

ANÁLISIS DEL TRATADO DE EDUCACIÓN PERSONALIZADA. GÉNESIS Y APORTACIONES

por Antonio BERNAL GUERRERO
Universidad de Sevilla

Entre 1988 y 1997 se ha publicado en Madrid, bajo la dirección del recientemente fallecido profesor Víctor García Hoz (1911-1998), el Tratado de Educación Personalizada. Esta magna obra, en torno a los trece millares de páginas, recogidas en treinta y tres volúmenes, constituye muy posiblemente la fuente más relevante en la actualidad para comprender y practicar una cabal personalización educativa. El Tratado de Educación Personalizada, en gran medida, viene a coronar la obra de Víctor García Hoz, uno de los pedagogos más eminentes del siglo XX.

Una vez concluido el Tratado, se hace precisa una valoración ponderada del mismo. En este trabajo acometemos una investigación sobre el origen, preparación y elaboración del Tratado, así como sobre sus aportaciones más fundamentales al campo de la teoría y la práctica educativas.

1. Incardinación del Tratado de Educación Personalizada en la obra de Víctor García Hoz

La obra de Víctor García Hoz es de un gran relieve, posiblemente se trate del mejor observatorio de la Pedagogía española del siglo XX. Estamos ante una obra que ocupa, por su nivel intelectual y por su originalidad, y no sólo por su volumen —aunque sea una de las más vastas del pensamiento pedagógico de nuestro tiempo—, un espacio propio, singular, en la Pedagogía contemporánea (Bernal Guerrero, 1994).

Hay autores en los que no resulta complicado establecer, para

comprender mejor su pensamiento, unas determinadas fases —sin duda artificiales, pero eficaces—, con rasgos o particularidades propias. Tal división en etapas facilita la comprensión de una vida intelectual en la que, a veces, se producen incluso contradicciones esenciales o cambios de rumbo radicales. No es éste el caso que nos ocupa; en la obra de Víctor García Hoz se da un progreso, un avance, un desarrollo perfectivo sin solución de continuidad. No obstante, aunque, como es lógico, puede hablarse de creciente y gradual madurez —plenamente alcanzada en la elaboración de su concepción de la *educación personalizada*—, o sea, de una estructura lineal en su pensamiento, lo cierto es que una visión más profunda de toda su obra nos hace pensar más bien en una *estructura circular de su pensamiento* (Bernal Guerrero, 1997).

Dicha estructura, circular o sistemática, abarca, junto a una permanente apertura —sobre todo en lo referente a los aspectos técnicos de la educación—, una plataforma doctrinal transida de perennidad, que proporciona sentido a toda su obra, independientemente de la dirección que adoptemos para su comprensión y estudio, ya procedamos desde el final hacia el comienzo, o viceversa. Cada contribución, cada elemento de su obra, no se explica cabalmente por sí solo, ni tampoco únicamente en relación con «lo anterior», ni sólo en relación con «lo posterior». La obra de García Hoz acaba explicándose, íntegra y auténticamente, si se la considera como una pieza, en modo alguno equivalente a la mera suma de sus partes múltiples.

Referirnos a una estructura circular del pensamiento de García Hoz no significa negar niveles y situaciones distintos en su obra, sino más bien afirmar que la orientación hacia una Pedagogía de la persona está presente desde sus inicios. En su *Pedagogía de la Lucha Ascética* (1941), en *Sobre el Maestro y la Educación* (1944), en sus *Cuestiones de Filosofía de la Educación* (1952), o en algunos artículos publicados en la **revista española de pedagogía** (García Hoz, 1953, 1953 a), en los que se trata el sentido personal de la educación y el concepto de *programas personales*, ¿no nos apercibimos de que se halla el germen de lo que después será la *educación personalizada*? Si se quiere, faltaba sistematización, pero no orientación; la dirección hacia la noción de *educación personalizada* estaba ahí patente.

Teniendo presente el mencionado carácter circular del pensamiento de Víctor García Hoz, acaso puedan establecerse tres situaciones diferentes en su obra, que vienen a reflejar de algún modo también niveles distintos: *teológica y ética*, *sistemática* y *persona-*

lística. Seguidamente espigaremos algunas de las obras más representativas de estos enfoques.

1.1. *Enfoque teológico y ético*

El enfoque adoptado inicialmente por García Hoz es predominantemente teológico y ético. Su *Pedagogía de la Lucha Ascética* (1941) marca el comienzo de su vida intelectual, y aunque el fin y el núcleo de la obra son netamente pedagógicos, puede considerarse una especie de visión anticipada del último punto de referencia de la educación. El espíritu cristiano que rezuma toda la obra constituye la plataforma doctrinal desde la que García Hoz afrontará, en adelante, el conjunto de los problemas pedagógicos. Desde este momento hay un continuo perfeccionamiento intelectual, una perseverante indagación de la verdad, pero consciente de la existencia de la Verdad revelada. ¿Supone esta orientación adoptada una ciega sumisión, una posición limitadora de las posibilidades del hombre? En modo alguno, más bien viene a significar todo lo contrario: la aceptación consciente del misterio le conduce a una plena apertura a la realidad toda. La educación, en la medida en que es humana, en tanto que se halla relacionada con todos los problemas que la vida plantea a todos y cada uno de los hombres que constituyen la Humanidad, mantiene un vínculo inexorable con la trascendencia.

Este enfoque resulta decisivo en la configuración posterior de toda la obra de García Hoz. Sus reflexiones pedagógicas sobre los más delicados problemas de nuestra época, de orden moral o estrictamente intelectual, se han fundamentado, a la postre, en el concepto cristiano de dignidad humana. Por la hondura y tino de sus recomendaciones y sugerencias, la escuela o la familia cristianas hallan en él un pedagogo de vasta influencia. Como constatación de lo que decimos, piénsese en las siguientes obras de García Hoz: *El Nacimiento de la Intimidación* (1950), *La Tarea Profunda de Educar* (1962), *Familia, Sexo, Droga* (1976), *Alegría en la Tercera Edad* (1985), *La Educación del Estudiante en la Familia* (1990) o *Fuertes en la Edad Avanzada* (1990). ¿Acaso no están todas ellas iluminadas por una apertura a lo sobrenatural?

1.2. *Enfoque sistemático*

Continuando una corriente sistematizadora española de la Pedagogía que ya habían iniciado con anterioridad destacadas personalidades como Rufino Blanco, Ramón Ruiz Amado, Juan Zaragüeta o Lorenzo Luzuriaga, puede destacarse una segunda situación in-

telectual en García Hoz marcada por el espíritu sistemático, por el intento de poner algo de orden en el progresivamente complejo mundo de los estudios pedagógicos (Bernal Guerrero, 1994, 25 ss.). Al margen de matizaciones doctrinales, dentro de esta dirección, García Hoz ha alcanzado un nivel de sistematización científica de primer orden en la Pedagogía contemporánea.

Los *Principios de Pedagogía Sistemática* (1960) —objeto de reimpresiones y ediciones sucesivas: 1963, 1966, 1968, 1970, 1972, 1974, 1975, 1978, 1981, 1985, 1987, 1990—, principalmente anticipados en forma de artículos tanto en *Bordón* cuanto en la **revista española de pedagogía**, suponen, sin duda, un jalón definitivo en la obra de García Hoz. En ellos se refleja la madurez del autor como docente e investigador durante un par de decenios. Esta obra presenta su original clasificación del saber pedagógico y ofrece una síntesis de sus contribuciones más relevantes al saber pedagógico.

Sobre el principio de complementariedad descansa su sistematización pedagógica. Los dos clásicos métodos de razonamiento, el analítico y el sintético, sirven de fundamento a su ordenación de la Pedagogía. El propio principio de complementariedad, aplicado a la investigación pedagógica, lleva a considerar la cantidad y la cualidad, la medida y la esencia, como caminos concurrentes y no excluyentes entre sí. De ahí que, junto a obras profundas sobre la condición humana y su educación, García Hoz puede considerarse el más eminente de los pioneros españoles en el campo de la Pedagogía experimental e introductor de los estudios experimentales en la Pedagogía española; bien conocida es su dedicación prolongada y dilatada al análisis experimental del vocabulario, usual y científico (García Hoz, 1977), fundamento empírico de sus ideas en torno al aprendizaje humano y al Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación.

Según García Hoz, podemos admitir la existencia de diferentes niveles de teorización y de distintos métodos de investigación, pero la educación, a fin de cuentas, reclama para su estudio la unidad del conocimiento pedagógico. La interrelación entre teoría y práctica, el permanente esfuerzo por evitar la ruptura entre pensamiento y acción, es una constante en la obra de García Hoz, que nos invita a pensar en la educación como una compleja trama en la que intervienen no pocos factores, pero que no nos debe impulsar, pese a su complicación, a menudo rayana en una suerte de dédalo interminable, a la busca de reduccionismos cualesquiera, que terminan por mutilar el sentido auténtico de la educación.

Hallamos, pues, un vigoroso esfuerzo sistematizador en la obra de García Hoz, alentado por su convicción en la posibilidad de aplicar el principio de complementariedad al saber pedagógico. Pero todos sus escritos se encuentran infundidos del reconocimiento de la insuficiencia del conocimiento común y del conocimiento científico de la educación; el proceso pedagógico alcanza su culminación en la salvación del hombre en el hombre. Esta honda perspectiva arroja luz sobre su visión pedagógica de la persona humana.

1.3. *Enfoque personalístico.*

La perspectiva personalística en la obra de García Hoz se reconoce explícitamente a raíz de la publicación de su proverbial *Educación Personalizada* (García Hoz, 1970). Realmente, el concepto y la realización de la *educación personalizada* constituye un punto de inflexión en el conjunto de la obra de García Hoz. No pretendemos asegurar que su concepción pedagógica de la persona emergiera repentinamente —más arriba, hemos puesto de relieve que el germen de lo que será más tarde la *educación personalizada* ya está presente en sus primeros trabajos—, pero sí puede afirmarse que en la etapa biográfica que se inicia a finales de los años sesenta es cuando García Hoz había logrado una sistematización adecuada. Efectivamente, la idea de *educación personalizada* fue madurándose en los años sesenta (García Hoz, 1967), aunque podemos encontrar resonancias mucho antes; ahora bien, es a raíz de la publicación de la primera edición de la *Educación Personalizada* (las ediciones posteriores datan de 1972, 1977, 1981, 1985, 1986, 1988) cuando se impulsa y propaga dentro y fuera de nuestras fronteras la sistematización teórica de la personalización educativa.

Desde sus primeros escritos, en la obra de García Hoz hay un avance, muy probablemente no propuesto ni previamente fijado, tal vez intuido, hacia un sistema educativo unitario fundamentado en la persona humana. Todas las obras posteriores a la *Educación Personalizada* están redactadas desde la plena asunción de su concepción personalística de la educación (García Hoz, 1982; 1982 a; 1987).

Cuando García Hoz (1970) habla de *educación personalizada* quiere referirse a una noción pedagógica apoyada en el concepto de *persona* (Bernal Guerrero, 1991-92). Se quiere enfatizar la idea de que el proceso de personalización da sentido a la actividad educativa; la complejidad de la persona, de la realidad personal que cada ser humano es, reclama que toda ella sea objeto de

preocupación y estímulo. No tiene sentido alguno entablar un discurso pedagógico personalista sobre la escuela de masas o sobre el alumno «medio», en ambos supuestos se relega al olvido la propia personalización para pasar a primer plano lo numérico, lo cuantitativo o simplemente abstracto. El «alumno medio» o el «grupo homogéneo» no son más que supersticiones educativas. La educación se realiza en cada persona conforme a sus peculiares características; y la razón de la *educación personalizada* es precisamente atender a las diferencias personales en el desarrollo, dentro de una estimulación educativa común.

En tanto que el cuidado, la atención y la consideración del sujeto no se presenten como opuestos, adversos y antagónicos a las exigencias de la sociedad, puede hablarse con propiedad de *educación personalizada*: una educación en la que la ayuda al individuo se aprecia como vía de fortalecimiento personal que hace a la persona más eficaz para la vida social. En este sentido, el más profundo alcance de la *educación personalizada* es entender al educando no como mero individuo, sino como *persona*, con elementos comunes de humanidad y con rasgos diferenciales y únicos.

Animada por un espíritu abierto que la hace fundarse, antes que en la oposición y en la disyuntiva, en la diferencia y en la complementariedad, en la *educación personalizada* se considera esencial fomentar los hábitos relativos a la capacidad reflexiva y a la formación del criterio propio (Bernal Guerrero, 1997 a), para no reducir la educación a sus manifestaciones externas. El talante abierto que rezuma la idea de personalización educativa exige una cierta finura espiritual para no dejarse arrastrar por ideologías dominantes que tienden a mitificar realidades valiosas, pero que son complementarias de otras que encierran valores que quieren destruirse.

Integrando la tradición filosófica occidental y la experiencia científica en torno a la persona, desde el ámbito de la *educación personalizada* se profundiza en el concepto mismo de educación y en los métodos de aprendizaje desde el ángulo de las posibilidades de cada persona, en el necesario marco de la dignidad humana. La *educación personalizada* es una concepción pedagógica fundada en el concepto de *persona*, que presenta unas exigencias prácticas concretas. Sin negar la idea genérica de educación como cambio en la capacidad y forma de obrar del hombre, la *educación personalizada* especifica su significación delimitando las propiedades que necesariamente se coligen de considerar a la persona como

sujeto real de la educación; la personalización educativa propugna la idea de una formación completa de la persona, en la que no basta con el dominio eficaz de los aprendizajes, sino que aspira a descubrir el sentido mismo de todo aquello que se aprende, haciéndose efectiva la participación y la solidaridad, como exigencias de la persona misma.

2. *Ideación del Tratado de Educación Personalizada*

Prácticamente dos decenios después de haber acuñado García Hoz la expresión *educación personalizada*, se ideó la realización del Tratado de Educación Personalizada. La ideación o concepción del Tratado partió del propio García Hoz, como ha manifestado uno de los miembros de la Comisión Coordinadora del mismo y uno de sus más importantes autores (Pérez Juste, 1997); luego, como es natural, todas las ideas concretas se contrastaron y debatieron entre los miembros de la Comisión. Pero, ¿qué se proponía García Hoz con semejante proyecto?, ¿por qué publicar una obra de tal magnitud?

Como una opción pedagógica mesurada, equilibrada y renovadora de la escuela y del proceso educativo en general, surgió en los años sesenta la *educación personalizada*. En la mente de su autor más representativo se hallaba la idea de que fuese una concepción estimuladora para la acción educativa real (García Hoz, 1970). El sentido del quehacer educativo radica en la capacidad de impulsar el proceso de personalización, mediante el que cada ser humano despliega sus potencialidades y se manifiesta como el ser personal que es. Personalización supone que las actividades adquieran sentido para quien las realiza y también el esfuerzo que implican. Originalmente, la *educación personalizada* se distanciaba tanto del influjo negativo de las escuelas tradicionales que exigían mucho esfuerzo carente de significado y de experiencia personal, como del artificio de ciertas escuelas progresistas que invocaban a la experiencia del sujeto, omitiendo conscientemente toda referencia al esfuerzo humano.

Ante la posibilidad de una racionalización científica y técnica de la educación, que acabe por determinar desde fuera de la persona toda su conducta, o la eventualidad de una permisividad absoluta, en la que la persona termine por no encontrar vínculo alguno de carácter natural, social o sobrenatural, la *educación personalizada* se abrió paso como una nueva formación humana que, considerando los elementos técnicos que intervienen en la

educación, procura atender a las necesidades y posibilidades espirituales y profundas de la persona.

En un clima de revisión de la acción educativa, como también de no pocas cuestiones individuales y sociales, desde la concepción pedagógica de la *educación personalizada* se examinaron problemas como el de los programas escolares, afirmándose la necesidad de establecer «programas personales» en la escuela, junto a los tradicionales y realistas, o el de la taxonomía de objetivos de la educación, como instrumento eficaz para la enseñanza y la evaluación. Pero el espíritu crítico no se centró exclusivamente en la práctica educativa, también giró alrededor de los fundamentos del propio proceso educativo; desde un ángulo personalístico, se profundizó en el sentido personal de la educación y se sugirió el personalismo pedagógico como síntesis superadora de todo reduccionismo humanístico o pragmático. Considerando a la persona como sujeto real de la educación, la expresión *educación personalizada* venía a especificar el significado de la educación determinando las propiedades derivadas de ubicar a la persona en el terreno pedagógico.

Considerando a la persona humana como sujeto de atribución del proceso y resultado educativos, esto es, como principio consistente de actividad, intencional, creativo y unificador, puesto de manifiesto por su conciencia y libertad en las notas de *singularidad, autonomía y apertura*, se establecieron los principios fundamentales o bases doctrinales y las principales exigencias técnicas de la *educación personalizada* (García Hoz, 1970). Tomando como eje la libertad y la responsabilidad de la persona, se formularon principios metódicos de organización y acción educativas que buscaban una formación integral de la persona humana, más allá de una mera «instrucción personalizada» al estilo de la planteada, por ejemplo, en el Plan Keller (1968), sistema pedagógico que se inició en los Estados Unidos de Norteamérica por la misma época en que García Hoz propuso su concepción de la *educación personalizada*. Por eso, se insistió no sólo en la diferenciación de la enseñanza, en la agrupación flexible de los escolares, en el diagnóstico de cada escolar, en la evaluación y promoción continuas, en la programación detallada..., sino también en la orientación como vía de articulación con los factores humanos operantes en toda situación educativa y en la participación de todos los elementos constituyentes de la comunidad educativa en la marcha de la educación. No en vano, afirmaba García Hoz (1967, 11) que la *educación personalizada* es resultado de la convergencia de varias preocupaciones principales: «la eficacia de la enseñanza, la democratización de la

sociedad y de las instituciones escolares y la especial atención a la dignidad humana».

Poco a poco, la idea de la *educación personalizada* se ha ido extendiendo por el mundo occidental. Pero en esa difusión no siempre se ha acertado a ver su verdadera significación, siendo frecuentes las interpretaciones parciales, las más habituales de todas ellas referentes a la «educación individualizada» o «enseñanza individualizada»; a última hora, se ha dado la tendencia a confundir la *educación personalizada* con un método de enseñanza, muy probablemente innovador e interesante, pero método al fin.

Quizás pueda achacarse al movimiento español de la *educación personalizada* una excesiva inclinación inicial por la eficacia de la enseñanza, que pudo contribuir a cierto confusionismo respecto de su cabal sentido. Tal vez el peso de esta inclinación inicial de la *educación personalizada* hacia la eficacia se viera reforzado por el carácter que había adquirido la investigación científica de la educación llevada a cabo durante muchos años en el Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz» del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, especialmente liderada por García Hoz (1989); incluso en la *Educación Personalizada* (García Hoz, 1970) aparecían abundantes significaciones de carácter técnico, aunque en la obra se formulara inicialmente la noción de persona humana sobre la que descansa la personalización educativa.

Había, pues, la necesidad de precisar el concepto de *educación personalizada*, tratando de mostrar claramente que no se trata de método alguno, sino de una concepción pedagógica con exigencias prácticas determinadas.

También ha sido muy común la idea de vincular la *educación personalizada* al personalismo filosófico contemporáneo. Esta idea no es desacertada si se piensa en los conceptos de personalización educativa que han desarrollado una buena parte de autores europeos, especialmente franceses e italianos (Galino et al., 1991); porque en lo referente a los Estados Unidos, el personalismo filosófico de Bowne o de Brightman poco ha tenido que ver con las concreciones pedagógicas denominadas individualizadas o personalizadas, preocupadas eminentemente por la eficacia en el desarrollo de aptitudes individuales, principalmente técnicas (Ibid., 91 ss.). Entre las corrientes personalistas francesas, bien conocida es la propugnada por Pierre Faure (1979), del Instituto Católico de París; la obra de Faure presenta una práctica educativa centrada en la persona, con fundamentos filosóficos y teológicos, adonde se

aprecia la huella del personalismo de Mounier. En el contexto italiano, el personalismo pedagógico se ha distinguido por su marcado acento filosófico, con influencias de Mounier y de Maritain, así como particularmente de Luigi Stefanini (Rigobello, 1978). La pedagogía personalista italiana ha tendido a mantenerse en el ámbito especulativo sin preocuparse particularmente por la realización práctica de la educación, autocontemplándose más bien como conciencia crítica del discurso pedagógico, enfatizando el derecho de la persona, así como su dignidad y libertad.

En el concepto y realización de la *educación personalizada* que encontramos en García Hoz no puede mantenerse la idea de que nos encontramos ante un movimiento educativo anejo a algún personalismo filosófico del siglo XX. Más bien, la noción de persona humana que fundamenta la *educación personalizada* se remonta a la tradición del pensamiento occidental en torno a la persona, junto a las investigaciones y estudios sobre la vida y la personalidad humanas (Palacios et al., 1989). Con todo, parecía preciso fundamentar críticamente las fuentes doctrinales de la educación personalizada, en orden a disipar el extendido error de considerarla un anexo del personalismo filosófico.

Por otra parte, el propio dinamismo de los estudios, investigaciones y experiencias educativas que se habían venido realizando en torno a la *educación personalizada*, había ido generando a su vez no pocas cuestiones que reclamaban especial atención. Mostrar la *educación personalizada* en su entera complejidad, con el objeto de poseer alguna garantía de que el proceso de perfeccionamiento de cada hombre no sufra mutilaciones que conllevarían el vacío o la inutilidad de algunas de las posibilidades de ensanchar la personalidad humana, avanzada la década de los años ochenta, se había convertido en algo necesario.

En fin, la complejidad del concepto de *educación personalizada*, que por fundarse en el concepto de persona hace referencia a una totalidad, así como la gran dificultad de analizar el contenido y real alcance de la personalización educativa, en la que, a la postre, cada ser humano debe cumplir la encomienda recibida de construir su propia vida, suscitaban la necesidad de poder ofrecer un estudio completo de sus fundamentos doctrinales y de sus aplicaciones a las distintas situaciones particulares de la educación. Precisamente, en una época nueva en la que se están planteando sustanciales cambios en la sociedad, adonde la educación se ve amenazada por reduccionismos de diferente signo, en los que desaparece o resulta inoperante la formación completa de la perso-

na humana. En medio de una situación donde, junto a un espectacular desarrollo técnico, hay una notable desorientación del pensamiento, un no saber a qué atenerse con certeza en el ámbito de las ideas y de las actitudes, la publicación del Tratado de Educación Personalizada vendría a ser un singular testimonio de la vital recapitulación en el pensamiento y en la práctica de una Pedagogía de la persona, a las puertas del siglo XXI.

3. *Elaboración del Tratado de Educación Personalizada*

Si se piensa en el concepto de *tratado* como conclusión de una materia, después de haberse examinado, cotejado y hablado sobre ella, hubiese sido sin duda pretencioso emplear tal término para denominar la gran obra sobre *educación personalizada* dirigida por Víctor García Hoz. En torno a la personalización educativa cabe articular un buen número de problemas para los que aún no se han encontrado soluciones, así como quedan bastantes ideas por explicar. Obviamente, hoy sabemos más sobre las cuestiones implicadas en una cabal *Pedagogía de la persona* que hace unos años, ¡no digamos unas décadas!; se ha avanzado muy notablemente en el propósito de fijar el sentido, alcance y orientaciones prácticas de una *educación personalizada*, pero la noble aspiración a que cada persona aprenda a pensar y aprenda a vivir, no cesa de interperlar nuestra conciencia, presentando dudas, abriendo curiosidades, suscitando problemas y abriendo nuevas posibilidades para investigaciones inéditas. Con estas afirmaciones pretendemos indicar que el Tratado de Educación Personalizada ni es una obra definitiva ni tampoco conclusiva. Por esta razón, el uso del término *tratado* responde más bien a la idea de discurso sobre una materia determinada. Realmente, el Tratado de Educación Personalizada es una monumental obra escrita en la que se plantea un discurso pedagógico apoyado en el concepto de persona humana, donde se procura mostrar la diversidad y complejidad de la personalización educativa, sugiriendo ideas y teorías para la práctica de la educación, pero también exponiendo problemas, unas veces solucionados y en otras ocasiones manifestando su falta de solución. A la luz de una sólida fundamentación antropológica y del espíritu abierto implicado en el principio de complementariedad —proyectado tanto en la investigación y las ideas pedagógicas, cuanto en los procesos educativos mismos—, el Tratado de Educación Personalizada no es sólo epítome de la sabiduría y experiencia pedagógica que se ha podido acumular hasta nuestros días, sino también, y

esto es decisivo, venero y estímulo para futuros estudios e investigaciones que puedan corroborar, ampliar o replicar las ideas y orientaciones en él expresadas.

Cuando se planeaba la redacción del Tratado, había razones para no caer precisamente en un fácil triunfalismo: su complejidad y magnanimidad. Ningún problema pedagógico de verdadero interés debía quedar fuera del Tratado; aspirándose, así, a que el

conocimiento y aplicación de todas las cuestiones pedagógicas pudieran prestar un eficaz servicio a los profesionales de la educación, a los padres y, en general, a todos aquellos que realizan una labor docente o se sienten atraídos por los temas educativos.
--

Una Comisión Coordinadora compuesta por siete personas, dirigida por Víctor García Hoz, se encargó de la compleja ordenación de la obra de 212 autores. La Comisión Coordinadora del Tratado ha contado, junto a la dirección de García Hoz, con los siguientes miembros: Rogelio Medina Rubio (Catedrático de la U.N.E.D.), Ramón Pérez Juste (Catedrático de la U.N.E.D.), Eduardo Soler Fierrez (Inspector Central de Educación), Isabel Losada Baltuille (Profesora Universitaria), José Luis Martos Navarro (Directivo Escolar y Licenciado en Derecho) y Dolores Rodríguez Fraile (Psicóloga y Documentalista). La idea de relacionar constantemente la teoría con la práctica educativas ilumina la composición misma de la Comisión Coordinadora del Tratado, adonde junto a insignes profesores universitarios, quizás más alejados de la práctica diaria en los centros no universitarios, hallamos personas ligadas directamente a la práctica cotidiana de la realidad de las aulas y de los centros docentes.
--

Treinta y tres volúmenes constituyen el Tratado de Educación Personalizada, alcanzando 12.774 páginas escritas (en la Bibliografía pueden consultarse las referencias completas de los 33 volúmenes del Tratado). Por su intensidad y extensión, estamos ante una de las obras pedagógicas más importantes del siglo XX. El Tratado de Educación Personalizada refleja un formidable esfuerzo de síntesis de las ideas pedagógicas vigentes exigidas por la educación, cuya culminación únicamente se logra en la completa formación de cada persona. La concreción de los contenidos principales para fijar la idea de *educación personalizada* y mostrar ésta en su entera complejidad ha precisado casi trece millares de páginas y una década de trabajos sin descanso. En efecto, entre 1988, fecha en la que aparece *La Práctica de la Educación Personalizada* (Gar-

cía Hoz, 1988), volumen que abrió paso a las demás publicaciones del Tratado, y 1997, fecha en la que se publica el *Glosario de Educación Personalizada* (García Hoz et al., 1997), obra con la que se cierra el Tratado, transcurren diez años de ininterrumpida labor, en la que brilla con luz propia la sabia dirección de Víctor García Hoz. En el Cuadro 1 mostramos el orden cronológico de la publicación de los distintos volúmenes del Tratado, que no se corresponde con la ordenación presentada en el conjunto del plan de la obra (cfr. Bibliografía). Sin olvidarnos de la interrelación que caracteriza al Tratado, cada uno de los volúmenes puede ser utilizado con independencia de los demás, posibilitando de este modo una diversidad de perspectivas en cada ámbito o materia de estudio. El Tratado difunde los fundamentos doctrinales y la proyección práctica de una sistematización pedagógica fundamentada en el ejercicio de la libertad responsable.

CUADRO 1
ORDEN CRONOLÓGICO DE LA APARICIÓN DE LOS
VOLÚMENES DEL TRATADO DE EDUCACIÓN PERSONALIZADA (1988-1997)

Años	Volúmenes	Años	Volúmenes
1988	6	1993	1, 10, 11, 13, 17
1989	2, 9	1994	5, 14, 20, 30
1990	7, 12, 15	1995	3, 23, 31
1991	4, 8, 21, 26, 28, 29, 32	1996	16, 18, 19, 25, 27,
1992	22, 24	1997	33

La redacción del Tratado ha descansado, primordialmente, junto a los trabajos determinantes de Víctor García Hoz, en varios núcleos de profesores universitarios interesados en la conceptualización de la *educación personalizada* y en su proyección práctica (en el Cuadro 2 puede observarse la relación de los principales autores del Tratado; se han incluido todos los miembros de la Comisión Coordinadora del Tratado, los Colaboradores Permanentes y también aquellos autores más destacados por el número de colaboraciones realizadas o por la extensión de su participación en algún

volumen). Pero una obra de la magnitud del Tratado de Educación Personalizada no se hubiese podido realizar sin las valiosas aportaciones de muchos más profesores universitarios —piénsese, por ejemplo, en que hay profesores de más de treinta Universidades de todo el mundo—, de profesores de otros niveles educativos y de otros profesionales del sistema educativo, hasta superar la cifra de doscientos diez autores, nacionales y extranjeros. La constancia, el tesón, la generosidad y la capacidad de entusiasmo de todos cuantos han estado implicados en la elaboración del Tratado, han mitigado dificultades y favorecido el feliz desarrollo de una obra tan voluminosa, que viene a engrosar singularmente la producción bibliográfica pedagógica existente.

CUADRO 2
PRINCIPALES AUTORES DEL TRATADO DE EDUCACIÓN PERSONALIZADA

Autores	Volúmenes en los que ha participado
García Hoz, Víctor (Director) * sen- lúmenes, lúmenes 3, 5, 8, 25, 27, 30, 31, 32 y 33.	1 y 6 (redacciones exclusivas), Pre- tación de cada uno de los vo- participación en los vo- 10, 11, 18, 20,
Alcázar Cano, José Antonio **	8, 20 y 33
Barrio Maestro, José María **	5 y 33
Bernal Guerrero, Antonio **	3, 5, 11, 16, 31, 32 y 33
Círculo de Educación Personalizada	4, 8, 10, 11, 16, 21 y 27
Forment Giral, Eudaldo **	2, 26, 27 y 33
Galino Carrillo, Ángeles	4
Husén, Torsten	5, 27 y 31
Losada Baltuille, Isabel *	11, 32 y 33
Martínez Sánchez, Amparo **	10, 32 y 33
Martos Navarro, José Luis *	8, 20 y 33
Medina Rubio, Rogelio *	2, 7, 20, 27, 30 y 33

Pérez Juste, Ramón *	5, 9, 10, 11, 27, 32 y 33
Polaino-Lorente, Aquilino	29
Quintana Cabanas, José María	2, 7 y 28
Rodríguez Fraile, Dolores *	22 y 33
Ruiz Corbella, Marta	18, 27 y 32
Soler Fierrez, Eduardo *	10, 12, 32 y 33

* Miembro de la Comisión Coordinadora

** Colaborador Permanente

Por otra parte, la elaboración del Tratado ha contado con la ayuda de diversos centros educativos particularmente interesados en la realización de la *educación personalizada*; gracias a ellos se ha tenido la posibilidad de contrastar prácticamente las ideas formuladas al fundamentar doctrinalmente el sentido y propósitos de la personalización educativa. En este sentido, hay que resaltar el papel de Fomento de Centros de Enseñanza, una institución escolar privada de sólida inspiración cristiana —en la que Víctor García Hoz colaboró desde sus inicios, articulándola desde el ángulo pedagógico—, fundada en 1963 por un grupo de padres, profesionales y educadores, que aspiraban a poder ofrecer a la sociedad una educación de calidad, atendiendo explícitamente a la libertad responsable, personal (Javaloyes, 1997). El apoyo institucional de Fomento de Centros de Enseñanza ha sido de gran valor para la elaboración del Tratado, no sólo por las aportaciones derivadas de la aplicación de la *educación personalizada* en los diversos niveles de enseñanza (obsérvese que a cargo del Círculo de Educación Personalizada —cfr. Cuadro 2— aparecen siete trabajos publicados en el Tratado; dicho Círculo, liderado por García Hoz, ha contado en todo momento con el decisivo apoyo de Fomento de Centros de Enseñanza), sino también por facilitar los trabajos para la ordenación y publicación de los múltiples originales que conforman el Tratado.

4. *Contribuciones del Tratado al ámbito pedagógico*

Para destacar las aportaciones fundamentales del Tratado de Educación Personalizada al ámbito pedagógico, puede resultar útil la distinción entre aquellas contribuciones de orden eminentemen-

te teórico, destinadas a los fundamentos de la *educación personalizada*, a su entronque científico y filosófico, y las aportaciones que tienen un carácter sustancialmente aplicativo, dirigidas a la mejora de la práctica de la educación. Esta diferenciación es la que se sigue a continuación.

4.1. *Personalizar la educación y con la educación. Los conceptos de «persona» y «educación personalizada».*

Del Tratado de Educación Personalizada dirigido por Víctor García Hoz se desprende una fundamental propuesta pedagógica: personificar la educación, intentar formar personas con criterios claros, atendiendo a la adquisición y ordenación de conocimientos, al desarrollo de aptitudes y a la promoción de valores. Este permanente empeño que es la educación, encuentra en la alegría posible el indicador universal de que la actividad y la convivencia se desarrollan de acuerdo a las exigencias de la dignidad humana. Esta propuesta pedagógica encierra dos dimensiones: por un lado, se trata de saber adaptar el proceso educativo a las cualidades y exigencias individuales y sociales de cada educando (*personalizar la educación*); y por otro, se procura estimular la capacidad personal del sujeto para enseñarle a pensar y a vivir, ayudándole a formular su proyecto personal de vida y a que pueda realizarlo (*personalizar con la educación*).

Por de pronto, nos encontramos ante la necesidad de intentar esclarecer el concepto de *persona*, fundamento de la noción de *educación personalizada*. La definición de persona humana es una ardua tarea, puesto que el nombre «persona» tiene un estatuto lógico-gramatical único; la persona, de modo diferente a los demás nombres, no significa primeramente la naturaleza humana, sino que nombra directamente lo *individual*, lo propio y singular de cada hombre. Decir *persona* es aludir al *ser personal propio* de cada hombre; la persona no es algo, sino alguien. El principio personificador, el que es la raíz y origen de todas las perfecciones de la persona, es su propio ser (Palacios et al., 1989; Forment et al., 1991). La persona es una realidad *subsistente, unitaria y total*. A la idea de hombre, el concepto de *persona* agrega estas cualidades: «principio consistente de actividad, intencional, creativo y unificador; dignidad moral: conciencia y libertad; singularidad en el modo de realizar la aspiración a la felicidad absoluta y a la alegría posible; carácter relacional y apertura interactiva al mundo; autonomía para elegir entre distintas posibilidades, dirigir la propia vida y construir su peculiar personalidad, formulando y realizando un proyecto personal de vida fecunda en todos sus ámbitos» (Gar-

cía Hoz, 1993, 41). Las notas constitutivas de la persona, de donde surgen las exigencias de la *educación personalizada*, pueden sintetizarse en la *singularidad*, la *autonomía*, la *apertura* y la *unidad* (García Hoz et al., 1997).

Principio común de actividad es la persona, sujeto primero que obra, principio anterior común a todas las facultades o funciones y acciones del ser humano. Aunque pueda considerarse desde muy diferentes ángulos, al hacer referencia a la persona, la educación ha de ser una. Insistir en los rasgos de «unidad», «totalidad» y «subsistencia» es tanto como remontarnos a los orígenes de la reflexión en torno a la persona (principalmente a Boecio y Tomás de Aquino). Pero la tradición filosófica occidental se ha visto notoriamente enriquecida con la vigorosa reflexión sobre la persona, propia del siglo XX, y con una multitud de investigaciones y estudios psicológicos y pedagógicos contemporáneos que la *educación personalizada* ha sabido incorporar. En la medida en que la filosofía personalista contemporánea se ha fundamentado en una concepción cristiana del ser humano, afirmando la primacía de la persona humana sobre los mecanismos colectivos y sobre las necesidades materiales que sustentan su desarrollo, ha contribuido valiosamente a la formulación de la *educación personalizada*. Por otra parte, el concepto de *personalidad* ha pasado a ser fundamental en la *educación personalizada*, dado que la forma significada por el término *persona* es la *personalidad*, el modo de ser, la concreción de lo íntimo, el carácter operativo de la persona (García Hoz et al., 1997, 215). En cualquier caso, el Tratado pone de relieve paladinamente que la *educación personalizada* no puede considerarse, bajo ningún pretexto, un apéndice del personalismo filosófico del siglo XX; he aquí una clarificación teórica de primer orden para poder comprender el significado de la *educación personalizada*.

El ser personal del hombre presenta una significación especial en la educación. La persona imprime en la vida humana, y en la educación, una manera de ser singular y trascendente, al igual que un modo de obrar consciente, libre y satisfactorio. El carácter unitario de la persona y de su actuar exige una educación también unitaria, que corresponda a esa unidad personal; la educación logra su sentido personal no por la consideración aislada de un acto u otro, sino por la comprensión de cualquiera de ellos dentro de la particular actividad total de la persona. La *educación personalizada* se distingue por ser capaz de dar un sentido unitario a todos los posibles aspectos de la vida humana. Mediante la educa-

ción personalizada se impulsa el proceso de *personalización*, por el que se actualizan las potencialidades personales; la *personalización* viene a ser el proceso por el cual se manifiesta la personalidad, la manera de hacer para llegar al modo de ser.

Sin negar la idea genérica de educación como cambio (proceso y resultado) en la capacidad y modo de obrar del hombre, la *educación personalizada* especifica su significación determinando las propiedades que se derivan necesariamente de considerar a la persona como sujeto real de la educación. De aquí se deducen algunas consecuencias principales: considerar la plenitud personal como fin de la educación, tomar las disposiciones personales como su fundamento real y utilizar la actividad personal consciente y libre como medio educativo universal. Por eso, una definición que pueda expresar la esencia de la *educación personalizada* es: «perfeccionamiento intencional de la persona humana mediante la convivencia cordial y la actividad bien realizada» (García Hoz, 1993, 43). En esta definición se encierran el fin, los fundamentos y medios de la *educación personalizada*. Tal vez convenga insistir en la inclusión del término «convivencia»; que la capacidad de convivir sea una exigencia de la personalización educativa revela que el carácter específico de la *educación personalizada* viene dado por la atención al sujeto y a su vida en sociedad, o sea, por la *vida personal*, hecha de interioridad y trascendencia. Aquí se refleja la importancia que tienen para la *educación personalizada* tanto la participación como la solidaridad, manifestaciones propias de la persona humana. Esto no hace sino indicar que la *educación personalizada* apunta más allá de una mera individualización, atendiendo a la formación completa de la conciencia; se nos presenta, a fin de cuentas, la *educación personalizada* como una forma de educación superadora de la antinomia entre individualización y socialización. Parece que el Tratado despeja definitivamente la tradicional confusión entre educación individualizada y personalizada.

Entendiendo que la persona es principio consistente de actividad, que posee conciencia y libertad, y se distingue por su singular modo de realizar la aspiración universal a la felicidad, por su carácter relacional y apertura interactiva al mundo y por su autonomía para elegir entre diferentes posibilidades, dirigiendo su existencia y construyendo su propia personalidad, la *educación personalizada* podría sintetizarse en la capacitación real para formular el propio proyecto personal de vida y realizarlo, sin faltar a las exigencias de la dignidad moral. Otras definiciones también

particulares de la *educación personalizada* podrían ser (García Hoz, 1993, 44): perfeccionamiento de cada persona mediante la adquisición de conocimientos, el desarrollo de aptitudes y la promoción de valores; perfeccionamiento de la persona en su singularidad, dignidad y trascendencia; preparación para la vida interior y para la vida de actividad y relación en todos los ámbitos de la existencia; capacitación para descubrir y participar en la alegría de vivir surgida de la Obra Bien Hecha y de la solidaridad bien vivida; preparación para la participación solidaria y eficaz en la mejora de la comunidad humana, mediante el trabajo y la participación social; o una forma de vida que prepara para vivir mejor. Hay que tener presente que cada una de estas definiciones particulares se refieren a la misma realidad, por lo cual ahondando en cada una de ellas pueden establecerse relaciones con todas las demás.

Sin dejar de tener presente la común naturaleza humana, la *educación personalizada* pretende servir a la *persona*, única e irrepetible, pero miembro de la comunidad. No se trata, en modo alguno, de un mero «método» de enseñanza o educación particularmente preocupado por un eficaz aprendizaje intelectual y técnico, como ha sido corriente interpretación en determinados métodos de instrucción individualizada, sino que, más bien, se trata de un sistema orgánico y coherente (García Hoz, 1988, 1993), de un modo de ver la educación mediante la realidad más profunda del hombre: su condición de persona humana.

4.2. *El principio de la diferencia y la complementariedad. Fundamento de la «educación personalizada».*

Al tratar de abarcar todas las manifestaciones de la realidad para incorporarlas a la vida y al proceso educativo, la *educación personalizada* puede considerarse una educación abierta o integradora. Este talante de apertura que anima a la *educación personalizada* se funda, antes que en la oposición y la disyuntiva, en la *diferencia* y la *complementariedad* (García Hoz, 1993, 23 ss.). Fuera de todo reduccionismo, que absolutiza una verdad parcial, la *educación personalizada* se apoya en el *principio de la diferencia y la complementariedad*. Este carácter integrador supone la comprensión de las relaciones de distinción y complementariedad entre conceptos, ideas y situaciones; la *diferencia* y la *complementariedad* caracterizan a la personalización educativa y concomitantemente constituyen una actitud necesaria para ser entendida en toda su profundidad.

Bien considerado, no tiene sentido contraponer la ley a la li-

bertad, el orden a la espontaneidad, la creatividad a la capacidad receptiva, tratando de rechazar unos aspectos de la realidad para terminar por absolutizar otros. Una Pedagogía de la persona trata de armonizar realidades aparentemente opuestas: la razón y la fantasía, el trabajo y el juego, la vida interior y la exterior, lo visible y el misterio: «Si ha de comprender la realidad, el hombre necesita una actitud abierta para ser capaz de armonizar las cosas aparentemente más opuestas» (García Hoz, 1993, 24). Fruto de una visión superficial de la vida y de la persona, la educación se reduce únicamente a las manifestaciones externas del proceso, ignorando la actividad interior, reflexiva y valorativa, esencial en la *educación personalizada*. El carácter abierto de la personalización educativa supone alejarse de cualquier reduccionismo originado de una visión parcial de la educación, pero sobre todo de quienes limitan el ser humano a una simple recepción y reacción de factores externos. Los reduccionismos positivista y sociocrítico acaban por concebir a la persona como resultado de factores biológicos y técnicos, o económicos y sociales, o bien como principio absoluto, no sujeto a norma alguna; para estos reduccionismos, la persona termina por ser una realidad determinada por factores básicamente externos, técnicos o sociales, y en cierta medida simplemente orgánicos. Superadora de estos enfoques reduccionistas, la *educación personalizada* se distancia de concepciones incompletas y cerradas, que, al cabo, eliminan la libertad o la convierten en elemento destructivo de la vida humana. Se requiere, pues, cierta sensibilidad para no dejarse llevar por ideologías mitificadoras de realidades valiosas, pero que son complementarias de otras que encierran valores que se quieren destruir. «Por lo que se refiere a las ideas pedagógicas, el principio de complementariedad se presenta como el camino para resolver las aparentes antinomias en las que un par de conceptos aparecen como incompatibles, opuestos, cuando en realidad son diferentes, sí, pero complementarios» (García Hoz, 1993, 24).

Cuando se pretende formar conceptos, aclarar y sistematizar ideas y relaciones, es decir, cuando se va más allá de la finalidad puramente práctica de realizar una actividad educativa, el *principio de la diferencia y la complementariedad* se nos ofrece como faro iluminador de la realidad. En los últimos decenios, hemos asistido al nacimiento de múltiples lenguajes científicos, de pluralidad de posiciones epistemológicas y de nuevas perspectivas investigadoras, englobados bajo la denominación de *paradigmas*. Sintetizando, acaso podamos admitir que los conflictos y debates

paradigmáticos se han movido desde posturas dominadas por el enfoque positivista a posiciones más abiertas; ciertamente, se aprecia una dicotomía entre la metodología cuantitativa y la metodología cualitativa, que hunde sus raíces en las tradiciones humanista y realista de nuestra cultura occidental. Si admitimos la existencia de dos formas diferentes de indagar en la realidad educativa, cuantitativa y cualitativa; ante el problema paradigmático, la posición de una Pedagogía de la persona queda determinada por el principio de distinción y complementariedad (García Hoz et al., 1994). Explicación y comprensión, conocimiento nomotético e idiográfico, constituyen distintas visiones de la educación, pero igualmente necesarias. La educación presenta una doble dimensión: por un lado, es, tiene una existencia; y por otro, tiene la pretensión de ser *valiosa* para el ser humano. Se trata de dos dimensiones distintas y coimplicadas, como facetas de un mismo fenómeno: el educativo. La unidad del conocimiento pedagógico surge de la concurrencia de caminos metodológicos diferentes.

Si se mira a la práctica de la educación, el *principio de la diferencia y la complementariedad* también surge como vía de integración de elementos aparentemente contrapuestos. Sistematización de programas e iniciativas personales, creatividad y memoria, disciplina y libertad..., a menudo son objeto de disputas y controversias que, desafortunadamente, suelen acabar en posiciones reduccionistas. La *educación personalizada* se abre a la realidad natural y social, haciendo uso de la observación directa; a la realidad cultural, empleando razonablemente todos los medios que albergan información; y a la realidad trascendental, al mundo axiológico. La personalización educativa se funda, especialmente, en la conexión entre la formación científica y la formación ética, con el fin de garantizar la coherencia entre la actividad interior y la conducta externa, perfeccionando el sentido común, empleando la técnica a favor de la persona y abriéndose, en último término, al ámbito de la trascendencia.

Así, se busca la complementariedad entre los elementos comunes y los diferenciales, cultivando la individualización y la socialización en el trabajo escolar, utilizando todas las situaciones de aprendizaje. Se persigue la complementariedad entre la libertad y la responsabilidad humanas, proponiéndose objetivos y trabajos obligatorios al mismo tiempo que objetivos y trabajos libres. Se aspira a integrar la necesaria disciplina en el marco de una convivencia apoyada en la libertad responsable, etc. (García Hoz, 1988). En el nivel de la práctica, la actitud de apertura, de distinción y

complementariedad, significa descender hasta la lucha contra los más pequeños reduccionismos: la actitud de profesores que, preocupados por los conocimientos, olvidan el desarrollo de las aptitudes y la promoción de los valores, considerándolos realidades difusas e inconsistentes; la actitud de aquellos que, preocupados por el desarrollo de la personalidad humana, se olvidan de la necesidad de adquirir conocimientos; la actitud de aquellos que anteponen el desarrollo de la creatividad al empleo de programas sistemáticos, o viceversa; la actitud de quienes desprecian lo viejo porque sólo cuenta lo nuevo; o la de quienes, al contrario, rechazan toda innovación aferrándose exclusivamente a la tradición.... Si la educación alcanza toda su potencialidad cuando el proceso educativo es unitario, no cabe otra actitud que la de la diferenciación y complementariedad.

En una época en que se corre el serio riesgo de la divergencia radical, de la disyuntiva, de la incompatibilidad paradigmática (Smith y Heshusius, 1986), no sólo en el ámbito de la teoría, sino también de la práctica de la educación, el *principio de la diferencia y la complementariedad* que fundamenta la *educación personalizada* se nos presenta como una aportación superadora de antagonismos pedagógicos, como una visión comprensiva del mundo de la educación, abierta a las diversas manifestaciones del fenómeno educativo.

4.3. *Complejidad de la personalización educativa: Un «Mapa de la educación personalizada».*

Una de las aportaciones más valiosas del Tratado consiste en el diseño de un «Mapa de la *educación personalizada*» (García Hoz, 1993, 213 ss.). Con este mapa se aspira a incorporar y representar explícita o implícitamente toda la complejidad, y subsiguiente complicación, del campo conceptual y operativo de la *educación personalizada*, entendida como proceso y como resultado.

El mapa está compuesto de tres grandes bloques: en primer lugar, las *fuentes de la educación* (persona y vida humana), donde se recoge la tendencia fundamental del ser humano, su puesto dentro del mundo y los distintos espacios de la existencia humana; en segundo lugar, la *realización educativa*, considerando los condicionantes de la educación, las disposiciones humanas (potencias receptoras y operativas), los actos educativos (contemplando su atribución, su estructura y modalidades intencionales características, siempre enfocadas desde el ángulo personal de vida y acción); finalmente, la síntesis, reflejada en la construcción

de la vida personal en conjunto. Con el «Mapa de la *educación personalizada*» se quiere ofrecer un concreto servicio a la comunidad científica y educativa: «contribuir a crear la conciencia permanente de que la educación es una tarea difícil, entre otras cosas porque su complejidad exige la actuación y ordenación de muchos factores con el riesgo de que si la atención desfallece, la educación puede quedar vaciada en parte de su contenido, con lo cual el desarrollo de la persona sería incompleto» (García Hoz, 1993, 216). Todas las tendencias del hombre, todas las posibilidades de su situación en el mundo y en sus distintas esferas y ámbitos, todas las potencias receptoras y operativas de una persona, todos los actos que a ellas se les pueda atribuir, todos los tipos y modalidades de actividad y las características diferenciales de cada sujeto; esta complejidad de elementos que intervienen en la educación debe ser contemplada desde la honda exigencia de unidad de la persona, si realmente se aspira a que la formación de la persona sea completa.

Clásicamente proclamada, la idea de la educación como perfeccionamiento, constituye la base misma del mencionado mapa. La vida, en su vertiente educativa, es camino de perfección, adquirida por la educación, resultando así una forma de vida personal en la que cada acto humano bien hecho perfecciona a quien lo realiza; de este modo va construyéndose la personalidad de cada sujeto y, paralelamente, va realizando su vida. Podría decirse, pues, que la primera parte del mapa alude a las exigencias que los conceptos de persona y vida humana exigen al proceso de la educación, apuntándose a la formación latente.

La tendencia a realizar los actos propios de su naturaleza, como en los demás seres, actúa en el hombre. Puesto que en el hombre el principio de actividad es la persona, la tendencia principal de su vida se dirige a la realización de los actos propiamente personales: conocer, valorar, decidir, actuar con libertad, gozar del bien de sus actos. El ser humano aspira a mejorar lo que le rodea, la realidad exterior, y a mejorar él mismo; esta tensión hacia la perfección personal, hacia la participación en el bien, esperado o alcanzado, facilita la comprensión de la felicidad o alegría como fin de la educación, ya que la felicidad no es más que la conciencia de la participación en el bien. Con todo, la persona es una realidad limitada. La acción de la persona está condicionada por la realidad en la que se encuentra inmersa. La vida humana es personal, pero circunstanciada en una realidad social; precisamente, la personalización educativa surge de la necesidad de concebir la educación

desde la situación propia de la vida humana, en la que cada sujeto cuenta con un repertorio determinado de posibilidades educadoras, pero al mismo tiempo se halla limitado por la objetividad de la realidad externa a él (Bernal Guerrero et al., 1996). En esta relación entre la persona y el mundo, el sujeto va forjando su personalidad en los distintos espacios de la existencia humana y en los diversos ambientes posibles, buscando un lugar en el mundo que le permita satisfacer su deseo de seguridad, vivir conforme a su dignidad y poder manifestar su solidaridad con otros seres humanos próximos.

Dirigiéndose a los aspectos visibles del proceso educativo, la segunda parte del mapa se dedica a la actividad educativa. Partiendo de la idea de que la actividad es la vía por excelencia de la educación, es necesario analizar la realización educativa dentro de la realidad concreta en la que se lleva a cabo, en el contexto de los ambientes específicos en los que se realiza, puesto que es la única manera de llegar a una comprensión cabal de los actos educativos. Conociendo estos supuestos, es posible afrontar las posibilidades y perspectivas de la educación; el estudio de los actos educativos según su objeto (conocimientos, aptitudes y valores), según su estructura (incidentales, nocionales, objetivados y latentes) y según su intencionalidad (juego, estudio, trabajo y lucha). Por supuesto, todo el planteamiento de la realización educativa está apoyado en la realidad personal de la vida del hombre. En definitiva, la descripción de una actuación educativa de carácter amplio y complejo, el diseño educativo, en la *educación personalizada* ha de caracterizarse por un estilo integrador y abierto, reflexivo y crítico, operante y creador, exigente y alegre, convivencial y singularizador (García Hoz et al., 1991, 211 ss.).

Con la adecuada organización y con los métodos apropiados, dentro de los diversos ambientes educativos, se ha de ayudar a la construcción de la personalidad de cada sujeto, tarea única, casi sagrada. De este modo, la educación es un proceso de gradual liberación personal, un despliegue sucesivo de las disponibilidades de obrar libremente, porque la libertad se educa, ya que, por sí misma, la libertad no educa. Teniendo en consideración todos los proyectos de actividades de una persona, podemos considerar que la *educación personalizada* consiste en la ayuda a esa persona para que formule su proyecto personal de vida y sea capaz de ponerlo en práctica. Esto sólo es posible si el sujeto está capacitado para dirigir su propia vida, participando responsablemente también del desarrollo de la comunidad, o sea, si se ha educado su

libertad.

Tomado el concepto del ámbito geográfico, el «Mapa de la *educación personalizada*» que se ofrece en el Tratado, en la medida en que únicamente representa las grandes indicaciones de la personalización educativa, puede considerarse de escala pequeña. Lógicamente, es posible diseñar nuevos mapas particulares, mediante análisis progresivos, sobre diferentes áreas de la compleja trama en que consiste la educación.

4.4. *Práctica de la «educación personalizada».*

Mirando a la práctica de la *educación personalizada*, el grueso de las aportaciones del Tratado se sitúa en el ámbito escolar, aunque no pocas de ellas también se refieran simultáneamente al espacio educativo familiar, al que se destina específicamente uno de los volúmenes del Tratado (Medina et al., 1990). Valiosas aportaciones para la práctica de una genuina personalización educativa relativas a cómo educar en la fe desde un ángulo personalizador (Pujol et al., 1993) o la especial atención a la formación religiosa del niño al inicio de su vida (García Hoz et al., 1993, 395 ss.), son claras muestras de la acción educativa complementaria entre la escuela y la familia. Algo similar podría decirse de todas las aportaciones referentes a la formación axiológica de la persona, particularmente ética.

En el campo curricular se ubica la mayor parte de las contribuciones aplicativas del Tratado. Aunque el ámbito del currículo se presenta tan amplio y diverso como el propio conocimiento y pensamiento pedagógico, parece advertirse de un tiempo a esta parte un acentuado interés por la *persona* en el diseño y desarrollo curriculares. La generalizada necesidad de personalizar el currículo y, por ende, la educación, halla en el Tratado de Educación Personalizada —integrando modelos tecnológicos de planificación curricular, sin dejar de considerar permanentemente la dignidad humana como fundamento del currículo— una de las más copiosas, fructíferas y vigorosas fuentes de la bibliografía pedagógica actual.

En este sentido, sin pretensión de exhaustividad, entre las muchas contribuciones concretas a la práctica de la *educación personalizada* podríamos considerar: el diseño de las funciones y tareas típicas del profesor en la *educación personalizada* (García Hoz et al., 1996 c, 101 ss.) o la descripción de un Programa de formación de profesores para la investigación (Ibid., 407 ss.); la personalización de las enseñanzas artísticas y técnicas (García

Hoz et al., 1996), las posibilidades del arte dramático en la formación humana, la estructuración de un aula de teatro infantil o el Proyecto de construcción de una maqueta por parte de los escolares (Ibid., 307 ss.); la incardinación de la Educación Física en la formación completa de la persona (Cecchini et al., 1996); las virtualidades de una enseñanza personalizada de la Filosofía (Forment et al., 1991); las sólidas fundamentaciones de técnicas válidas para el diagnóstico, pronóstico y valoración de los estudiantes y otros elementos del currículum (Pérez Juste y García Ramos, 1989); el perfil de la acción tutorial del profesor en un Centro educativo personalizado (García Hoz et al., 1994 a, 176 ss.); los ejemplos de estrategias didácticas personalizadas en la enseñanza universitaria o de investigación formativa en la Universidad (García Hoz et al., 1996 b, 557 ss.); los fundamentos y aplicaciones de una Educación Especial Personalizada en los distintos ambientes educativos (Polaino-Lorente et al., 1991); o las posibilidades de la informática en la *educación personalizada* (García Hoz et al., 1995 a).

Múltiples aportaciones específicas en el ámbito de las distintas disciplinas del currículo escolar demandan, para su justa valoración, un esfuerzo indudablemente *interdisciplinar*. En el marco de la enseñanza de la Lengua y de la Literatura (Soler et al., 1990; Serrano et al., 1991), de las Lenguas modernas (Alcaraz et al., 1993) o de las Lenguas clásicas (Lasso de la Vega et al., 1992), junto a sus fundamentos personalizadores, nos encontramos con aportaciones como: un estudio sobre la iniciación en la lectoescritura (García Hoz et al., 1993, 415 ss.), una Escala de composición escrita (Soler et al., 291 ss.), un Programa básico de lecturas recreativas (Ibid., 309 ss.), un Programa de aprendizaje creativo de la gramática inglesa (Alcaraz et al., 331 ss.), una propuesta de iniciación en el aprendizaje escolar de la lengua francesa (Ibid., 365 ss.), un Programa de mejora de la redacción para Educación Secundaria (Serrano et al., 1991, 385 ss.) o una propuesta de construcción de un diccionario personalizado de latín (Lasso de la Vega et al., 1992, 259 ss.).

En lo referente a la enseñanza de las Matemáticas (Santaló et al., 1994; Etayo et al., 1995), podemos encontrar: un estudio sobre las actividades numéricas del preescolar (García Hoz et al., 1993, 425 ss.), un Programa de actividades en el aprendizaje de los contenidos matemáticos fundamentales (Santaló et al., 1994, 341 ss.), una programación de Matemáticas en Educación Secundaria, teniendo en cuenta la vertebración de conocimientos, aptitudes y

valores (Etayo et al., 1995, 179 ss.) o un interesante listado de Proyectos de trabajo personalizado sobre temas específicos de Matemáticas (Ibid., 353 ss.). Por lo que se refiere a la enseñanza de las Ciencias naturales, nos hallamos ante un interesantísimo diseño personalizado de la acción educativa en este campo, para niños de edades comprendidas entre los diez y los catorce años (Gutiérrez et al., 1990) y también podemos encontrar, junto a una sólida fundamentación de la contribución de las ciencias experimentales a la formación completa de la persona, un fecundo conjunto de actividades científicas escolares de Física, Química, Geología y Biología para el nivel de Educación Secundaria. Relativo a la enseñanza de las Ciencias sociales (Bernal Guerrero et al., 1996; García Hoz et al., 1996 a), podemos descubrir una experiencia de globalización de materias en torno al centro de interés «la comarca» y un estudio de la historia local a través de la programación de un itinerario histórico-artístico (Bernal Guerrero et al., 1996, 288 ss.) o un análisis del cuadro de las virtudes sociales en la vida escolar (García Hoz et al., 1996 a, 32 ss.).

Con todo, nos centramos especialmente, por su carácter holístico y fundamentante para la práctica de la *educación personalizada*, y por su grado de elaboración teórica y contrastación empírica, en varias aportaciones nucleares del Tratado: El Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación, el Sistema para la Obra Bien Hecha y la personalización del ambiente educativo.

4.4.1. *El Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación.*

A no dudarlo, una de las principales aportaciones del Tratado de Educación Personalizada es el ofrecimiento a la comunidad educativa del *Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación (S.O.F.E.)*, largamente madurado y contrastado en la realidad de la vida escolar; es un fecundo instrumento para la realización práctica de la educación (García Hoz, 1988, 47 ss.; García Hoz et al., 1995, 76 ss.).

La formación humana tiene una base, primariamente, intelectual; pero únicamente llega a ser cabalmente humana cuando también comprende las demás manifestaciones de la persona. Las investigaciones sobre el vocabulario dirigidas por García Hoz (1977) se hallan en la base misma del S.O.F.E. y del Modelo de Aprendizaje Humano (García Hoz, 1982 a). El S.O.F.E. se ha elaborado y perfeccionado (García Hoz et al., 1995) con la finalidad de disponer de un instrumento que posibilite la integración de los conocimientos con las aptitudes y los valores; se trata, por consiguiente, de un sistema integrado de objetivos de la educación, donde se armo-

nizan objetivos de aprendizaje específico y objetivos de desarrollo personal referidos a toda la persona. El carácter general del Modelo de Aprendizaje Humano permite su aplicabilidad a todo proceso de aprendizaje, incluido el ético. Se trata de un modelo que subraya la interioridad del pensar, porque las funciones mentales suponen procesos interiores, que si se desatienden, reducen el aprendizaje a una simple acumulación disgregada de conocimientos, a una mera adquisición de destrezas o a una disposición para actuar según patrones preestablecidos. El modelo puede expresarse simplificadaamente en la cadena *Estimulación-Reflexión-Expresión*. Para adentrarse en los procesos de aprendizaje es preciso considerar un nuevo elemento entre el estímulo y la respuesta: la *reflexión*, incluyéndose en ella la memoria y la creación. En la medida en que la *educación personalizada* no se restringe al conocido modelo conductista de procesos de conocimiento (el esquema *Estímulo-Respuesta*), porque la respuesta no se considera únicamente reacción a los estímulos recibidos, es más apropiado emplear el término *expresión*, abarcando todas las expresiones posibles de la persona, verbales y no verbales. En el reconocimiento o rechazo del componente intermedio en el modelo de aprendizaje, se refleja el conflicto entre «la educación como amaestramiento útil y la educación como servicio real a la persona, entre el apareamiento de los hombres-masa dirigidos por otros a la producción y al consumo previamente programados, y la formación de hombres libres cuya expresión (verbal y no verbal, en palabras y en obras) sea fruto de una decisión responsable fundada en el proceso interior de reflexión y valoración» (García Hoz et al., 1995, 75).

Arrancando del hecho de que la educación es básicamente intelectual, la integración de actividades educativas debe iniciarse por el conocimiento, pero entendiendo que éste no alude sólo a las cosas, sino a sus interrelaciones y vínculos. La unidad de la formación mental se halla en la comunidad de funciones del pensamiento, más que en la materialidad de los conocimientos mismos. Las investigaciones experimentales sobre el vocabulario (García Hoz, 1977) han desvelado una correlación entre las palabras de significación activa del vocabulario común científico, lo que supone la posibilidad de diseñar un sistema de objetivos en el que se considerasen, de un lado los contenidos propios de cada ciencia, y de otro lado las actividades y funciones comunes a toda actividad científica. Tal sistema integrado de objetivos permite confirmar la unidad del proceso de formación intelectual o científica, puesto que la inteligencia es el factor que hace humana cualquier actividad; pero esta formación integrada se halla abierta asimismo a

una completa formación abarcadora de todas las posibilidades y manifestaciones de la vida humana.

Seis fases del proceso de aprendizaje, seis fases del pensar, se han establecido a raíz de las funciones implicadas en el pensamiento científico (García Hoz, 1988): receptiva o perceptiva; elaborativa o reflexiva; adquisitiva o retentiva; extensiva o creativa; expresiva o expresiva simbólica o comunicativa; y práctica o expresiva práctica. Estas fases no suponen un orden jerárquico o cronológico, sino que deben entenderse como sucesivas unas veces, simultáneas en otras ocasiones; el concepto de fase sí que determina los diversos estados o aspectos que se manifiestan en un proceso. Por lo demás, las funciones de una fase pueden reforzar las funciones de otra fase.

Teniendo presente el modelo de aprendizaje (de conocimiento y expresión) expuesto, representación sintética de la sistematización de las funciones del pensar y la expresión, pueden integrarse los objetivos de la formación intelectual: objetivos de aprendizaje específico, constituidos por determinados conocimientos o destrezas; y objetivos de desarrollo, relativos a las funciones mentales, en general. Evidentemente, no se trata de integrar solamente los objetivos de la formación mental, es preciso llegar a la integración de todos los objetivos de la formación humana, lo que supone considerar los objetivos de otras dimensiones: estética, técnica, ética... Esta completa integración es posible en tanto que los objetivos del desarrollo intelectual trascienden del campo de la inteligencia para cubrir la persona entera; el problema de la integración de los objetivos se puede resolver considerando que la inteligencia no es una capacidad desvinculada de la persona, sino que precisamente tiene su sentido en tanto que elemento de la vida personal. Cuando se hace referencia a la recepción como primer elemento en el modelo de aprendizaje se alude implícitamente a la realidad como objeto observable, como fuente de *conocimiento*. Cuando se habla de las diversas funciones que actúan a lo largo del modelo se hace alusión a las *aptitudes* para poder realizarlas. Cuando se menciona la expresión, se incide en el perfeccionamiento adquirido por parte del sujeto que en la obra perfecciona su propia disposición, y al mismo tiempo en el perfeccionamiento de los objetos utilizados que con la operación se perfeccionan; y al hablar de perfecciones se entra en el ámbito de los *valores*. *Conocimientos o destrezas, aptitudes y valores* constituyen los componentes necesarios de cualquier objetivo de la educación. En el momento de diseñar los distintos objetivos que deben alcanzarse, éstos han de constituir

un conjunto orgánico, en el que se establezca qué relación tiene cada uno de los objetivos que se propone con el fin de la educación y qué relación mantienen entre sí los diferentes objetivos.

Los objetivos fundamentales tienen el valor de servir como base para cualquier acción educativa. En la práctica escolar han de ser particularizados por objetivos más concretos. Para emplear el S.O.F.E. hay que considerar que los tres componentes de cualquier objetivo (conocimientos, aptitudes y valores) actúan en realidad simultáneamente, no sucesivamente. Para atender a los distintos componentes de cada objetivo fundamental, es necesario observar tres dimensiones: primera, seleccionar el tema de estudio y determinar los *conocimientos* fundamentales que han de adquirirse; segunda, repasar las *aptitudes*, una por una, y seleccionar las que se desee desarrollar o las más afines con los contenidos; y tercera, seleccionar los valores que interesa promover o reforzar a través de la actividad seleccionada. En el Tratado se ofrece una completa tabla de elementos que especifica los posibles conocimientos, las aptitudes o funciones de aprendizaje y expresión, así como el ámbito valoral (García Hoz et al., 1995, 335 ss.). Dicha tabla está construida sobre la base de conocimientos *generales, científicos, artísticos, técnicos, éticos y criterios valorativos*; sobre las aptitudes *perceptiva, reflexiva, creativa, retentiva y expresivas* (simbólica y práctica); y sobre las virtudes humanas nucleares de *control biológico, orden-prudencia, trabajo, generosidad-justicia, religiosidad y alegría*.

Frente a la diferenciación en diversos ámbitos, tradicionalmente establecida en las taxonomías de objetivos de la educación (de los ámbitos cognoscitivo, afectivo y psicomotor), el S.O.F.E. aspira a ser una expresión de la unidad del proceso educativo que corresponde a la unidad de la persona, puesto que reflejo de la unidad personal debe ser un proceso educativo unitario, también acorde con la unidad que presenta la vida misma para no perder su sentido. La vertebración de la educación es el noble fundamento de la propuesta de integración de objetivos. Con todo, sigue abierta la cuestión de la mejor identificación posible de los elementos incluidos en las diferentes fases del pensar, no acudiendo sólo al Vocabulario Común de Orientación Científica, sino también a las distintas fuentes psicológicas y pedagógicas actuales relacionadas con las fases y funciones del pensamiento.

4.4.2. *El Sistema para la Obra Bien Hecha.*

Teniendo presente que, al cabo, lo que colma cualquier acto educativo es la satisfacción por la obra bien acabada, es posible plantear una concreción práctica de la *educación personalizada* apoyada en los actos bien realizados, en la Obra Bien Hecha (O.B.H.). La concepción pedagógica de la O.B.H. expresa que únicamente educa lo que está *bien* realizado, no hecho de cualquier modo: «Para que una actividad cumpla su función educativa debe ser realizada con la mayor perfección de que sea capaz el sujeto. Sólo lo bien hecho educa» (García Hoz, 1993, 143). La O.B.H. puede tener una significación objetiva o material (desde el ángulo técnico y estético) y un contenido humano (desde la perspectiva ética). Puede decirse que la O.B.H., técnica o artísticamente, reclama una verdadera utilidad y belleza; y, éticamente, requiere bondad en la intención, en el desarrollo y en el servicio real a la persona. Apoyado en la universal tendencia al bien y a la felicidad que tiene el hombre, y amparándose en la idea de que el camino de la educación es la actividad, el *Sistema para la O.B.H.* se distingue por «el cultivo de la capacidad para descubrir el bien y la llamada a la conciencia del bien poseído o esperado para suscitar la alegría» (García Hoz, 1988, 157). El Sistema de la O.B.H. conlleva la exigencia manifiesta de todo el bien que una persona puede realizar según sus peculiares condiciones, en ese bien posible se funda la esperanza consciente de la alegría.

Puede decirse que lo ideal, desde una perspectiva estrictamente pedagógica, es que, con una determinada obra material, se hayan adquirido conocimientos, desarrollado aptitudes y promovido valores. En este sentido, el Sistema de la O.B.H., fundamento de la alegría, fin de la *educación personalizada*, queda configurado tanto por el trabajo bien hecho como por la convivencia cordial. En cualquier caso, dada la amplitud del concepto de O.B.H., es necesario establecer una tipología de la O.B.H. Actuando como elementos de procesos educativos más amplios, pero también como actos en sí mismos completos, se han distinguido en el estilo personalizado del Sistema de la O.B.H. cuatro tipos de actos: obra *incidental*, momentánea, realizada en un acto singular; obra *nocional*, manifestada en un aprendizaje simple y concreto; obra *objetivada* en un trabajo; y obra *latente*, continuada para la adquisición de hábitos estables (García Hoz, 1988, 217 ss.). Entre los pequeños actos cotidianos de la *obra incidental* y las grandes finalidades de la educación, las perfecciones propias del hombre, que van adquiriéndose a través de la *obra latente*, se sitúan la *obra nocional*, relativa fundamentalmente a la adquisición de nociones elementa-

les, pequeñas destrezas, conceptos, y la *obra objetivada*, que viene a ser el conjunto de actividades que se expresan en un trabajo material. La completa obra educativa debe comprender esta tipología. Simultáneamente, los cuatro tipos de obras abarcan todas las situaciones y actividades del proceso educativo en un Centro escolar.

La integración de estos tipos de O.B.H. precisa, como es lógico, una modulación de la atención y el tiempo en los distintos tipos de obras, con objeto de que tanto educadores como educandos mantengan la aspiración a la O.B.H. sin estar sometidos a una presión excesiva. De este modo, las *obras nocionales* y las *obras objetivadas* deben entrar en los programas sistemáticos, constituyendo objeto de previsión, de realización y evaluación programadas —exigiéndose una temporalización determinada—. Estas obras constituyen el eje principal de todo el trabajo escolar. Las *obras incidentales* y *latentes*, en cambio, se hallan integradas en todo el tiempo del quehacer educativo escolar. Las *obras incidentales* huyen de la previsión, precisamente por su peculiaridad, por su carácter de «incidencia» en el proceso educativo mismo. Las *obras latentes* suponen una manera de actividad permanente de la conciencia, por la que se va configurando progresivamente la personalidad de cada sujeto. Los distintos tipos de O.B.H. no sustituyen la estructura básica de las actividades escolares (conocimientos, aptitudes y valores), sino que más bien sugieren la integración de la enseñanza en la vida, advirtiendo que la adquisición de conocimientos, el desarrollo de aptitudes y la promoción de valores debe realizarse unas veces como obras incidentales, en otras ocasiones como obras nocionales y objetivadas, y en todo caso señalando hacia alguna de las obras latentes.

El Sistema de la O.B.H. es una de las principales aportaciones del Tratado, ya que interrelaciona la teoría y la práctica de la personalización educativa. Este Sistema puede emplearse en los programas académicos, haciéndolos orgánicos en lugar de lineales; y si esto no es posible, seleccionando unos pocos núcleos que aseguren el dominio de los principales contenidos, o distribuyendo el tiempo disponible entre el dedicado a la O.B.H. objetivada y el destinado a otras actividades. Con todo, el Sistema presenta muchas más posibilidades, lógicamente, en los programas y proyectos personales, porque éstos son más flexibles. Este Sistema ofrece posibilidades de relacionar la O.B.H. con la vida del educando y no sólo con su aspecto intelectual, para ello es preciso que se realicen obras bien hechas relativas a la vida del estudiante. En el Tratado

se halla una completa relación de obras incidentales, relativas al cuidado y uso de las cosas, al trato social y al porte personal (García Hoz et al., 1991, 249 ss.); asimismo, inspirado en el concepto pedagógico de O.B.H. puede confrontarse un programa de formación de las virtudes humanas en el centro escolar (García Hoz et al., 1994 a, 253 ss.).

Este Sistema, apoyado en la finalidad general de hacer operante la O.B.H., toma como base la tipificación de actos educativos. Pero también quedan las puertas abiertas a la ideación de otros sistemas que, sin faltar a la misma finalidad, supongan una diferente selección y ordenación de las actividades educativas; en última instancia, se trata de avanzar en la concreción del proceso educativo, indicando los medios que habrán de utilizarse para alcanzar el fin perseguido y para responder a las condiciones estructurales y funcionales exigidas por la *educación personalizada*.

4.4.3. *Personalización del ambiente escolar.*

La educación se realiza en un contexto social. El medio en el que una persona se perfecciona no constituye una realidad inerte; el ambiente, por su carácter envolvente y condicionante, coadyuva a la formación o deformación de las personas. Este influjo ambiental es fruto de la concurrencia de estímulos físicos y psíquicos de los elementos constituyentes del ámbito en el que se vive y opera.

Tanto en el campo biológico como en el ámbito psicológico, la relación sujeto-ambiente se ha entendido comúnmente como una cuestión de adaptación del individuo al medio en que se ha de desenvolver. Pero junto a la autorregulación conductual para adaptarse al entorno, también cabe la posibilidad, desde el ángulo pedagógico, de que sea el ambiente el que se adapte al individuo: «los factores que configuran un ambiente determinado pueden ser manipulados, modificados o reforzados por los propios sujetos que dentro del ámbito conviven» (García Hoz, 1993, 116).

De algún modo, la personalización educativa es posible en el ambiente social; pero, especialmente en la escuela las posibilidades personalizadoras pueden crearse. Ante los serios peligros que acechan al hombre actual, tentado de mil maneras y por doquier a una existencia vacía, ligera, indolente, falta de compromiso, despersonalizada..., es una verdadera necesidad la personalización del ambiente escolar, neutralizando los influjos negativos de otros ambientes en los que la persona se mueve, que pueden limitar notoriamente la acción educadora de la escuela y de la familia. Se trata, por consiguiente, de crear y cuidar el ambiente adecuado,

porque, en la medida en que es condicionante, el ambiente facilita o dificulta el desarrollo positivo de la personalidad humana.

Tradicionalmente, los estudios sobre el ambiente escolar que más frecuentemente se han realizado se han referido a la disposición de los elementos materiales y su influencia en los sujetos. En la educación personalizada, la construcción del ambiente va más allá de una simple cuestión de arquitectura, decoración u organización de aspectos físicos del ambiente —aunque esto tiene su importancia inequívoca—; para la personalización del ambiente escolar son decisivos los componentes psicológicos, puesto que realmente son personas, con sus acciones intencionales o espontáneas, quienes terminan por configurar un ambiente determinado (García Hoz et al., 1991). La acción de los profesionales del Centro educativo debe orientarse hacia la proyección de un ambiente positivo, estimulador, abierto...; pero también ha de procurar la incorporación de algunos estudiantes, en virtud de su personalidad, a la creación del ambiente adecuado.

Acerca de la creación de un *ambiente escolar personalizado*, el Tratado ofrece propuestas sugeridoras. En él, podemos hallar un «Programa de creación de ambiente y hábitos sociales» y las características indicadoras de personalización educativa en un Centro docente (Ibid., 255 ss.). El ambiente mantiene una íntima relación con los valores que se potencian a lo largo de los diversos niveles educativos (García Hoz et al., 1993 a, 205 ss.); un estudio sobre la creación del ambiente adecuado en el aula de *educación infantil* viene así a mostrarlo (García Hoz et al., 1993, 435 ss.).

La creación de un ambiente personalizado exige planificación, la determinación de ciertas estrategias configuradoras de la estructura organizativa y de las costumbres de la institución escolar. Sintetizando, un ambiente personalizado promueve la adaptación de los sujetos al Centro, integrándose afectiva y efectivamente; pero, asimismo, ha de cultivar la disposición de los sujetos a modificarlo mejorándolo. En tal ambiente personalizado, deben existir vínculos personales entre estudiantes y profesores (relaciones que vayan más lejos de una mera relación didáctica o técnica), se ha de eliminar el anonimato de la masa escolar y ha de atenderse personalmente a cada escolar.

Posiblemente, la autonomía resida en el núcleo de un ambiente escolar personalizado. Donde desaparece el anonimato y surge el espíritu de iniciativa personal, donde la indolencia de docentes y discentes se transforma en trabajo cooperativo para diseñar, reali-

zar y controlar un ambiente adecuado, es más fácil desarrollar la capacidad de proyectar y de actuar de acuerdo con el criterio propio.

4.5. *Nuevas posibles aportaciones.*

Tal vez el especial interés del Tratado en la sociedad actual radique en ofrecer una perspectiva pedagógica esperanzadora para el hombre, en unas circunstancias en las que los cambios experimentados en nuestro mundo plantean nuevas exigencias a la educación. Mantener la identidad personal en una sociedad proteica, generadora de incertidumbres y angustias personales y colectivas; posibilitar el despliegue de la vida interior del hombre, junto al desarrollo de las posibilidades de vivir solidariamente en una sociedad tecnológica; buscar la conciliación entre cantidad y calidad de la educación, constituyen desafíos a los que una Pedagogía de la persona trata de responder satisfactoriamente.

Con todo, el panorama de posibles campos de investigación específica para la *educación personalizada* es rico y amplio (García Hoz et al., 1994, 39 ss.). La antropología pedagógica, la educación moral, la vertebración del currículo o la formación del profesorado siguen ofreciendo no pocos problemas de interés pedagógico aún no resueltos. En el terreno de la educación familiar, conviene ahondar en la investigación relativa a las influencias específicas de la familia, en la cuestión de la adaptación o inadaptación familiar y en la problemática de la participación dinámica de la familia en la educación. Si algo pone de manifiesto claramente la educación personalizada es la necesidad de atender a todas las dimensiones humanas durante toda la vida del hombre; en este sentido, hay que cuidar singularmente la investigación en el ámbito de la *educación extraescolar* (Quintana et al., 1991; García Hoz et al., 1994 b, 1995 a), que terminará muy probablemente marcando nuevos rumbos a la *educación personalizada*.

En la medida en que una Pedagogía de la persona busca la conexión eficaz entre la teoría y la práctica educativas, sin dejar de tener presentes las exigencias que emanan de la dignidad humana, no parece demasiado aventurado afirmar que entre las virtudes del Tratado de Educación Personalizada cabría citar su relativo inacabamiento, su apertura a ulteriores estudios que desarrollen sus plenas posibilidades.

Dirección del autor: Antonio Bernal Guerrero, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Avda. S. Francisco Javier s/n, 41005 Sevilla.