

SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PERSONALIZADA Y ALGUNAS DERIVACIONES

por el Académico de Número
Excmo. Sr. D. Víctor GARCÍA HOZ*

NECESIDAD DE PERSONALIZAR LA EDUCACIÓN

Entre los cultivadores de la Pedagogía ocupa un lugar distinguido el que fue miembro de esta Real Academia de Ciencias Morales y Políticas don Rufino Blanco y Sánchez. En su proyecto inacabado de un estudio sistemático de los problemas que la educación plantea, estableció una definición de educación ampliamente difundida: «Educación es evolución racionalmente conducida de las facultades específicas del hombre» (Blanco y Sánchez, 1930, 119).

Tengo la obligación de reconocer, y lo hago con verdadera satisfacción, que el pensamiento de Rufino Blanco fue el punto de apoyo principal de mi posterior quehacer pedagógico.

Años más tarde, en un intento de recoger y ordenar los principios que podrían servir para sistematizar los conocimientos acerca de la educación, se tomó como punto de partida la definición de Rufino Blanco, en la que me permití introducir alguna modificación con el fin de acentuar el carácter ético de la educación y no dejarla reducida a un proceso exclusivamente racional. La definición que en adelante utilicé fue la de «perfeccionamiento intencional de las facultades específicas del hombre» (García Hoz, 1944, 147).

* Sesión del día 17 de diciembre de 1991.

También se difundió extensamente esta «nueva» definición de educación. Sin embargo, en el desarrollo de la Pedagogía se pudo notar que la interpretación dada por algunos autores a estas definiciones contribuían a reforzar una idea que pudiéramos llamar sumativa, como si la educación fuera el resultado de una adición de distintos perfeccionamientos del hombre. Educación = formación intelectual + formación de la voluntad + formación profesional, etc. Con tal interpretación se atiende a los distintos campos de la educación y se olvida de hecho, aunque tal vez quedara en la mente del pedagogo, la idea de la formación del hombre como unidad. Más aún, como unidad espiritual, en la que desde el primer momento se hace patente la peculiar distinción y superioridad del hombre respecto de los otros seres que nos rodean. Estas preocupaciones fueron uno de los factores que contribuyeron al nacimiento de la educación personalizada.

La necesidad de personalizar la educación se agudizó con las perturbaciones escolares y sociales de los años sesenta, que —teniendo como base una protesta legítima contra la presión y rigidez de un pensamiento que quería ser expresión pura de una ciencia positiva y aspiraba a regular la vida humana ahogando su libertad en una ingeniería educativa— corría el riesgo de desembocar en un vacío y aun de reforzar actitudes nihilistas.

No voy a entrar ahora en la descripción de lo que ocurrió en los míticos años sesenta, me interesa simplemente advertir que si en Europa la manifestación más clamorosa se dio en el mayo del 68 parisién, la protesta estudiantil se había exteriorizado y extendido en los países desarrollados con anterioridad. El campus de Berkeley, de la Universidad de California, se había hecho ya famoso como lugar de revueltas, y el año 67 se celebró la primera conferencia nacional del poder estudiantil en la Universidad de Minnesota.

Si bien no con manifestaciones ruidosas como las estudiantiles, también entre los profesores se había extendido un ambiente de insatisfacción y, junto con él, un cierto clamor de reforma.

Dentro de las diversas manifestaciones del deseo de reforma educativa, se pueden destacar dos actitudes que se iban extendiendo paulatinamente. De una parte, el refuerzo de la enseñanza individualizada, con varias décadas de historia, y la actitud de rechazo de la excesiva rigidez que imponía al proceso educativo el desarrollo técnico aplicado a la organización escolar. Ambas manifestaciones llevaban, aunque por diferentes caminos, al aislamiento del individuo, en el que se reforzaban las tendencias al aislamiento individual y, paradójicamente, al comportamiento del sujeto —el estudiante en este caso— como un hombre masa, dirigido por la presión del grupo o por la acción de programadores externos de la conducta.

Los hechos aludidos reclaman con mayor insistencia la atención a la persona como realidad generadora de actividad libre, que convierte al hombre en elemento activo de la comunidad, no simplemente un número más.

Entre las diversas manifestaciones del deseo de reforma educativa, junto al refuerzo de la enseñanza individualizada, con varias décadas de historia, se podía percibir una

general aspiración a romper la rigidez de la organización y las programaciones escolares —coincidiendo, paradójicamente, con el auge de la enseñanza programada— y se podía percibir también una, aunque no extendida, preocupación por la persona. Al final de los años sesenta se empezó a utilizar, por parte de algunos, la expresión «instrucción personalizada», palabras que, como puede verse, incorporan la noción de persona, pero la refieren restrictivamente a la función instructiva de la educación¹.

Respondiendo a estas preocupaciones, ya en 1967, escribí que «la educación personalizada responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida o, dicho de otro modo, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando con sus características peculiares en la vida comunitaria» (García Hoz, 1967, 4).

APARECE EL PRINCIPIO DE LA DIFERENCIA Y LA COMPLEMENTARIEDAD

La educación personalizada viene a sintetizar la enseñanza individualizada en tanto que actuación peculiar sobre un individuo con la acción educativa que tiene como finalidad específica el estímulo y refuerzo de las posibilidades de relación entre los hombres, sobre la base de lo que hay de común entre los seres a quienes se les atribuye la condición de personas. Esta visión comprensiva, abierta a las diversas manifestaciones de un mismo proceso, se puede considerar como una característica de la personalización educativa y aun como una actitud necesaria para ser entendida en toda su profundidad. En otras palabras, la educación personalizada se apoya en una concepción abierta de la realidad educativa.

Tal actitud implica la disposición para aceptar cualquier idea que razonablemente tenga algún valor, descubriendo en ella, más que la oposición o incompatibilidad que pueda tener con otras, aquellos aspectos que puedan servir de mutuo complemento. Esta actitud no significa confusión, sino distinción; pero la distinción no es necesariamente oposición.

En mi anterior trabajo presentado a esta Academia (García Hoz, 1991) aludí al principio de distinción y complementariedad proyectado en la investigación pedagógica. En estas reflexiones se verá proyectado en la realidad educativa.

Según este principio, la educación personalizada intenta convertir en complementarias las actitudes de oposición de los profesores que, partidarios de una idea o de una técnica determinanda, niegan validez a las que son diferentes. Tal, por ejemplo, la de

¹ Detalles de este movimiento se pueden ver en el *Tratado de Educación Personalizada*, cuyo volumen 4 se ha dedicado al estudio de la génesis y estado actual de la personalización educativa.

quienes, preocupados por los contenidos del aprendizaje, marginan el desarrollo de las aptitudes y la promoción de los valores, considerándolos realidades difusas y sin consistencia; o la de quienes, preocupados por el desarrollo de la personalidad, se olvidan de la necesidad de adquirir conocimientos concretos, la de aquellos que, por un lado, abominan de una que llaman «enseñanza libresco», intentando basar todo conocimiento en la experiencia, mientras, por otro lado, hay quienes piensan que toda la acción docente se ha de concentrar en el estudio de libros; quienes, de una parte, preocupados por la originalidad estudiantil, desprecian los programas sistemáticos; y la de quienes, por otra, apoyados en la necesidad de un aprendizaje sistemático, desprecian la atención a la singularidad y personales intereses de cada estudiante; y la de quienes, atentos a los cambios, desprecian lo «viejo», frente a los que, por el contrario, desprecian sistemáticamente cualquier innovación. Frente a estas actitudes reduccionistas, la educación personalizada se mantiene abierta en el orden teórico a cualquier idea que tenga bases razonables y en el orden práctico a cualquier actividad que de un modo y otro pueda ser útil.

Los precedentes inmediatos del concepto y la realidad de la educación personalizada se hallan en diferentes prácticas educativas que responden, por su parte, a diferencias en las finalidades de la educación, cada una de las cuales nació y se fue desarrollando en un camino propio. La visión de estos diferentes caminos y el descubrimiento de su carácter complementario fueron ideas básicas para llegar al concepto de educación personalizada.

La apertura al mundo de las ideas y de la realidad supone el enfrentamiento con una diversidad cambiante que lleva encapsulado el riesgo de la dispersión. Es menester encontrar un principio de unidad para que la vida humana no se deshaga en una multitud de tendencias dispersivas. La educación ha de tener unidad como proyección de una realidad más honda, la unidad de vida, necesaria en cada existencia humana si ésta ha de alcanzar una realidad con sentido propio y no quedarse en un agregado de actos incongruentes y aun dispares que en lugar de construir la vida destruyan sus posibilidades. Precisamente la persona, principio consistente de actividad, es el factor capaz de dar unidad moral, es decir, verdaderamente humana, a todos los actos de la vida de un hombre. Definiciones como las mencionadas, que refieren el perfeccionamiento humano a sus facultades, conviene que sean modificadas sustituyendo este elemento de atribución por la idea de persona. En su definición esencial podría decirse que la educación personalizada es «perfeccionamiento intencional de la persona».

Para evitar el riesgo de que, mencionando la persona simplemente, quede desdibujado el camino de su propio perfeccionamiento, que no es otro que el de las operaciones de la facultades, tal vez conviniera completar la definición con una mención explícita de estos elementos, de tal suerte que quedaría del siguiente modo: «educación personalizada es el perfeccionamiento de la persona humana mediante la operación de sus facultades». En esta definición queda mencionada con claridad suficiente la unidad del proceso educativo en la persona y su diversidad en las diferentes funciones y aptitudes.

LA CUESTIÓN DEL HOMBRE

En las palabras anteriores se ha podido vislumbrar un panorama de ideas y de realidades prácticas de la educación suficiente para atisbar al menos la complejidad de un proceso educativo en función de la persona, complejidad que se pone de relieve en la diversidad de expresiones que se utilizan para referirse a ella. Vale la pena detenerse un momento a examinar las más usadas.

Probablemente las expresiones más utilizadas, después de la que se usa en el presente trabajo, sean las de *enseñanza personalizada* e *instrucción personalizada*. Entiendo que no se deben utilizar estas expresiones para referirse al proceso, a la actividad o al fin completo de la educación en función de la persona, porque los conceptos de instrucción y enseñanza, en su interpretación corriente, restringen el proceso educativo a los aspectos cognitivos de la vida humana. Precisamente la educación personalizada intenta llamar la atención hacia las otras manifestaciones de la vida y de la educación, de suerte que sea la persona entera el sujeto propio de la acción educativa.

Otras expresiones, tales como *personalismo pedagógico*, *personalismo educativo*, *educación personalista*, son expresiones ambiguas en las que la educación referida a la persona parece entenderse como una derivación del personalismo filosófico. La educación personalizada, sin duda ninguna, se vio potenciada en una dirección por el personalismo francés y, en cierto modo también, por el personalismo italiano; en cambio, el personalismo filosófico en los Estados Unidos apenas tuvo influencias en el terreno pedagógico. En todo caso, aceptando la indudable influencia del personalismo filosófico, se ha de tener presente que la educación personalizada tiene raíces mucho más lejanas que cubren la historia del pensamiento occidental desde que en el mundo griego se desveló el problema de la persona, que fue planteado con claridad por Boecio y estudiado en toda la filosofía medieval y moderna, hasta seguir constituyendo en nuestros días una preocupación no necesariamente limitada a las teorías personalistas. A mayor abundamiento, la educación personalizada tiene también raíces en la ciencia positiva, concretamente en todo el movimiento de la psicología y pedagogía experimentales, en su doble dirección de investigación sobre las diferencias humanas y estudio sobre la personalidad.

Unas reflexiones sobre el contraste entre las concepciones humanistas y las concepciones realistas de la educación, me llevaron a pensar que la idea de persona era un elemento que el discurso pedagógico debía tener en cuenta. En aquella ocasión hablé del «umbral del personalismo» como un horizonte en el que se superaba la oposición de una y otra concepción educativa. Estábamos en la década de los cincuenta y alboreaba también el principio de complementariedad (García Hoz, 1952). Posteriores trabajos sobre los fundamentos del estudio pedagógico enfocado a la persona y también la constatación de que las expresiones «personalismo» y «personalista» se solían entender en general como referentes a una particular teoría filosófica, con lo

cual se caía en un reduccionismo equívoco, me llevaron a la conclusión de no ser conveniente ni el uso del sustantivo «personalismo» ni el del adjetivo «personalista».

La expresión *educación personalizada*, defendida briosamente por la profesora Raposo, de la venezolana Universidad de Mérida (Círculo, 1988), merece una atención especial porque indica el carácter dinámico de la educación proyectado en la persona.

Parece que se debería utilizar el adjetivo «personalizadora» porque se trata de una actuación educativa que modifica al ser personal del hombre; es un estímulo activo en el perfeccionamiento humano. Hablar de educación «personalizada» es dar particular relieve a una cualidad *pasiva*, poco apreciada por quienes se dejen llevar por un activismo reduccionista de la educación. Pero si la condición pasiva se entiende como capacidad receptiva, entonces resulta claramente enriquecedora. Y esto es lo que acontece con la educación «personalizada»; el proceso mismo de la educación resulta «enriquecido» con la incorporación de la idea de persona. Ciertamente, la educación se personaliza y, por tanto, es personalizada. Y puesta en relación con el tiempo, la educación debe personalizarse —es decir, formularse y programarse— en función de la persona, *antes* de intervenir en el perfeccionamiento intencional. Por estas razones, parece que debe preferirse el término de educación personalizada. Insistiendo, la educación personaliza al hombre, mas para ello tiene que personalizarse ella misma; hay una especie de causalidad recíproca en virtud de la que persona y educación se influyen mutuamente.

Pensando en la distinción actual de la educación como proceso y como producto, versión actual de los viejos conceptos de la educación *in fieri* y de la educación *in facto esse*, educación personalizadora se refiere directamente al proceso, mientras que educación personalizada parece más bien hacer referencia al producto. Dado que el proceso se establece en función del producto o, si se quiere, los medios en función del fin, parece igualmente que se debe dar preferencia al término educación personalizada.

Por otra parte, existe una expresión que puede sustituir, incluso con ventaja, a la de educación personalizadora. Me refiero a la expresión «personalización educativa». En esta última expresión se ve con claridad que lo sustantivo es el proceso, el movimiento, la actividad, que desemboca en la educación personalizada, es decir, en un proceso terminado que culmina en la perfección de la persona, fin que justifica toda la actividad que, a su vez, ha tenido que ser personalizada, es decir, adaptada a las condiciones personales de quien se educa.

Finalmente, hay también una pequeña razón histórica. La educación personalizada en realidad viene a ser una superación de la enseñanza individualizada; el adjetivo personalizada fue el primero que se utilizó para expresar este tipo de educación; vale la pena mantener la continuidad en lo posible.

En síntesis, dentro de la gran variedad de expresiones referidas a la educación de la persona, parece que el lenguaje más claro estaría representado en la expresión «educación personalizada», ya que en ella se comprende la perfección educativa de la persona; y se puede utilizar la expresión «personalización educativa» cuando uno se

quiera referir estrictamente al proceso, sabiendo que a fin de cuentas educación personalizada y personalización educativa están vinculadas íntimamente, la primera como fin, resultado o producto; la segunda como proceso, medio y actividad. Y como el fin es el que especifica y justifica la actividad humana, en la educación personalizada se quedan incluidas todas las manifestaciones de una educación orientada hacia la perfección específica de la persona.

QUÉ AÑADE EL ADJETIVO PERSONALIZADA AL SUSTANTIVO EDUCACIÓN

Resuelto, con mayor o menor fortuna, el problema de la mejor expresión dentro de las posibles para significar una concepción educativa enraizada en la persona, dado que la nueva expresión consiste en añadir el adjetivo «personalizada» al sustantivo «educación», vale la pena preguntarse en qué medida el adjetivo añadido modifica el viejo y universal término «educación» sin adjetivos.

Por lo pronto, el hecho de colocar la idea de persona como punto de referencia fundamental en la idea de educación confiere una peculiar dignidad al educando y a cualquier elemento humano que intervenga en el proceso educativo. La noción de persona lleva implícita la idea de dignidad por significar «lo más perfecto en una naturaleza». La noción de persona indica lo más perfecto de la naturaleza humana. Incluye en sí la naturaleza del hombre, pero significa la realidad concreta de un ente concreto y singular, «esta carne, estos huesos, esta alma» (Tomás de Aquino, S. Th. 1, q.29 a.4) que constituyen la personalidad en la que va incluida la peculiar dignidad de cada ser inteligente y libre.

También se incluye el significado de unidad en la idea de persona. La profesora Herreweghe, de la Universidad de Gante, habla de sujeto de la educación como de «un valor idéntico y único» (Círculo, 1988). Para entender a la persona en tanto que fuente de unidad conviene tener presente que si bien la naturaleza humana es la que especifica *lo que* el hombre puede hacer, es la persona *quien* realiza cualquier acción. Como principio consistente de actividad, de ella nacen todos los actos que el hombre puede llevar a cabo. De aquí que la persona sea el principio que confiere *unidad de origen* a todos los actos del hombre.

Pero en la medida en que los actos implican relación con las cosas, la diversidad de objetos que atraen la atención y la intención del hombre son un principio de diversidad en los que se irá deshaciendo la vida a menos que se tenga la conciencia clara y el impulso libre para que los actos se relacionen, de tal suerte que su realización no implique disgregamiento de la vida y la persona, sino que alcancen y mantengan un principio de *unidad de fin*. Este principio que suministra la unidad de fin es la misma persona, en tanto que, consciente de su tendencia universal a la propia perfección, subjetivamente se convierte en felicidad, elige libremente la ruta para

conseguirla. La unidad de la persona es el fundamento real para aplicar el principio de complementariedad a la comprensión de los hechos educativos.

En el pensamiento actual el concepto de educación personalizada sigue evocando en primer término la enseñanza individualizada y las diferencias humanas, pero se van abriendo otros caminos en los cuales la educación personalizada cobra profundidad teórica sin merma de la eficacia práctica. Así, el término «personalizada» se va haciendo frecuente en el campo de la Psicología y de la educación, refiriéndose con él preferentemente a los dominios no cognitivos de la conducta humana. Ahondando en el significado se llega al mundo de los valores, poniéndose de relieve el carácter trascendente del vivir humano. Así, la mencionada profesora Herreweghe dice expresamente que «el término de educación personalizada subraya (...) el sentido (...) de la conciencia de los *valores* y de la orientación del educando a fin de responder al objetivo de su existencia humana y *trascendente*» (la cursiva es mía) (Círculo, 1988).

Los conceptos en cursiva ponen de relieve el carácter ético propio de la persona. Tal carácter aparece porque cualquier acto humano encierra un valor positivo si hace real un bien o un valor negativo si incide en el mal. Esta condición se pone de relieve en las expresiones corrientes de «buena persona» o «mala persona». Una y otra se refieren a la totalidad del ser humano. Otras expresiones semejantes, tales como «buen médico» o «mal médico», «buen zapatero» o «mal zapatero», «buen escritor» o «mal escritor», se refieren a perfecciones parciales del hombre aisladas; no son propiamente perfecciones de la persona que siempre, hay que repetirlo, tiene condición de totalidad. La finalidad ética de la educación personalizada se halla en su intento de que cada hombre llegue a ser una buena persona.

Tampoco se puede olvidar la resonancia subjetiva que tienen el valor positivo o negativo de los actos. Tanto el bien como el mal se pueden tomar en sentido objetivo y en sentido subjetivo. Cualquier obra buena, bien hecha, produce algún bien que se traduce en perfección de la realidad existente, personas o cosas, tal, por ejemplo, el favor que se hace a un amigo, un objeto bien construido. Es el bien objetivo que perfecciona la realidad y al mismo tiempo perfecciona y trasciende el sujeto que le alcanza. La conciencia de haber alcanzado un bien produce de modo espontáneo una reacción de complacencia que va desde la alegría a la felicidad. Es el bien subjetivo. Por el contrario, el mal objetivo es una negación, la privación de un bien, ya sea por perder el bien poseído, ya sea por no alcanzar el bien deseado. El mal produce, al mismo tiempo que un deterioro de la realidad, una frustración, disgusto o tristeza nacida de la carencia del bien que estaba a nuestro alcance. De aquí el poder ampliar el concepto de educación personalizada tomándola como el proceso mediante el cual un sujeto es capaz de encontrar en todos sus actos la alegría de su propio vivir.

La persona humana no se entendería si se la viera como un ente aislado. El profesor López Quintás, nuestro compañero de Academia, otorga particular relieve al «carácter relacional de la persona y su desarrollo mediante la creación de ámbitos» (Círculo, 1988). Sobre estas ideas descansa la necesidad de atender tanto a la necesidad que el

hombre tiene de ocupar su puesto en el mundo, entendido éste como ámbito universal que a cualquier hombre le es dado, cuanto a su puesto y quehacer en los ámbitos particulares de vida que también le son dados, pero en los cuales, a su vez, la persona puede influir directamente para reforzarlos o modificarlos.

La educación personalizada nació con vocación de realidad, como un pensamiento con la aspiración de que ilumine y oriente el quehacer educativo. Las reflexiones que se acaban de hacer sobre lo que el concepto de personalización añade al de educación sin adjetivos, deben completarse con una referencia a la realización práctica del perfeccionamiento humano.

Empecemos por recordar que la educación personalizada tiene su origen en la aplicación del principio de diferencia y complementariedad, en el que, como ya se ha dicho, los elementos de una misma realidad que pueden aparecer como opuestos se intenta verlos como complementarios. También se ha hecho alusión a algunos reduccionismos prácticos que la educación personalizada viene a superar. Tales, por ejemplo, contraponer el cambio a la permanencia en la interpretación de la realidad universal; contraponer la autoridad a la participación social, la norma a la libertad, el orden a la espontaneidad en la interpretación de la realidad social; contraponer la receptividad a la creatividad en el campo de las capacidades personales o contraponer la maduración al aprendizaje, el trabajo independiente a la colaboración, la formación técnica a la formación ética. En este espíritu de hacerse cargo de las diferencias reales y utilizarlas como complemento mutuo, se deben entender las exigencias o matizaciones que la educación personalizada proyecta en la realidad educativa. Descendiendo a la práctica concreta, el profesor Katz, de la Universidad de British Columbia (Canadá), dice que en la educación personalizada «es necesario sintetizar lo que se ha propuesto y realizado en programas educativos que tengan alguna semejanza» con las orientaciones de la educación personalizada (Informe, 1988). El profesor Jorge Sepúlveda, de la Universidad Católica de Valparaíso, indica que se debe «crear las situaciones de aprendizaje que impulsen el desenvolvimiento de cada uno y de la totalidad de los rasgos. Por tanto, la unidad educativa que pretenda ponerse al servicio del crecimiento de la persona debe replantearse totalmente sus propósitos, organización, métodos, recursos materiales y financieros y, en particular, el rol de sus agentes educadores» (Círculo, 1988).

Repetida hasta la saciedad se halla la idea de que es menester hacerse cargo de las posibilidades y limitaciones de los sujetos, puesto que la posibilidad de acción educativa descansa en las disposiciones de quien se educa. Baste recordar que la unidad de la persona exige tener en cuenta los elementos biológicos y los psíquicos, a través de los cuales el hombre se relaciona con el mundo material que le circunda y el mundo trascendental de los valores que le da sentido. Por otra parte, también es idea común que cualquier objetivo educativo tiene tres componentes: conocimientos, aptitudes y valores.

Y en cuanto a la realización misma del quehacer escolar, no se puede olvidar la acción del ámbito en el que se desenvuelve, ya que todos los estímulos educativos se

filtran a través del ambiente en el que transcurre la vida y se realiza la actividad del ser humano que se educa.

Tal vez tenga interés una pequeña observación hecha por el profesor Landsheere, quien, después de afirmar que «la educación personalizada es la solución del porvenir», indica las grandes posibilidades que tienen «las nuevas tecnologías de la información», siempre que se utilicen, advierte, por profesores de gran cualificación (Círculo, 1988).

Me parece también interesante aludir a un avance del Círculo de Educación Personalizada madrileño, en el que, analizando los tipos de operaciones que se realizan en los ámbitos educativos de la familia y la escuela, hablan de las obras latentes, en cuya expresión se concretan las casi constantes alusiones generales, y en muchas ocasiones imprecisas, a las grandes finalidades de la educación, tales como capacidad crítica, solidaridad, valores humanos... En esta nueva expresión se quiere significar «el resultado interior de los actos educativos, en la medida en que, a través de ellos, el hombre va alcanzando las perfecciones propias del ser humano» (García Hoz, 1988, 220). La obra latente es la realización de un aprendizaje continuado cuyo poso en la persona origina disposiciones interiores permanentes que se manifiestan cuando en el fluir de la vida surge una ocasión adecuada. Así, el criterio propio, el espíritu de solidaridad, la capacidad creativa.

Los fines, nacidos de las exigencias de la persona y la vida humana, y los medios, originados en la actividad del sujeto, se sintetizan en la personalización educativa, cuya finalidad es hacer real la construcción de la propia vida; en otras palabras, cumplir la encomienda que cada ser humano recibe al recibir su propio ser.

La realización de las tendencias propias del hombre, el encontrar y desempeñar su puesto en el mundo, la actuación de las potencias en la realización de sus actos propios, las distintas modalidades de actividad y tipos de operaciones, son quehaceres de cada ser humano si ha de vivir como persona, es decir, si es consciente de que puede y tiene derecho a construir su vida y tiene el suficiente vigor personal para obrar con libertad. En otras palabras, dirigirse por sí mismo y no ser manejado por otros. Estas condiciones se cumplen cuando las características personales de singularidad, apertura y dignidad en la conciencia y la libertad se hacen efectivas en cada acto, relación o situación del ser humano.

El hombre es dueño de su propia vida porque decide de antemano lo que puede o no puede hacer y cómo debe hacerlo. En otras palabras, proyecta sus actos. Todos tenemos la experiencia de proyectar un trabajo, una diversión, una reunión, situándolos imaginativa y previamente en el tiempo de que podemos disponer. Se vive humanamente cuando el tiempo se va llenando con la realización de nuestros proyectos. Y así como el tiempo es un continuo en el cual se pueden ir señalando instante tras instante, la vida es un continuo en el que se pueden ir enlazando los actos en la realización de un mismo proyecto, también los proyectos se pueden ir enlazando en el continuo de la vida. Así, cuando todos los proyectos que formulamos, con mayor o menor claridad, se ven unidos en la perspectiva de nuestro futuro, se convierten en elementos del

proyecto de vida personal. Vivir humanamente es llegar a formular un proyecto personal de vida y ser capaz de realizarlo. La educación personalizada se puede concebir operativamente como la capacitación para formular el proyecto personal de vida y para llevarlo a cabo.

Resumiendo, el concepto de persona añade a la idea de hombre las significaciones que dignidad, unidad biológica y moral, carácter ético, conciencia y libertad, singularidad y señorío de la propia vida. Todas estas notas se sintetizan en la «apertura a la realidad» que, a su vez, se consume en la alegría, en un doble origen, la actividad en tanto que relación con las cosas, y la convivencia, relación con las personas. De acuerdo con estas aportaciones, la educación personalizada puede ser definida como «perfeccionamiento intencional de la persona humana, mediante la convivencia y la actividad».

EXIGENCIAS PEDAGÓGICAS DE LA PERSONA HUMANA

De estas aportaciones al concepto de educación surgen como derivaciones una serie de exigencias que la educación necesita incorporar si no ha de quedarse en un puro rótulo que cubre actividades faltas de sentido. Tales exigencias se han ido identificando en algunas publicaciones en las que se distinguen los supuestos fundamentales y los principios metodológicos de la acción educativa (García Hoz, 1988). No voy a entrar en ellas, simplemente me detendré en unas breves reflexiones sobre las exigencias que la dignidad de la persona, y la conciencia como su fundamento, plantean a la relación entre profesores y alumnos y a la educación en general.

La relación profesor-alumno

Si se atribuye la condición de persona tanto al profesor cuanto al alumno, las relaciones entre ambos no se pueden quedar en lo puramente objetivo, propio de la relación didáctica o de cualquier otro tipo de relaciones exteriores. La relación ha de ser —parece una tautología— personal.

El carácter personal de la comunicación se fundamenta en la percepción mutua del otro como persona, percepción que desborda con mucho cualquier otro conocimiento relativo a las cosas materiales que nos rodean.

En la relación persona-objeto material, los campos están bien delimitados, la persona es la que mira, penetra en el ser de la cosa mirada y arranca de él su imagen que puede transformarse después en concepto universal. La actividad es algo atribuible únicamente a quien mira y conoce. Hay un distanciamiento ontológico patente. La persona es la que mira, observa, conoce, sin que de ningún modo sea mirada, observada o conocida. El objeto es la cosa mirada, observada, conocida, sin que de ningún modo mire, observe o conozca. Desde otro punto de vista, la persona posee y el objeto es poseído.

En la relación persona-persona, los dos términos son a su vez sujeto y objeto, observadores y observados. Esto quiere decir que en la relación interpersonal del docente y el discente, uno y otro son a la vez sujeto y objeto, poseedores y poseídos. Hay una cercanía.

Aceptado el carácter interpersonal de la relación propia de la educación personalizada, compromete al profesor de un modo singular.

En la polémica sobre si el profesor debe ser puramente docente o ha de ser educador, es decir, si su tarea queda limitada al estímulo del aprendizaje de un campo cultural determinado o bien traspasa los límites de lo puramente didáctico para llegar a ser en realidad un estímulo en la vida personal del estudiante, se resuelve claramente por esta segunda realidad. El profesor, quiéralo o no, influye con su persona —su presencia y sus actos— en la persona del estudiante. Aunque su responsabilidad primera sea la de estimular un aprendizaje eficaz, no se puede eximir de una cierta responsabilidad —grande o pequeña—, pero real, en la vida del estudiante. La enseñanza más asépticamente científica u objetiva tiene siempre un componente moral, positivo o negativo. Aceptado este razonamiento, surge una inquietante pregunta: ¿cuántos profesores son conscientes de tal responsabilidad y están dispuestos a aceptarla?

La formación de la conciencia

Con el olvido de la dignidad y de la conciencia ocurre una cosa singular.

En la vida ordinaria del mundo actual, y no en escasa medida también en el mundo del pensamiento, la dignidad y la conciencia parecen conceptos anticuados, en exceso abstractos, difíciles de entender, aunque invocados en no pocas ocasiones cuando, por una u otra razón, pensamos ser objeto de ataques o menosprecios personales. Es muy frecuente la actitud ambivalente del sujeto que en su vida ordinaria se encoge de hombros, cuando no se sonríe peyorativamente, al oír hablar de dignidad y de conciencia. Pero cuando se siente ofendido porque no le tratan como él piensa que debe ser tratado o cuando le piden que haga algo que a él no le parece oportuno, ¿cuántas veces se invoca a «mi dignidad no puede aceptar esto» o «en conciencia no puedo hacer tal cosa»?

Por otro lado, en las publicaciones de Psicología y Educación referidas a la personalidad se emplean conceptos que en cierto modo vienen a sustituir los tradicionales de dignidad y conciencia. Tal ocurre, por ejemplo, con las expresiones «autoconcepto», «autoimagen», «autoestima», con las que se cubre un campo afín al de dignidad; o con la conocida expresión «pensamiento crítico» en relación estrecha con el de conciencia. Pero se trata de sucedáneos, no de realidades equivalentes.

El problema de la dignidad tiene connotaciones políticas y sociales. Nuestro compañero de la Academia Jesús González Pérez inicia su lúcido trabajo sobre la dignidad

de la persona en la jurisprudencia constitucional con las siguientes palabras: «Al estudiar la jurisprudencia del Tribunal Constitucional sobre la dignidad de la persona, lo primero que destaca es el escasísimo número de sentencias que contienen alguna referencia al precepto de la Constitución que la consagra como "fundamento del orden político y de la paz social"» (González Pérez, 133). Pocas líneas después recuerda el artículo 10 de la Constitución española de 1971, que en su apartado 1 dice: «La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás, son fundamento del orden político y de la paz social.»

No sé en qué medida la mente de los legisladores que redactaron el mencionado artículo de la Constitución vincularan la dignidad de la persona con el libre desarrollo de la personalidad, pero unida o separada en la letra de la ley, el libre desarrollo de la personalidad se halla estrechamente vinculada la posibilidad de que el hombre actúe como persona, es decir, con conciencia y libertad. Mas no parece que la formación de la conciencia sea una finalidad tenida en cuenta por los dedicados al estudio del desarrollo de la personalidad.

Bien es verdad que en la dignidad de la persona, de acuerdo con las ideas expuestas en otro importante trabajo por el también querido compañero que fue de esta Real Academia de Ciencias Morales y Políticas Leopoldo Eulogio Palacios, se distingue entre la dignidad ontológica de la persona y la dignidad moral.

La dignidad ontológica le viene al hombre por el hecho de serlo, de tal suerte que es algo vinculado al hecho mismo de su existencia personal. Este tipo de dignidad se tiene por el hecho de ser hombre. «Ontológicamente, la persona humana es la más perfecta de las criaturas y por eso la que tiene entre ellas mayor prestancia (...); la persona es digna por su nacimiento, pues la forma que le hace subsistir es un fin y como tal es bueno; pero la bondad y dignidad que tiene por el mero hecho de ser hombre es sólo ontológica, no moral.» La dignidad moral tiene que alcanzarla el hombre mediante sus obras. Sin menoscabo de su dignidad ontológica, una persona puede ser indigna en el aspecto ético (Palacios, 1989, 49-50).

La distinción entre dignidad ontológica y dignidad moral pone de relieve que si se trata de dignidad ontológica el hombre no tiene ninguna necesidad de educación para poseerla, nace con el propio nacimiento del ser humano y ningún acto o experiencia posterior puede suprimirla. El malhechor pierde su dignidad moral, pero no su dignidad ontológica, que en medio de su abyección es equiparable a la dignidad de cualquier persona honrada. Sobre la idea de que la dignidad moral se alcanza con las obras, se está diciendo que el hombre necesita la educación. En síntesis, para que el hombre sea digno moralmente es menester el libre desarrollo de la personalidad aludido en la Constitución española. Porque personalidad no es otra cosa sino la manera propia en que cada hombre hace real la persona.

La extrañeza de nuestro compañero González Pérez subiría de puntos sin duda si intentara ver cuántas veces la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema

Educativo (LOGSE), de 4 de noviembre de 1990, menciona la dignidad, porque a lo largo de su articulado no aparece mencionada. ¿Se puede considerar suficiente las alusiones que hace al «pleno desarrollo de la personalidad del alumno» (art. 1.a), a la formación personalizada (art. 2.a), al desarrollo personal (art. 13.i), al favorecimiento del «desarrollo personal» por medio de la educación física y el deporte (art. 26.i)? Entiendo que no, precisamente porque estas expresiones se interpretan generalmente en un sentido psicológico restrictivo en el cual no se da cabida a los conceptos de bien o mal, perfección o imperfección, derecho o deber.

No es muy aventurado pensar que el olvido de mencionar explícitamente en alguna ocasión la dignidad de la persona deja al resto de las alusiones con ella relacionadas desvinculadas de las exigencias morales.

Algo semejante ocurre con la idea de conciencia. Esta palabra no aparece en el articulado de la Ley. Tal vez se puede pensar que el mismo concepto queda expresado cuando se habla de «espíritu crítico» (art. 2.d) al mencionar los principios en los que se ha de inspirar la actividad educativa o de «valorar críticamente» las creencias, aptitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural (art. 19.h) cuando la Ley establece las capacidades que se deben desarrollar en la educación secundaria.

La analogía de significación entre las expresiones emparejadas puede llevar a pensar que son susceptibles de utilizar una u otra indistintamente. Mas a poco que se piense en la interpretación corriente que a unas y a otras se da, saltan a la vista las diferencias.

En primer lugar, dignidad y autoconcepto o autoestima. Ciertamente, especialmente la última expresión, autoestima, pudiera emparejarse con la de dignidad; pero ya se ve que esto sería forzar significaciones. Dignidad es una condición del sujeto, mientras que el autoconcepto es un fenómeno de conocimiento, y la autoestima, un fenómeno afectivo, bien que referidos al sujeto. Desde el punto de vista de la educación, de lo que se trata no es solamente de que el sujeto se conozca a sí mismo como una realidad psicológica, sino que este conocimiento se ponga en relación con la perfección propia de la naturaleza humana. En otras palabras, autoconcepto y autoestima son fenómenos psicológicos, mientras la dignidad es un hecho ontológico y moral.

Otro tanto acontece con las expresiones conciencia y espíritu crítico. Las dos son fenómenos cognitivos, pero mientras el espíritu crítico se refiere a una realidad exterior al sujeto, la conciencia dice conocimiento explícitamente referido al propio sujeto que conoce. Por otro lado, en la conciencia entra, aparte de su significación psicológica, su sentido moral, en el que el sujeto es consciente de que el conocer tiene una significación moral que hace al ser humano capaz de juzgar sobre la bondad o la malicia de los actos. Todavía se podría mencionar el uso reduccionista del espíritu crítico, que por muchos se entiende como capacidad de descubrir los elementos negativos que hay en una realidad.

Sintetizando, se puede considerar que, mientras la dignidad y la conciencia tienen un claro significado ético, el autoconcepto y el espíritu crítico tienen un sentido psicológico, vaciados de significación moral.

TRIVIALIZACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO

El vacío ético que muestra la legislación educativa española se proyecta en la práctica educativa, quitándole su fundamento ontológico y dejándola reducida a los aspectos superficiales y pragmáticos. Se trata de una carencia que desdichadamente no existe sólo en nuestro país, sino que es universal en los medios educativos institucionales.

No es que con ello quiera decir que todo el mal arranca de las conmociones revolucionarias de los años sesenta, mencionadas al comienzo de estas reflexiones, pero la verdad es que tales protestas terminaron, como era de temer, en buena medida, en un gran vacío. También a la educación de hoy se le puede ver como un vacío ético que es, a mi modo de ver, la causa principal de la insatisfacción generalizada frente a los resultados de la educación, que tiene eficacia como preparación para una vida técnica, pero que es ineficaz en la ayuda a cada ser humano para encontrar sentido a su vida y ser capaz de hacerla propiamente humana.

El vacío de atención a la dignidad, que ontológicamente fundamenta todos los derechos y moralmente legitima su ejercicio, contribuye a un vaciamiento del hombre que se proyecta en las cosas materiales que puede usar y es incapaz de encontrar sosiego y reflexionar para descubrir desde su interior el sentido de la vida.

Y no se trata simplemente de grandes realidades que se extienden por el mundo, sino de una clara amenaza que se cierne sobre la juventud, sobre estos jóvenes que cada día vemos por la calle y tenemos en nuestras familias. Sin el sentimiento de la dignidad y sin cultivo de la conciencia, los jóvenes, cada joven en singular, se encuentra incapacitado para resistir los estímulos negativos que genera la sociedad actual, que son otros tantos impulsos para entrar en esos ámbitos que se resumen en la búsqueda afanosa del placer fácil, cuyo fin más corriente es la drogadicción, el alcoholismo, la violencia. Y sin llegar a esos extremos, la obsesión por el consumismo y el bienestar económico, la actitud insolidaria, manifestada en la frase tan corriente: «ése es tu problema», o la sustitución de la norma moral objetiva por las también corrientes frases «me apetece» o «no me apetece».

Problemas que nacen del no tener conciencia de la propia dignidad ni de la dignidad de los otros.

Se puede hablar de una aceptación universal de los principios y las exigencias de la educación personalizada, tal como se acaban de exponer, haciendo algunas salvedades.

En primer término, la aceptación de las ideas de la educación personalizada no significa lo mismo que llevarlas a la práctica; desdichadamente, en bastantes ocasiones, la educación personalizada se queda como un rótulo para cubrir actividades educativas en ocasiones inconexas y faltas de sentido. Por otra parte, se puede hablar también de un olvido casi total de lo que constituye la significación primera de la persona, la dignidad, así como del fundamento intelectual de la vida humana, la conciencia. Estos olvidos son en gran medida causa no sólo de la trivialización del proceso educativo, sino también de la frustración generalizada frente a los resultados de la educación en gran número de instituciones escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTAREJOS, F. (1983): *Felicidad y educación*, Pamplona, EUNSA.
- ASTIN, A. W. (1985): *Achieving Educational Excellence*, London, Sage.
- BALDUZZI, G. et al. (1984): *Per una educazione alla pace*, Bologna, Pianoro.
- BERSNTEIN, D. (1980): «Class and Pedagogies: Visible and Invisible», en DOCKRELL and HAMILTON (ed.): *Rethinking Educational Research*, Kent, Odder and Stoughton.
- BLANCO Y SÁNCHEZ, R. (1930): *Teoría de la educación*, Madrid, Hernando.
- CÍRCULO DE EDUCACIÓN PERSONALIZADA (1988): *Informe sobre el nombre de educación personalizada*. Texto mecanografiado, Madrid.
- COHEN, B. (1982): *Means and end in education*, London, Allen and Unwin.
- DEARDEN, R. F.; HIRST, P. H., y PETERS, R. S. (1982): *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Madrid, Narcea.
- GARCÍA HOZ, V. (1944): *Sobre el Maestro y la Educación*, Madrid, CSIC, Instituto de Pedagogía.
- (1952): *Cuestiones de Filosofía de la Educación*, Madrid, CSIC, Instituto de Pedagogía.
- (1967): *Educación personalizada (La educación al servicio de la libertad)*, Universidad de Madrid, Fundación Valdecilla.
- (1982): *Calidad de educación, trabajo y libertad*, Madrid, Dossat.
- (1988): *Educación personalizada*, Madrid, Rialp.
- (1991): «El principio de complementariedad en la investigación pedagógica», en *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, n.º 68.
- GONZÁLEZ PÉREZ, J. (1985): «La dignidad de la persona en la jurisprudencia constitucional», en *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, año XXXVII, n.º 62.
- GRANT, C. A. (1982): *Bringing Teaching to Life*, Boston, Allyn and Bacon.
- HOEFERT, H.-W.: (1982): *Person und Situation*, Göttingen, C. J. Hogrefe.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1977): *Hacia una formación humanística*, Barcelona, Herder, 2.ª edición.
- KOURGANOFF, V. (1972): *La face cachée de l'Université*, París, PUF.
- LASSAHN, R. (1983): *Pädagogische Anthropologie*, Heidelberg, Quelle und Meyer.
- PALACIOS, L.-E. (1989): «La persona humana», en PALACIOS, L.-E., et al.: *El concepto de persona*, vol. 2 del Tratado de Educación Personalizada, dirigido por Víctor García Hoz, Madrid, Rialp.
- PIEPER, J. (1976): *Las virtudes fundamentales*, Madrid, Rialp.
- SICHEL, B. A. (1982): *Value education for an age of crisis*, Washington, University Press.
- STRAUGHAN, R. (1982): *Can we teach children to be good?*, London, Allen and Unwin.
- TOMÁS DE AQUINO: *Summa Theologica*, I, q.29.
- TUSQUETS, J., y otros (1986): *Tarzán contra Robot*, Barcelona, Oikos-Tau.
- VEENHOVEN, R. (1984): *Conditions of Happiness*, Dordrecht (Holand), Reidel Pub.
- ZUBIRI, X. (1980): *Inteligencia sentiente*, Madrid, Alianza Editorial.