

PERSONALIZACIÓN EDUCATIVA

NO BASTA RENOVAR MÉTODOS, ES PRECISO FORMAR
PERSONAS

Por ISABEL G. ZULUAGA

En su artículo titulado *Formar europeos*, Denis de Rougemont se hace la siguiente pregunta: ¿cuál será el estilo que debiera tener una concepción "europea" de la educación? Pasa revista a lo que puede considerarse como característico de la educación norteamericana: el exagerado respeto al individuo, el temor de perjudicar el desarrollo de la individualidad por medio de la disciplina. Poco después alude a la orientación pedagógica soviética, con su absoluto desprecio de la personalidad humana, con la estima del individuo como mero instrumento al servicio de la colectividad, del partido y del Estado. Ambas concepciones resultan así extremas y unilaterales, por lo que el autor considera que una educación que se precie de ser auténticamente europea, debe lograr la síntesis superadora de ambos estilos y ha de poner sus esfuerzos en contribuir a la formación de "hombres que sean al mismo tiempo *libres y responsables*, es decir, que sepan lo que se deben a sí mismos como individuos que han de seguir su propia vocación y lo que, al mismo tiempo, deben a la *sociedad* en que viven"¹.

Cuidemos de no descuidar en el momento actual esta seria llamada a una formación humana íntegra, completa. Si estamos empeñados en una reforma auténtica de la educación, no hemos de olvidar, es verdad, que ésta exige una reforma de

¹ *Europäische Erziehung*, abril-mayo, 1956, págs. 39-40.

métodos y contenidos educativos, una revisión en profundidad de las instituciones y de los profesionales sobre los que ha de gravitar la reforma. Exige también una toma de conciencia de la necesidad de formar convenientemente al nuevo profesorado y de contribuir al perfeccionamiento del profesorado actual, ya que habrá reforma sólo en la medida en que los educadores estén dispuestos a realizarla. Mas todas estas irrenunciabiles exigencias encuentran su sentido en aquello que es lo verdaderamente nuclear en la acción educativa, la formación de hombres completos, de seres humanos capaces de hacer frente a los vaivenes de una sociedad en continuo cambio, capaces de encontrar y de seguir el ritmo trascendente de su vida, capaces de contribuir en algo a la felicidad y al progreso de los demás. En resumen: hombres capaces de *realizar* enteramente su condición de *personas*.

Nuestra preocupación por una sincera reforma cualitativa de la educación se monta en este momento sobre un amplio movimiento de reforma *cuantitativa* que ha tenido lugar en estos años, tanto en España como en otros países. Si bien es verdad que a nosotros aún nos queda mucho por recorrer en este sentido, hemos de reconocer que son ya mayoría los niños que tienen libre acceso a los bienes de la cultura. De hecho la población escolar se ha multiplicado en estos últimos años a todos los niveles.

Como educadores contemplamos con particular satisfacción esta irrupción del alumnado en nuestras propias aulas y tratamos de buscarles por todos los medios el mejor acomodo posible, que no siempre es el teóricamente deseable. Pero no podemos liberarnos de una cierta tentación de angustia ante este posible riesgo: que el creciente fenómeno de la masificación pueda hacernos perder de vista el objetivo básico de nuestra empresa, que no consiste ni puede consistir en la pura transmisión de unos determinados contenidos culturales. De ser así, nos bastaría con el conocimiento más exhaustivo de los nuevos métodos y técnicas didácticas y organizativas de aparición reciente. Pero bien sabemos que la misma aplica-

ción de la tecnología a la educación ha sido enjuiciada con criterios contradictorios. Hay críticos para quienes la máquina posee “poderes mágicos” insuperables mientras para otros anula en los alumnos “el juicio intuitivo de los valores, el vuelo de la imaginación, la pregunta aviesa pero aclaratoria”².

Sin caer en extremismos, juzgamos estar en posesión de métodos y técnicas que han demostrado ser instrumentos realmente valiosos en orden a la trasmisión de contenidos educativos o a colocar al educando en una situación real de aprendizaje. Lo que no redime sino más bien incrementa la especial responsabilidad que el educador tiene, hoy más que nunca, de *reflexionar* sobre el concreto valor humano de los objetivos que persigue, de no quedarse prendido en el instrumento, ingenuamente confiado en su promesa de conducir a una meta mejor. Exijamos a la promesa aquella condición: que “la cultura de la personalidad” iguale “en refinamiento al refinamiento de la máquina... Como sucede con todos los instrumentos de multiplicación, la cuestión está en saber cuál es la *función* y la *calidad* de lo que se multiplica”³. Tanto más que en nuestro caso, la multiplicación del instrumento puede depender “más de razones comerciales que de motivos educativos desinteresados”⁴. Parece oportuno recordar aquí las prudentes expresiones de W. K. Richmond sobre la adecuación entre la técnica y el progreso humano: “¿Cabe la posibilidad de que los progresos en el campo de la tecnología, que están ahí a la vista de todos, hayan superado la capacidad de progreso del hombre mismo? ¿Puede ser que la tecnología se desarrolle según sus propias leyes y que en el estado actual

² Vid. PHILIPS H. COOMBS, *La crisis mundial de la educación*. Versión española del original inglés, por Ed. Península, Barcelona, 1971, págs. 161 y siguiente.

³ LEWIS MUMFORD, *Technics and Civilization*, Routledge, 1934.

⁴ W. K. RICHMOND, *La revolución de la enseñanza*, Herder, Barcelona, 1971, pág. 26.

de nuestros conocimientos estas leyes escapen a todo control humano eficaz?”⁵.

Nos viene a la mente aquella llamada de atención que se nos hizo en la clausura de nuestro IV Congreso ante el peligro que amenaza a una sociedad supertecnificada: “El problema no está en que la máquina domine al hombre, sino en que a través de las comunicaciones modernas, la mayoría de los hombres se están convirtiendo en un *ser dirigido por otro*”⁶. No intentamos elaborar argumentos retóricos, sino que estamos convencidos del riesgo que corremos y deseamos evitar la manipulación del hombre por el hombre.

Lejos de frenar este proceso y de orientar la verdadera “construcción” de una sociedad humana, el educador puede caer, por una ingenua ausencia de reflexión, en una contribución positiva a su acrecentamiento. Bastaría que nos conformásemos con dominar los diferentes métodos y técnicas y aplicarlos indiscriminadamente en cualquier dirección: en la dirección que nos impusiere el clima ambiental reinante. Bastaría, en suma, que diéramos nuestro asentimiento a la producción de hombres en serie —o lo que sería todavía peor, “en cadena”, utilizando el expresivo epíteto de García Hoz—, que colaborásemos nosotros mismos en tal producción. Por ese camino, no nos sería difícil arribar a un tipo de sociedad educadora tan decepcionante y deshumanizada como la que imagina Skinner en su *Walden 2*. Más aún: quizá llegásemos a admitir la posibilidad de unos hombres que nacieran en tubos de ensayo y que tuvieran una educación teledirigida; producción de homúnculos al servicio de dictadores.

Ante tales peligros, se impone hoy más que nunca la necesidad de que el educador someta a frecuente reflexión el inmenso valor contenido en la *persona* de cada educando. Y eso desde dos perspectivas: la persona del *educando* como *punto de partida* de cualquier tipo o forma de proceso educati-

⁵ *Idem*, pág. 27.

⁶ Vid. GARCÍA HOZ, *Educación personalizada*, C. S. I. C., Madrid, 1970, página 43.

vo, y la persona del hombre *educado* como punto de arribo, como *meta final*, del proceso. En ambos casos se trata de una consideración de la persona, única piedra angular sobre la que debe reposar toda educación digna de tal nombre⁷.

Respecto al punto de partida, no se trata de reincidir en las deficiencias típicas de un puerocentrismo exacerbado. Con frecuencia, las corrientes puerocentristas han ocasionado un estado más o menos patente de satelización de los educadores alrededor del niño, tomado como individuo o como grupo. En el fondo, han supervalorado al educando muchas veces a costa de infravalorar al educador, a costa de hacer de éste un ser exclusivamente atento a las necesidades e intereses —no siempre objetivos— de otro ser en vías de maduración. Por debajo de estas concepciones late ordinariamente una deficiente comprensión del valor y del sentido de la persona humana.

En primer lugar, late esa deficiente comprensión en el seno del individualismo pedagógico, de fuerte influjo en amplios sectores occidentales. El individualismo viene a resaltar la primacía de los valores individuales sobre los valores sociales. Dentro de los valores individuales, concede atención preferente a la *libertad* individual, ya que es ésta la única palanca que se considera capaz de poner en funcionamiento el desarrollo autocreativo y autoperfectivo del hombre. Todo el mundo exterior debe favorecer el libre desenvolvimiento interior del individuo, de cada individuo. La sociedad, concebida como una simple suma de todos esos individuos capaces de libertad y sólo felices en la libertad, tiene el supremo deber de velar por los valores y por las libertades individuales. El individualismo ve sobre todo al individuo como portador de

⁷ Gilbert Leroy enjuicia negativamente aquel tipo de escuela que descuida "el papel de la enseñanza en el desarrollo personal, ignora su relación con la valoración de la capacidad que aporta la madurez, con las motivaciones creadoras de tensiones y, en resumen, *coloca la acción docente fuera de la realización de la persona humana* (V. "Principios de una psicopedagogía de la persona", en su obra *El diálogo en la educación*, traducida del original francés por Nancea, S. A. de Ediciones, Madrid, 1971, pág. 119).

derechos (los derechos del hombre, del niño, etc.), y a la sociedad organizada como responsable de *deberes* respecto a los individuos que la integran.

No es ahora el momento de poner de relieve las incontables consecuencias que tal concepción del hombre ha ocasionado en el campo educativo. Una de ellas es su contribución a la explosión escolar, puesto que el derecho a la escolaridad ha sido uno de los derechos más exigidos por las diversas corrientes de cuño liberal-individualista. Otra, igualmente positiva, es la importancia dada a la libertad del educando dentro de la institución escolar y a los procedimientos pedagógicos no directivos. Pero éstos y otros logros se han visto ordinariamente empañados por el vicio de base del individualismo: su entraña naturalista, su premeditada intención de recluir al hombre en un mundo puramente material y corpóreo. Ante tal perspectiva, el proceso educativo ha debido tender hacia una meta en la que el goce de la felicidad individual terrena —el hedonismo— ha constituido el núcleo fundamental, si bien a veces haya sido rodeado de declaraciones vagamente altruistas. La individualización educativa, que tan felices resultados ha traído al campo didáctico y organizativo, es así perfectamente compatible con una visión deformada del hombre.

Aunque situado en el terreno opuesto, el colectivismo tiene a su base el mismo defecto radical. Persiste en él el antagonismo entre individuo y sociedad. Sólo que en esta ocasión la realidad supervalorada ha sido la sociedad. Los diversos colectivismos han visto en la sociedad una realidad objetiva y firme, frente a esa otra realidad que es por naturaleza subjetiva y débil: el individuo. La sociedad viene considerada como auténticamente *creadora* del individuo, ya que indica los fines que el individuo debe conquistar y posibilita los medios necesarios para hacerlo. Todo colectivismo —sea nacionalista o internacionalista, sea nacionalsocialista o comunista— tiende a rechazar de plano una educación encaminada a la conquista de unas libertades y de una felicidad de carácter individual. Por lo demás, el hombre, desprovisto de destino

trascendente, sólo puede encontrar la felicidad en el *encuentro* con los otros hombres.

En el terreno de la metodología educativa moderna, son también numerosos los aciertos del colectivismo. Hay que destacar sobre todo su empeño por conseguir de la escuela una verdadera comunidad de vida y la importancia concedida al trabajo como medio de educación. Sin embargo, al igual que ocurría al individualismo, el colectivismo se ha edificado también sobre una base naturalista y desconocedora de la verdadera realidad humana.

Precisamente porque muchos principios didácticos y organizativos de la individualización educativa y de la colectivización educativa son válidos, se hace más necesario al educador de hoy el saber discernir entre esos principios y las bases sobre las que pretenden apoyarse. A esa necesidad quiere ceñirse la *primera ponencia* de esta sección del Congreso. Su fundamental pretensión es la de invitar a los profesionales de la educación a reflexionar sobre las bases que sustentan una *educación personalizada*, coherente con la triple dimensión —individual, social y trascendente— de la persona humana.

Las restantes tres ponencias que constituyen esta sección están dedicadas a las tres notas primordiales que, incluidas en el concepto de persona, repercuten de modo especialmente profundo en la calidad del proceso educativo: la *singularidad*, la *autonomía* y la *apertura* de la persona.

El educando se nos presenta, ante todo, como un ser *singular*, único, diferente de los demás educandos. Su esencia personal, que es la misma en todos los seres humanos, nos viene ofrecida en un *particular modo de ser y de comportarse* que nos obliga a depararle un trato particularizado. De acuerdo con ello, esta segunda ponencia nos brinda la oportunidad de estudiar todos los aspectos relacionados con la singularidad del educando. En concreto, es éste el lugar más adecuado para someter a revisión los diversos aspectos que constituyen la educación integral de la personalidad —educación religiosa, social, estética, física, etc.—, de tal manera que pue-

dan desembocar en unos claros objetivos de aprendizaje de cada alumno singularmente considerado. Especial relieve habría que conceder, en cualquier caso, a la *capacidad creativa* del educando, capacidad directamente derivada de su singularidad personal. Todas las experiencias que los educadores españoles hayan tenido la oportunidad de adquirir en el campo del desarrollo de la creatividad, interesan muy especialmente a esta ponencia.

La *autonomía* es otro de los rasgos distintivos de la persona que esta sección del Congreso pondrá de relieve. Autonomía es capacidad de legislarse a sí mismo, capacidad de determinar el canon, el modelo al que deberá ajustarse la propia vida. Se opone a *heteronomía*, que establece una distinción entre quien dicta las normas de comportamiento y quien simplemente se limita a cumplirlas. Si se tiene en cuenta todo lo que más arriba se afirmó acerca de la tendencia moderna —facilitada por los avances tecnológicos— a convertir al hombre en un ser dirigido por otro hombre, a convertir al hombre en un robot silencioso y cumplidor de órdenes, se comprenderá fácilmente la importancia y las posibilidades de reflexión que ofrece esta tercera ponencia. El hombre sólo será capaz de resistirse a unas normas impuestas desde el exterior, en la medida en que sea capaz de ponerse a sí mismo unas normas claras, accesibles y bien fundamentadas. En buena parte, esta capacidad autonormadora está en dependencia de aquella otra capacidad creativa antes mencionada; exige una educación tendente a reforzar el conocimiento de sí mismo y el correcto uso de la libertad personal, de modo que ésta conduzca a compromisos maduros y a actuaciones positivas. El *quid* de una educación autonómica está centralmente constituido, consiguientemente, por una educación del *dominio de sí*. Ya desde esta perspectiva son muchas las cuestiones que los educadores españoles podrían suscitar mediante sus comunicaciones al Congreso. Pero es que hay mucho más. La *autonomía personal* no puede entenderse sólo como *autonomía individual*, como vocación a la independencia del individuo respecto a los

demás individuos o frente a la sociedad. La autonomía personal es también, y en gran parte, autonomía *social*. Si antes, en consideración de su cometido más primigenio y básico, la educación autónoma se nos presentó como educación para el dominio de sí desde este otro ángulo de visión se nos presenta como educación para el autogobierno de unidades sociales determinadas. Vano sería empeñarse en esta segunda dimensión si antes no se han conquistado objetivos claros respecto al dominio de sí de cada educando. Pero peor sería empeñarse en un dominio de sí que se quedase sólo en eso, que no fuese capaz de trascender el orden puramente individual para repercutir fructuosamente en el orden social. La *autonomía escolar* puede ser estudiada desde diversos puntos de vista: participación de los alumnos en el gobierno de los centros educativos, diferentes formas de autogobierno estudiantil, relaciones de gobierno entre educadores y educandos, autonomía de las instituciones escolares respecto al Estado o respecto a las familias, participación de los padres en el gobierno de los centros educativos, libertad académica del profesorado, autonomía universitaria, etc. Todo esto sin olvidar que el afán de libertad y de autonomía de la persona tampoco se satisface enteramente con esta autonomía social, sino que aún cala más hondo, buscando la libertad y la autonomía que sólo puede darle su dimensión trascendente, su *ser para Dios*.

Finalmente, hemos de atender a lo que hemos calificado como tercera nota primordial de la persona: su *apertura*, su *comunicabilidad*. Es importante reparar bien en este punto, para evitar posibles confusiones entre esta ponencia y algunas de las incluidas en la Sexta Sección del Congreso, dedicada a la *comunidad educativa*. Mientras que la Sexta Sección estudia diversos aspectos *funcionales*, operativos, de la comunicación educativa institucional, aquí nos interesa la apertura, la capacidad radical de comunicación, como rasgo constitutivo de la *persona del educando*. De ahí que nuestros análisis deban centrarse sobre todo en la caracterización de esa comuni-

cabilidad y en la determinación de los canales más adecuados para desarrollarla dentro del proceso educativo.

Sin perder en ningún momento la meta de nuestra común reflexión, que podemos apoyar en aquellas adecuadas expresiones de Majault: “En una sociedad que cambia y cuya extrema movilidad garantiza el progreso, el hombre, que provoca las transformaciones... no puede quedar fuera de las corrientes que él mismo crea. Sometido, avasallado por sus propios descubrimientos, hebre aquí vacío y desnudo ante la nueva experiencia de la que es al mismo tiempo el origen y el fin. Las herencias y los legados no sirven ya, ni las lecciones recibidas ni las pistas abiertas. Todo, en suma, hay que reinventarlo”⁸. Y, sobre todo —añadimos— hemos de reinventar al propio hombre, “origen y fin de esta nueva experiencia”, para que comprenda y viva la amplia perspectiva perenne y temporal de su ser **PERSONA**.

⁸ J. MAJAUULT, *La révolution de l'enseignement*, Laffont, Paris, 1967, página 46.