

CARACTER SINGULARIZADOR DEL ESTILO DE LA EDUCACION PERSONALIZADA

Por Antonio Bernal Guerrero
Universidad de Sevilla

Referirnos a la educación personalizada es tanto como indicar el proceso de personalización en que consiste el fin de la actividad educativa. Carece de sentido 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 cuantitativo o abstracto.

Considerando el diseño educativo como la descripción de una actuación educativa, de carácter amplio y complejo (V. García Hoz et al., 1991, 214), y en la medida que el estilo educativo es uno de sus elementos, la educación personalizada debe caracterizarse por un estilo integrador y abierto, reflexivo y crítico, operante y creador, exigente y alegre, convivencial y *singularizador*.

Hablar de un *estilo singularizador* supone reflexionar sobre la singularidad personal y sobre sus dimensiones educativas, al tiempo que hacer referencia al ámbito propio de la alegría, de la felicidad. En tanto que las exigencias de un estilo singularizador sean llevadas a la práctica —aunque resulten menos operativas por su referencia a lo íntimo de la persona—, se propiciara no únicamente la autorregulación de los sujetos, sino también la posibilidad de incidir en la configuración de un ambiente escolar personalizado.

1. UNA ANTROPOLOGIA EDUCATIVA: EL “HOMO GAUDENS”

Placer, satisfacción, júbilo, regocijo, entusiasmo, optimismo, fiesta, diversión, esparcimiento, agasajo, felicidad... constituyen un conjunto de términos relacionados con la alegría. El análisis etimológico del término “alegría” pone de relieve el carácter de fenómeno subjetivo que implica, esto es, de estado interior, a la vez que hace referencia a una condición objetiva, a la capacidad de producirnos alegría que tienen ciertas personas, cosas o acciones. En el vocabulario griego encontramos esta doble referencia significativa. El término griego *jará*, unido a *jaris* (lo que alegra, lo que brilla, gracia, encanto), parece ser el que da una significación más general a la alegría. Las palabras *hedone* y *eudaimonia* vienen a significar, respectivamente, placer sensible y satisfacción espiritual. El término *hedone* está ligado al de *hedis* (dulce, suave), aludiendo directamente a una cualidad de los sentidos. La voz *eudaimonía* da una signifi-

cación más profunda a la alegría: de un lado, la partícula eu, significa, generalmente, bien; y por otro lado, *daimonia* alude a *daimon*, a la divinidad; concluyéndose, pues, que la *eudaimonia* viene a ser un bien concedido por los dioses. Otra palabra griega, *eufrosine*, supone una síntesis del pensamiento griego; aparentemente, significa gozo, contento, alegría, esto es, un sentimiento positivo; sin embargo, en su origen, *froneo*, hallamos una significación cognitiva: ser prudente, tener entendimiento, buen sentido; así como en la palabra *phronesis*, del mismo origen, quiere hacerse referencia al espíritu, a la inteligencia, a a sabiduría —incluso y especialmente divina—, a la nobleza, a la sensatez, al temple. La raíz griega general de estas palabras, *fren*, alude tanto a la inteligencia como a la voluntad. En la palabra *eufrosine* se encuentra el significado de eu (bien) y la significación intelectual y afectiva de *fren*; en la alegría, por tanto, se incluyen el bien y la sabiduría (V. García Hoz, 1985, 25 y ss.)

Con algunas matizaciones, la doble condición, subjetiva y objetiva, ya referida, que encierra la alegría, se encuentra también en la lengua latina. Las voces latinas más cercanas a la castellana *alegría* son *delectatio*, *gaudium* y *laetitia*. La palabra *delectatio* (deleite, contento, satisfacción), tiene su origen en *delecto* (atraer, deleitar, encadenar con atractivo), vinculado a *deligo*, is, *ere* (elegir, escoger); en la voz *delectatio* se contiene la paradoja de sentirnos apresados en el deleite y, al mismo tiempo, poder elegir. Los términos *gaudium* y *laetitia* presentan también el doble significado referido de subjetividad y objetividad, y son equivalentes a gozo, alegría, satisfacción, aunque la voz *laetitia* hace una referencia más específica a la objetividad y, asimismo, significa, gracia, encanto, abundancia. La palabra latina *gratus* (grato) ofrece una significación objetiva más evidente de las cosas que nos pueden dar alegría. Las voces *voluptas* y *beatitudo* designan algunas particularidades de la significación general de *delectatio*: la primera, *voluptas*, significa placer y deleite, pero predominantemente de los sentidos; la segunda, *beatitudo*, hace referencia a la bienaventuranza, felicidad dicha grande; *beatitudo* y felicidades vienen a significar esencialmente lo mismo, aquí se alude a la trascendencia efectiva de la alegría en la existencia humana (V. García Hoz, 1985, 27 y ss.)

El lenguaje actual insiste, en líneas generales, en esa doble condición de la alegría, como fenómeno subjetivo y como alusión a la realidad objetiva capaz de proporcionarnos alegría. Hay voces que se refieren a la alegría como un sentimiento: placer, complacencia, gusto, deleite, goce, agrado... La raíz etimológica del término *agrado*, *gratum*, nos indica que la alegría es algo que se nos da, el hombre no puede actuar directamente sobre su propia alegría, esta adviene como fruto del bien poseído o esperado. Otras palabras aluden a la alegría como un impulso expansivo: júbilo, regocijo, entusiasmo, optimismo, animación...; se trata de una especie de alegría cognitiva que nos permite apreciar las cosas como buenas y favorece nuestra aproximación a ellas. La palabra *alegría*, curiosamente, en vez de apoyarse en los términos latinos *gaudium* y *laetitia*, procede de la voz *alicer*, de cuyo genitivo *alecris* ha derivado nuestra palabra *alegría*. *Alicer* significa vivo, animado; en su sentido profundo, se refiere a infundir alma o alma a las cosas, con lo cual la alegría viene a ser principio de vida; pero también, en un sentido más vulgar, *alicer* hace referencia a animación como impulso, movimiento. La idea de alegría presenta un carácter dinámico: por un lado, es quietamiento; y por otro, impulso expansivo. La alegría viene a situarse entre el placer y la felicidad. En el tomismo, la alegría es complacencia espiritual surgida de la razón; Tomás de Aquino caracteriza la alegría como un impulso expansivo del alma (*Summa Theologiae*, I-II, q. 40).

Las manifestaciones de la alegría y la variedad de estados en que la experimentamos dan una rápida idea de que se trata de un fenómeno intrincado y de diversas signi-

ficaciones, para el que es difícil encontrar un porqué y en ocasiones ni siquiera sabemos justificarlo. En todo caso, cuando hallamos esa explicación, la alegría viene a ser un fenómeno propiamente afectivo, y en la medida pertinente cognitivo, que se caracteriza por un sentimiento de complacencia o satisfacción, de quietud o reposo, y que a la vez anima la tonalidad afectiva de la persona. La alegría no consiste ni en ser un ente sustantivo ni tampoco un fin inmediato, más bien se encuentra *en* algo: el bien poseído o esperado. El animal puede estar satisfecho, complacido materialmente; el hombre, además de poder gozar de los sentidos, y por encima de este nivel, puede estar alegre. La felicidad es imperecedera, firmemente estable; la alegría se sitúa a nivel espiritual, pero nos abandona, no permanece, concluye... para después acaso regresar, retornar a nosotros. El deseo de perfección y de permanencia en el bien, existente en todas las personas, es una prueba de la busca de la alegría y, por ende, de la felicidad. “No puede contestarse al por qué el ser humano quiere ser feliz, por encima de cualquier otra cosa. Y, sin embargo, puede entenderse mejor la naturaleza humana a través de la apetencia de felicidad, pues ésta es un testimonio inmediato que el espíritu humano da de sí mismo” (F. Altarejos, 1986, 23). Tan palmario resulta que todo ser humano quiere ser feliz, que puede afirmarse, sin temor a grave error, que la felicidad, en tanto que apetencia, se halla aun por encima de la propia libertad (J. Pieper, 1974, 244 y ss.)

Al referirse a la alegría como un estado de ánimo, satisfactorio y expansivo, propio de la naturaleza humana, quiere decirse promovido por el conocimiento racional de la posesión o la esperanza de un bien. Puede decirse que la educación es un camino hacia el bien, aunque sea objeto de múltiples y abundantes formulaciones; y en la medida que la alegría es conciencia del ‘bien puede ser entendida como fin de la educación. En este sentido, puede hablarse de una educación para la alegría. La aspiración a la alegría y la capacidad de alcanzarla son cualidades propias de la naturaleza humana, de ahí que la alegría pueda caracterizar al hombre frente a otros seres. En el *homo gaudens*, la permanencia de la alegría debe y exige sobreponerse a las dificultades y obstáculos, y esto no sería posible si la realidad fuese absolutamente mala; en el hecho de ser hay siempre un bien, y se precisa de penetración mental suficiente para descubrir los aspectos positivos de las circunstancias y las cosas, fuerza de voluntad para persistir y perseverar (santo Tomás, *Summa...*, II-II, q. 123). Con todo, la vida del hombre esta plagada de obstáculos, dificultades, a veces demasiado grandes..., la alegría es efímera. Enfermedad, sufrimiento, dolor, trabajo penoso, tristes despedidas... evidencian que no basta con una sagaz inteligencia y con una férrea voluntad para quedarnos siempre con la alegría, no somos dueños absolutos de ella. El hombre aspira a que la alegría se convierta en felicidad, y esta aspiración revela la limitación del ser humano, y abre dos posibles vías: por un lado, el paraíso terrenal, basado en la ciencia y la técnica; por otro lado, la asunción de la trascendencia, de la realidad sobrenatural. Esta segunda posibilidad, en última instancia, es la sugerida en la educación personalizada.

A raíz de algunos estudios exploratorios sobre las principales cualidades humanas (Fomento, 1984), viene subrayándose que los elementos fundamentales de la vida humana y, a la vez, los dos grandes medios de educación son el trabajo y la convivencia humana (V. García Hoz, 1988a, 166). En efecto, trabajo y convivencia se presentan como factores que condicionan la alegría humana. Desarrollándose y potenciándose hábitos de trabajo y generosidad se puede contribuir al origen y refuerzo de la alegría en la existencia humana. El trabajo, tanto escolar como familiar, puede originar la alegría de la función y también la alegría del éxito si el objetivo se consigue. La aspiración a la obra bien hecha viene a coronar la posibilidad de que el trabajo sea fuente de ale-

gría. En el ámbito de las relaciones humanas, la generosidad, situada más allá de la justicia, es una virtud que supone la culminación de los valores sociales.

A través del trabajo y la convivencia escolares se perciben y realizan, directa o indirectamente, entre otros, valores individuales y sociales. Aun la propia convivencia, bien entendida, se fundamenta en las virtudes personales (A. Bernal, 1990, 174-175). Pero acaso convenga señalar la especial importancia de otros factores, además del trabajo y la convivencia, ligados a la realidad personal, condicionantes de la alegría: el dominio de sí mismo y la sobriedad, de algún modo vinculados con la sinceridad —alegría, sinceridad, generosidad y trabajo, sintetizan las cuatro cualidades humanas principales destacadas en la investigación aludida (Fomento, 1984)—. La sinceridad, entendida como veraz manifestación de nuestros pensamientos y de nuestros sentimientos, es la expresión de nuestra más honda realidad personal, al tiempo que hace más profunda nuestra capacidad de entrega.

La educación personalizada es alegre y sobria. La denominada sociedad de consumo produce determinados efectos contradictorios y hasta repulsivos, sintetizados tal vez en las grandes diferencias de distribución de la riqueza a nivel planetario —con las consecuencias tristemente conocidas: hambre, desnutrición, violencia...—, y en un cierto menosprecio por la naturaleza, cuando no se convierte en un decidido ataque destructivo, junto a una determinada desvinculación de lo espiritual, de lo más peculiarmente humano, porque paralelamente se deposita la confianza en el logro de la felicidad mediante la adquisición y posesión de bienes materiales, por otra parte cada vez sugeridos de forma más sofisticada y atrayente, aunque generen más frustraciones individuales y sociales. El avance tecnológico trae consigo un aumento de posibilidades de actividad y utilización de bienes materiales, pero también implica el riesgo de la sugestión por lo material y de la desorientación en la vida y, más aun, la degradación de las posibilidades de una vida natural. La abundante producción y el consumo de todo lo que se produce parece ser el ideal de una sociedad de consumo, donde la abundancia de comunicaciones sociales no han contribuido a una profundización en las relaciones humanas. Con agudeza se ha escrito que para el buen funcionamiento de la producción industrial la sociedad “necesita hombres que cooperen dócilmente en grupos numerosos, que deseen consumir más y más, y cuyos gustos estén estandarizados y puedan ser fácilmente influidos y anticipados” (E. Fromm, 1981, 9). El consumo puede ser visto probablemente como la forma más importante de tener en las actuales sociedades desarrolladas. El “clima moral” de una sociedad basada en el consumismo, en el “tener” antes que en el “ser”, supone un estilo de vida moralmente erróneo: “No es malo el deseo de vivir mejor, pero es equivocado el estilo de vida que se presume como mejor cuando está orientado a tener y no a ser, y que quiere tener más no para ser más, sino para consumir la existencia en un goce que se propone como fin en sí mismo” (*Centésimos Annus*, IV, 66). En este sentido, se habla de la necesidad de una “era de la frugalidad” (W. Johnson, 1981). La perspectiva espiritualista por la cual se ve la alegría más como fruto del dominio de sí mismo que como satisfacción de todos los deseos, no puede quedar desdibujada en una auténtica educación centrada en la persona.

El verdadero bien ha de ser individual, en el sentido de que nos pertenece o depende más de nosotros mismos que de las circunstancias que nos rodean —no en un sentido egoísta—; se trata de algo ligado estrechamente a nuestra condición personal. “Busquemos qué es lo mejor, no lo más acostumbrado, y lo que nos ponga en posesión de una felicidad eterna (...) el bien del espíritu, el espíritu lo ha de hallar” (Seneca, *De vita beata*, 45-46). El ámbito propio de la alegría, de la felicidad, es la persona, ya sea en la posesión de sí mismo, o plena posesión, ya sea en la posesión de algo, puesto que la

alteridad aquí implicada es referencia a sí mismo. “El verdadero bien es individual y no es posible quitárselo a su poseedor” (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, I, 3). Aquí hallamos un fundamento patente de la educación personalizada, de la educación llevada a cabo en ámbitos de vida personales (F. Altarejos, 1986, 59 y ss)

2. LA SINGULARIDAD, NOTA CONSTITUTIVA DE LA PERSONA. DIMENSIONES SIGNIFICATIVAS DE LA SINGULARIDAD PERSONAL

En el concepto de persona humana descansa la educación personalizada. La persona es una realidad subsistente, unitaria y total. Decir que un hombre es una persona es tanto como manifestar que, en la profundidad de su ser, es antes una totalidad que una parte: “El hombre es una persona que se gobierna a sí misma por su inteligencia y su voluntad. El hombre no existe simplemente como ser físico. Posee en sí una existencia más rica y más noble, la sobrexistencia espiritual propia del conocimiento y del amor. Es de esta suerte, y en cierto modo, un todo, y no solamente una parte; es un universo en sí mismo, un microcosmos que, merced al conocimiento, abarca el gran universo en toda su extensión; y merced al amor puede darse libremente a otros seres que son, para él como otros él. Y es claro que en el mundo físico no existen semejantes relaciones ni cosa parecida” (J. Maritain, 1965, 18-19).

Para la metafísica tradicional, la condición personal se revela mediante la totalidad, la unidad; el ser humano es un compuesto de alma y cuerpo que se denomina persona en tanto que constituye una substancia de naturaleza específica completa (Santo Tomás, *Summa Theologiae*, I, q. LXXV). La antropología filosófica contemporánea ha analizado la honda característica de totalidad, proclamando asimismo la unidad como el carácter distintivo de la persona; si bien esta unidad no procede de la condición de substancia de la persona, sino de aquella que se realiza en la acción; el hombre es una realidad, no la unión de dos realidades, cuerpo y alma (M. Scheler, 1967; X. Zubiri, 1986).

Pensamiento tradicional y moderno, al margen de matizaciones conceptuales indudablemente importantes, vienen a subrayar el carácter unitario de la persona y de su actuar, ya sea esta totalidad, como afirma la tradición, ya se haga totalidad constantemente, como nos dice gran parte de la filosofía de nuestro tiempo. A la unidad de la persona corresponde la unidad de la educación. Esta alcanza 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 (V. García Hoz, 1953, 319 y ss.) Una educación integral se funda en la concepción del ser humano como persona, como unidad de vida: “la unidad personal reclama una unidad en la educación, de tal manera que, diferenciándose entre sí las acciones por su propia especificidad, repercutan últimamente en la unidad de vida que sustenta el ser personal” (F. Altarejos, 1986, 49).

Junto a las de *autonomía* y *apertura*, nota constitutiva de la esencia de la persona es la *singularidad*. Esta propiedad del ser se opone a la universalidad, y es un requisito para existir como realidad, el universal únicamente existe en la mente (P. Moreno Meneses, 1989, 120 y ss.) Pero, además, la persona, por su singularidad, se diferencia también de otras personas; por su singularidad, la persona es un ser único e individual, diferente de cualquier otro. Por la subsistencia la persona posee un modo de ser dotado de una dignidad especial, la capacidad de “ser en sí” y “por sí” (santo Tomás, *Summa...* I, q. XXIX, q. LXXV). Esta especial dignidad contiene la posibilidad de singularización cuantitativa y cualitativa: “Constitutivo de la esencia de la persona es la singularidad, que implica no sólo separación real y diferenciación numérica, sino distinción

cuantitativa en virtud de la que cada hombre es quien es, diferente de los demás” (V. García Hoz, 1988, 26). Con la nota de singularidad quiere decirse que el ser es unitario, indiviso en sí, pero separado de otro, distinto de otros seres de su propia especie; la persona es única, irrepetible, insustituible, impar. A esta individualidad propia solamente de las realidades personales la denominaba Zubiri “suidad”, la cual constituye al hombre como una realidad relativamente absoluta y es la razón formal de la personidad (1985, 30 y ss.) La singularidad de cada persona no se refiere a la esencia del hombre, que es igual en todos los seres humanos, “sino a las partes integrantes que vienen a unirse a las esenciales no para constituir el ser, sino para constituirle de un modo determinado” (V. García Hoz, 1988, 26).

Considerando la singularidad de la persona, el objetivo de la educación es hacer al sujeto consciente de sus propias posibilidades y de sus propias limitaciones, tanto desde un ángulo cuantitativo cuanto desde una vertiente cualitativa. La orientación encaminada a reforzar la virtud de la prudencia tiene aquí; su más claro fundamento. La aspiración a la obra bien hecha presupone la capacidad humana para descubrir el bien, y este presupone el conocimiento de la realidad, por lo que la realización del bien reclama un conocimiento de la verdad. En la necesidad de conocer objetivamente la realidad, para obrar con prudencia, se revela claramente la necesidad existencial de apertura que presenta la persona. “La prudencia, fundamento y madre de las restantes virtudes humanas, es, por consiguiente, esa potencia plasmatoria de nuestro espíritu, solícita y perentoria, que metamorfosea el conocimiento de la realidad en práctica del bien. Implica la humildad del percibir en silencio, es decir, con sencillez; la fidelidad de la memoria al ser; el arte del dejarse-decir-algo; el aprestamiento avizor para arrosar lo inesperado. Prudencia significa, a la par, el moroso vigor, y el filtro de la deliberación, y el arrojo temerario en lo definitivo del imperio” (J. Pieper, 1980, 57). No es difícil observar la unidad del ser personal del hombre en el refuerzo de cualquier virtud fundamental.

En función de la singularidad de la persona, aquella cualidad por la cual cada ser humano es distinto, numérica y cualitativamente, de los demás, el objetivo primordial de la educación personalizada es hacer al sujeto consciente de sus propias posibilidades y limitaciones, facilitar el cultivo de su intimidad, del trabajo independiente y de la capacidad creativa (V. García Hoz, 1987, 32-33). Considerando la vertiente escolar, habría que añadir, junto al objetivo de facilitar el desarrollo de cada estudiante conforme a su capacidad, su interés y su ritmo personal de aprendizaje y con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal, el de estimular la peculiaridad de cada centro educativo de acuerdo a su carácter institucional y social propio (V. García Hoz, 1988, 337).

La persona se manifiesta como un ser peculiar y único, se revela como principio de acción, se trata de *alguien* y no de algo, de una unidad dinámica, de un sujeto dinámico (K. Wojtyła, 1982, 88 y ss.) Esta condición de sujeto dinámico es la que permite comprender que la persona pueda ser creadora. Fundado en el relieve diferencial de la persona, el cultivo de la *creatividad* es la dimensión educativa más peculiar de la educación personalizada (V. García Hoz, 1988, 28 y ss.) La creatividad es la cualidad de originador, por la cual puede decirse que alguien posee en sí mismo el origen de sus acciones. Ahora bien, esta capacidad creadora tiene un carácter relativo; los actos iniciados por nosotros, aquellos por los que se nos puede catalogar de originales, resultan, en buena medida, provocados, regulados o conformados por determinaciones externas: nuestros actos intelectuales se realizan con el uso de elementos cognoscitivos previamente recibidos, y nuestros actos voluntarios también son, por lo general, regulados

exteriormente (V. García Hoz, 1953, 322 y ss.) En términos absolutos la creatividad posee un carácter divino. Sólo en un sentido analógico puede hablarse de capacidad creadora del ser humano y, asimismo, de creaciones humanas (A. Millán Puelles, 1984, 183 y ss.) Tomas de Aquino ya sostenía que sólo a Dios es atribuible, en base a su infinitud misma, la potencia “sensu stricto” creadora (*Summa...*, I, q. 44).

Acaso en este momento más que nunca, debido a la presión masificadora que en tantos aspectos ejerce nuestra sociedad técnica, el cultivo de la creatividad sea definitivo para la educación. Tal vez en ningún tiempo como ahora el ser humano está abocado al futuro, ante las mayores posibilidades, y también riesgos, que se abren al hombre de hoy: “En una civilización técnica, multitudinaria, impersonal, donde somos poco más que espectadores pasivos, marionetas manejadas desde centros de decisión cada vez más remotos e impersonales, estimular la creatividad, analizar sus condiciones de ejercicio, se esta convirtiendo en un imperativo cultural y hasta ético, de primer orden” (R. Marín, 1984, 4-5). El hecho de que el hombre juegue en la carta de la creación su propio ser, quizás, aun siendo algo perenne en la historia de la humanidad y también en cada distinta y única existencia individual, adquiera hoy un carácter dramático. Nuestra época presenta un insoslayable imperativo, el de nuestra condición de creadores, de inventores de nuestra vida y nuestro futuro: “La educación ha de ser creadora en cuanto *prospectiva* y en cuanto *perfectiva*. Crear es sencillamente dar el ser a algo inédito y valioso, o expresado con una aliteración popular, es alumbrar lo nuevo y lo bueno; es sentirnos llamados por un impulso divino a multiplicar los talentos en nosotros y fuera de nosotros” (R. Marín, 1984, 9).

Cuando se reclama el cultivo universal de la creatividad se sobrentiende que no se trata de un don poseído por unos pocos exclusivamente, sino que se trata de “una propiedad que todos los hombres tienen en mayor o menor grado” (V. García Hoz, 1988, 30). Más aun, puede afirmarse que la educación alcanza su máxima calidad cuando logra descubrir y desarrollar la *excelencia personal* (V. García Hoz, 1988, 44-47). El respeto a cualquier ser humano se funda, aparte de en su dignidad como persona, en el hecho de que en cualquier hombre existe algún aspecto por el que los otros pueden considerarle como superior (santo Tomas, *Summa...*, II-II, q. 103). Considerando todas las manifestaciones de la actividad humana, incluso las más insignificantes y triviales, tal vez si se pueda pensar que todo hombre es, potencialmente, eminente en algún aspecto.

La creatividad parece envolver una separación de las normas y principios de acción establecidos. Considerando que la educación encierra un doble proceso, de asimilación cultural y moral y de diferenciación personal, el cultivo de la creatividad se realiza proporcionando elementos para posteriores creaciones y suscitando impulsos creadores; enseñanza e interiorización personal son las dos vías señaladas. dentro de la dirección personalista de la educación, sin menospreciarse el valor de la primera, la vía más amorosamente considerada es la segunda, la referente a la automedicación, a la propia configuración de la personalidad. Nos dice Jacques Maritain: “Así pues, una de las cosas más importantes para los educadores, es tener respeto del alma como del cuerpo del niño, tener el sentido de sus recursos internos y de las profundidades de su esencia, y una suerte de amante y sagrada atención a su identidad misteriosa, que es una cosa escondida que ninguna técnica es capaz de comprender ni analizar. Lo que mayor valor tiene en la tarea educacional es un urgir y llamar constantemente a la inteligencia y a la libre voluntad del niño” (1965, 20). La causa principalmente eficiente es el discípulo y no el maestro; esto es, la llamada a la automedicación es la más válida forma de educación (A. Millán Puelles, 1987, 15-26).

Desde el ángulo de la subjetividad, adquiere una especial importancia el desarrollo de la creatividad mediante el trabajo individual y silencioso. García Hoz, en una investigación experimental realizada en el nivel superior de enseñanza en la Universidad de Madrid, demostró la importancia del esfuerzo individual silencioso, mediante el uso de una técnica denominada “Silencio creador”; “porque el aprecio del trabajo cooperativo no implica, ni mucho menos, que nos olvidemos de la necesidad del trabajo individual, sin el que difícilmente podría hacerse nada que tuviera eficacia para la formación científica del hombre” (1973, 445). No puede lograrse el desarrollo de la creatividad sin esfuerzo personal, sin esmero y sin capacidad de sacrificio; la actividad creadora implica una asimilación personal de los elementos adquiridos y una integración armónica interior (P. Faure, 1972, 141 y ss.)

Atendiendo a la singularidad personal, desde el punto de vista educativo, resulta básico el conocimiento de sí mismo para el propio gobierno personal. La mirada a nuestro interior es detenerse en varias significativas dimensiones, además de la creatividad: intimidad, silencio, soledad, sufrimiento, sencillez, alegría...

La *sencillez* es la expresión pedagógica de la unidad, puesto que, etimológicamente, el término sencillez conduce a la idea de unidad; escuetamente, podría definirse la sencillez como unidad sin resonancia. La vida humana y la educación pueden entenderse como un camino en el cual la sencillez es punto de partida y de llegada: “La educación arranca de la sencillez de la vida sensible, la primera que vive el hombre, y aspira llegar a la sencillez en que culmina la vida espiritual” (V. García Hoz, 1962, 83). Respecto a la vida puramente sensible, la vida intelectual y moral del ser humano constituye una complicación; pero el obstáculo de la vida intelectual y el dramatismo de la vida moral se resuelven cuando el hombre alcanza la sencillez. El “cielo intelectual” referido por san Agustín, donde el entendimiento se encuentra en estado de intuición, en la medida que se conoce todo de una vez y sin variedad ni sucesión de tiempos, alude a las limitaciones terrenas del hombre. Balmes decía en su *Filosofía fundamental* que, en el orden intelectual universal, hay una verdad de la cual dimana todo, y esta unidad originaria de todas las verdades se encuentra no únicamente en las verdades realizadas o en los seres considerados en sí mismos, sino que también se halla en el encadenamiento de ideas que representan a estos seres (Libro I, cap. IV). Tomás de Aquino había advertido también que la plenitud inteligible propia de Dios se encuentra en el hombre de un modo inferior y menos simplemente (*Summa...*, I, q. 55). Lo manifestado en relación a la vida intelectual es válido también para la vida moral; ésta terminara por disolver todas sus dificultades cuando al hombre se le descubra la esencia divina (*Summa...*, I-II, q.3, q.5).

Frente a la complejidad de circunstancias que imprimen un carácter cambiante a las situaciones humanas, la sencillez, transformada en serenidad, se ofrece como la unidad que surge de la constancia del ánimo para dominar los sucesos. Ante la posible inadecuación de la persona y sus manifestaciones exteriores, la sencillez evidenciada como sinceridad, supone la congruencia o simplicidad entre el interior del hombre y sus manifestaciones exteriores. Frente a la posible duplicidad entre las inclinaciones y la actividad desarrollada, la sencillez, revelada mediante la vocación, significa hacer simplemente aquello para lo que alguien se siente llamado. Ante la complicación interna constituida por la disociación de tendencias y operaciones, la sencillez se despliega como nobleza en el ser del hombre y en su proceder. Frente a la manifestación ampulosa de la vida y a un artificial dramatismo interior, naturalidad, humildad y esperanza se muestran como expresiones de la sencillez (V. García Hoz, 1962, 8ª y ss.) Serenidad, sinceridad, vocación, nobleza, naturalidad, humildad y esperanza; he aquí una madeja

de términos vinculados a la vida interior del hombre, en tanto que expresiones de la sencillez, sobre los que merece la pena inquirir desde el ángulo de la educación personalizada.

El *silencio* es también una dimensión significativa relacionada con la singularidad personal. La idea del silencio esta reflejada en la tradición cristiana con un profundo sentido. En el estricto ámbito pedagógico, incluso se ha invocado el silencio como técnica eficaz para la orientación de los estudiantes; pero donde se ha propuesto, de un modo más repetitivo, la necesidad del silencio para la formación espiritual del hombre, es en la literatura ascética y mística (V. García Hoz, 1951). Aún se ha llegado a presentar el silencio como una virtud fundamental del maestro, puesto que, en sentido positivo, el silencio busca la comunicación con lo que es, y no únicamente con aquello que suena, enfatizándose nuestra referencia al ser (J. Rassam, 1972, 12). En este sentido, el silencio, en efecto, no es la tumba, sino la cuna de la palabra, como afirma Rassam (1972, 11). “El acto de silencio expresa nuestra voluntad de comunicarnos con el otro en su ser, y no solo en su pensamiento. Expresa la negativa a reducir a la persona a su discurso, a su razón. Manifiesta la voluntad de asentir, de reconocer el valor de su ser” (F. Altarejos, 1986, 72). En la medida que el silencio nos remite al ser, se torna en lugar de todo encuentro y de toda presencia; porque un encuentro no es tanto un contacto físico, o un simple cruce en el espacio, cuanto un reconocimiento espiritual. No es extraño, pues, que a una educación personalizada deba preocuparle tanto el discurso hablado como el silencio, ya que acaso el poder del educador dependa menos de sus palabras que de su presencia silenciosa y total, donde se tiende a discernir el hombre que hay tras del maestro.

La noción de silencio, considerada también como virtud docente por García Hoz (1951, 5-6), está impregnada de sentido agustiniano (De Magistro, caps. VIII, XI): “El silencio consiste en callar, mas no para anonadarnos, no para destruir o dejar ociosa nuestra capacidad de conocer, sino para que las cosas nos hablen directamente y comprendamos sus palabras mudas, para que Dios nos hable sin trabas y recojamos sus inspiraciones” (V. García Hoz, 1951, 7). Si resulta eficiente en la educación intelectual, en la educación moral el silencio se revela asimismo como una ayuda en la intervención pedagógica: “para la conducta externa quizá sean buenos los gritos y el látigo, instrumentos de domador o de carretero; para la autentica corrección humana vale más el silencio, porque permite oír la voz interior del que obró mal. Muchos maestros, y también muchos padres, saben que una mirada es en ocasiones más eficaz que cualquier palabra” (V. García Hoz, 1951, 13). Desde una óptica moral, el silencio no sólo es válido para una acción correctiva del comportamiento, sino también para la transferencia de sentimientos y convicciones, que persuaden más frecuentemente por la vía afectiva que por la simple invitación al ensimismamiento, sin el cual la vida se torna vacía, fatua.

En la *soledad*, en tanto que ausencia la comunicación, se vivencia el lado oscuro de la existencia humana, pero también puede ser una ocasión única para ensanchar nuestro ser. En primera instancia, la soledad parece más una pesada carga para el hombre, una situación acaso indeseable y de la que pronto se quiere huir: “La necesidad de comunicación que tiene el hombre es probablemente el correlato psíquico del apoyo ontológico a su contingencia; aún en el caso de la vida vulgar, en la que ni siquiera se tiene noción de lo contingente, siente el hombre en sí mismo la debilidad de su ser, su impotencia para subsistir, y de aquí el buscar algo para que complete o justifique su vida” (V. García Hoz, 1949, 572-573). En el hombre se constata una fundamental imperfección, una originaria indigencia, desde la cual adquiere sentido el dinamismo

vital del ser humano y, por ende, el de su proceso educativo mismo (K. Dienelt, 1980, 53-64). El aburrimiento, la nostalgia y la angustia son sentimientos que se viven en la soledad. La ausencia de interés por las cosas que nos rodean produce aburrimiento; asimismo, el recuerdo de algo con lo que no podemos establecer relación actual, deriva en nostalgia; y el más grave sentimiento es la angustia, aquel sentimiento por el que se siente miedo sin causa conocida. En el marco del existencialismo contemporáneo se ha analizado particularmente la situación en la que el hombre se halla solo frente a los demás, en la que se siente “mirado” por los otros; este sentirse mirado por los demás acaba en un sentimiento deprimente, nos vemos como *cosas*, nos sentimos cosificados, es como si perdiéramos nuestro carácter de sujetos para ir a transformarnos en *objetos*, y, además, en objetos poseídos por quienes nos miran, haciéndonos esclavos de sus valoraciones y juicios (J.P. Sartre, 1943).

No obstante, la soledad es “lugar de purificación”, oportunidad para afinar el alma humana. “La soledad, que es la condición misma de nuestra vida, se nos aparece como una prueba y una purgación, a cuyo término angustia e inestabilidad desaparecerán. La plenitud, la reunión, que es reposo y dicha, concordancia con el mundo, nos esperan al fin del laberinto de la soledad” (O. Paz, 1989, 175-176). La persona ha de luchar por llevar a cabo su proyecto personal, la vida auténtica es aquella que ha vencido lo puramente impersonal y anónimo, aquella que supone afirmación rotunda y también dolorosa de uno mismo. La angustia, el sufrimiento moral, pueden empujar la persona hacia la madurez, donde no tardara en aparecer la esperanza y, con ella, las ganas de vivir, el ímpetu que nos dirige hacia el porvenir. Una pedagogía de la persona es, en cierto modo, una “pedagogía de la esperanza”: “Para el hombre, que en *statuus viatoris* experimenta ser esencialmente criatura, el *ser que aún no es* de su propio existir, sólo hay una respuesta a esa experiencia. La respuesta no puede ser la desesperación, pues el sentido de la existencia creada no es la nada, sino el ser, es decir, la verdad.

La contestación no puede ser tampoco la descansada seguridad de poseer, pues entonces el *ser que se hace* de la criatura bordea peligrosamente la nada. Ambas, la desesperación y la seguridad de la posesión, contradicen la verdad de los hechos reales. La única respuesta que corresponde a la situación real de la existencia humana es la esperanza. La virtud de la esperanza es la virtud primaria correspondiente al *status viatoris*; es la auténtica virtud del aún no” (J. Pieper, 1980, 375).

Acaso lo más importante en la vida del hombre sea hijo del dolor y del sufrimiento; aprender a vivir es siempre una operación dolorosa que implica esfuerzo personal. En su *Pedagogía de la lucha ascética*, dice V. García Hoz: “No hay mejor aprecio de la dignidad que la exigencia, puesto que se exige a quien se cree puede dar. Las características de intensidad y duración hacen que esta lucha sea empresa difícil y arriesgada, digna de verdaderos hombres” (1963, 475-476). De la soledad ascética surge un mejor conocimiento de sí mismo y, por lo tanto, una mayor conciencia de las carencias personales, un decidido ánimo para levantar una nueva convivencia. La soledad presenta un lado positivo, y, aun condicionando nuestras posibilidades comunicativas, puede fortalecer nuestra relacionabilidad.

Ser persona significa ser en *intimidad* o poseer intimidad; la vida humana se logra cuando las cosas y los hechos externos son aprovechados para enriquecer nuestra intimidad, y, a la sazón, cuando fecundamos con nuestra vida interior las actividades exteriores (J. Chozá, 1980, 104). La intimidad viene a ser el ámbito interior y propio de la persona; o en palabras de Altarejos, el “ámbito de la plena posesión”: “Este es el sentido profundo, y total que tiene la intimidad en la educación. No es correcto hablar de una educación de la intimidad como se habla de una educación de la voluntad o de la

sensibilidad. No es la intimidad una facultad o potencialidad humana y, por tanto, no es nada susceptible de ser desarrollado en sí. Más bien ocurre, al ser un ámbito, que cualquier facultad que pretenda desarrollarse, deberá, si es un desarrollo educativo, referirse a la intimidad. Lo cual significa que, además del crecimiento de cualquier potencialidad, para que sea un crecimiento educativo, debe darse éste en intimidad; es decir, conjuntamente con la posesión de dicha potencialidad en su operatividad” (1986, 65). Esto es, no se trata, desde el punto de vista educativo, de desarrollar capacidades, sino también de poseer la actuación de tales capacidades.

El nacimiento de la intimidad, o el inicio de la adolescencia, para García Hoz, conduce a la conciencia de la riqueza interior de la persona. Efecto de esta conciencia son tres situaciones o momentos típicos: la afirmación de sí, el espíritu de independencia y el afán de conquista afectiva del mundo (1980, 26 y ss.) Eduard Spranger indicaba, de modo análogo, tres caracteres generales de la psicología juvenil: el descubrimiento del yo, la formación paulatina de un plan de vida y el ingreso dentro de las distintas esferas de la vida (1973, 59 y ss.) El crecimiento cualitativo que tiene lugar con la aparición de la intimidad se caracteriza por la aparición de nuevas tendencias o nuevas formas de conocimiento, que ponen de relieve la posibilidad de poseer plenamente, de poner “toda el alma” en las cosas y en las actividades exteriores, que caracteriza a la intimidad. El cultivo de la vida interior, de la intimidad, conduce a una transformación espiritual del ser humano que lo ennoblece y perfecciona; presenta, pues, un carácter claramente formativo.

La vida comunitaria solo adquiere sentido auténtico cuando la comunidad está constituida de personas, de seres capaces de manifestar sus divergencias y peculiaridades, sus propios valores; una comunidad así establecida solamente es posible mediante el cultivo de la intimidad, si no estaremos ante una masa humana en la que cada persona pierde su contorno para confundirse con el número. En este sentido nos habla Mounier de la comunidad como “persona constituida de personas”; parece imposible fundar la comunidad esquivando la persona, aunque fuese sobre pretendidos valores humanos, los cuales estarían deshumanizados por despersonalizados: “reservaremos, pues, el nombre de comunidad a la única comunidad válida y sólida, la *comunidad personalista*, la que es, más que simbólicamente, una *Persona de personas*” (1974, 620).

La *alegría* se encuentra vinculada a la vida anímica y profunda del hombre. La evidencia misma de nuestra vida nos invita a reflexionar seriamente sobre la permanencia de este positivo sentimiento que conduce a la felicidad, inclinación natural de todo ser humano y que consiste en el bien supremo perfecto. La alegría se halla entre el placer y la felicidad, entre un sentimiento fisiológico elemental y un sentimiento de orden superior que envuelve a la persona entera cuando ésta vive la posesión de su fin. La alegría puede entenderse como un sentimiento positivo, por el que el ser humano tiende a abrazarse a la situación en que está porque la mira como algo valioso para su propio ser (V. García Hoz, 1985).

El dolor, el *sufrimiento*, la tristeza, acechan al hombre y amenazan con atenzarle y ahogarle en un mar de sentimientos negativos, desprovistos de toda esperanza. El sufrimiento, el dolor psicológico (E. Rojas, 1990, 270-272), interior, es exclusivo del hombre. Por esta razón se ha llegado a decir por parte de no pocos filósofos contemporáneos que el problema de la vida humana no es otro que el de comprender el sentido del dolor y del sufrimiento. Cuando el sufrimiento se instala en nuestras facultades superiores, origina la tristeza, opuesta a la alegría. Empero, en la experiencia del sufrimiento puede, paradójicamente, encontrar el hombre el sentido de la vida: “Lo que de verdad necesitamos es un cambio radical en nuestra actitud hacia la vida. Tenemos que

aprender por nosotros mismos y, después, enseñar a los desesperados que en realidad no importa que no esperemos nada de la vida, sino si la vida espera algo de nosotros. Tenemos que dejar de hacernos preguntas sobre el significado de la vida y, en vez de ello, pensar en nosotros como en seres a quienes la vida les inquietara continua e incesantemente. Nuestra contestación tiene que estar hecha no de palabras ni tampoco de meditación, sino de una conducta y una actuación rectas. En última instancia, vivir significa asumir la responsabilidad de encontrar la respuesta correcta a los problemas que ello plantea y cumplir las tareas que la vida asigna continuamente a cada individuo” (V.E. Frankl, 1990, 78-79).

La educación tiene lugar en el ámbito personal del hombre; se trata de algo, “sensu stricto”, primaria y plenamente personal. Ser persona es poseerse, disponer de sí mismo, conquistarse progresivamente, alcanzar la propia mismidad. Sin ensimismamiento no puede haber personalización; aquí se hacen buenas las palabras de Jacques Maritain: “La educación del hombre es sacar adelante, es un despertar humano, lo que tiene de humano” (1965, 20). La capacidad de recogerse en sí misma, de replegarse, que tiene la persona, hace posible la creación de intenciones y proyectos de sí hacia el exterior; en una palabra, proporciona el rango de plenamente humana a cualquier vida personal.

3. ESCUELA Y PERSONA

Personalizar la educación, en una sociedad altamente tecnificada, se ofrece como una necesidad. Se debe caminar hacia una formación humana que valore los conocimientos que posibiliten la optimización cualitativa de la existencia, que fomente la formación del juicio y el ejercicio de determinadas virtudes tanto individuales como sociales. Tal formación humana facilitara la necesaria tarea de superar las discrepancias existentes entre los diversos ámbitos de las ciencias o de las humanidades, presentará una positiva influencia sobre el propio trabajo y posibilitará el desenvolvimiento del hombre tanto en las pequeñas tribulaciones de su vida cotidiana cuanto en la comprensión de las direcciones fundamentales de los principales problemas de su tiempo o en la asunción de la responsabilidad social, familiar y personal (J. A. Ibáñez Martín, 1984, 96-110). La formación humana de los próximos años exige una especial atención a la búsqueda de armonía entre los principios de la conservación y de la transformación de la información, entre las dimensiones humanística y tecnológica del quehacer de la persona humana (G. Vázquez, 1989, 174 y ss.)

Una formación humana acorde con los tiempos que corren, exige, de una parte, una rigurosa técnica educativa, y, por otra parte, la profundización en la vida interior del hombre, como consistencia de la vida propiamente humana. Desde el ángulo de la educación personalizada, conviene no olvidar en que consiste la estructura de la subjetividad humana: “Esa realidad o esa actividad que consiste en ser hombre, constituida por su ser y por su esencia, es de algún modo constante. Las actividades u operaciones que constituyen el comportamiento y mediante las que se logra la autorregulación, no son ni el *ser* ni la *esencia* del existente que actúa, es decir, su *sí mismo*, pero hacen posible y, en su caso, efectiva, la autorregulación, es decir, median entre el *sí mismo* y el *telos* (fin) hacia el que el *sí mismo* está referido” (J. Choza, 1988, 252).

Hablar de la necesidad de una educación personal en la escuela suele hallar objeciones, cuando no dilaciones, por parte de no pocos teóricos y prácticos de la educación, que ven en ella una seria amenaza a los principios y fines sociales del quehacer pedagógico.

gico. La noción de hombre como algo accesorio y producto de la sociedad, fuertemente impulsada en las teorías sociologistas de finales del siglo XIX y principios del XX y sostenida con evidente impacto en el pensamiento pedagógico contemporáneo por diversas personalidades (P. Natorp, 1913; J. Dewey, 1967; G. Kerschensteiner, 1928; E. Durkheim, 1975; por ejemplo), parece constreñir, si no anular, la dimensión individual de la escuela. Por lo demás, se suelen reconocer como fines fundamentales de la institución escolar, el intelectual y el social.

La sustantividad de la escuela como institución se aprecia en el contenido social de la educación; por su función intelectual exclusivamente, la escuela es una institución subsidiaria que pudiera no existir. Ahora bien, no es únicamente el fin común, colectivo, el que exige contenido social a la educación, también lo reclama el fin individual mismo. La educación es una realidad personal, con un fin personal, la autorrealización. Aun siendo la educación una realidad personal, precisa, para su existencia, rebasar los límites individuales: “Las operaciones del entendimiento y de la voluntad, el conocimiento y el amor, no pueden encerrarse en los límites del propio individuo; siendo operaciones internas, exigen, sin embargo, la referencia a un objeto. Y este, en especial por lo que al amor del hombre existente se refiere, es otro u otros seres espirituales a los cuales nos entregamos en alguna medida y a los cuales, en alguna medida, pedimos reciprocidad, con lo cual nos sentimos unidos a ellos. Amor y conocimiento buscan en los demás el complemento de la indigencia individual” (V. García Hoz, 1962, 102). De modo que el fin de la educación es el bien individual, pero éste tiene lugar en la comunización: el bien común es exigido por el bien individual.

El bien común está sostenido por el bien individual: “la ciudad no es dichosa por una cosa y el hombre por otra, pues la ciudad no es otra cosa que muchos hombres unidos en sociedad para defender mutuamente sus derechos” (S. Agustín, *De Civitate Dei*, I, 15). La educación es un proceso personal y para su fin necesita de la comunidad; ésta, por su parte, persigue el bien común, pero para ello precisa de la educación. El sentido personal de la educación es claro. No resulta extraño, pues, que se reclame la función individual de la educación escolar: “Ahora, como antes, parece ciertamente justificada la exigencia de que la escuela ha de tener en cuenta la estructura individual del discípulo, pero también se va viendo cada vez con mayor claridad la necesidad de delimitar dentro de este espacio, sin que se efectúe una ideologización, el horizonte espiritual y cultural, dentro del cual tan solo es posible una auténtica autorregulación como confrontación con determinados contenidos axiológicos” (K. Dienelt, 1980, 365). “El hombre que la educación toma como objeto es en gran medida el hombre universal igual a sí mismo en todo tiempo y lugar. Sin embargo, el individuo particular objeto de un proceso educativo particular, es un ser eminentemente concreto y, en su existencia limitada en el tiempo y en el espacio, reconcilia dialécticamente los dos aspectos de la naturaleza humana. Cuanto más es él mismo, más obedece a sus leyes y a su vocación propia, mejor realiza el propósito común de la humanidad y más está en condiciones de comunicar con otros (...) Sin reforma de la gestión educacional, sin modificación de los procedimientos educativos, sin personalización del acto educativo, no se tocará ni se comprometerá al hombre concreto, al hombre viviente, en sus dimensiones reales y en la multiplicidad de sus necesidades” (E. Faure et al., 1983, 237).

En un momento en el que se aprecia la necesidad de fomentar la formación tecnológica y profesional en los diversos niveles educativos del sistema escolar, la educación de la persona aparece, no obstante, como un imperativo para la escuela de nuestro tiempo: “la escuela no sólo ha de transmitir conocimientos conducentes a la creación de un nivel de vida superior, sino también la conciencia del sentido de la vida” (K. Dienelt,

1980, 367). “Cualesquiera que sean la educación y formación esenciales que hayan de considerarse constitutivas, hay algo que precisamente hoy se ve amenazadoramente perturbado en su mismo fundamento: la orientación en la vida y el hallazgo de sentido. La problemática mostrada no se detiene naturalmente ante las puertas de la escuela, sino que también aquí irrumpe del modo que corresponde a esta institución. Aunque en este dominio, y esto es algo en lo que no queremos dejar de insistir, no nos encontremos con los cuadros crasos del estado de abandono espiritual que se nos presentan en el área extraescolar, las dificultades de la vida escolar de hoy son lo suficientemente grandes para sensibilizar el oído a la exhortación general de la necesidad de preservar a la humanidad de hoy, y de la última y definitiva caída en un abismo por medio de la educación, y antes que nada por la educación” (K. Dienelt, 1980, 357).

La vinculación de la escuela a la realidad fuera de ella, a la vida misma, parece ser una orientación universal de la pedagogía de esta época; aun podría indicarse que se trata de la idea más operante, explícita o implícitamente, en la mayoría de los planteamientos educativos contemporáneos. El principio relacional entre la escuela y la vida ha sido defendido fervientemente, entre otras, por las direcciones naturalista y pragmatista de la pedagogía contemporánea. Recordemos, por ejemplo, la pedagogía de Herbert Spencer, donde se presenta como fin de la educación el “prepararnos a vivir con vida completa” (s.a., 18), ofreciéndose la naturaleza como el principal factor de la educación, puesto que nada de lo específicamente humano, institucional o personal, debe cumplir la función principal en educación. Evoquemos, asimismo, la concepción experimentalista y pragmatista de la vida que profesa John Dewey (1967). El pragmatismo de Dewey le lleva a una defensa de la socialización de la educación y de la escuela, siendo fundamentales el método experimental y el trabajo, y éste básicamente en su faceta manual (1967, 209). La pedagogía de Spencer es unilateral: en ella se atiende al hombre en cuanto animal, y se mutilan los valores específicamente humanos. La educación parece quedar reducida a adaptación, desarrollo o crecimiento; no se reconoce en la educación una meta, una finalidad, un ideal. La escuela activa, social, de la que nos habla Dewey, olvida que la cultura de la persona es paso previo de una auténtica vida social; sin dominio de sí mismo, sin conquista de la propia autonomía, la educación social puede derivar en una enajenación de la personalidad individual, y el individuo entonces puede perderse en una fuerza social inhibitoria.

Desde una pedagogía de la persona, ha de haber una cierta reserva del instinto social, precisamente para hacer más fecunda la vida en sociedad, después del propio dominio y de la formación de un criterio personal. “¿Es que cabe la posibilidad de donación sin partir de la previa posesión? El viejo lema *nadie da lo que no tiene* puede convertirse, sin faltar a la verdad en este otro: *sólo se da lo que se tiene*. Efectivamente, solo puede plantearse la donación desde la previa posesión; y, tanto mayor será o podrá ser la donación en la medida en que mayor sea la posesión. Es justamente la persona, por poseerse a sí misma, el ser que más y mejor puede dar; es solamente la persona quien puede llegar a la mayor donación posible porque, al poseerse a sí misma, puede darse a sí misma” (F. Altarejos, 1986, 63). Desde una perspectiva personalista, también se ha propugnado la relación entre la escuela y la vida, pero sosteniendo un concepto de vida no circunscrito a lo natural, sino aludiendo directamente al orden sobrenatural. “La realidad trascendente del fin del cristiano le aísla, por primera providencia, de toda noción de vida que se encierre en los límites naturales de la realidad y del conocimiento” (V. García Hoz, 1980, 73). Pero junto al sentido trascendente, en la vida cristiana también tiene cabida una realidad inmanente: el reino de Cristo está dentro de cada uno de nosotros; he aquí por qué la vida interior resulta esencial para el cristiano (V. García

Hoz, 1980, 73). “La escuela de la vida, en su significación cristiana, es una escuela de la vida sobrenatural y de la vida natural, de la vida racional y de la vida sensible” (V. García Hoz, 1980, 74). La vida misma como fin de la educación cristiana subyace en el mensaje evangélico: “para tener vida más abundante”. La vida se ofrece como posibilidad de ensanchar el contenido del ser humano y, al mismo tiempo, ampliar las posibilidades de actividad. “Ensanchar los límites del hombre tiene un sentido centrífugo y así mismo un sentido centrípeto; si es necesaria en la vida humana la conquista de las cosas, más necesaria es la conquista de la propia intimidad” (V. García Hoz, 1980, 76-77).

La utilidad social parece ser el criterio más usado para juzgar sobre la necesidad y la eficacia de la actividad en la escuela. Tanto la productividad como la tolerancia se convierten en los fines más perseguidos. En medio de una sociedad multitudinaria se halla el ser humano, cada vez más tentado, y por muy diversas vías y modos, hacia el gregarismo, a la despersonalización. Este hombre concreto, como los demás, está sometido a la ingente cantidad de perturbaciones internas que viven los hombres de hoy. No debe parecer extraño que, en atención a las necesidades personales, interiores, de los seres humanos, y frente a una concepción reduccionista del hombre, por la cual se le ve sólo como un ser activo que llena su vida de contenido exclusivamente por el trabajo —si se considera que el hombre es fundamentalmente sus actos, lo que él hace, carece de substancialidad y de “sí mismo” alguno constitutivo (J. Choza, 1988, 252)—, se haya reclamado, junto a la inclusión del mundo del trabajo en la escuela, reforzador de la vida exterior del hombre, de las necesidades materiales principalmente, la atención a las necesidades profundas de la sociedad y de la vida humana, el cultivo del ocio de la reflexión y de la contemplación, de la oración y de la esperanza (V. García Hoz, 1981, 42 y .ss.) Referimos al hombre como *homo gaudens* es aludir a una imagen del hombre como totalidad, unidad, integridad. La escuela, en la medida que no respete o atienda a las necesidades interiores del ser humano, está realizando planteamientos parciales, y en no pocos casos aun mutilantes de lo que supone un auténtico desarrollo equilibrado e integral de la persona.

4. ESTILO SINGULARIZADOR DE LA PERSONALIZACION EDUCATIVA

La comunidad humana esta íntimamente vinculada a la experiencia de la persona; la participación es aquella propiedad de la persona que le posibilita existir y actuar “junto con otros”, y llegar a su propia realización; paralelamente, la participación es un factor constitutivo de toda comunidad humana (K. Wojtyla, 1982, 323 y ss.) El hombre, pues, precisa estar en relación, especialmente, con los demás seres humanos. La convivencia implica la participación, y en la medida que la tendencia a convivir es un factor de la vida humana, se transforma en un factor de la propia educación. Las relaciones interpersonales aluden a los actos mediante los que un ser humano entra en contacto con otro ser humano; en estas relaciones se implican conocimientos, sentimientos, actitudes, convicciones, creencias, hábitos, y, en fin, todo cuanto el hombre posee y de cuanto dispone en un momento determinado. La convivencia se apoya en los conocimientos, actitudes y hábitos que se definen por la alteridad. La educación personalizada es una *educación convivencial*: “La nueva educación habrá de tomar como una de sus principales tareas la promoción y refuerzo de las aptitudes sociales que disponen al hombre para compartir, es decir, dar a los otros y recibir de ellos no sólo cosas sino también elementos de sus propias vidas, que así se enriquecen mutuamente” (V. García Hoz, 1987a, 196).

El ser personal del hombre reclama, a la vez que el íntimo encuentro con uno mismo, la apertura a los demás, la relación “con el otro” y “con los otros”. La comunicación interpersonal se manifiesta como esencial para la personalización misma; esta posibilidad de abrirse a los demás es algo connatural, que parte de la propia esencia de la persona. La personalización educativa se halla fundada en la creencia en la fecundidad de las relaciones interpersonales; de aquí que una educación para la convivencia sea fundamental, ya que la fertilidad de las relaciones humanas precisa de un aprendizaje. La educación convivencial debe atender las disposiciones humanas especificadas por la alteridad. El estilo de la educación personalizada es *convivencial* (V. García Hoz, 1988a, 42 y ss.; V. García Hoz et al., 1991, 233-234).

Ahora bien, el estilo de la educación personalizada es también y esencialmente *singularizador*: “la mirada a la persona humana requiere distinguir lo que en ella hay de común con todos los hombres, pero al mismo tiempo lo que hay de singularidad en el ser y la vida de cada uno, con lo cual se añadiría una nueva condición del estilo personalizado” (V. García Hoz, 1988a, 30). En la convivencia se satisface la natural necesidad de comunicación humana, más la persona es asimismo singular, única. La característica de la singularidad personal debe reflejarse en el estilo personalista de educación, advirtiéndose, no sólo cuantitativa sino de modo principal cualitativamente, que cada ser humano es irreplicable y diferente del resto de personas. El estilo singularizador viene a complementar el estilo convivencial que demanda la educación personalizada.

Un estilo educativo personalista singularizador supone una atención especial a las virtudes personales encaminadas al dominio de sí mismo; el celebre “conócete a tí mismo” socrático merodea aquí paladinamente. Además, un estilo singularizador implica facilitar el cultivo de la intimidad, y el trabajo independiente y de la capacidad creativa. En realidad, el ser humano no experimenta nada exterior sin que tenga, a la sazón, la experiencia de sí mismo: “Cuando hablamos de la experiencia del hombre, nos referimos, fundamentalmente, al hecho de que en esta experiencia el hombre tiene que *enfrentarse consigo mismo*; es decir, entra en relación cognoscitiva con su propio yo. La naturaleza experiencial de esta relación es, en cierto sentido, continua; pero es también algo que se renueva siempre que se interrumpe la relación para volver a establecerse más adelante. Efectivamente, la experiencia de la relación no se mantiene de forma ininterrumpida ni siquiera cuando se refiere al *ego*. En un nivel consciente, se interrumpe, por ejemplo, durante el sueño; sin embargo, el hombre sigue siempre en su propia compañía, y, por lo mismo, la experiencia que tiene de sí mismo se puede considerar, en uno u otro sentido, como una realidad continua. Se dan en ella momentos de gran riqueza expresiva, y también ocasiones que resultan absolutamente grises; pero la unión de todas ellas constituye un conjunto que equivale a la totalidad específica de la experiencia de ese hombre concreto que soy yo mismo” (K. Wojtyła, 1982, 3).

La originalidad o *creatividad* constituye la manifestación dinámica de la singularidad personal. Considerando que la creatividad se revela en la solución nueva de un problema fáctico o de expresión, deducimos que únicamente gracias a la capacidad creadora es capaz el hombre de progresar. El desarrollo de la creatividad viene a ser un principio unificador del proceso educativo (V. García Hoz, 1988, 27). La educación tiene como finalidad la perfección personal de cada sujeto, no un supuesto igualamiento social, y este perfeccionamiento personal se expresa de la forma más eminente en la originalidad de la vida. Claro está que sólo puede hablarse de capacidad creadora del ser humano en un sentido relativo (A. Millán Puelles, 1984, 183 y ss.) El permanente estímulo para la capacidad creativa y el esfuerzo personal en el estudio y en el trabajo de cada escolar es una consecuencia lógica del reconocimiento de la singularidad per-

sonal. En la medida que la actividad de la persona es creadora y diferente a la del animal o la máquina, caracterizadas por ser repetitivas, puede hablarse de un estilo educativo operante y creador (V. García Hoz et al., 1991, 231-233).

La *individualización educativa*, la posibilidad de que los trabajos y las relaciones escolares permitan el desarrollo de cada estudiante de acuerdo con su capacidad, su interés y su ritmo de aprendizaje y con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal, es una clara implicación de la singularidad personal. El “aprendizaje de dominio” tal vez sea una de las técnicas de enseñanza individualizada más interesantes, en el marco de la educación personalizada: “En razón de su continua extensión y de que, a diferencia de otros sistemas individualizados, se puede, con facilidad, emplear en las clases convencionales, las ideas y prácticas del Mastery Learning se pueden considerar como la más consistente síntesis de la individualización educativa” (V. García Hoz, 1988a, 184-185). La atención personal se convierte en una tarea fundamental del docente en una verdadera educación personalizada. En la medida en que el cuidado, la atención y la consideración del individuo no se presenten como opuestos, adversos y antagónicos a las exigencias de la sociedad, se puede hablar propiamente de educación personalizada.

El estilo singularizador de la personalización educativa supone el *autoconocimiento*, esto es, que el sujeto sea consciente de sus posibilidades y limitaciones, cuantitativa y cualitativamente consideradas. Aquí aparece, de modo patente, el ámbito de la orientación. El conocimiento de sí mismo no es algo desligado enteramente de la realidad exterior, puesto que se precisa una referencia de ella para que el autoconocimiento sea susceptible de una utilización práctica. Con todo, la promoción y refuerzo de las virtudes personales debe tener en el conocimiento de sí mismo un evidente fundamento. La alegría es fruto del dominio de sí mismo; cada vez que se realiza un acto virtuoso se da la alegría del triunfo, que encierra provecho para el hombre. Acaso las tradicionales virtudes de la prudencia y la templanza adquieran, en atención a la singularidad personal, un particular relieve. En la prudencia, en el acto de prudencia, el deber viene determinado por el ser: “el bien es aquello que está conforme con la realidad” (J. Pieper, 1980, 17). Esto es, para obrar prudentemente es preciso el conocimiento objetivo de la realidad, la prudencia expresa la noción de realidad refiriéndola al ámbito moral. La templanza, bien entendida, es decir, como hacer orden en el interior del hombre, resulta de esencial cultivo y atención en la personalización educativa. Es, como señala Pieper, la más “personal” de las virtudes, en la medida en que tiene su verificación y opera exclusivamente sobre el sujeto actuante (1980, 225 y ss.)

El *cultivo de la intimidad* se presenta como el objetivo más hondo de la educación personalizada. Un estilo personalista, verdaderamente personalista, ha de referirse a la intimidad. Intentar analizar el ámbito en que consiste la intimidad significa tropezar con dificultades, no es fácil comprender qué es la intimidad, probablemente por su propia patencia (J. Choza, 1980, 105). Desde el ángulo de la educación personalizada, la intimidad alude al carácter interior del sujeto, pero no considerado orgánicamente. La intimidad no es sentir, ni pensar, ni querer, más bien es el denominador común de estas actividades, su carácter interno al sujeto (F. Altarejos, 1986, 65). La intimidad viene a quedar constituida por la manifestación reflexiva y crítica del propio pensamiento, y por la aparición de tendencias sin objeto.

El cuidado de una educación reflexiva parece, pues, fundamental en la personalización educativa: “En el concepto de educación personalizada, cualquier acto educativo debe llegar al fondo de la persona. Esto significa tanto como decir que debe entrar en el campo de la conciencia personal; el hombre actúa como tal cuando es *consciente* de sus

actos, porque es la conciencia lo que hace a los actos de los hombres propiamente humanos. En la medida en que la reflexión es vuelta sobre uno mismo, se puede considerar con todo rigor el camino para llegar a la conciencia” (V. García Hoz, 1988a, 38). En la medida en que la educación personalizada es reflexiva y crítica, podemos hablar también de un estilo personalista reflexivo y crítico (V. García Hoz et al., 1991, 230-231).

Una educación en la intimidad debe considerar, al mismo tiempo, las tendencias sin objeto definido (M. Scheler, 1967, 55), como indicadoras de la búsqueda íntima de la alegría, de la felicidad, como reveladoras de la posibilidad de plena posesión que distingue a la intimidad. “La referencia al telos es esencial al hombre, pero su consecución efectiva es existencialmente contingente. Si tal orden esencial no se realiza existencialmente y se produce el mal, no por eso la referencia esencial al telos deja de ser constitutiva del sí mismo humano, que sigue teniendo la misma *entelecheia*, lo que ocurre es que, por así decirlo, la praxis libre ha traicionado lo que era y es la vocación del sí mismo radical, o sea, que el hombre no ha llegado a ser (existencialmente) el que era (y es, esencialmente)” (J. Choza, 1988, 253).

La educación personalizada exige una adaptación al ambiente, pero también una disposición para modificarlo en los aspectos que puedan o deban ser mejorados (V. García Hoz et al., 1991, 29). La práctica de un estilo personalista singularizador, en tanto que condicionante del ambiente de un centro educativo, reclama la existencia de hábitos relativos a la manifestación de la singularidad personal.

La personalidad camina hacia la madurez en la medida que el hombre vive conforme a la naturaleza, depositando en la existencia todas las potencialidades de su esencia como persona. La atención a las diversas significativas dimensiones educativas de la singularidad personal, esbozadas en este trabajo, se presenta no sólo como imprescindible en una educación personalizada, sino como garante del alejamiento de la mediocridad individual y social, a la que suele conducir todo atropello de lo personal.

BIBLIOGRAFIA

- AGUSTIN, S. (1971): *Obras*. Madrid, B.A.C.
- ALTAREJOS, F. (1986): *Educación y felicidad*. Pamplona, EUNSA, 2ª ed.
- ARISTOTELES (1970): *Ética a Nicómaco*. Madrid, Inst. de Estudios Políticos.
- BALMES, J. (s.a.): *Filosofía fundamental*. Paris, Librería de Garnier Hermanos,
- BERNAL, A. (1990): “Educación convivencial: condición de una formación humana”. *Cuestiones Pedagógicas*, Universidad de Sevilla, Nº 6-7, pp. 169-178.
- CHOZA, J. (1980): *La supresión del pudor*. Pamplona, EUNSA.
- (1988): *Manual de Antropología Filosófica*. Madrid, Rialp.
- DEWEY, J. (1967): *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada, 6ª ed.
- DIENELT, K. (1980): *Antropología pedagógica*. Madrid, Aguilar.
- DURKHEIM, E. (1975): *Educación y sociología*. Barcelona, Península.
- FAURE, E. et al. (1983): *Aprender a ser*. Madrid, Alianza Universidad-Unesco, 10ª edición.
- FAURE, P. (1972): *Ideas y métodos en la educación*. Madrid, Narcea. Prólogo de Angeles Galino.

- FOMENTO (1984): "El entramado de las cualidades humanas (La educación y el hombre ideal)". *Boletín de Información y Orientación*, N° 28, oct-dic, pp. 3-16.
- FRANKL, V E. (1990): *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, Herder, 11ª ed Prefacio de G.W. Allport.
- FROMM, E. (1981): *La condición humana actual*. Barcelona, Paidós.
- GARCIA HOZ, V (1962): *Cuestiones de Filosofía individual y social de la educación*. Madrid, Rialp, 2a ed.
- (1963): *Pedagogía de la lucha ascética*. Madrid, Rialp, 4a ed.
- (1980): *El nacimiento de la intimidad*. Madrid, Rialp, 3ª ed.
- (1981) *La tarea profunda de educar*. Madrid, Rialp, 5ª ed.
- (1987). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid, Rialp, 12ª ed.
- (1987a) *Pedagogía visible y educación invisible*. Madrid, Rialp.
- (1988): *Educación Personalizada*. Madrid, Rialp, 8ª ed.
- (1988a). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid, Rialp.
- (1949): "La soledad y la vida del maestro". *Revista Española de Pedagogía*, N° 28, pp. 569-587.
- (1951) "El silencio en el maestro". *Revista Española de Pedagogía*, N° 33, pp. 5-18.
- (1953): "Sentido personal de la educación". *Revista Española de Pedagogía*, N° 43, pp. 319-326.
- (1973): "Desarrollo de la creatividad en el estudiante universitario (trabajo cooperativo y reflexión silenciosa)". *Revista de Pedagogía*, N° 124, pp. 443-460.
- (1985): "Sobre la alegría. El *homo gaudens*". *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, N° 62, pp. 23-44.
- GARCIA HOZ, V et al. (1991): *Ambiente, organización y diseño educativo*. Madrid, Rialp, Vol. N° 8 del Tratado de Educación Personalizada.
- IBAÑEZ MARTIN, J.A. (1984): *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*. Barcelona, Herder, 4ª ed.
- JUAN PABLO II (1991): *Centesimus Annus. La Problemática social hoy*. Novena Carta Encíclica de SS. Juan Pablo II. Madrid, Ed. Paulinas.
- JOHNSON, W. (1981): *La era de la frugalidad*. Barcelona, Kairos.
- KERSCHENSTEINER, G. (1928): *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Barcelona, Labor.
- MARIN, R (1984): *La creatividad*. Barcelona, Ceac, 2ª ed.
- MARITAIN, J. (1965): *La educación en este momento crucial*. Buenos Aires, Desclee de Brouwer.
- McLaughlin M. V., Talbert, J., KAHEN, J., y POWELL, J. (1990): "Constructing a Personalized School Environment", en *Phi Delta Kappan*, noviembre.
- MILLAN PUELLES, A. (1984): *Léxico filosófico*. Madrid, Rialp.
- (1987): *La formación de la Personalidad humana*. Madrid, Rialp, 6ª ed.
- Moreno, P. (1989): "La persona. Notas características y dimensiones educativas". En *VARIOS El concepto de persona*, Madrid, Rialp, pp. 119-151.
- Mounier, E. (1974) *Manifiesto al servicio del personalismo*. Barcelona, Laia, Tomo I, pp. 551-745, en *Obras*.
- NATORP, P. (1913): *Pedagogía social*. Madrid, La Lectura. Introducción de M. García Morente.
- PAZ, O. (1989): *El laberinto de la soledad*. México, F.C.E., 18ª reimp., (1ª ed. en 1950).
- PIEPER, J. (1974): *El ocio y la vida intelectual*. Madrid, Rialp, 3ª ed.
- (1980): *Las virtudes fundamentales*. Madrid, Rialp, 3ª ed.
- RASSAM, J. (1972): "Le silence". *Revue de l'enseignement philosophique*. París, Juin-Juillet.

- ROJAS, E. (1990): *Una teoría de la felicidad*. Madrid, Dossat, 8ª ed.
- SARTRE J. P. (1943): *L' Etre et le Néant. Essai d'ontologie phenomenologique*. París, Gallimard.
- SCHELER, M.(1967): *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires, Losada.
- SENECA, L.A. (1980): *Sobre la felicidad*. Madrid, Alianza Ed. Versión y comentarios de Julián Marías.
- SPENCER, H. (s.a.): *De la educación intelectual, moral y física*. Madrid, Librería de Victoriano Suárez.
- SPRANCER, E. (1973): *Psicología de la edad Juvenil*. Madrid, Revista de Occidente 10ª ed.
- TOMAS DE AQUINO (1978): *Summa Theologiae*. Madrid, B.A.C., 5 vols.
- VAZQUEZ, G. (1989): “¿Para qué la Escuela en la Revolución Postindustrial? Identidad y cambio en la educación de los años 90”, en ESTEVE, J.M. (Ed.): *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*, Universidad de Málaga, pp. 157-179.
- WOJTYLA, K. (1982): *Persona y acción*. Madrid, B.A.C.
- ZUBIRI, X. (1985): *El hombre y Dios*. Madrid, Alianza Ed. *Sobre el hombre*. Madrid, Alianza Ed.