

Pienso que hoy es un momento histórico en el que la educación parece quedarse sin palabras. Los cambios son tan vertiginosos que las preguntas superan a las respuestas, y las certezas que antes guiaban la enseñanza parecen disolverse. Los principios y valores que regían a las instituciones educativas, cuando menos en mi propia experiencia, personal y laboral, han cambiado por completo. Los modelos educativos también parecen no encontrar un verdadero hilo conductor, cuando menos aquí en México, los planes y programas educativos son sexenales y cada nuevo programa parece querer desaparecer por completo lo bueno que tenía el anterior. En este contexto, el sistema Faure, nacido en el siglo XX bajo la inspiración del personalismo cristiano, vuelve a cobrar una fuerza sorprendente.

Mientras hubo cierta coherencia entre los anhelos políticos y gubernamentales por dar educación y escolaridad a todos en el país, con el sistema tradicional, memorístico y lleno de reglas, el modelo faureano fue gestándose y fortaleciéndose para hacer frente a esta etapa vertiginosa de cambios sin sentido en el convulso siglo XX, cuya mayor riqueza se da a partir de los años setenta. Esto pudo deberse a los avances tecnológicos y al inicio de la globalización. Es, además, cuando Faure salió de los límites europeos para inundar el mundo con su nueva forma de educar, basada en la persona y su entorno, y no porque nos invitara a repetir fórmulas antiguas, sino porque ofrecía un centro de gravedad humano desde el cual mirar el presente.

Estoy segura de que Pierre Faure no fue un pedagogo teórico, sino un hombre de escucha, de observación, de discernimiento y bien aterrizado. Un investigador social nato, que vivió este proceso desde su propia trinchera. Su propuesta —una educación personalizada y comunitaria— no se limita a una técnica didáctica, sino que expresa una forma de mirar al ser humano, como alguien único, capaz de crecer en libertad y responsabilidad, en relación con los demás y con Dios.

Hoy, cuando la educación vive entre algoritmos, pantallas y ritmos acelerados, su mensaje resuena con una nueva urgencia. Yo veo a mis hijos y a sus amigos, en esta nueva urgencia, en la cual las personas buscan tantas cosas que ya no saben qué es ni dónde encontrar eso que buscan; personas perdidas y autómatas que lo único que les sosiega son las redes sociales, las cosas vanas, la información inútil. Además, se preocupan porque, con los avances tecnológicos, las empresas exigen cada día personal más profesional y especializado. Los jóvenes tienen que estudiar durante años para conseguir un trabajo más o menos remunerado, que muchas veces no guarda relación con los años dedicados a sus estudios.

Me parece que el sueño de Faure de preparar en los oficios a los jóvenes educandos fue algo bueno que se ha perdido, aunque las clases de robótica, los talleres de carpintería y electricidad, y el que salgan certificados en lenguas y lenguajes de computación harían las veces de esos oficios que en su propio tiempo. Faure recomendaba en las casas rurales que salieran preparados para ser agricultores u obreros, ayas o institutrices.

La idea sería, desde la de Pierre Faure hasta hoy, que, desde pequeños, los jóvenes encuentren su pasión por algo que los ayude a dimensionar su persona hacia el futuro y a crecer en paralelo con la parte académica. El desafío no es volver al pasado, sino releer sus raíces para

iluminar el presente. Por eso, ¿cómo mantenernos fieles al núcleo humanista de Faure sin quedarnos atrapados en un romanticismo educativo? ¿Cómo abrirnos a las innovaciones tecnológicas sin perder el rostro humano de la enseñanza? ¿Cómo hacer ver a cada alumno, a cada docente, a cada padre de familia, que lo importante no es lo que se sabe, sino lo que se hace con ello?

Hace ya 18 años que Martha y Maricarmen nos invitaron al maestro Javier Algara y a mí, a formar el proyecto de la secundaria en el colegio. Se vislumbraba la idea de que la biblioteca del aula contara con una computadora con internet, para que los alumnos pudieran investigar ciertos temas en ella, pero nuestros propios alumnos no estaban preparados para aceptar la confianza que les podíamos dar. En instituciones donde había trabajado previamente, el maestro se encargaba de llevar los aparatos tecnológicos al aula en la enseñanza básica, porque en algunas preparatorias tecnológicas, donde el maestro tenía asignada su propia aula, era más fácil ya tener preparado este ambiente de trabajo. Quiero compartir esta reflexión, muy personal, del trabajo que me costó comprender primero esta necesidad ante la realidad de nuestros alumnos. Para nosotros, cuando fuimos estudiantes, tener material de estudio en el aula era impensable, todo lo teníamos que buscar en las enciclopedias, en casa, en la biblioteca de la escuela o, tal vez, visitar las bibliotecas más especializadas para conseguirlo. Incluso recuerdo que, ya siendo maestra, como parte de la programación anual, hacíamos una visita a alguna biblioteca pública para que nos explicaran su función, la clasificación de los libros por temas, autores o editoriales. Recuerdo que estas visitas pasaron de ser una actividad atractiva y divertida a una terriblemente aburrida y sin sentido en apenas dos o tres años, pues los alumnos ya conocían nuevas formas de encontrar información. Entre los maestros comentábamos que nosotros mismos no estábamos

preparados para el cambio generacional de los alumnos y, hasta de broma, que ellos ya habían nacido con un chip integrado.

La biblioteca del aula es una herramienta de trabajo fundamental en el modelo pedagógico faureano y hoy no necesita tener tantos libros, sino los adecuados, y más bien varias computadoras con programas y acceso a bibliotecas internacionales, conforme a su edad, con programas de presentación y herramientas para que, verdaderamente, sus trabajos y exposiciones los ayuden a desarrollar esta parte intelectual y creativa, de acuerdo con las circunstancias que estamos viviendo.

En este sentido, los maestros más grandes, quienes quedamos atrás, debemos confiar en el trabajo de los maestros jóvenes y entender la importancia de esta comunidad educativa, en la que todos nos ayudamos a aprender, a confiar y a dar confianza, es decir, a crecer. Es este un momento de la historia en el que la resiliencia y la solidaridad de destinos, vistas desde este modelo pedagógico personalista, humanista y cristiano, deben hacer gala de su presencia en nuestras comunidades, llámense ciudad, país o el mundo en general. Por eso estas preguntas acompañan todo este capítulo, que busca reconocer el valor del pensamiento faureano ante un cambio de época, un tiempo en el que el ser humano corre el riesgo de volverse funcional, programable o sustituible —justo lo contrario de lo que Faure soñó.

3.1. Del Paradigma Industrial al Paradigma Algorítmico

Durante más de un siglo, la educación se desarrolló bajo el paradigma industrial. La Revolución Industrial necesitaba obreros, capacitados en su trabajo y fuertes, que hicieran lo mismo todos los días. No importaba más que saber leer, escribir y algo de cultura. La escuela fue

una fábrica de conocimientos en este sentido, con horarios rígidos, asignaturas bien delimitadas por los programas escolares, evaluación por rendimiento, y el orden y la disciplina como valores supremos. La escuela tenía que ser fuerte y dura para forjar el carácter de los alumnos a costa de lo que fuera. Era un modelo funcional a una sociedad que necesitaba obreros, empleados y técnicos, más que personas reflexivas.

En ese contexto, Pierre Faure se atrevió a decir que educar no era producir, sino acompañar, que el aprendizaje no podía reducirse a llenar mentes, sino a despertar conciencias. Por eso, cada vez que veo alguna película de la Segunda Guerra Mundial, cuando las masas de soldados y personas van marchando y saludan a Hitler, pienso que ese era el estilo de formación que todos recibíamos. Nosotros hacíamos las famosas “tablas gimnásticas” en los desfiles o marchábamos, y para prepararlo pasábamos horas y días de ensayo, en los que no importaba perder clases, el sol, el aire, la lluvia. Yo me sentía como robotizada haciendo exactamente lo mismo que las demás, al mismo tiempo, aunque no quisiera, a pesar de lo que cualquiera de nosotros quisiera. Pienso que eso era lo que Faure aborrecía, pues en las masas se pierde el valor de la persona. No dudo que hubieran tenido alguna justificación física o intelectual más que la de lucir a la institución por medio de un montón de personas haciendo lo mismo. Pero estoy segura de que hoy, todas estas situaciones en la educación tradicional, ese paradigma ha sido sustituido —o, mejor dicho, absorbido— por el paradigma algorítmico. Ya no se trata de engranar cuerpos, sino de programar inteligencias. La velocidad, la inmediatez y la acumulación de datos se han convertido en nuevos ídolos. El valor parece medirse por la capacidad de adaptarse, rendir y procesar información. La promesa tecnológica es grande, pero el riesgo también lo es, pues puede llegar a ser una educación que forme usuarios competentes, pero no personas conscientes.

Justo este es el punto del desafío en el que siempre se debe pensar como docente actual. Ante este escenario, Faure nos invita a volver a lo esencial: educar para ser. Su modelo pedagógico no busca fabricar habilidades, sino formar interioridad. No se contenta con que el alumno sepa “hacer cosas”, sino con que aprenda a darles sentido. En palabras sencillas, Faure nos recuerda que la educación no puede desentenderse del alma, que volver a lo esencial no significa negar los avances. Faure nunca fue enemigo de la ciencia ni del progreso, pero advertía que cuando la técnica se convierte en un fin y no en un medio, la persona se desdibuja.

Hay, cuando menos en mi ciudad natal, muchos colegios e instituciones que como riqueza principal ofrecen el bachillerato internacional, el ser grandes deportistas, los más nuevos programas computacionales o unas instalaciones enormes y lujosas, pero me consta, porque lo he visto y durante el tiempo en el que estuve trabajando en el colegio lo viví, muchos de los niños que están ahí se ven forzados a llevar el ritmo deportivo o de aprendizaje de sus compañeros, y por no poder lograrlo, son víctimas de bullying, por parte de maestros o de sus mismos compañeros, perdiendo toda confianza en sí mismos.

Recuerdo el caso específico de un alumno. Lo llamaré Gonzalo; venía con muchos reportes de pésima conducta y casi reprobó el año en una de estas instituciones. Poco a poco fue ganando confianza al ver sus logros en el trabajo personal, al sentirse apoyado y querido por sus maestros y compañeros, al ver que el maestro no es un enemigo, sino un acompañante de su aprendizaje. Este joven estudiante no solo salvó su año, sino que también le fue muy bien en el siguiente. Para Faure, en su modelo, el conocimiento se ordena a la libertad, la técnica se subordina a la ética y la innovación solo tiene sentido si mejora la vida humana.

Así, frente al paradigma algorítmico, que tiende a estandarizar y automatizarlo todo, el sistema de Faure reivindica la singularidad de cada ser humano. Allí donde el algoritmo homologa, la educación personalizada distingue; donde la máquina calcula, el maestro acompaña; y donde la red conecta, la comunidad educativa se encuentra. Esa tensión —entre la velocidad del mundo y la lentitud del crecimiento interior— constituye hoy uno de los campos de batalla más importantes de la pedagogía.

Esta capacidad de encontrar, en la lentitud del crecimiento interior y de poder, a través de la observación, las necesidades de cada alumno y de cada maestro nos permite incluir a todo tipo de alumnos con diferentes características. Recuerdo también a una alumna de una ciudad cercana. Ella tiene capacidad limítrofe y la pudieron tener en una escuela con un salón de alumnos integrados y no integrados hasta los catorce años, pero ya no podía seguir ahí por la edad, a pesar de que su capacidad era la de una niña de nueve años. La niña se trasladó a San Luis para ingresar al colegio, ahí vivía con sus tíos. Ella se sabía alumna de secundaria y estaba feliz, y, aunque sus exámenes contenían apenas temas de primaria, ella por fin se pudo sentir una persona de su propia edad.

Durante los diez años que estuve en el colegio, tuvimos muchos tipos de alumnos; a muchos pudimos apoyar y ayudar a crecer, a otros no, pero no porque los maestros no hubiéramos buscado la forma de hacerlo, sino porque sus papás buscaban que el colegio hiciera el trabajo que no se hacía en casa o no creyeron en la formación que estábamos tratando de gestar en las personas de sus hijos. En otras ocasiones no buscaban el humanismo cristiano que nosotros ofrecemos.

La revista Ciencia Latina Internacional, en el artículo “La educación personalizada. Un enfoque efectivo para el aprendizaje” menciona:

“La educación personalizada debe promover la inclusión y la equidad al abordar las diferencias individuales y las necesidades de apoyo de todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, cultural o académico. Esto implica adoptar enfoques pedagógicos y evaluativos flexibles y sensibles a la diversidad, así como garantizar el acceso equitativo a recursos y oportunidades de aprendizaje personalizado.” (Velasco Suárez et al. 2023)

En la actualidad, los profundos cambios sociales han transformado también los modelos familiares. Hoy conviven con gran frecuencia familias monoparentales, tradicionales y compuestas (Gutiérrez Capulín et al. 2016). Este contexto incide directamente en la vida cotidiana del hogar y, en particular, en la formación de los niños, quienes a menudo crecen en medio de referentes inestables o fragmentados. En numerosos casos, ambos padres trabajan y una parte importante de la crianza recae en los abuelos. Cuando esto sucede, la autoridad puede diluirse entre padres y abuelos, la comunicación entre la familia y la escuela suele volverse deficiente y los principales afectados terminan siendo los alumnos, que intentan salir adelante en medio de estas tensiones y que, en ocasiones, pueden convertirse tanto en víctimas como en agresores.

Con frecuencia, además, los padres se acercan a la escuela solo para atender problemas inmediatos de sus hijos, como si se tratara únicamente de “apagar fuegos”; sin embargo, el modelo pedagógico faureano está muy lejos de limitarse a una respuesta reactiva ante conflictos puntuales. Todos estos elementos, junto con otros que trascienden lo estrictamente didáctico,

muestran que el aprendizaje depende de un entramado complejo en el que intervienen factores como la motivación, la autoeficacia, el sentido de pertenencia, el acompañamiento cercano del docente y el entorno educativo en su conjunto. Esta visión integral se encuentra en sintonía con la propuesta de Faure, quien entendía la educación como una tarea esencialmente relacional, en la que el educador actúa como guía y mediador, y no simplemente como transmisor de conocimientos.

3.2. Núcleo Vivo del Modelo Faureano

Si intentáramos condensar el pensamiento de Pierre Faure en una frase, esta podría ser: “Confiar radicalmente en la persona”. Esa confianza atraviesa toda su obra y le da coherencia a su modelo.

Faure creía profundamente en el valor del trabajo personal del alumno, en su capacidad de aprender por sí mismo y en su libertad interior como motor del crecimiento. Sin embargo, esa confianza no era ingenua: no significaba abandonarlo a su suerte, sino acompañarlo con respeto y cercanía, ayudándolo a descubrir su propio camino.

De esta forma encontramos que hay alumnos que se adaptan con rapidez y avanzan con la guía del maestro, pero también otros que progresan más lentamente, paso a paso, esforzándose por integrarse, abrirse a los demás, compartir con sus compañeros, aprender a trabajar en equipo y organizarse mediante su programación y sus propios materiales. Recuerdo, por ejemplo, a un alumno muy destacado en matemáticas. Un día, cuando la maestra quiso revisar su libreta, encontró apenas un par de operaciones en medio de la hoja. Frustrada, le preguntó: “¿Cómo te puedo explicar y revisar lo que hiciste?”. Entonces él, con cuidado, fue explicando paso a paso

cada una de las operaciones y, al compartir su trabajo, logró aclarar por sí mismo su duda. El maestro, así, es guía y animador del trabajo del alumno, y su tarea consiste en ayudarlo a encontrar por sí solo las respuestas.

Desde esta perspectiva, la educación no se entiende como una simple transmisión de contenidos, sino como una relación viva. El maestro no enseña desde un pedestal, sino desde una presencia atenta; no impone, sino que sugiere; no sustituye la experiencia del alumno, sino que la orienta. Esta actitud expresa, en palabras de Faure, el arte de “acompañar hacia la autonomía”.

Para su puesta en práctica, la educación personalizada puede valerse tanto de recursos tecnológicos como de estrategias pedagógicas activas que favorecen la participación, la creatividad y el trabajo colaborativo. No obstante, más allá de las herramientas empleadas, lo esencial radica en la intencionalidad educativa: una mirada que coloca en el centro a la persona y que busca acompañar de manera continua su proceso de crecimiento mediante evaluaciones formativas y un seguimiento cercano. Esta dimensión de acompañamiento permanente coincide con la idea faureana de una educación que orienta, sostiene y da sentido al proceso formativo.

Educar éticamente significa ayudar al otro a interiorizar rectamente el mundo, y Faure compartía plenamente esa visión, pues para él la verdadera educación no consistía en aprender cosas externas, sino en hacerlas propias, en transformar el saber en conciencia. Por eso su modelo se denomina “personalizado y comunitario”: es personalizado porque parte del ritmo y de las capacidades de cada alumno, y es comunitario porque ese crecimiento solo cobra pleno sentido cuando se pone al servicio de los demás.

También es fundamental integrar las dimensiones afectiva e intelectual, algo que Faure comprendió con claridad. El conocimiento no florece en la indiferencia, sino en la emoción;

aprender no es solo razonar, sino también sentir y establecer vínculos. Por ello defendía que la inteligencia naciera en el corazón, como una forma de sabiduría capaz de unir pensamiento y amor, razón y compasión. Una escuela sin corazón podría ser muy eficiente, pero nunca verdaderamente humana. En los tiempos actuales, marcados por la abundancia de manuales, rúbricas y algoritmos educativos, resulta urgente recordar esta dimensión. Confiar radicalmente en la persona implica reconocer que cada ser humano es un misterio y que educar es, ante todo, un acto de fe: creer que en cada alumno habita una semilla de bien capaz de crecer si alguien la acompaña con paciencia y esperanza. Al mismo tiempo, no deben ignorarse los desafíos que ello conlleva, como la falta de una preparación docente sólida o las desigualdades que dificultan el acceso a los recursos educativos, lo cual subraya la responsabilidad ética de construir una educación verdaderamente inclusiva y orientada al bien común.

3.3. La Ética como Brújula Educativa

Así pues, en un mundo saturado de información, la educación corre el riesgo de perder su orientación. Hay datos por todas partes, pero falta sentido; existe un acceso casi ilimitado al conocimiento, pero escasea la sabiduría para emplearlo adecuadamente. Faure intuyó este peligro desde su tiempo y, por ello, concibió la ética no como un complemento, sino como el eje vertebrador de todo el proceso educativo. Para él, educar era una forma de antropología práctica: no consistía en acumular ideas sobre el ser humano, sino en aprender a vivir humanamente. La escuela debía ser, en este sentido, un laboratorio de humanidad, un espacio donde los valores se aprendieran viviéndolos y no simplemente memorizándolos. De ahí también la importancia que concedía a grandes autores como Séneca, Platón, Dewey, Hegel o Rousseau, y su convicción de

que la ética no debía enseñarse solo como asignatura, sino encarnarse en la relación entre maestro y alumno, en la manera de dialogar, de escuchar, de resolver conflictos y de trabajar en comunidad.

En este sentido, Faure se adelantó a muchas corrientes contemporáneas que hoy hablan de educación emocional o de una ética del cuidado de la persona. Él comprendió que cuidar del otro, del conocimiento y de la interioridad son dimensiones inseparables. Cuidar del otro implica reconocer su dignidad y acompañarlo sin invadirlo; cuidar del conocimiento significa tratarlo con respeto, como algo que transforma y no como un simple producto; y cuidar de la interioridad supone aprender a mirar hacia adentro para poder mirar después hacia afuera.

De este modo, una escuela inspirada en Faure no se mide únicamente por resultados, sino también por los vínculos que construye; no solo por logros cuantificables, sino por procesos de crecimiento interior. En ella, la ética no se reduce a una serie de normas, sino que se expresa como un estilo de presencia. La verdadera evaluación, podría decirse, no reside solo en los exámenes, sino también en la calidad del encuentro humano que tiene lugar en el aula. Por eso, su pedagogía puede entenderse igualmente como una ética de la esperanza: creer que toda persona puede aprender, que siempre existe la posibilidad de cambiar y que la libertad no es un privilegio, sino una tarea. En tiempos dominados por la competencia y la inmediatez, esa confianza ética constituye, quizá, uno de los gestos más profundamente revolucionarios.

3.4. Adaptación del Sistema Faure a los Nuevos Tiempos

Adaptar el sistema Faure al siglo XXI no significa modernizarlo superficialmente, sino descubrir su actualidad profunda.

Su pedagogía nació en un mundo diferente, una que se vivía entre libros impresos, clases presenciales y ritmos pausados. Sin embargo, su centro —la persona— no pertenece a ninguna época. Es ahí donde reside su fuerza, el ser una propuesta atemporal, capaz de dialogar con cualquier contexto social y época. Hoy vivimos en un tiempo marcado por la globalización, la aceleración tecnológica y los cambios sociales. Las aulas ya no son lugares cerrados, sino nodos de conexión con el mundo. Los alumnos no solo aprenden de los libros, sino de las pantallas, de las redes y de las experiencias compartidas. Frente a esta transformación, el modelo faureano no se opone, sino que se adapta con serenidad, porque no defiende formas, sino principios y uno de esos principios es el pluralismo. Faure soñaba con escuelas donde cada alumno pudiera ser reconocido en su singularidad. Hoy eso se traduce en la necesidad de educar para la diversidad, tanto étnica como cultural, fisiológica, lingüística, religiosa, cognitiva, etc. Pasamos de un marco homogéneo a uno multicultural y multisocial, en el que la educación personalizada se convierte en una herramienta de inclusión. No se trata de enseñar lo mismo a todos, sino de ayudar a cada uno a descubrir su camino, respetando las diferencias como fuente de riqueza.

Puedo dar un ejemplo del colegio que defiende siempre el personalismo cristiano como uno de sus pilares, pero es una realidad que la diversidad religiosa ante la globalización y movilidad social son factores importantes en esta nueva sociedad. Es así como ha habido alumnos budistas, ateos, agnósticos, cristianos y católicos. Se respeta a cada uno y a cada padre de familia. Se les advierte que el colegio es laico de inspiración católica y que se cuenta con la catequesis del Buen Pastor, para seguir este principio del modelo pedagógico, pero siempre que se respete esta postura del colegio, los alumnos con creencias y religiones diferentes son bienvenidos y respetados de igual manera.

En cuanto al principio actual del aprendizaje permanente, la vida ya no se divide en etapas cerradas como lo fue en la época de nuestros padres, abuelos e incluso en nuestra etapa de baby boomers. Mientras antes la vida se reducía en estudiar, trabajar, casarse, tener hijos y jubilarse, ahora todo es un proceso continuo. En este escenario, el pensamiento de Faure cobra nueva fuerza, porque su modelo ya proponía una educación flexible y dinámica, centrada en el ritmo individual. El aprender no acaba al salir de la escuela, sino que es una actitud ante la vida. También debemos darnos cuenta de que la transformación comunicativa exige una mirada faureana, pues la digitalización ha multiplicado los mensajes, pero no necesariamente la comunicación profunda. En una sociedad hiperconectada, educar significa enseñar a discernir, a leer críticamente, a no perder la capacidad de diálogo humano, a distinguir lo que es verdad y lo que solo es chisme o *fake news*. Faure diría que la tarea del maestro hoy es enseñar a pensar en voz propia, sin dejarse arrastrar por la corriente de la opinión y, en este sentido, su pedagogía puede verse como una “actualización sin ruptura” que se reinterpreta sin perder la raíz humanista. La clave está en entender que lo moderno no es lo que brilla, sino lo que sigue dando sentido.

3.4.1. Diálogo entre el Modelo Faure y el Nuevo Modelo Educativo Mexicano

En los últimos años, México ha impulsado una reforma educativa de gran alcance. El Nuevo Modelo Educativo promovido por el gobierno, particularmente a través del Plan de Estudios 2022 para la educación básica (López Ontiveros et al. 2026), busca replantear el sentido de la enseñanza y colocar en el centro a la comunidad, la justicia social y la formación integral

del estudiante. Sin embargo, desde mi perspectiva, este giro corre el riesgo de diluir ciertos elementos de identidad propios del proceso educativo.

Más allá de las diferencias históricas y contextuales, este nuevo enfoque ofrece un terreno fértil para el diálogo con la pedagogía de Pierre Faure. Tanto el sistema faureano como el modelo mexicano comparten un núcleo humanista, pues ambos entienden la educación como un proceso de transformación personal y social, y no como una mera transmisión de información. En ambos casos se valora el aprendizaje significativo, el trabajo cooperativo, la formación integral y la vinculación del aprendizaje con la realidad concreta del estudiante.

A mi juicio, el énfasis en la comunidad, el acompañamiento docente y la contextualización del aprendizaje constituyen puntos de encuentro particularmente relevantes. No obstante, considero que los docentes deben contar con una preparación sólida para ejercer esta tarea de manera ética y para salvaguardar, a través de su labor, la dignidad humana, el arraigo histórico y el amor tanto por la propia herencia como por el futuro. No en vano suele decirse que quien no conoce su historia está condenado a repetirla.

Las diferencias de fondo, sin embargo, son notables. El modelo faureano parte del personalismo cristiano, en el que la persona es comprendida como un ser libre, trascendente y llamado a realizar su vocación interior. El modelo mexicano actual, en cambio, se apoya en una pedagogía crítica y comunitaria, con un fuerte énfasis en la transformación social, la equidad y la justicia colectiva. Mientras Faure subraya la interioridad y el crecimiento espiritual del sujeto, el nuevo modelo mexicano pone el acento en la participación social y en el compromiso con la comunidad.

Podría decirse, entonces, que Faure educa desde la persona hacia la comunidad, mientras que el modelo mexicano educa desde la comunidad hacia la persona. Ambos caminos pueden entenderse como complementarios: el primero recuerda que toda transformación social nace del interior del ser humano, y el segundo destaca que la persona solo se realiza plenamente en relación con los demás. La integración de ambas perspectivas podría enriquecer de manera notable la práctica educativa contemporánea en México.

En síntesis, el modelo faureano aporta una profunda base antropológica y ética, mientras que el nuevo modelo educativo mexicano ofrece una fuerte pertinencia social y contextual. En un escenario ideal, el diálogo entre ambos podría dar lugar a una pedagogía integral, a la vez personalista y solidaria, interior y transformadora, espiritual y crítica. Sería una educación que, en palabras de Faure, enseñara “a ser y a convivir”, pero que también, en el lenguaje del nuevo modelo mexicano, contribuyera a reconstruir el tejido social y cultural del país.

3.5. Vigencia del modelo a Cincuenta Años

Han transcurrido ya más de cincuenta años desde que Pierre Faure formuló su propuesta educativa y, sin embargo, pocas pedagogías conservan una frescura comparable a la suya. Su modelo no envejece porque no depende de modas pasajeras, sino que se sostiene en realidades permanentes: la dignidad de la persona, la libertad, el acompañamiento y la interioridad. Mientras el mundo modifica sus paradigmas y lenguajes, el ser humano continúa buscando lo esencial: ser reconocido, aprender con sentido y vivir en plenitud.

Faure no diseñó una metodología rígida y cerrada, sino un camino de discernimiento. Precisamente por ello, su pedagogía puede asumir diversas formas sin perder su identidad. Ya sea

en una escuela presencial o virtual, en comunidades rurales o en entornos digitales, sus principios conservan plena validez, porque el corazón y la inteligencia de la persona humana no han dejado de ser lo que son. La personalización, la autonomía, el trabajo cooperativo, la interioridad y el servicio constituyen rasgos esenciales del modelo faureano y exigen ser cultivados de manera constante. La vigencia de esta propuesta se explica también por su flexibilidad ética: no busca imponer un molde uniforme, sino inspirar una manera de comprender la educación. En el fondo, se trata de una invitación a formar personas libres, conscientes y solidarias: libres, porque aprenden a decidir por sí mismas; conscientes, porque reconocen el valor y las consecuencias de sus actos; y solidarias, porque entienden que crecer implica compartir y servir.

En una época en la que el éxito suele medirse por la productividad o la visibilidad, Faure ofrece una alternativa serena: educar para ser y para convivir. Su pedagogía de la esperanza, centrada en la personalización, la interioridad y la trascendencia, sigue siendo una respuesta profunda ante los desafíos de la modernidad líquida. Nos recuerda que no todo progreso equivale a un verdadero avance y que el futuro solo será verdaderamente humano si conserva un rostro y un corazón.

En la experiencia de muchos maestros que han sido tocados por este modelo pedagógico, puede percibirse con claridad esta educación para la vida. A partir de ello, el análisis puede organizarse en ejes temáticos que permitan destacar coincidencias, matices y aportes particulares de cada entrevistada.

1. Primer encuentro con el modelo faureano: un descubrimiento transformador.

En todas las entrevistas que realicé (ver Anexo 2), el primer acercamiento al modelo aparece descrito como un encuentro significativo y profundamente enriquecedor, capaz de

marcar la situación vital de cada una en ese momento. Leti lo vivió durante un curso de verano, al observar el trabajo personal de los niños; Margarita lo recuerda como un aprendizaje satisfactorio y profundo desde el inicio; Gloria lo conoció cuando era estudiante normalista y quedó, según sus propias palabras, “fascinada” por el respeto a la diversidad que proponía; Martha tuvo la oportunidad excepcional de conocer al propio padre Pierre Faure, hecho que dio un carácter especialmente memorable a su experiencia; y Maricarmen lo comprendió como un cambio interior, un aprendizaje que la llevó a transformar su manera de educar.

La principal coincidencia entre todas ellas es el reconocimiento de que el modelo no se limita a proponer un método, sino que transforma la manera de mirar al niño, de comprender la educación y de situarse personalmente ante ella. La diferencia radica en que algunas lo describen sobre todo a partir de la observación de la práctica, mientras que otras lo vivieron como una transformación personal profunda o incluso a través de la convivencia con su propio fundador. En mi caso, tomé conciencia de este modelo pedagógico al observar el trabajo de mis hijos en el aula, aunque no podría afirmar con certeza si ese fue verdaderamente mi primer encuentro con él o si, más bien, lo fue el ejemplo ofrecido por cada una de ellas, que tanto me ha conmovido.

2. Reacción inicial: admiración, satisfacción y sentido de descubrimiento.

Gloria y Margarita hablan de fascinación y satisfacción; Leti reconoce que encontró en el modelo algo muy valioso, aunque difícil de aplicar dentro de esquemas escolares tradicionales; Martha lo considera enriquecedor por la cercanía que promueve entre docente y alumno; y Maricarmen expresa admiración ante la capacidad interior del niño y su proceso de descubrimiento. Como rasgo común, todas manifiestan emociones positivas y un profundo

sentido de hallazgo, al tiempo que sugieren que el aprendizaje auténtico nace del corazón. La diferencia principal parece estar en Leti, quien es la única que menciona de manera explícita un choque inicial entre este modelo pedagógico y las estructuras propias de la escuela tradicional.

3. Implantación del modelo: esfuerzos personales más que institucionales.

Margarita, Gloria y Martha señalan que no enfrentaron grandes obstáculos en su acercamiento al modelo. Leti, por su parte, no pudo ponerlo en práctica en la institución donde trabajaba, ya que ese mismo año renunció para incorporarse al Tindelín. Maricarmen, en cambio, afirma que la mayor dificultad fue interior: aprender a dominarse a sí misma, dejar de dirigir para comenzar verdaderamente a acompañar. La coincidencia principal entre estos testimonios no radica tanto en obstáculos externos como en un desafío interno: cambiar la mirada, soltar hábitos pedagógicos tradicionales y aprender a observar y respetar los ritmos del niño. En otras palabras, el reto consistía en transformar los propios paradigmas, algo con lo que yo misma también me identifico.

4. Evolución personal y profesional: un estilo de vida.

Este punto resulta medular en las entrevistas, pues todas afirman que el modelo las transformó de manera profunda. Gloria lo define incluso como “un estilo de vida”; Martha sostiene que le permitió conocerse mejor y desarrollar una mayor empatía; Maricarmen habla de un cambio interior profundo, caracterizado por menos palabras, más escucha y más preguntas; Leti reconoce que el modelo termina incorporándose a la vida cotidiana; y Margarita subraya un crecimiento personal y profesional sostenido. La coincidencia principal, desde mi perspectiva, es

que este modelo impacta no solo en el plano pedagógico, sino también en el personal y emocional; por eso, más que aplicarse, se vive.

5. Cambios en padres, alumnos y maestros: un desafío creciente.

Todas coinciden en que las familias han cambiado y que esos cambios no siempre han resultado favorables. En términos generales, perciben una disminución del compromiso, una mayor ausencia o distanciamiento de los padres, un empoderamiento que en ocasiones tiende a minimizar la labor docente y la presencia de alumnos con menos habilidades sociales y emocionales. No obstante, también se advierten matices en sus respuestas: Leti, quizá desde su propia experiencia, se muestra como la más crítica al referirse a la pérdida de compromiso familiar; Gloria adopta una postura más comprensiva y subraya la necesidad de que el docente se adapte a estas nuevas realidades; Martha señala preocupaciones más concretas, como la apatía, la indiferencia y la falta de esfuerzo; mientras que Maricarmen atribuye buena parte de estos cambios al impacto de las redes sociales y a la sobreprotección.

6. Vivir el modelo hoy: autenticidad, humanismo y equilibrio con la tecnología.

Las cinco maestras coinciden en que el modelo sigue siendo plenamente vigente, siempre que se viva con autenticidad. Asimismo, todas recomiendan integrar la tecnología de manera equilibrada, conservar la esencia humanista de la propuesta, favorecer la autonomía y la singularidad del alumno, y reforzar los valores, la reflexión y la convivencia. A partir de estos ejes comunes, cada una aporta matices particulares: Leti insiste en la necesidad de vivir el modelo con autenticidad y con un acompañamiento profundo; Gloria propone recuperar la visión

humanista mediante metodologías activas; Martha expresa el deseo de superar la apatía y de reavivar el pensamiento crítico; Maricarmen plantea fortalecer el uso de materiales concretos y las experiencias socioemocionales; y Margarita subraya la importancia de seguir viviendo fielmente esta pedagogía, aun en medio de los desafíos del mundo contemporáneo.

7. Qué se debe empezar, dejar o seguir haciendo: caminos hacia el futuro.

Entre las acciones coincidentes, todas las maestras señalan la importancia de seguir impulsando iniciativas orientadas a integrar más a las familias, fortalecer la formación de la persona, continuar con el trabajo tanto personal como colectivo, diseñar materiales pertinentes, promover la autonomía y los valores, y buscar un equilibrio entre la pedagogía faureana tradicional y las nuevas herramientas tecnológicas. Junto a estos puntos comunes, cada una subraya ciertos énfasis particulares: Leti insiste en la responsabilidad de las familias; Maricarmen destaca la necesidad de encontrar un equilibrio entre los materiales concretos y los recursos digitales; Martha pone el acento en el pensamiento crítico y en la superación de la apatía de maestros, padres de familia y algunos alumnos; Gloria subraya la importancia de fomentar la autonomía y la vida comunitaria; y Margarita resalta que es indispensable trabajar con empeño en mostrar la verdadera formación humana.

En conjunto, las cinco maestras coinciden en que su encuentro con el modelo pedagógico de Pierre Faure produjo una transformación profunda en su manera de comprender la educación y al ser humano. Ya fuera a través de la observación directa, de la formación normalista, de la convivencia con el propio padre Faure o de un proceso personal de reflexión, todas describen ese primer acercamiento como un descubrimiento enriquecedor que les permitió reconocer la

importancia de respetar la individualidad del niño y de acompañar su proceso de construcción personal.

Aunque la puesta en práctica del modelo implicó desafíos, estos fueron sobre todo de carácter personal: aprender a observar, a callar, a intervenir menos y a acompañar más. Sus testimonios dejan ver que la pedagogía faureana no transforma únicamente la práctica docente, sino también la vida de quien la asume, pues exige autenticidad, empatía, autoconocimiento y una profunda coherencia con los valores humanistas que la sostienen. Para ellas, adoptar este modelo significa, en realidad, asumirlo como un estilo de vida.

Todas coinciden también en que padres, alumnos y maestros han cambiado de manera significativa con el paso del tiempo. Señalan una disminución del compromiso familiar, una menor participación en la vida escolar y la aparición de nuevos temores derivados de la inmediatez digital. Desde esta perspectiva, consideran que tales cambios han afectado a los alumnos, quienes con frecuencia muestran menores habilidades sociales y emocionales, lo que exige del docente una labor más cercana, formativa y colaborativa.

A pesar de los retos éticos, sociales y tecnológicos del siglo XXI, las entrevistadas afirman que el modelo faureano conserva plena vigencia. Sostienen que su esencia —el personalismo cristiano, la vida en comunidad, la autoformación permanente y el acompañamiento respetuoso— sigue respondiendo de manera profunda a las necesidades actuales de los niños. Al mismo tiempo, reconocen la necesidad de integrar la tecnología de forma equilibrada, de fortalecer la dimensión social y emocional de la educación y de promover el pensamiento crítico ante una sociedad cada vez más masificada.

Finalmente, consideran que, para mantener la pedagogía faureana a la vanguardia, es necesario seguir formando personas íntegras, fomentar la autonomía del alumno, cultivar valores, fortalecer la comunidad educativa e integrar a las familias de una manera más consciente y responsable. También destacan la importancia de crear materiales significativos, trabajar por proyectos incorporando temas contemporáneos como la ecología y el cuidado del medio ambiente, actualizar las prácticas con herramientas digitales y vivir el modelo con autenticidad. Para todas ellas, y también para mí, la pedagogía de Pierre Faure no es solamente un método educativo, sino un camino para construir una existencia más humana, consciente y trascendente.

3.6. Tecnologías Emergentes como Aliadas

Hablar de tecnología en la educación ya no es una posibilidad opcional, sino una necesidad ineludible. Está presente en las aulas, en los hogares y en los dispositivos que acompañan la vida cotidiana. Sin embargo, lo decisivo no es la herramienta en sí misma, sino el uso que se haga de ella. Si Pierre Faure viviera hoy, probablemente no rechazaría la tecnología; más bien la examinaría con el mismo discernimiento con que observaba toda realidad, formulando una pregunta fundamental: si realmente sirve para el crecimiento de la persona. Desde esta perspectiva, tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, el big data o la realidad virtual pueden convertirse en aliadas valiosas, siempre que permanezcan al servicio del aprendizaje humano.

La inteligencia artificial, por ejemplo, ofrece posibilidades importantes para personalizar las rutas de aprendizaje, adaptar los contenidos y acompañar a los estudiantes de acuerdo con sus

ritmos y necesidades (Norman-Acevedo 2024, Sánchez Macías et al. 2025). No obstante, Faure recordaría que ningún algoritmo puede sustituir la presencia humana del maestro. Solo una persona puede mirar a otra con empatía, escuchar sus silencios, percibir su cansancio o su alegría y discernir si aquello que expresa el alumno puede ayudarlo verdaderamente a salir adelante. Esta observación resulta especialmente importante si se considera que el uso inadecuado de ciertas herramientas tecnológicas para buscar orientación o consejo ha llegado, en algunos casos, a provocar graves desequilibrios emocionales.

En este sentido, la figura del maestro, sobre todo en la primaria alta, la secundaria y el bachillerato, sigue siendo fundamental en el acompañamiento cercano y en la animación personal de los adolescentes, para ayudarlos a atravesar una etapa especialmente compleja desde el punto de vista biológico, psicológico y social. A la vez, las plataformas digitales colaborativas pueden abrir horizontes compatibles con una visión faureana, al permitir la formación de comunidades de aprendizaje que superan fronteras geográficas. En ellas puede hacerse visible el ideal de una educación personalizada y comunitaria, ahora extendida en red. La tecnología puede contribuir a construir estas comunidades globales en las que los alumnos comparten, crean y se acompañan mutuamente; pero, para ello, es indispensable mantener una ética del cuidado: cuidar la palabra, la imagen, el tiempo y la atención del otro, siempre desde el respeto irrestricto a la dignidad de la persona.

De manera semejante, la realidad virtual y la realidad aumentada pueden ofrecer experiencias inmersivas capaces de despertar la curiosidad y estimular la creatividad, siempre que se utilicen con criterios pedagógicos y éticos claros. No se trata de reemplazar la experiencia real, sino de ampliarla y de abrir nuevas posibilidades de asombro y comprensión. Existen hoy

numerosas plataformas que, de modo semejante al material concreto utilizado desde hace tiempo, pueden apoyar la resolución de problemas de matemáticas, la realización de experimentos de química o el estudio de la biología. No obstante, corresponde al docente introducir al alumno en estos recursos, guiándolo para aprovecharlos en el momento oportuno y para que pueda sentirse seguro y satisfecho con sus propios logros. El principio faureano, en este punto, es claro: la tecnología debe ser un instrumento y nunca un fin en sí misma. Debe humanizar la educación, no deshumanizarla; potenciar la autonomía, no la dependencia. En otras palabras, el avance tecnológico solo tiene verdadero sentido cuando fortalece la libertad interior del ser humano; de lo contrario, corremos el riesgo de formar expertos en tecnología, pero analfabetos en humanidad.

3.7. Inteligencia Artificial y Humana

La inteligencia artificial se ha convertido en una presencia cotidiana, casi invisible (Norman-Acevedo 2024, Sánchez Macías et al. 2025). Asiste, predice, traduce, corrige, sugiere. Pero, al mismo tiempo, nos obliga a hacernos una pregunta decisiva: ¿qué distingue la inteligencia humana de la artificial? En apariencia, ambas resuelven problemas, sin embargo, la diferencia esencial está en el sentido de cada una. La máquina calcula; el ser humano comprende. La máquina ejecuta; la persona decide. La inteligencia artificial imita la razón, pero no siente, no discierne, no ama.

Desde la mirada de Pierre Faure, esta diferencia no sería un detalle técnico, sino un punto de partida ético y educativo. Si la educación renuncia a cultivar la interioridad, la empatía y la

creatividad, acabará formando seres muy competentes pero vacíos de sentido. Por eso, frente al avance tecnológico, el modelo faureano recuerda que la tarea de la escuela es cultivar lo propiamente humano. La IA puede ayudar a aprender más rápido, pero no puede enseñar a ser, además, no sabe acompañar la tristeza de un alumno, ni percibir su mirada de asombro, ni sostener su proceso interior. Y es justamente allí donde la pedagogía faureana se vuelve contemporánea, pues en su insistencia en que la educación no se reduce al saber, sino que tiene que ver con la vida interior, con la capacidad de amar, de crear y de elegir con conciencia, donde está su centro. Podemos decir que la educación del futuro no será una batalla entre lo humano y lo artificial, sino un diálogo.

La tecnología nos desafía a repensar lo que significa aprender, pero también a redescubrir la belleza de la presencia humana. Faure nos animaría a usar los algoritmos como herramientas de personalización, sin permitir que sustituyan el encuentro, la palabra o el silencio compartido. La escuela del futuro —si quiere ser verdaderamente humana— tendrá que unir ambas inteligencias, la precisión de la máquina y la sabiduría del corazón. El gran reto es formar personas capaces de convivir con la tecnología sin dejarse dominar por ella. Educar, en el sentido faureano, será entonces enseñar a discernir, a preguntar con hondura, a buscar sentido en medio del ruido digital. Porque solo quien piensa y siente por sí mismo podrá usar la tecnología sin perder su libertad interior.

3.8. Propuestas para una educación renovada desde la educación personalizada

Desde esta perspectiva, pensar la educación en el siglo XXI exige volver conscientemente a la persona como centro del proceso educativo y reconocer que no todos

aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo. Precisamente en esa diversidad reside una riqueza que la escuela está llamada a acoger y potenciar. En este sentido, la educación personalizada propone crear las condiciones necesarias para que cada estudiante participe activamente en su propio aprendizaje, desarrollando autonomía, sentido crítico y una motivación más profunda, vinculada con aquello que le resulta significativo. Esto implica también replantear el papel del docente, que deja de ser un mero transmisor de contenidos para convertirse en alguien que acompaña, orienta y sostiene procesos, con una mirada atenta a las necesidades concretas de cada alumno. Al mismo tiempo, resulta necesario incorporar metodologías más dinámicas, como el trabajo colaborativo o el aprendizaje basado en proyectos, así como un uso pertinente de las tecnologías que permita adaptar los recorridos formativos sin perder de vista el sentido profundamente humano de la educación. De igual manera, la evaluación deja de concebirse como un momento aislado para entenderse como un proceso continuo que ayuda a comprender, acompañar y ajustar el aprendizaje. Sin embargo, esta propuesta solo cobra pleno sentido si permanece unida a un compromiso claro con la equidad: personalizar no debe significar fragmentar ni producir nuevas desigualdades, sino ofrecer a todos oportunidades reales de desarrollo. En este camino, la participación de las familias, la formación permanente de los docentes y una disposición abierta a la revisión y a la mejora continua se vuelven elementos indispensables. En definitiva, más que una técnica, la educación personalizada se configura como una forma de comprender la educación desde la centralidad de la persona, en diálogo con los desafíos cambiantes de nuestro tiempo.

3.9. Modelo Faureano como brújula para el futuro

Cada época relee y, en cierto modo, reinventa a sus maestros. Hoy, cuando la educación parece extraviarse entre pantallas, rankings y algoritmos, el modelo pedagógico de Pierre Faure vuelve a interpelarnos con una claridad sorprendente, al recordarnos que “educar es ayudar a cada persona a descubrir su vocación de ser humano”. En esa afirmación sencilla se encierra una revolución silenciosa, pues invita a comprender la escuela no solo como un espacio de instrucción, sino como un ámbito de crecimiento interior, de encuentro y de construcción de sentido.

La pedagogía faureana no debe entenderse como una reliquia del pasado, sino como una brújula para el presente. Su fuerza radica en recordarnos que el centro de la educación no es la tecnología ni el método, sino la persona; que aprender no consiste únicamente en adquirir destrezas, sino también en crecer en humanidad; y que el futuro de la educación no dependerá de la velocidad de las máquinas, sino de la profundidad de nuestras relaciones.

Por ello, este capítulo puede cerrarse con una propuesta: la de un nuevo pacto educativo para el siglo XXI, inspirado en el espíritu faureano. Un pacto capaz de integrar la ciencia y la tecnología sin renunciar a la ética; de articular la inteligencia con la sabiduría; y de promover una educación global y solidaria, atenta al cuidado de la casa común y a la dignidad de cada persona. El horizonte es claro: construir una educación que acompañe la libertad interior, cultive la empatía y sostenga la esperanza de un mundo más humano. Una educación que, como soñaba Pierre Faure, enseñe a cada persona no solo a saber, sino también a ser plenamente.

CONCLUSIÓN

Al recorrer la historia, los fundamentos filosóficos y el profundo sentido humano que dieron origen a la pedagogía de Pierre Faure, se pone de manifiesto una verdad esencial: educar es, ante todo, un acto de amor y de confianza en la persona. Comprender esta metodología personalista y comunitaria nos recuerda que cada niño, cada ser humano, es único y capaz de aprender con libertad, responsabilidad y alegría, siempre que encuentre a su alrededor un ambiente que lo respete, lo cuide y lo anime a descubrir su propio camino.

Los testimonios de las maestras que comparten su labor en el Instituto Pierre Faure, junto con los desafíos que hoy imponen la tecnología, la inmediatez y los cambios sociales, invitan a renovar nuestra mirada sobre la educación. Aunque el siglo XXI plantea retos inéditos, también abre la posibilidad de formar personas íntegras, críticas y profundamente conscientes de su propia dignidad y de la dignidad de los demás. Sin embargo, esto no puede lograrse sin la participación activa de quienes acompañan de cerca a los niños: sus maestros y sus familias.

Por ello, esta reflexión pretende ser más que un análisis académico: quiere convertirse en una invitación sincera a los padres de familia para que se involucren con entusiasmo en la aventura educativa de sus hijos, y también en una invitación a los maestros para que sigan siendo guías pacientes y apasionados, capaces de creer en la libertad interior de cada educando. Todos, desde nuestro propio lugar, podemos contribuir a la construcción de una comunidad educativa en la que el respeto, la corresponsabilidad y el deseo de aprender sean los pilares que sostengan a las nuevas generaciones.

Comprometerse con este modelo no significa solamente adoptar una metodología, sino optar por la formación de personas plenas, capaces de pensar, sentir y actuar con humanidad ante los desafíos del mundo actual.

Mi interés por este tema nace hace ya treinta y seis años, cuando entré en contacto con este modelo pedagógico. Poco a poco fui interesándome cada vez más en él: primero por mi hermana, después por mis hijos y sus amigos, y finalmente por mí misma, desde un interés a la vez personal y profesional.

Quise elaborar un documento breve que introdujera a los lectores en el modelo faureano, sin entrar de lleno en su didáctica específica. Mi intención fue, más bien, acercarme a su raíz filosófica, pues para el estudio detallado de sus momentos y materiales de trabajo ya existen obras como las de Nieves Pereira, Luis F. Klein o Carlos Jaramillo, que los explican con claridad. Además, el Instituto Pierre Faure de Guadalajara cuenta con documentos elaborados por el profesor Rafael Paz, en los que se desarrollan de manera específica tanto los momentos como los materiales de trabajo, así como otros aspectos fundamentales, entre ellos la importancia del acompañamiento y la manera de llevarlo a cabo, las jornadas de trabajo, la psicología del niño y del adolescente, la psicomotricidad y el ambiente preparado.

Durante la elaboración de este proyecto descubrí muchas cosas que desconocía, a pesar de haber trabajado durante tantos años en torno a este modelo, o bien aspectos que no había terminado de comprender plenamente. Ya conocía a autores como Anne-Marie Audic y Luis Fernando Klein, con quien incluso tuve el gusto de coincidir en uno de los cursos de verano en Guadalajara. Sin embargo, ahora puedo comprender mejor que Audic profundizó en la dimensión ética e interior del proceso educativo, al entender la educación como una experiencia de

interiorización moral y de acompañamiento hacia la libertad; mientras que Klein, desde su identidad jesuita, desarrolló la idea de una inteligencia del corazón, en la que lo afectivo y lo intelectual se integran en una visión unificada de la persona. Ambos prolongaron el legado de Faure, reafirmando que educar es un acto de confianza, de discernimiento y de amor a la verdad.

Volver a encontrarme con estas lecturas y preparar este proyecto me permitió conocer más profundamente a Pierre Faure, comprenderlo mejor y amar más su propuesta. También despertó en mí el deseo de difundirla y promoverla, porque anhelo que su modelo pedagógico sea una luz de esperanza para esta nueva humanidad.

No me queda más que agradecer a quienes han llegado hasta esta última página. Espero que este trabajo, así como lo ha sido para mí, haya resultado útil para su crecimiento personal y para la formación de sus alumnos y de su propia familia, y que juntos sigamos buscando esa singularidad en la comunidad, ese aprender a ser, aprender a hacer y aprender a compartir.

Este pequeño ensayo ha sido escrito desde mi propia lectura e interpretación de los textos de Audic, Klein y Jaramillo. Me quedé con el deseo de escribir mucho más, pero no era mi intención hacer un documento extenso, sino intentar transmitir, de forma accesible, el pensamiento y el anhelo de Pierre Faure, así como la vigencia de un modelo pedagógico permanente y trascendente para la sociedad.

Espero, finalmente, que este trabajo nos inspire a caminar juntos —familias y educadores— hacia una educación más consciente, más humana y más esperanzadora.

María Adriana Goñi Ochoa.

ANEXO 1. CUADRO CRONOLÓGICO PIERRE FAURE

Año Acontecimiento

1904	Nacimiento en Pessac (Gironde).
1914–1921	Estudios en el colegio de Tivoli (Bordeaux).
1921	Ingreso al noviciado en Mons (Bélgica).
1923	Primeros votos en Mons. Nombramiento al colegio del Caousou (Toulouse).
1925–1927	Filosofía en Vals-près-le-Puy.
1927–1930	Magisterio en Reims. Servicio militar en Siria. Profesor en el colegio Saint-Joseph de Beirut.
1930–1934	Teología en Enghien (Bélgica).
1934	Ordenación sacerdotal.
1935–1936	Tercer año en Amiens. Estudios de Ciencias Sociales en París.
1936–1937	Colaboración con Acción Popular.
1937	Nombramiento en Venves (Acción Popular). Profesión solemne ('Grandes votos').
1939	Fundación del Centro de Estudios Pedagógicos (CEP).
1945	Primer número de la revista *Pédagogie*. Publicación de *L'École et la Cité*.
1947	Traslado del CEP. a la Rue de Madrid. Apertura del *Externat Notre-Dame*.
1952	Venta del local en Rue de Madrid. Cierre del Externado. Traslado del CFP a Rue Louis David.
1953	Fundación de la Escuela de Educadores en Beirut.
1957	Publicación de *Au Siècle de l'Enfant*. Fundación del CFP en Khaznadar (Túnez).
1959	Fundación de un segundo CFP en Neuilly, más tarde en Rue de Sèvres (Centro Pierre Faure).
1960	Fundación del CFP de Lisieux (más tarde en Hérouville) y del de Aubenas.
1967	Fundación del CFPES. en el Instituto Católico.
1971	Creación de la AIRAP (Association Internationale pour la Recherche en Animation Pédagogique).
1976	Último número de la revista Pédagogie.
1977	Publicación de *Un enseignement personnalisé et communautaire*.
1978	El CEP cede sus actividades a la nueva asociación independiente CEFP.
1981	Traslado a Rue de Grenelle. Sesión pedagógica en México.
1982	Última sesión en México. Retiro a Pau.
1982–1983	Disolución del CEP.
1985	El CFP de Rue de Sèvres recibe oficialmente el nombre 'Centro Pierre Faure'.
1988	Fallece en Pau el 10 de enero.

ANEXO 2. ENTREVISTAS

Entrevista 1.	
Nombre completo	Leticia Guadalupe Martínez Castro.
Edad	58 años.
Puesto en institución en la que trabajas	Instituto Pierre Faure de San Luis Directora de Primaria.
¿Cómo fue tu primer encuentro con el modelo pedagógico faureano?	Al asistir a un curso de verano, observar el trabajo personal de un grupo de niños y prepararme en la didáctica de matemáticas.
¿Cuál fue ese sentimiento y reacción ante dicho modelo?	Algo muy bueno pero complicado de implementar en un modelo tradicional (Apostólica).
¿Te costó trabajo su implantación en la institución para la que trabajas o trabajaste?	No hubo oportunidad ya que renuncié (Apostólica) para integrarme al equipo del Tindelín.
¿Cómo ha sido tu evolución con respecto a la incorporación de dicho modelo en tu vida personal y profesional?	Es un modelo de grandes bondades, te permite entender los principios del personalismo y aplicarlos en tu día a día. Cuando en verdad te apropias de este modelo lo vas haciendo consciente y te apropias de él.
¿Qué ha pasado con los padres de familia, alumnos y maestros a través de los años? ¿Han cambiado o son iguales que hace 50 años?	Con tristeza veo cómo han cambiado las cosas. En los docentes hay una gran falta de compromiso, responsabilidad y amar lo que hacen; no solo basta que te guste trabajar con niños, va mucho más allá. Y qué decir de las familias. Se han empoderado y minimizado el trabajo de los maestros. Quien busca el modelo personalizado para sus hijos, debe conocerlo muy bien, aceptando las diferencias, comprometerse y vivirlo en casa.
¿Cómo consideras que debe vivirse hoy este modelo pedagógico, ante los retos éticos, morales, sociales y tecnológicos de la nueva sociedad de este siglo XXI?	Con AUTENTICIDAD y confianza de lo que estamos haciendo, dando un buen acompañamiento, integrando la tecnología sin perder la esencia del personalismo.

Entrevista 1.

¿Que sientes que hay que empezar hacer, dejar de hacer o seguir haciendo, para permanecer a la vanguardia, sin perder el eje faureano, que es el personalismo cristiano, la vida en comunidad y autoformación permanente (ese aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir de forma permanente)?

Integrar más a las familias, responsabilizarlas. Implementar talleres para papás con el uso de materiales Pierre Faure y lectura de documentos. Conocer más a las familias que desean para sus hijos este modelo educativo, qué piden, pero también, a qué se comprometen. En la formación docente, apertura y credibilidad.

Entrevista 2.	
Nombre completo	Margarita María Goñi Ochoa.
Edad	59 años.
Puesto en institución en la que trabajas	Maestra grupo Instituto Pierre Faure de San Luis.
¿Cómo fue tu primer encuentro con el modelo pedagógico faureano?	Enriquecedor y aprendizaje profundo.
¿Cuál fue ese sentimiento y reacción ante dicho modelo?	Muy satisfactorio.
¿Te costó trabajo su implantación en la institución para la que trabajas o trabajaste?	No, siempre mucho aprendizaje.
¿Cómo ha sido tu evolución con respecto a la incorporación de dicho modelo en tu vida personal y profesional?	He crecido profesional y personalmente.
¿Qué ha pasado con los padres de familia, alumnos y maestros a través de los años? ¿Han cambiado o son iguales que hace 50 años?	Han evolucionado mucho, todo es diferente.
¿Cómo consideras que debe vivirse hoy este modelo pedagógico, ante los retos éticos, morales, sociales y tecnológicos de la nueva sociedad de este siglo XXI?	Continuar respetando el modelo y vivir la pedagogía con los retos que esto implica.
¿Que sientes que hay que empezar hacer, dejar de hacer o seguir haciendo, para permanecer a la vanguardia, sin perder el eje faureano, que es el personalismo cristiano, la vida en comunidad y autoformación permanente (ese aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir de forma permanente)?	Debemos continuar formando seres humanos con esta pedagogía y modelo educativo a pesar de los retos que el mundo moderno implica, mostrando los resultados en los seres humanos que estamos formando.

Entrevista 3.	
Nombre completo	María del Carmen Goñi Ochoa.
Edad	70 años.
Puesto en institución en la que trabajas	Dirección general.
¿Cómo fue tu primer encuentro con el modelo pedagógico faureano?	Fue un aprendizaje de cambio de mí misma, desde decir cómo se hacen las cosas, hasta dejar que los niños descubran solos y tener paciencia y observar cómo se van apropiando del conocimiento.
¿Cuál fue ese sentimiento y reacción ante dicho modelo?	De mucha admiración hacia la persona del niño, ya que puede interesarse y trabajar desde su interioridad.
¿Te costó trabajo su implantación en la institución para la que trabajas o trabajaste?	Me costó trabajo para “dominar” la parte aprendida de mí misma, para dejar ser y acompañar solamente, con pocas palabras, mucha actitud.
¿Cómo ha sido tu evolución con respecto a la incorporación de dicho modelo en tu vida personal y profesional?	Poco a poco me he ido cambiando yo misma, hacia las menos palabras, más mostrar los caminos para descubrir cómo hacer y resolver. Dar menos opiniones, preguntar más, comprender más.
¿Qué ha pasado con los padres de familia, alumnos y maestros a través de los años? ¿Han cambiado o son iguales que hace 50 años?	La sociedad es dinámica y siempre está en cambio constante. La influencia de las redes sociales y comunicación inmediata y remota, han generado otras necesidades y también miedos para educar soltando y respetando a las personas de sus hijos, por lo que los alumnos en este tiempo tienen menos desarrolladas las habilidades sociales y emocionales. Nos toca a los maestros colaborar con los padres de familia, más en este rubro de formación, que en tiempos pasados.

Entrevista 3.	
¿Cómo consideras que debe vivirse hoy este modelo pedagógico, ante los retos éticos, morales, sociales y tecnológicos de la nueva sociedad de este siglo XXI?	El modelo de Pierre Faure está pensado para que los niños trabajen en concreto con los materiales que incluyen el objeto del conocimiento en sí, para ser descubierto y aprendido por ellos mismos y relacionado con sus propias asociaciones. Eso no cambia. Requerimos de mayores oportunidades de ejercicios sociales y emocionales, así como equilibrar con la curiosidad y logros que la tecnología y comunicación inmediata ofrece. Asimismo, reflexiones existenciales y de valores que apliquen en sus vidas diarias.
¿Que sientes que hay que empezar hacer, dejar de hacer o seguir haciendo, para permanecer a la vanguardia, sin perder el eje faureano, que es el personalismo cristiano, la vida en comunidad y autoformación permanente (ese aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir de forma permanente)?	Continuar con el diseño de materiales que ayuden a los niños a encontrar relaciones y asociaciones a nuevos conceptos y a tomar conciencia de su “yo persona” en el mundo actual. Y equilibrar con nuevas oportunidades como plataformas digitales que ofrezcan ejercitación en habilidades mentales y cognitivas, así como el buen uso de las redes sociales, que de manera oportuna y formativa logren darle uso en beneficio y tomando en cuenta a otros.

Entrevista 4.	
Nombre completo	Martha Elena Célis Cisneros.
Edad	71 años.
Puesto e institución en la que trabajas	Directora del Instituto Pierre Faure de San Luis.
¿Cómo fue tu primer encuentro con el modelo pedagógico faureano?	Al asistir a la ciudad de Guadalajara a los cursos de verano sobre la educación personalizada, donde tuve el privilegio de conocer al padre Pierre Faure.
¿Cuál fue ese sentimiento y reacción ante dicho modelo?	Dar a conocer el modelo faureano fue una experiencia enriquecedora, ya que se enfoca en la importancia de la relación entre el docente y el alumno, haciéndolo más personalista y personalizado.
¿Te costó trabajo su implantación en la institución para la que trabajas o	No, ya que en ese entonces el colegio en el que trabajaba llevaba el modelo faureano.
¿Cómo ha sido tu evolución con respecto a la incorporación de dicho modelo en tu vida personal y profesional?	Me ayudó a identificar mis reacciones y emociones en diferentes situaciones. Me ayudó a tener empatía y a entender a los demás, ayudándome a mejorar mis relaciones interpersonales. En lo personal me permite conocer mejor a mis alumnos, generando un ambiente de empatía. Acompañándolos y ayudándolos en su crecimiento emocional, social y académico.
¿Qué ha pasado con los padres de familia, alumnos y maestros a través de los años? ¿Han cambiado o son iguales que hace 50 años?	Sí ha cambiado con una gran diferencia, ya que ahora hay más ausencia de los padres de familia con sus hijos y más distanciamiento en las escuelas, sin interés por participar en las actividades que se realizan.

¿Cómo consideras que debe vivirse hoy este modelo pedagógico, ante los retos éticos, morales, sociales y tecnológicos de la nueva sociedad de este siglo XXI?	Para permanecer en el modelo faureano hay que vencer los retos que hoy estamos viviendo. Como la indiferencia ante lo que vivimos, la apatía para realizar actividades, la falta de compromiso y la mínima cultura de esfuerzo en nuestro día a día. Así como la pobreza de pensamiento crítico y la masificación de tendencias y conductas sociales. Para esto el modelo nos ofrece instrumentos y didácticas como el trabajo personal, puesta en común, la planeación, autocontroles, entre otros.
¿Que sientes que hay que empezar hacer, dejar de hacer o seguir haciendo, para permanecer a la vanguardia, sin perder el eje faureano, que es el personalismo cristiano, la vida en comunidad y autoformación permanente (ese aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir de forma permanente)?	Los cuales aplicados correctamente y en el espíritu en el que fueron desarrollados nos permitirán superar estos retos y formar personas integrales. El modelo pedagógico de Pierre Faure es un modelo existencial, es decir, que está enfocado en la existencia de la persona y su búsqueda de trascendencia y felicidad por medio del autoconocimiento y la

Entrevista 5.	
Nombre completo	Gloria Tapia Chávez.
Edad	42 años.
Puesto en institución en la que trabajas	Educadora.
¿Cómo fue tu primer encuentro con el modelo pedagógico faureano?	Fue como estudiante normalista.
¿Cuál fue ese sentimiento y reacción ante dicho modelo?	Quedé fascinada, enamorada del modelo que permitía atender la diversidad, respetar el proceso de cada niño. Favorecer su autonomía y la construcción de su persona.
¿Te costó trabajo su implantación en la institución para la que trabajas o trabajaste?	Fue cuestión de prepararme a las didácticas.
¿Cómo ha sido tu evolución con respecto a la incorporación de dicho modelo en tu vida personal y profesional?	Definitivamente es un estilo de vida. Me ha ayudado a ser más organizada y a respetar el ritmo de los demás.
¿Qué ha pasado con los padres de familia, alumnos y maestros a través de los años? ¿Han cambiado o son iguales que hace 50 años?	Considero que ha habido cambios en todos los actores, cada entorno familiar influye directamente en el alumno. Los maestros hemos tenido que adaptarnos.
¿Cómo consideras que debe vivirse hoy este modelo pedagógico, ante los retos éticos, morales, sociales y tecnológicos de la nueva sociedad de este siglo XXI?	Como un enfoque humanista que construye, favoreciendo la autonomía y singularidad del alumno. Incluyendo tecnología y metodología activa.
¿Que sientes que hay que empezar hacer, dejar de hacer o seguir haciendo, para permanecer a la vanguardia, sin perder el eje faureano, que es el personalismo cristiano, la vida en comunidad y autoformación permanente (ese aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir de forma permanente)?	Continuar fomentando la autonomía, formación de la persona, inculcando valores y el trabajo en comunidad. Aunque evolucione, las personas seguimos siendo seres sociales.

Referencias bibliográficas

Primarias:

- Audic, A.-M. (2007). Pierre Faure, S.J. (1904-1988): Hacia una pedagogía personalizada y comunitaria. México: Universidad Iberoamericana.
- Jaramillo, C. (1976). La educación personalizada en el pensamiento de Pierre Faure (2ª ed.). Bogotá: Indo-American Press Service.
- Klein, L. F. (1997). El actual paradigma pedagógico de los jesuitas y la propuesta de Pierre Faure: educación personalizada y solidaridad. São Paulo: Universidad de São Paulo.
- Klein, L. F. (2002). Educación personalizada: desafíos y perspectivas. México: Obra Nacional de la Buena Prensa.

Secundarias:

- Atilano Martínez, Lizbeth del Carmen y Castillo Santiago, Rolando (2023). “Educación inclusiva, obligaciones del Estado Mexicano”, *LEX. Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política* 21 (31): 343-360.
- Biesta, Gert (2009). “Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education”, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21: 33-46.
- Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5675-Texto del artículo-22377-1-10-20230504.pdf, "La Educación Personalizada. Un Enfoque Efectivo Para el Aprendizaje", Marzo-Abril, 2023, Volumen 7, Número 2.

- Del Pozo Andrés, M. del M., & Braster, S. (2017). “El Plan Dalton en España: recepción y apropiación (1920-1939)”. *Revista de Educación*, (377), 113–135.
- Gutiérrez Capulín, R., Díaz Otero, K. Y., & Román Reyes, R. P. (2016). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *Ciencia ergo-sum*, 23(3), 219-228
- León Guevara, J. (2015). La persona vista desde Emmanuel Mounier y su repercusión en la misión educativa. *Aula*, 21, 177-192.
- López Ontiveros, C. A., Martínez Zavala, C. A. de J., & Talavera Torres, C. G. (2026). *La Nueva Escuela Mexicana como Proyecto de Formación Integral y Transformación Educativa*. *Ibero Revista de Ciencia: Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*, 5(1)
- Maritain, J. (1943), “Los fines de la educación”, en Jacques Maritain, *Obras Breves de Jacques Maritain*, jaquesmaritain.com
- Martínez-Carbonell López, A. (2022). “Educar desde, en y para la libertad. Un análisis desde la historia de la educación y la filosofía personalista.” *QUIÉN*, 15, 45-65.
- Mesa, J. A. (2021, septiembre 8). *Un marco contemporáneo para la educación jesuita IV*. Pedagogía Ignaciana.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.
- Moreno Olivos, Tiburcio (2011). “La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela”, *Perfiles Educativos* 33 (131): 116-130.
- Narváez, Eleazar. “Una mirada a la escuela nueva”. *Educere* 10, no. 35 (2006): 629–636

- Norman-Acevedo, E. (2024). “Inteligencia artificial al servicio de la pedagogía: Potenciando la creatividad y el pensamiento crítico.” *Panorama*, 18(34), 1–13.
- Ramos Rosete, C. (2014). El universo personal de Emmanuel Mounier. *Metafísica y Persona*, 6(12), 49–67.
- Sánchez Macías, A., Zilberstein Toruncha, J., Flores Rueda, I. C., & Peñalosa Otero, M. E. (2025). “Percepción de las implicaciones éticas en el uso de la inteligencia artificial.” *Emerging Trends in Education*, 8(15), 89–104
- Santaella Rodríguez, E., & Martínez Heredia, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 359-379
- Sierra López, Pablo (2016). “La formación integral de la persona. Filosofía de la Educación en los Cursos Pedagógicos de Edith Stein”, *Toletana: cuestiones de teología e historia*, 35: 181-228.
- Solís del Moral, Sharon Stephanie y María Guadalupe Tinajero Villavicencio (2022). “La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política”, *Perfiles Educativos* 44 (176): 120-136
- Velasco Suárez, G. A., Guerrero Medina, M. P., Fonseca Fonceca, I. S., Basantes Jara, J. A., & Sanclemente Soriano, P. V. (2023). *La educación personalizada. Un enfoque efectivo para el aprendizaje. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4612–4525