

□ ANTONIO BERNAL GUERRERO  
Universidad de Sevilla

## INFLUENCIAS EN EL PENSAMIENTO DE VÍCTOR GARCÍA HOZ (1911-1998)

En este artículo reflejamos una investigación sobre la génesis del pensamiento pedagógico de Víctor García Hoz (1911-1998), uno de los más eminentes pedagogos del siglo XX, autor más representativo de la corriente española de la «educación personalizada». Determinamos el conjunto de influencias más importantes que han incidido realmente en la configuración de su obra, tanto a nivel científico como doctrinal.

Con un estilo sobrio, sistemático y sencillo, encubridor de una gran complejidad, una de las más vastas obras pedagógicas del siglo XX es la de Víctor García Hoz. Su pensamiento ha influido en instituciones públicas y privadas, en multitud de profesores de los distintos niveles docentes, en innumerables familias y hasta de un modo patente en no pocos aspectos de la Ley General de Educación española de 1970. Se trata de una de las personalidades más relevantes de nuestra Pedagogía contemporánea.

Nuestra preocupación, en este trabajo, es indagar en la génesis del pensamiento de Víctor García Hoz, en el conjunto de influencias que acabaron por determinar su orientación y directrices básicas. Contamos para ello, esencialmente, con nuestra investigación sobre su obra (Bernal Guerrero, 1994) y con el conocimiento extraído de un trato continuado durante una década de diversos modos y en distintos lugares<sup>1</sup>.

Vamos a centrarnos en los principales autores influyentes en su formación científica y doctrinal, así como en las influencias más notables que pueden detectarse en la *educación personalizada*, su más genuina aportación pedagógica, tratando de desvelar aquellos elementos que de modo más directo incidieron en su configuración, siendo sabedores de que las condiciones que distinguen a la *educación personalizada* (abierta, reflexiva, crítica, operante, creadora, convivencial, singularizadora, alegre y sobria) abren considerablemente el ámbito de sus ascendientes<sup>2</sup>.

### 1. Entronque científico y doctrinal

Arrancando, primordialmente, de sus estudios especulativos y experimentales de la educación, el pensamiento de Víctor García Hoz también ha sido fruto de la permanente consideración de la experiencia, del «sentido común», base de cualquier conocimiento científico y aun puramente filosófico. «Sentido común» entendido no como prejuicio nacido de la emoción y la vulgaridad, sino más bien como sinónimo del «buen sentido» cartesiano, vinculado a la facultad de juzgar rectamente; de este modo, el «buen sentido» o «sentido común» indica una capacidad natural, esencial y radicalmente intrínseca a la persona, puesta de relieve como disposición mental equilibrada, inmediata y espontánea en el obrar humano. Este «buen sentido» resulta equivalente a la «buena deliberación» aristotélica, especie de «virtud arquitectónica» que excluye la ciencia, en tanto que verdad ya establecida, así como la opinión, en la medida en que resulta una afirmación lejana de cualquier comprobación mediante la investigación. La observación directa de las cosas y de las personas, el insustituible contacto personal, o la fluidez permanente de nuestra espontaneidad como seres abiertos a la realidad toda; en una palabra, la experiencia irrepetible y única que es la existencia humana, ha constituido una fuente principal de singular enriquecimiento para García Hoz. No acaba de comprenderse claramente su pensamiento si no se considera este constante germen dinamizador del conocimiento que es la experiencia propia. Tal vez por eso, porque nos ha hablado desde una óptica personal y coherente, y no desde una perspectiva epidérmica, superficial, su obra ha dejado una huella «sui generis», privativa, diferente, ocupando un espacio propio en nuestra Pedagogía contemporánea.

Entre la tradición filosófica aristotélico-escolástica y el pensamiento espiritualista cristiano contemporáneo, re-

flejado en diversos campos del saber, se hallan las bases del entronque científico y doctrinal de Víctor García Hoz. Seguramente, la figura más influyente en la configuración de su pensamiento pedagógico sea la del padre Manuel Barbado Viejo, quien, instalado en una filosofía perenne, le hizo comprender la fecunda posibilidad de combinar las distintas direcciones metodológicas de la Pedagogía, concretamente, la experimental y la filosófica, que corrientemente aparecían como opuestas y no como complementarias. Al Padre Barbado debe García Hoz lo mejor de su formación. En Manuel Barbado se reunían una sólida formación filosófica escolástica y, al mismo tiempo, una dedicación experimental nacida de sus propios estudios biológicos, y de la que es una espléndida manifestación su *Introducción a la Psicología Experimental*, de 1928, acaso la primera historia de esta ciencia, una obra elaborada con gran penetración intelectual y que descubre las ideas madres que sustentan las diferentes corrientes que entonces existían en el ámbito de la experimentación psicológica. El trato continuo que ambos mantuvieron durante cinco años (desde 1941 a 1945), especialmente en el seno del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, resultó decisivo en la formación de García Hoz: «No creo que nadie pueda ya influir tanto como él en mi formación científica» (García Hoz, 1945, 32).

Hay que añadir, en su primera formación, si bien en menor medida, la influencia de Juan Zaragüeta, autor de *Pedagogía Fundamental* (1943), quien dirigió la tesis doctoral de García Hoz: *El concepto de lucha en la ascética española y la educación de la juventud*, de 1940 (publicada en 1941). Zaragüeta, impulsor en España del espíritu renovador de Lovaina, impresionó a García Hoz por su meticuloso espíritu sistemático, sobre todo en la investigación del lenguaje, incluso el vulgar, como indicador del pensamiento filosófico.

Tras la reorganización de los estudios de la Sección de Pedagogía en la Universidad de Madrid, en 1944, García Hoz, que había conseguido la Cátedra de Pedagogía Superior, se decantó por la nueva Cátedra de Pedagogía Experimental y Diferencial, frente a la Cátedra de Pedagogía General, en atención a la necesidad de impulsar los estudios experimentales en el ámbito pedagógico español, constituyéndose, como es bien conocido, en un pionero de la Pedagogía Experimental en nuestro país. En su formación experimental, junto a la determinante influencia del padre Barbado, hay que subrayar el influjo decisivo de las obras de Ernst Meu-

mann (1924) y de Mac Call (1923, 1940), impulsores de la Pedagogía Experimental en Europa y América, respectivamente, a las que se acercó García Hoz por indicación de su maestro, Barbado Viejo. Pero no se haría entera justicia a los ascendientes en su formación experimental si no mencionamos a Raymond Buysse, autor de *La Experimentación en Pedagogía* (1937), profesor de Pedagogía Experimental de la Universidad de Lovaina, a quien García Hoz conoció personalmente, relación que fue muy provechosa para su formación y orientación científica.

A comienzos del siglo XX, podríamos distinguir, dentro de las corrientes pedagógicas españolas, como tres grandes direcciones de pensamiento: la encarnada por la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.), la representada por las Escuelas del Ave María y la orientada hacia la sistematización científica de la Pedagogía. Tanto las obras de Andrés Manjón como de Rufino Blanco, representantes destacados, respectivamente, de las dos últimas corrientes, constituyen un punto de referencia válido en la conformación del pensamiento de García Hoz. Los escritos del padre Manjón (1947, 1948), fundador de las Escuelas del Ave María, aparte de ofrecer capitales coincidencias antropológicas y teológicas, presentan para García Hoz un gran valor, son expresión de una intuición pedagógica extraordinaria. En la obra manjoniana hay una irrenunciable fe en las posibilidades reformadoras de la instrucción, permanentemente abierta a la trascendencia. La educación integral que se propone en las Escuelas del Ave María es un medio para lograr la felicidad. La visión del hombre como criatura, la atención continua a la interioridad del ser humano, el reconocimiento de la libertad del hombre y la advertencia de la actividad como universal vía de formación, junto al inequívoco significado social de toda educación considerada como humanización, son ideas pedagógicas manjonianas influyentes, de alguna manera, en la obra de García Hoz.

Desde un ángulo más sistemático, las obras de Rufino Blanco (1912, 1925, 1932-33) constituyen un conjunto del que no puede prescindirse para acabar de entender los orígenes del pensamiento de García Hoz. En el regeneracionismo español, posterior al noventa y ocho, hay que incluir una nómina relativamente extensa de autores que, de una u otra forma, contribuyeron a la revitalización pedagógica del país: Azcárate, Labra, Poveda, Costa... Pero tal vez la corriente sistematizadora de la Pedagogía en España, la dirección de pensa-

miento preocupada por buscar una Pedagogía científica, a principios del siglo XX, contaba principalmente con el empuje y el estímulo de figuras como Rufino Blanco, Ramón Ruiz Amado, Juan Zaragüeta o Lorenzo Luzuriaga. En este sentido, la magnífica labor de investigación bibliográfica y de sistematización pedagógica de Rufino Blanco caló en el pensamiento de García Hoz; por ejemplo, su proverbial concepto de educación esencial (*perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas*) parte del que previamente había formulado Blanco. Por lo demás, gran parte de la información bibliográfica obtenida por García Hoz se debe a la inmensa recopilación bibliográfica realizada por R. Blanco.

Una particular incidencia presenta en el pensamiento de García Hoz, fundamentalmente en lo referente a sus primeros años de formación, el movimiento contemporáneo de la cultura alemana de orientación cristiana, recogida en las obras principales de Eduard Spranger, Otto Willmann y Friedrich Wilhelm Foerster. Determinados autores, desde el siglo XVIII y a lo largo del XIX, habían ido realizando trabajos de carácter histórico con finalidad introductoria en las teorías educativas, como son los casos de A.H. Niemeyer, *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (Principios de la educación y de la enseñanza), de 1799; de Chr. Schwarz, *Erziehungslehre* (Doctrina de la educación), de 1813, y de K. Rosenkranz, *Pädagogik als System* (Pedagogía como sistema), de 1848; Otto Willmann (1948), con su voluminosa *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung* (Didáctica como doctrina de la educación según sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación), de 1882-1889, justificaba históricamente las teorías y las prácticas educativas. Willmann es un foco referencial válido para conocer las perspectivas del pensamiento pedagógico neoscolástico, con influencia del realismo herbartiano, que ofrece la obra de Víctor García Hoz.

Asimismo, en la dirección filosófica de las ciencias del espíritu marcada por Wilhelm Dilthey, *Psicología de la Edad Juvenil* (1929) y *Formas de vida* (1935), de Eduard Spranger, son dos obras que presentan un inequívoco ascendiente en diversos trabajos de García Hoz, sobre todo, respectivamente, en su interpretación de la adolescencia y en la configuración de su tipología humana. Para Víctor García Hoz, la adolescencia constituye el «nacimiento de la intimidad», el comienzo de un crecimiento cualitativo en el hombre, que a la postre condu-

ce a la conciencia de la riqueza interior de la persona; Spranger había hablado del «despertar del alma», de una vivencia metafísica que revela la desaparición de la niñez: una nueva y súbita manera de vivir el tiempo. Los seis tipos ideales básicos de la individualidad humana que distingue Spranger (teorético, económico, estético, social, político y religioso) determinan la tipología humana que configuró García Hoz sobre tres orientaciones fundamentales de la personalidad humana: egoísta, objetiva y altruista.

Por otra parte, la cosmovisión cristiana de Foerster y, especialmente, sus aportaciones a la formación del carácter suponen una orientación eficaz para el pensamiento de García Hoz; para Foerster, la formación moral es el único modo de contribuir a la superación humana, solamente una correcta actitud moral garantiza la coherencia entre la cabeza y el corazón, coadyuvando a la búsqueda de lo verdadero y lo bueno. La relación que Foerster establece entre la ética y la educación, puesta de relieve en obras como *La Escuela y el Carácter* (1911), donde propone una Pedagogía de la auténtica libertad, robustecedora de la personalidad humana y forjadora del auténtico sentido de la responsabilidad, se halla latente en las ideas pedagógicas que alimentan la obra de García Hoz.

La formación filosófica de Víctor García Hoz se consolidó, por influencia del padre Barbado, con el riguroso estudio de las obras de santo Tomás (García Hoz, 1982). En cualquier caso, su visión de la filosofía aristotélico-tomista se hace desde las preocupaciones individuales y sociales propias del siglo XX. Por eso, no resultaría completo el estudio de las influencias recibidas por García Hoz si prescindimos de los trabajos de Antonio Millán-Puelles (1967, 1987) y de Joseph Pieper (1951, 1980), dos notables filósofos de nuestro tiempo que, sin hallarse en el campo estricto de la Pedagogía, son dos extraordinarios maestros para García Hoz. Las reflexiones sobre la educación, la persona, la trascendencia y la existencia humana de Millán-Puelles constituyen un valioso punto de apoyo en no pocos razonamientos de García Hoz. Igualmente, la clarificación de la comprensión del hombre y de la experiencia histórica que Pieper realiza desde una perspectiva filosófica y teológica, resulta, indudablemente, muy enriquecedora para el pensamiento de García Hoz.

Un corte aristotélico-tomista se aprecia en la perspectiva filosófica adoptada por García Hoz. Fundándose en las clásicas nociones de las causas aristotélicas

(material, formal, eficiente y final), considera la educación como una modificación accidental, no sustancial, del hombre. Situando la causa material en las facultades humanas, de modo inmediato, y de manera mediata en la persona, la causa formal y eficiente de la educación la sitúa en la voluntad, con evidente influjo de la doctrina tomista acerca de la formación de hábitos. Si los fines inmediatos de la educación se hallan en las facultades humanas, el fin último de la educación se encuentra en la perfección de la persona.

Éstas son, sintéticamente expuestas, las principales fuentes del entronque científico y doctrinal de Víctor García Hoz. Naturalmente, hay que considerar la evolución de su pensamiento, que halla su culminación en la sistematización teórica de la *Educación Personalizada*. Una constante actitud de apertura crítica, mantenida a lo largo de su vida intelectual, le ha permitido observar y analizar las nuevas orientaciones que han ido apareciendo en el campo de las ciencias de la educación, adonde García Hoz, más que encontrar conclusiones cerradas, halla permanentes sugerencias estimuladoras de su pensamiento.

## 2. Influjos en la concepción pedagógica de la «educación personalizada»

El concepto y realización de la *educación personalizada* constituye un punto de inflexión en el conjunto de la obra de García Hoz. Como es sabido, la *educación personalizada*, su concepción pedagógica de la persona, supone su aportación más genuina. Podemos considerar que la idea y aplicación de la *educación personalizada* es resultado de una evolución biográfica en el pensamiento de García Hoz, aunque su origen, de alguna manera, se halla en sus primeros trabajos. En cualquier caso, la idea de *educación personalizada* fue madurándose principalmente en los años sesenta, y hacia finales de esa década había logrado una adecuada sistematización, bien patente a raíz de la publicación de su conocida obra *Educación Personalizada* (1970), desde la que se impulsará y difundirá dentro y fuera de España la sistematización teórica de la personalización educativa.

Referirse a la *educación personalizada* es tanto como aludir a una noción pedagógica apoyada en el concepto de *persona*. Quiere subrayarse la idea de que el proceso de personalización da sentido a la actividad educativa; la complejidad de la persona humana reclama

que toda ella sea objeto de preocupación y estímulo. La educación, en realidad, se realiza en cada persona conforme a sus peculiares características; la *educación personalizada* pretende atender, dentro de una estimulación educativa común, a las diferencias personales en el desarrollo. En la *educación personalizada*, la consideración del sujeto no se presenta como opuesta o adversa a las exigencias de la sociedad; se trata de ayudar a la persona, pero fortaleciéndola para hacerla más eficaz para la vida social. Aquí radica el profundo sentido de la educación personalizada, esto es, entender al educando no como simple individuo, sino como persona, con rasgos diferenciales e irrepetibles, pero asimismo con elementos comunes de humanidad. La *educación personalizada*, en el marco de la dignidad humana, ha profundizado en el concepto de educación y en los métodos de aprendizaje desde el ángulo de las posibilidades de cada persona, buscando, más allá del dominio eficaz de los aprendizajes, el hallazgo del sentido mismo de todo aquello que se aprende, tratando de hacer efectiva la participación y la solidaridad, como exigencias del ser personal del hombre.

Las influencias, pues, sobre la concepción de la *educación personalizada* en García Hoz, habrá que examinarlas a la luz de la propia complejidad que señala el concepto. La *educación personalizada* se fundamenta en el concepto de *persona*, que hace referencia a una totalidad; por consiguiente, las exigencias prácticas de la *educación personalizada* han de considerar los elementos técnicos que intervienen en la educación, pero asimismo ha de atender a las necesidades y posibilidades profundas de la persona.

Si se acepta a la persona como sujeto real del proceso educativo, la *educación personalizada* viene a especificar el significado de la educación determinando las propiedades derivadas de ubicar a la persona en el ámbito pedagógico. La persona humana se considera como sujeto de atribución del proceso y resultado educativos, o sea, como principio consistente de actividad, intencional, creativo y unificador, puesto de relieve por su conciencia y libertad en las notas de *singularidad*, *autonomía* y *apertura* (García Hoz, 1970, 1993). La incidencia de la *educación personalizada* en el concepto de *persona* ha conducido, con no escasa frecuencia, a considerarla como una especie de apéndice del personalismo filosófico del siglo XX.

Excluyendo a Víctor García Hoz y pensando en los conceptos de personalización educativa que han desa-

rollado una buena parte de autores europeos, particularmente franceses e italianos, sí que pueden establecerse vínculos ciertos entre el personalismo filosófico contemporáneo y sus propuestas pedagógicas (Galino et al., 1991). Tampoco en los Estados Unidos los personalismos filosóficos de Bowne o Brightman han presentado influencias directas en las concreciones pedagógicas allí llamadas «personalizadas», al estilo de la planteada, por ejemplo, en el Plan Keller (1968), más preocupadas por la eficacia en el desarrollo de aptitudes individuales, principalmente técnicas. En Francia, es muy conocida la obra de Pierre Faure (1979), del Instituto Católico de París, que presenta una práctica educativa centrada en la persona, con fundamentos filosóficos y teológicos, en la que se observa la huella del personalismo de Mounier. En Italia, la corriente personalista se ha distinguido por su acentuado proyecto filosófico, con influencias de Mounier y de Maritain, así como especialmente de Luigi Stefanini (Rigobello, 1978). El personalismo pedagógico italiano ha tendido a mantenerse en el ámbito especulativo sin preocuparse demasiado por la realización práctica de la educación, concretándose más bien a modo de conciencia crítica de la teoría pedagógica, desde el ángulo del derecho y de la dignidad de la persona.

La concepción pedagógica de la persona en García Hoz no representa ningún movimiento educativo inspirado en el personalismo filosófico contemporáneo. La reflexión filosófica sobre la persona que fundamenta la *educación personalizada* se remonta a la tradición del pensamiento occidental en torno a la *persona*, junto, por supuesto, a las investigaciones y estudios contemporáneos sobre la vida y la personalidad humanas (Palacios et al., 1989). Para García Hoz, decir *persona* es aludir al *ser personal propio* de cada hombre; la persona no es algo, sino alguien. La palabra *persona* no alude primeramente a la naturaleza humana, sino que nombra directamente lo *individual*, lo propio y singular de cada hombre. El principio personificador, el que se constituye en origen de todas las perfecciones de la persona, es su propio ser. Así, la persona se nos presenta como una realidad *subsistente*, *unitaria* y *total*. La persona es principio común de actividad, sujeto primero que obra, principio anterior común a todas las facultades o funciones y acciones del ser humano. Se podrá contemplar desde muy diversas perspectivas, pero al referirse a la persona, la educación deber ser una. Los rasgos de *unidad*, *totalidad* y *subsistencia* nos remontan a los

orígenes de la reflexión sobre la persona, primordialmente a Boecio y Tomás de Aquino. En esta tradición filosófica hay que reparar, si se quieren desvelar las influencias determinantes en la idea de persona que encierra el pensamiento de García Hoz.

Naturalmente, la tradición filosófica occidental se ha visto notablemente enriquecida por la reflexión contemporánea sobre la persona, propia del siglo XX, y con una multitud de investigaciones y estudios psicológicos y pedagógicos contemporáneos a los que la *educación personalizada* se ha mostrado receptiva. En este sentido, en la medida en que la filosofía personalista de este siglo se ha apoyado en una concepción cristiana del ser humano, afirmando la primacía de la persona humana sobre los mecanismos colectivos y sobre las necesidades materiales que sustenten su desarrollo, se ha convertido en una valiosa pieza para la fundamentación doctrinal de la *educación personalizada*. Por lo demás, 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 operativa de la persona. No podemos considerar, por tanto, la *educación personalizada*, en modo alguno, una propuesta pedagógica aneja al personalismo filosófico de este siglo; y, desde luego, García Hoz no acudió a él para fundamentar el concepto de *persona*.

La *educación personalizada* nació con una preocupación eminentemente práctica, surgió con la idea de que fuera una concepción estimuladora para la acción educativa real. El sentido de la acción educadora 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. El proceso de personalización implica que las actividades adquieran sentido para quien las realiza, pero asimismo el esfuerzo que exigen. 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, pueden considerarse las principales consecuencias de considerar a la persona como sujeto real de la educación. El carácter específico de la *educación personalizada* viene dado por la atención al sujeto y a su vida en sociedad, esto es, por la *vida personal*, hecha de interioridad y de trascendencia. Esta preocupación intencional por el perfeccionamiento de la persona mediante la actividad bien hecha y la convi-

vencia, en que consiste la *educación personalizada*, desemboca, a la postre, en un singular modo de realizar la universal aspiración a la felicidad, fin último del proceso educativo.

Pensando en la práctica de la *educación personalizada*, García Hoz (1988) la observa desde el *principio de la diferencia y la complementariedad*, que tiene un significado de apertura, abarcador de todas las manifestaciones de la realidad que puedan incorporarse a la educación. La *educación personalizada* se abre, así, a la realidad natural y social, usando la observación; a la realidad cultural, utilizando todos los medios válidos para el acceso a la información; y a la realidad trascendental, al ámbito axiológico. Por eso, la práctica de la *educación personalizada* busca la complementariedad entre sus elementos comunes y los diferenciales, suscitando la individualización y la socialización en el trabajo escolar, haciendo uso de todas las situaciones de aprendizaje; aspira a complementar la libertad y la responsabilidad humanas, proponiéndose objetivos y trabajos obligatorios a la vez que objetivos y trabajos libres; se persigue la integración de la disciplina en el contexto de una convivencia cordial, etc. Por lo demás, la *educación personalizada* se funda, de modo especial, en la vinculación entre la formación científica y la formación ética, con la finalidad de garantizar la coherencia entre la actividad interior y la conducta externa de la persona.

Teniendo presente que la condición de apertura de la *educación personalizada* permite integrar en la práctica de la educación todas las técnicas que, razonablemente, puedan mejorarla, acaso convenga subrayar la importancia que encierra considerar la personalización educativa, según García Hoz, como síntesis superadora de los métodos individualizados y socializados de la educación (García Hoz, 1988). Se ha dado una tendencia generalizada, casi desde su génesis, a confundir *educación personalizada* con *educación individualizada* o *enseñanza individualizada*, o sea, con una propuesta metodológica de individualización de la educación. La *educación personalizada* se presenta como una nueva formación humana, que en la máxima atención a las implicaciones educativas del concepto de *persona* reclama una recapitulación metodológica, capaz de cubrir las exigencias que presentan tanto la singularidad como la relacionabilidad de la persona. Individualización y socialización son dos dimensiones del hombre, sobre las que es preciso insistir que no están separadas real-

mente, sino que intervienen de modo oscilante, con predominio momentáneo de una de ellas sobre la otra, pero que responden a la unidad, a la totalidad que la persona es. El proceso de personalización se da a través del desarrollo de las potencialidades comunes, sociales, y diferenciales, individuales, pero tiene lugar en una persona concreta, de un modo determinado.

En este sentido, puede afirmarse que hay unas determinadas técnicas que han influido de manera más decisiva en el pensamiento pedagógico de García Hoz. Un capítulo sobresaliente merecen las ideas y prácticas del *Mastery Learning* («aprendizaje de dominio»), debido a la facilidad que ha presentado para practicarse en la enseñanza convencional, representando, para García Hoz, el más fecundo compendio de la individualización de la educación (Bloom, 1968, 1976). Igualmente, las técnicas relativas al empleo del tiempo en el aprendizaje han resultado especialmente útiles, pensando que la clave fundamental de la enseñanza es el tiempo que se precisa invertir en el aprendizaje de algo. El *Modelo de Aprendizaje Escolar* de Carroll (1963), del que deriva el *Mastery Learning* de Bloom, en el que los niveles, en función de la medición de aptitudes, reflejan diferencias en la necesidad de tiempo para el aprendizaje, presenta claras influencias en la concreción práctica de la *educación personalizada* que propugna García Hoz.

Por otra parte, por lo que se refiere a los métodos de socialización, hay que destacar los basados en la mutua acción de unos escolares sobre otros. El *Sistema Muttuo*, iniciado por Bell y Lancaster (1820), resumido en la ayuda sistemática de los alumnos más aventajados, por capacidad o edad, a sus compañeros, es una válida referencia histórica. La ayuda de unos alumnos a otros, fundamentalmente en problemas de recuperación y de orientación, puede ofrecer ventajas tanto al que recibe, al tutelado, como al que da la ayuda, al tutor (García Hoz, 1988). El desarrollo y uso de la capacidad de interacción educativa entre los alumnos, junto a las tradicionales técnicas de socialización de la enseñanza, mediante el trabajo escolar en equipos y grupos, constituyen fecundas vías para la socialización educativa, en el marco de la *educación personalizada*.

La complejidad del concepto de *educación personalizada*, que hace referencia a una totalidad al apoyarse en el concepto de *persona*, significa que, en la práctica, no sólo interesa la diferenciación de la enseñanza, el eficaz dominio de los aprendizajes, sino la promoción de todas las posibilidades que alberga en sí misma la

persona, cada persona, aspirando al descubrimiento del sentido último de lo aprendido, haciendo realidad la participación y la solidaridad de la persona. Así, la educación se nos puede ofrecer como un proyecto felicitarario y no sólo utilitario. Amparándose en la tendencia al bien y a la felicidad que tiene el hombre, y fundándose en la idea de que el camino de la educación es la actividad, García Hoz (1988) ha propuesto como una posible concreción práctica de la *educación personalizada*, como es bien conocido, el *Sistema de la Obra Bien Hecha*. Esta propuesta pedagógica viene a ser un intento de responder a los problemas prácticos que presenta la educación, si aspiramos a cubrir todas sus dimensiones; la práctica de la *educación personalizada* ha de suponer una integración de todas las actividades educativas, desde las más pequeñas hasta las más profundas, con la finalidad de coadyuvar a la formación unitaria de cada persona.

Tal concreción práctica de la *educación personalizada* puede considerarse próxima a la llamada *educación confluyente* (Brown, 1971), basada en la «confluencia» de elementos cognitivos y afectivos en todo proceso de aprendizaje, que en los últimos años ha venido a tener no sólo una importancia teórica, sino también aplicada, influyendo en la elaboración de material pedagógico y en la práctica educativa misma. También, sin dejar de participar de la idea de la primacía de la persona, subrayada por la tradición filosófica occidental y reafirmada vigorosamente por el personalismo contemporáneo, donde se entiende básicamente el proceso educativo como una ayuda al educando, la *educación personalizada* de García Hoz presenta una conexión más que probable con la pedagogía contemporánea del carácter, más afanada en la formación de hombres de carácter, íntegros, capaces de actuar coherentemente, que en elucubraciones sobre el significado de la persona humana. De este modo, hay que considerar la influencia en García Hoz del movimiento germano-suizo de la pedagogía del carácter, de inspiración cristiana, brillantemente representado por Foerster (1911), al que ya nos hemos referido más arriba, y por el psiquiatra Allers (1950). No hay que insistir demasiado en la vinculación de este sugestivo movimiento con la clásica pedagogía del esfuerzo (García Hoz, 1941). El concepto y aplicación de la *educación personalizada*, según García Hoz, se ha distanciado tanto del influjo negativo de las escuelas tradicionales que exigían mucho esfuerzo carente de significado y de experiencia personal, como del

planteamiento de ciertas escuelas progresistas que invocaban a la experiencia del sujeto, pero omitiendo conscientemente cualquier referencia al esfuerzo humano, sin el que al cabo no hay verdadera educación.

Acaso convenga insistir en que la idea y concreción de la educación personalizada, en García Hoz, es resultado de la convergencia de los procedimientos experimental y filosófico, de la metodología empírico-correlacional e interpretativo-valorativa. De suerte que la educación personalizada ni es únicamente una determinada filosofía educativa, ni tampoco un nuevo conjunto de técnicas o métodos de enseñanza más o menos eficaces. Sin esta perspectiva de la complementariedad, es fácil caer en una visión parcial, y posiblemente hasta errónea, de lo que representa, según García Hoz, la educación personalizada. Si se piensa que la educación logra su entera potencialidad cuando el proceso educativo es unitario, cuando se esfuerza por fomentar en el hombre la unidad interior, como señalara Maritain (1943), tal vez no haya otra actitud más válida que la de la diferencia y la complementariedad.

### 3. Conclusiones

Si hay que señalar una figura realmente decisiva en la determinación del pensamiento de García Hoz, esa es, a no dudarlo, la del padre Manuel Barbado Viejo. Sus influencias, filosóficas y científicas, han sido fundamentales para la consolidación de los principios desde los que García Hoz ha ido realizando su obra. Barbado le invitó a la permanente consideración de la complementariedad de las vías especulativa y empírica, desde una perspectiva escolástica propia del siglo XX. En este sentido, las obras de Millán-Puelles y de Pieper han contribuido a la edificación de una visión de la realidad aristotélico-tomista, a la altura de este siglo. Al mismo tiempo, su formación se consolidó con las obras de Meumann, Mac Call y Buysse.

Desde los clásicos métodos de razonamiento, el analítico y el sintético, García Hoz, apoyándose en el principio de la distinción y la complementariedad, ha construido su sistematización pedagógica y ha realizado sus aportaciones principales. En diversas medidas, las obras de Zaragüeta, Blanco y Manjón han coadyuvado a cimentar su personal sistematización de la ciencia pedagógica. Igualmente, hay que tener presente, el movimiento culturalista alemán contemporáneo, especial-

mente a Willmann, Spranger y Foerster, para acabar de comprender determinadas ideas que cristalizaron en cuestiones pedagógicas de tratamiento sistemático y en ciertos aspectos relacionados con una perspectiva ética de la educación basada en la cosmovisión cristiana.

El principal legado pedagógico de García Hoz, la educación personalizada, de la que es una colosal manifestación el *Tratado de Educación Personalizada* dirigido por él (1988-1997), que consta de treinta y tres volúmenes, supone un sistema orgánico y coherente, pero también una propuesta de acción educativa, por la que se enlazan esas dos vertientes concomitantes tanto en la propia naturaleza del individuo cuanto en cualquier actividad que implique una revisión de las bases científicas y socioculturales de la sociedad: la teoría y la práctica. La *educación personalizada* surgió orientada por su entronque científico y doctrinal y por la confluencia de tres preocupaciones: democratización de la educación, dignidad de la persona y eficacia de la enseñanza. La *educación personalizada*, pues, se hace cargo de la realidad material y social que rodea a cada persona, reclamando la técnica educativa más rigurosa posible; pero, al considerar el ser personal del hombre, se abre también a planteamientos trascendentes. Las investigaciones experimentales de García Hoz resultaron decisivas para la fundamentación de no pocas cuestiones relativas a la *educación personalizada*, pero hay que resaltar así mismo la crítica y revisión, especialmente, de las diversas técnicas de educación individualizada y socializada que se han ofrecido como más eficaces y contrastadas, de las que tal vez haya que citar de un modo sobresaliente el «Mastery Learning», de Bloom, y las ideas y prácticas del denominado «Sistema Mutuo».

El pensamiento de García Hoz muestra una solidez peculiar en el dominio del nivel teórico-práctico. Partiendo, principalmente, de la tradición aristotélico-escolástica, pero abierto también, crítica y ponderadamente, a las nuevas posturas metodológicas de la ciencia moderna, García Hoz ha reflexionado profundamente sobre la educación, sobre su práctica, desde los ángulos teológico, filosófico y experimental. No encontramos en su obra una visión simple de lo que es el fenómeno educativo, que acaso fuese por ello mismo tan cómoda

como frágil; tampoco hallamos en su pensamiento una definición reduccionista de la educación, identificable con el mero desarrollo evolutivo, natural, espontáneo, del hombre. Del pensamiento de García Hoz se extrae una clara consecuencia: la educación, como la vida, es una realidad en la que intervienen muchos factores.

Las influencias recibidas, junto a una permanente actitud crítica de apertura a la realidad toda, han determinado el pensamiento de Víctor García Hoz, vertido en una obra vasta y polifacética, desarrollada durante casi seis decenios. Los fundamentos filosóficos y teológicos de la educación, compendiados en una sólida formación de corte aristotélico-escolástico, se anuncian y difunden en su análisis conceptual de la educación, en el estudio de la relación educativa o en aspectos individuales y sociales de la educación. La profunda perspectiva antropológica que adopta García Hoz se resuelve en el inestimable valor otorgado a la vida interior, a la mirada atenta a significativas dimensiones de la subjetividad: el silencio, la soledad, el sufrimiento, la sencillez, la alegría... El reconocimiento de la dignidad humana, desde el ángulo cristiano, fundamenta sus reflexiones pedagógicas. Asimismo, el talento realista de García Hoz le condujo, desde sus primeras obras, hacia una Pedagogía que tuviese presente las posibilidades de toda la realidad; problemas nuclearmente pedagógicos, como son los relativos a cuestiones didácticas, orientadoras y organizativas de la educación, han sido objeto de continua atención en su pensamiento pedagógico, fundamentándose especialmente en sus estudios experimentales.

Víctor García Hoz ha legado una lograda sistematización teórica, fecunda en la práctica, superadora de planteamientos antinómicos, desde una preocupación personalista, de un hondo impacto nacional e internacional. Su pensamiento, enraizado en nuestra cultura occidental, ha sabido complementar la mirada al presente y al porvenir con la reverencia a la sabiduría tradicional, porque le ha preocupado hallar, más que soluciones fugaces, los principios y cimientos que puedan dar explicación, sin olvido de la importancia de los elementos técnicos en la educación, de aquello de permanente y esencial que presenta el fenómeno educativo.

## NOTAS

<sup>1</sup> Concretamente, es de capital importancia para este estudio una comunicación personal que data de 1988.

<sup>2</sup> Al mencionar las obras de los autores que han influido, de una u otra forma, en García Hoz, seleccionaremos algunas de ellas; esto no va en perjuicio del reconocimiento de otras obras asimismo importan-

tes de todos esos autores y que, sin duda, incidieron también en García Hoz (cfr. Bernal Guerrero, 1994). Por otra parte, de la propia obra de García Hoz se han espigado determinados trabajos que se han estimado necesarios para nuestra explicación, sin ánimo de exhaustividad; esto es, no pocas de las afirmaciones que realizamos pueden reforzarse perfectamente con otras obras del ilustre pedagogo español.

## Referencias bibliográficas

- ALLERS, R. (1950): *Naturaleza y Educación del Carácter*. Barcelona: Labor.
- BARBADO, M. (1941): *Las Bases de las Diferencias Psíquicas*. Madrid: Asociación Española para el Progreso de las Ciencias.
- (1943): *Introducción a la Psicología Experimental* (2ª edición; 1ª edición en 1928). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- BELL, A., y LANCASTER, J. (1820): *Método de Enseñanza Mutua*. Madrid: Imprenta Real.
- BERNAL GUERRERO, A. (1994): *Pedagogía de la Persona. El Pensamiento de Víctor García Hoz*. Madrid: Escuela Española.
- BLANCO Y SÁNCHEZ, R. (1912): *Teoría de la Educación*. Madrid: Imprenta de la Revista de Archivos.
- (1925): *Teoría de la Enseñanza*. Madrid: Tipografía de la Revista de Archivos.
- (1932-33): *Bibliografía Pedagógica del Siglo XX, 1900-1930*. Madrid: Hernando, 3 t.
- BLOOM, B.S. (1968): *Mastery Learning* (Evaluation Comment, Vol. 1, nº 2). Los Angeles, Man.: Los Angeles University of California.
- (1976): *Human Characteristics and School Learning*. New York: MacGraw-Hill.
- BROWN, W.F. (1971): *Human Teaching for Human Learning: An Introduction to Confluent Education*. New York: Viking.
- BUYSSE, R. (1937): *La Experimentación en Pedagogía*. Barcelona: Labor.
- CARROLL, J.A. (1963) A Model of School Learning, *Teacher College Record*, 64, 723-733.
- FAURE, P. (1979): *Un Enseignement Personnalisé et Communautaire*. Paris: Casterman.
- FOERSTER, F.W. (1911): *La Escuela y el Carácter*. Turín: STEN.
- GALINO, A. et al. (1991): *Personalización Educativa. Génesis y Estado Actual*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA HOZ, V. (1941): *Pedagogía de la Lucha Ascética*. Madrid: C.S.I.C.
- (1945) Semblanza del P. Barbado, *Revista Española de Pedagogía*, 9, 9-33.
- (1970): *Educación Personalizada*. Madrid: C.S.I.C.
- (1982) Autobiografía intelectual de Víctor García Hoz, *Anthropos*, 18, 5-11.
- (1988): *La Práctica de la Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- (1993): *Introducción General a una Pedagogía de la Persona*. Madrid: Rialp.
- (Dir.) (1988-1997): *Tratado de Educación Personalizada* (33 vols.). Madrid: Rialp.
- KELLER, F.S. (1968) Goodbye, Teacher, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 79-89.
- MAC CALL (1923): *How to Experiment in Education*. New York: Macmillan.
- (1940): *Measurement*. New York: Macmillan.
- MANJÓN, A. (1947): *Tratado de la Educación*. Hojas Educadoras y Coeducadoras. Madrid: Patronato de las Escuelas del Ave-María.
- (1948): *Lo que son las Escuelas del Ave-María*. Madrid: Patronato de las Escuelas del Ave-María.
- MARITAIN, J. (1943): *Education at the Crossroads*. Yale: University Press.
- MEUMANN, E. (1924): *Compendio de Pedagogía Experimental*. Barcelona: Tipografía de la Educación.
- MILLÁN-PUELLES, A. (1967): *La Estructura de la Subjetividad*. Madrid: Rialp.
- (1987): *La Formación de la Personalidad Humana* (6ª edición). Madrid: Rialp.
- PALACIOS, L. et al. (1989): *El Concepto de Persona*. Madrid: Rialp.
- PIEPER, J. (1951): *Sobre la Esperanza*. Madrid: Rialp.
- (1980): *Las Virtudes Fundamentales* (3ª edición). Madrid: Rialp-Grupo Editor Quinto Centenario.
- RIGOBELLO, A. (Ed.) (1978): *Il Personalismo*. Roma: Città Nuova.
- SPRANGER, E. (1929): *Psicología de la Edad Juvenil*. Madrid: Revista de Occidente.
- (1935): *Formas de vida*. Madrid: Revista de Occidente.
- WILLMANN, O. (1948): *Teoría de la Formación Humana*. Madrid: C.S.I.C., 2 t.
- ZARAGÜETA, J. (1953): *Pedagogía Fundamental* (2ª edición). Barcelona: Labor.