

ANTONIO BERNAL GUERRERO

PEDAGOGÍA DE LA PERSONA. EL PENSAMIENTO DE VÍCTOR GARCÍA HOZ

Editorial Escuela Española

2.1. Notas distintivas de la persona

Víctor García Hoz distingue tres notas distintivas de la persona (1970, a: 22 y ss.), la cual es, sin embargo, como se ha señalado, unitaria, total: *singularidad*, *autonomía* y *apertura*. La condición personal se revela mediante la totalidad, la unidad; el hombre está constituido de materia y de espíritu, cuerpo y alma (santo Tomás, *Summa Theologiae*, I, q. 75). Para la metafísica tradicional, el ser humano es un compuesto de alma y cuerpo que se denomina *persona* en la medida en que constituye una sustancia de naturaleza específica completa (*idem*). La característica de totalidad se relaciona con el concepto de sustancia. Esta idea de *unidad* de la persona es la que subyace en el concepto de persona de García Hoz. La antropología filosófica contemporánea ha analizado la profunda característica de totalidad, proclamando asimismo la unidad como el carácter distintivo de la persona; si bien esta unidad no procede de la condición de sustancia 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). En cualquier caso, pensamiento tradicional y moderno, al margen de matizaciones conceptuales sin duda importantes, vienen a subrayar el carácter unitario de la persona y de su actuar, ya sea ésta totalidad, como afirma la tradición, ya se

haga totalidad constantemente, como nos dice gran parte de la filosofía contemporánea, y a exigir, por otra parte, una educación integral, unitaria también, que corresponda a esa unidad personal. La educación 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, e: 319 y ss.).

2.1.1. Singularidad

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.; en R. Medina y otros). 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 Theologiae*, I, q. 29, q. 75). 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 cualitativa en virtud de la que cada hombre es quien es, diferente de los demás» (V. García Hoz; 1970, a: 23). 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; 1970, a: 23).

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. Puesto que la vida humana tiene lugar en el interior del hombre y en la relación que éste mantiene con el mundo exterior, será preciso conciliar ambas dimensiones (V. García Hoz; 1970, a: 23). La perfección de la persona se revela de la manera más eminente en la originalidad de la vida, de suerte que el cultivo de la originalidad se convierte en la última resultante de una educación concebida en sentido personal (V. García Hoz; 1953, e: 321 y ss.). «La manifestación dinámica de la singularidad personal es la originalidad, aquella cualidad que permite considerar a alguien *origen* de algo. En la medi-

da en que el origen de alguna realidad está en la actividad de un ser se atribuye a éste la cualidad de creador» (V. García Hoz; 1970, a: 24).

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, 1980: 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; 1970, a: 24 y ss.) Ahora bien, 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: intimidad, silencio, soledad, sufrimiento, sencillez, alegría, creatividad (P. Moreno Meneses, 1989: 123; en R. Medina y otros).

Toda una pedagogía de la vida interior del hombre, centrada, en última instancia, en la *ascética*, en la lucha por el perfeccionamiento espiritual, se perfila en el pensamiento de García Hoz desde sus primeros trabajos; su *Pedagogía de la lucha ascética* (1941) debe considerarse un esfuerzo, aparte de su significación educativa netamente ética, por tratar de reflejar el proceso de *personalización*, básico para una *educación personalizada*, concepción genuina de nuestro autor, a la que llegará más adelante, y que terminará por ser su elaboración teórica más representativa y también más conocida.

Para Víctor García Hoz (1962: 82-97), 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 (*idem*). 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. Jaime Balmes —conocido renovador de la filosofía española y católica de la primera mitad del siglo XIX, en su *Criterio*, de 1845, expone las claves para situar al hombre, de forma equilibrada, en todos los aspectos vitales, y su reflexión presenta resonancias tanto clásicas y tradicionales como modernas, de Séneca a Pascal, Descartes o Kant— en su principal obra *Filosofía fundamental* (4 tomos), de 1846, decía 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). Por su parte, santo Tomás (*Summa Theologiae*, I, q. 55) había advertido también que la plenitud inteligible propia de Dios se encuentra en el hombre de un modo inferior y menos simplemente. Inspirado, pues, en la tradición escolástica y en la filosofía tradicional española, García Hoz nos dice: «La suma sencillez del conocimiento es el ápice de la perfección del conocer y si bien es inasequible en el estado del hombre viador, tiene, no obstante, la capacidad atractiva del ideal, porque podemos acercarnos progresivamente a él» (1962: 85). El espíritu realista y humanista de García Hoz encuentra en la sencillez una fecunda vía educadora.

Lo dicho en relación a la vida intelectual es válido también para la vida moral. Ésta, que empieza siendo una complicación al exigir la distinción entre el bien y el mal y el dominio de la diversidad de tendencias humanas, terminará por disolver todas sus dificultades cuando al hombre se le descubra la esencia divina (santo Tomás, *Summa Theologiae*, I-II, q. 3, q. 5); la felicidad completa no puede lograrse en esta vida, pero sí alguna participación de ella, conforme el hombre se aproxima a Dios. Ya en su *Pedagogía de la lucha ascética* (1941, cap. 3, art. 1, 55), García Hoz, refiriéndose a los objetivos de la lucha ascética y con citas, entre otros ascetas españoles, de san Juan de la Cruz (*Llama de amor viva*, canción II, verso 6, y canción III, versos 1, 2 y 3; *Subida*, lib. I, cap. IV) y de santa Teresa de Jesús (*Las Moradas*, moradas quintas, caps. II y III), manifestaba que la unión con Dios es el fin supremo de las luchas ascéticas, diferenciando esta aspiración del ascetismo cristiano de cualquier connotación panteísta, se trata de una unión de voluntades no de sustancias. «El camino de la perfección moral no está en ir multiplicando deslavazadamente actos buenos, sino en simplificar la vida moral y espiritual, en la cual, sin agolpar los actos del entendimiento o de la voluntad, sin variedad ni sucesión de afectos, el alma se entrega del todo a Dios para abrazarse con la divina voluntad» (V. García Hoz, 1962: 87-88). 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: 89 y ss.).

El *silencio* es también una dimensión significativa relacionada con la singularidad personal. La idea del silencio está 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, b). En esta literatura, aún se ha llegado a presentar el silencio como una virtud fundamental del maestro (*ibid.*: 5-6). Claro que la noción de silencio, que se considera como virtud docente, defendida por García Hoz, está impregnada de sentido agustiniano (*De Magistro*, caps. 8, 9): «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 (...) El silencio es siempre, y en esto tiene razón el conocimiento vulgar, ausencia o represión de palabras; si las palabras interiores han de enriquecer la vida del hombre, entonces el silencio evita las palabras sonoras; mas si son las palabras interiores quienes habían de empujar al hombre hacia el mal, entonces el silencio hace enmudecer el interior, liberando al espíritu mediante la palabra oral» (V. García Hoz; 1951, b: 7-8). La perspectiva sobrenatural de la vida humana ilumina esta noción de silencio.

Fundamentándose en la vieja teoría del signo y la significación formulada por san Agustín, especialmente en su *De Magistro* en los nueve primeros capítulos, Víctor García Hoz observa que la verdad no está en las palabras sino en la relación de nuestra mente con la realidad (1955, a: 179). Su realismo pedagógico brota aquí irremediablemente, y reconoce una valiosa contribución al movimiento de la escuela nueva, la limitación de la acción del maestro en favor de un mayor protagonismo del alumno: «Dos razones abonan por la primacía del contacto entre el alumno y la realidad. En primer lugar, la superioridad del aprendizaje directo sobre el aprendizaje montado en palabras (...) En segundo lugar, no puede olvidarse la fundamental necesidad de preparar al discípulo para vivir y aprender por su cuenta: al maestro no le tendrá siempre al lado para adoctrinarle, y las cosas constantemente han de rodear su vida» (V. García Hoz; 1951, b: 11).

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 auténtica 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, b: 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 pura vía afectiva que por el simple uso del lenguaje. El silencio, pues, contribuye a la regulación de las palabras, suprimiendo lo ocioso que pueda haber en ellas; pero, como contrapartida, otorga un

relieve mayor a las palabras que se dicen (V. García Hoz; 1962, a: 161-163); en esta inclinación hay una inequívoca resonancia de la tradición cristiana de la humildad y de la doctrina aristotélica de la veracidad, asumida por santo Tomás (*Summa Theologiae*, II-II, q. 109). El silencio es una llamada a la vida interior del hombre, una invitación al ensimismamiento, sin el cual la vida se torna vacía, fatua.

La ausencia de comunicación, la *soledad*, es una situación tremenda del hombre. En ella 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; aun 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, d: 572-573). 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, se trata de un temor indeterminado, falta el fundamento objetivo contra el que luchar, soledad y sin sentido unidos, es el vacío de la nada (*ibid.*: 573-575). El existencialismo contemporáneo (J. P. Sartre, 1943) ha analizado particularmente la situación en la que el hombre se encuentra 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.

Tal vez la soledad sea «lugar de purificación», oportunidad para afinar el alma humana. 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 tardará en aparecer la esperanza y, con ella, las ganas de vivir, el ímpetu que nos dirige hacia el porvenir. 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. Dice Víctor García Hoz en su *Pedagogía de la lucha ascética*: «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, a: 475-476). De la soledad ascética surge un mejor conocimiento de sí mismo y, por tanto, una mayor conciencia de las ca-

rencias personales y un decidido ánimo para levantar una nueva convivencia. La soledad presenta un lado positivo, y, aun condicionando nuestras posibilidades comunicativas, nos puede fortalecer la capacidad de comunicación con las cosas, con nosotros mismos y con Dios: «La soledad se hace fecunda cuando, conservadas sus apariencias externas, soledad material, al hacer posible y aun al incitar al hombre hacia una concentración de sus fuerzas, crea el medio más adecuado para una intensa compañía o comunicación espiritual» (V. García Hoz; 1949, d: 579).

Partiendo del aislamiento en que vive el maestro rural —aunque sus meditaciones bien pudieran generalizarse a todo tipo de docentes—, García Hoz ha llegado incluso a manifestar la necesidad de la formación del magisterio para la soledad (1949, d: 1950, cap. 2). En suma, se apela a una intensa personalidad interior para extraer todo el fruto posible de la soledad. Para que la soledad del maestro sea un factor de vitalidad, se precisa: conversación sin palabras (con las cosas, consigo mismo, con Dios), atención sostenida y vigilante a la propia vida personal y profesional, así como reacción oportuna a la mirada de los otros. Con todo, la apertura a los otros resulta inexcusable para asegurar la fecundidad en la vida del maestro (1949, d: 581 y ss.).

La vida humana se logra cuando las cosas y los hechos externos son aprovechados para enriquecer nuestra *intimidad*, y, a su vez, cuando fecundamos con nuestra vida interior las actividades exteriores. «En cuanto ciencia de la formación de la personalidad, la Pedagogía ascética es la Pedagogía del dominio de sí mismo, cuya manifestación es la armonía de las tendencias del hombre ordenadas al bien» (V. García Hoz; 1963, a: 486). El trasfondo teológico no se oculta en el pensamiento de García Hoz cuando nos habla, por ejemplo, de la capacidad de renuncia (1952, f), fundada en que el bien común, en la medida que es material, produce conflictos entre los hombres (santo Tomás, *Summa Theologiae*, I, q. 38): «Ni los bienes espirituales ni la posesión espiritual de los bienes materiales pueden ser fuente de conflictos» (V. García Hoz; 1962, a: 88). El sacramento de la Eucaristía, en lo referente a la vida espiritual, sustenta, aumenta, repara (*Summa Theologiae*, III, q. 79); en este sentido, García Hoz afirma que este sacramento es el principio de nuestra capacidad de renuncia a lo material (1952, k: 351). El nacimiento de la *intimidad* es el hecho constitutivo de la adolescencia, la intimidad es el presupuesto necesario para la vida interior, capacidad de vivir prescindiendo de las cosas exteriores (V. García Hoz, 1950, cap. 1). Prepararse para la armonía entre las exigencias y posibilidades de la vida interior con las posibilidades y exigencias del mundo externo es tarea propia de la juventud (cfr. el capítulo 3 de esta obra, apartado sobre «Educación Secundaria», en él analizamos la educación en la adolescencia y contemplamos los significativos cambios de esta edad definida, según García Hoz, por el origen de 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. Víctor García Hoz, dentro de la dirección tradicional de la cultura española, alcanza a ver reflejada esta dimensión educativa singular también en la esté-

tica literaria. Sus estudios «La entrada del hombre vulgar en la vida heroica» (1970, c: 107-144) y «La vida vulgar del héroe» (1970, c: 145-171), basados respectivamente, en la obra capital de Cervantes, *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, y en el único de los cantares de gesta españoles que ha llegado hasta nosotros, el *Poema de Mio Cid*, vienen así a confirmarlo.

Para comprender la posibilidad de comunicación entre el hombre vulgar y el héroe, y también la fecundidad de una influencia educadora, tal vez no encontremos comunidad más paradigmática que la de Don Quijote y Sancho Panza, tradicionalmente interpretados como la idealidad frente a la realidad (V. García Hoz; 1950, b: 31). En efecto, en los comienzos del *Quijote*, Sancho representa la vulgaridad, siempre presto a sacar provecho material de cualquier acción, incapaz de hallar satisfacción en las cosas inmateriales, tendente a la grosería y dominado por la avaricia. Toda la extraordinaria obra cervantina es una transformación lenta y trabajada de este Sancho, ciertamente grotesco, en otro Sancho, que sin necesidad de perder la razón como ocurría a su señor, acaba por participar decididamente en la vida noble que le había ido inculcando Don Quijote, y que terminó por calar en su propia intimidad (V. García Hoz; 1947, a: 127). Sancho pasa de ser un hombre preocupado sólo por la vida presente y material a ser un hombre estimulado por la esperanza; aquí deja ya de ser vulgar. La adhesión personal a su señor, el amor hacia él, serán más poderosos que el reclamo de una vida materialmente gozosa, y la aparición de la ambición de fama no es más que una muestra del cambio interior sufrido por Sancho; la vida noble es más apreciada, aun sin realidad contable, que la vida vulgar, adocenada y aburguesada, plena de bienes materiales —sólo así puede explicarse el abandono del gobierno de la ínsula, tan largamente ansiado y soñado—. La paz, la humildad, la prioridad de la alegría de la función, independientemente de los resultados, llegan al alma de Sancho, capaz de comprender, finalmente, hasta el valor de la vida pastoril, sucedánea de la caballerescas. Y hasta podríamos decir que, en la medida en que no precisa perder la razón para abrazar el ideal, Sancho acaba superando espiritualmente a Alonso Quijano, aunque siempre es deudor de Don Quijote. La elevación de Sancho se debe al influjo educador de Don Quijote, la perfección del hombre vulgar viene de la mano del hombre heroico: «Tal vez pudiera pensarse que el valor paradigmático del influjo quijotesco sobre Sancho queda disminuido por la dificultad de contacto personal entre el hombre superior y el gran número de hombres vulgares. Empero, tal dificultad no es una razón contra el valor del contacto directo; es más bien un acicate para buscar modos y caminos de relación entrañable entre los selectos y los adocenados» (V. García Hoz; 1970, c: 144).

Hemos visto cómo el hombre vulgar puede llegar a participar de la vida heroica en la comunidad de Don Quijote y Sancho; pero también puede darse el recorrido contrario, la entrada en la vida vulgar del héroe. En este último sentido, es revelador el *Cantar de Mio Cid*; en él, Rodrigo Díaz de Vivar, al margen de la crítica histórica y de la idealización poética, se muestra como un hombre con rasgos muy comunes

al resto de los mortales. El Cid Campeador es ejemplo de heroísmo solidario, aquel en el que el héroe vive y actúa en comunidad con los demás, y no de heroísmo solitario, en el cual el héroe se encuentra solo y únicamente tolera la contemplación admirativa. Víctor García Hoz, siguiendo los trabajos de Ramón Menéndez Pidal, encuentra en el *Cantar* no sólo la descripción de grandes hazañas, propias de un héroe, sino que ve en éste un modo de vivir que sintoniza con el común vivir de las gentes. La actitud religiosa cristiana del Cid es eje de toda su vida: paradójicamente, el héroe halla en la trascendencia la última respuesta, la definitiva voluntad; por encima de él está la divinidad, y este reconocimiento de algo superior a sí mismo es precisamente lo que posibilita psicológicamente el enlace con los hombres vulgares, corrientes. La oración y la ofrenda constituyen una conducta lógica del héroe cristiano: «La oración del héroe presupone ni más ni menos que el reconocimiento de sus propias limitaciones. De alguna manera se puede decir que un héroe rezando es un héroe haciendo uso de su inteligencia» (V. García Hoz; 1970, c: 155). El carácter ambivalente de la vida se refleja en los versos del *Cantar*: el esfuerzo humano es imprescindible, pero no lo puede todo; la voluntad divina interviene también. Las ideas profundas de amor, de familia, de amistad, aparecen con fuerza en diversos versos del *Poema*. En la oración, en el amor, en la amistad, el Cid Campeador se torna un héroe solidario, porque «el hombre no se ha hecho para que realice descomunales hazañas solitarias, sino para que, solidariamente, viva su vida de trabajo, su vida de amistad, su vida de familia y su vida de fe» (V. García Hoz; 1970, c: 171).

La apelación a los demás, a los otros, surge inevitablemente al analizar la condición humana, menesterosa de la compañía de otros seres humanos para su desenvolvimiento fecundo. En cualquier caso, la vida comunitaria sólo adquiere verdadero sentido 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 su *Pedagogía de la lucha ascética* (1941, Segunda Parte, cap. 6), Víctor García Hoz afirmaba que la ascética lleva al hombre hacia la *alegría*, venciendo la tristeza originada por el temperamento y el desorden de las pasiones. La ascética es una constante invocación a la alegría, y no hace más que seguir las recomendaciones de la Sagrada Escritura, en las que Dios llama constantemente a los hombres a vivir con alegría. Los místicos y ascetas españoles han sabido distinguir insistentemente esta dimensión íntima del hombre (*idem*). La alegría de la vida cristiana se funda en su sentido sobrenatural; el hombre cristiano halla en sus fuerzas naturales un abundante manantial de alegría que inunda su propia existencia, alcanza a los demás y llega hasta Dios: «El joven que no puede renunciar a la alegría de la vida necesita un elevado sentimiento de ella, alimentado por el gozoso éxito de sus trabajos. Aunque la sociedad o las circunstancias que le rodean presenten un hosco aspecto de agresiva tristeza,

la Ascética de la lucha le enseña a alimentar en su interior la alegría de una vida bella y elevada» (V. García Hoz, 1946: 330).

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; 1958, c: 111). García Hoz sitúa la alegría entre el placer y la felicidad. El placer es un sentimiento fisiológico elemental y la felicidad es un sentimiento de orden superior que envuelve a la persona entera cuando ésta vive la posesión de su fin (V. García Hoz; 1970, c: 93 y ss.). Mientras que el placer es simple y está referido a una potencia o apetito sensible, el sentimiento de felicidad comprende al hombre entero; cabe, pues, hablar de placeres en el hombre, pero no de felicidades, la felicidad es una cosa única. La alegría, para García Hoz, queda delimitada por tres ideas: «Es un sentimiento espiritual; es un sentimiento complejo, mas no total, respecto de la persona; está situada entre el placer y la felicidad» (1970, c: 95). La alegría, desde el punto de vista pedagógico, puede ser tanto fin como medio de la educación (*ibid.*: 95-102) —sobre este aspecto volveremos en el próximo capítulo, cuando hablemos de las condiciones de una educación personalizada.

Parece, pues, claro que la alegría se halla ligada a la vida anímica y profunda del hombre, en palabras de García Hoz diríamos que «ata necesariamente la vida del hombre al principio de todo ser, razón última también de toda actividad» (1970, c: 92). Claro que 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 (V. García Hoz; 1944, e) —la felicidad completa y definitiva, por tanto, en esta vida es pura utopía—. El dolor, el sufrimiento, la tristeza, acechan al hombre y amenazan con atanzarle y ahogarle en un mar de sentimientos negativos, desprovistos de toda esperanza. En la medida que el dolor hace referencia primordialmente a quejas somáticas, nos interesaría acaso más hablar de sufrimiento —aunque García Hoz se refiere sólo al dolor, también en su vertiente moral, y a la tristeza—. El sufrimiento, por tanto, o el dolor moral, psicológico, interior, es exclusivo del hombre; el animal sólo tiene dolor físico, no metafísico (V. García Hoz; 1946, f: 739). Por esta razón se ha llegado a decir por parte de muchos 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 dolor se instala en nuestras facultades superiores origina la tristeza, opuesta a la alegría.

García Hoz recurre al sentido cristiano de la vida para poder vencer esta situación en sí misma negativa, y para entender también su sentido mismo: «La que pudiéramos llamar Filosofía de la Cruz se nos presenta, por una extraña paradoja, no sólo como la única capaz de dar cumplida explicación del sentido del dolor en la vida humana, sino también como la única que tiene en sí la norma que sirve al hombre para poseer una indeclinable alegría» (V. García Hoz, 1970, c: 105). En la experiencia del sufrimiento puede, paradójicamente, encontrar el hombre el sentido de la vida.

En la medida que todo lo humano preocupa a la educación, nos hemos ocupado, brevemente, de varias significativas dimensiones de la vida interior del hombre, de su *singularidad*, que han sido objeto de estudio por parte de García Hoz: sencillez, silencio, soledad, intimidad, alegría. Con todo, para una educación personalizada auténtica, el principio fundamental que se deriva de la nota de *singularidad* de la persona es el de *creatividad* —al que dedicaremos nuestra atención más adelante.

2.1.2. Autonomía

Por la nota de *autonomía* la persona es, no de un modo absoluto, principio de sus propias acciones. La autonomía concede una peculiar dignidad al hombre por la cual éste se siente sujeto, realidad diferente y superior al mundo de puros objetos que le rodea (V. García Hoz; 1970, a: 26 y ss.). La filosofía neoescolástica rebrota una vez más: referirnos a la autonomía de la persona como nota esencial de la misma es tanto como reconocer su carácter de realidad perfectamente incomunicable (*Summa Theologiae*, I, q. 29). La persona es una realidad unitaria, total y subsistente; no puede ser participada o asumida por otro. La autonomía hace referencia a la incomunicabilidad ontológica de la persona. Desde el ángulo axiológico y ético (M. Scheler, 1941-42) o desde el personalismo filosófico contemporáneos (E. Mounier, 1961-63), por citar —aunque la lista resulta notablemente extensa— algunas direcciones distintas a la neoescolástica o más tradicional corriente filosófica, brillantemente representada para el ámbito educativo por Jacques Maritain (1943), también se reconoce esa especial dignidad de la persona por la que se la estima sujeto, esto es, realidad distinta y superior a todos los objetos del mundo, y nunca un objeto más entre todos éstos. «La relación sujeto-objeto no es una relación de igualdad, sino de superioridad, en la que el sujeto se halla en una posición dominante respecto de los objetos» (V. García Hoz; 1970, a: 26).

Esta referida superioridad del hombre sobre el mundo se manifiesta por dos caminos, el del conocimiento y el de la acción; tanto el mundo de la cultura como el mundo de la técnica parten de estas dos posibilidades humanas de dominio: «Conocer es dominar, porque es poseer algo de la realidad del objeto conocido; la idea arranca del objeto para entrar en la mente (...) El segundo camino es el de la acción. El dominio aquí es más evidente. Sólo el hombre puede acercarse a las cosas y ser capaz de modificarlas de acuerdo con las ideas que previamente ha concebido» (V. García Hoz; 1970, a: 27). Integrar a un sujeto al ámbito cultural y desarrollar en él las posibilidades de acción técnica, son, pues, dos maneras de desplegar su persona.

De la significación etimológica del término *autonomía* (*autos*, *nomos*: ley propia) surge su máxima especificación: la capacidad de gobierno de sí mismo, la pose-

sión y el uso efectivo de la libertad. «La realización de la persona es imperfecta en cada hombre por el imperfecto uso de la libertad. El camino hacia la perfección del hombre puede ser considerado como un despliegue sucesivo de las posibilidades de obrar libremente» (V. García Hoz; 1970, a: 27). Acaso éste sea el punto clave de la educación personalizada (V. García Hoz, 1978: 32 y ss.).

La autodeterminación personal únicamente tiene lugar si existe anteriormente la posesión de sí mismo (K. Wojtyła, 1980: 100 y ss.). Esta autodeterminación reclama el autogobierno de la persona, el difícil gobierno de sí mismo, que es, evidentemente, mucho más que el simple autocontrol. La autonomía se halla íntimamente relacionada con la racionalidad o espiritualidad —entendida ésta como la capacidad personal para operar independientemente de la materia— (P. Moreno Meneses, 1989: 128; en R. Medina y otros). En este sentido, la espiritualidad de la persona viene a ser la autonomía o libertad frente a toda presión orgánica, material. Se deriva de la autonomía el principio fundamental de la *libertad*, por el que entenderemos que la persona es, antes que resultado de factores biológicos o ambientales, principio de acción: «Si se entiende la persona humana como principio, su educación, su perfeccionamiento, dependen fundamentalmente de ella misma. Como principio de actividad se halla la persona humana en el origen de sus propios actos, con anterioridad a cualesquiera otros elementos materiales o sociales. De aquí la responsabilidad de sus acciones y al mismo tiempo el derecho de autodirigirse y por consiguiente de autoeducarse. La educación no es obra de no se sabe qué entidades sino del propio sujeto, y en el caso de que éste no se hallara en condiciones suficientes para su autodirección, el derecho a gobernar su vida estaría en los mismos que le han dado la existencia, es decir, en los padres» (V. García Hoz, 1982: 92). No se trata de una ingenua concepción de la libertad humana, entendiendo al hombre como un ser desprendido de los factores sociales, biológicos y técnicos entre los que se despliega su vida, y que sin duda la condicionan, pero sí de subrayar la existencia de un espacio real de *autonomía* personal, de *libertad* auténtica, en el cual la persona es capaz de conocer, elegir y decidir por ella misma.

La educación es un proceso de gradual liberación personal, un despliegue sucesivo de las posibilidades de obrar libremente. Dice el profesor Rogelio Medina, conocido personalista: «A fin de cuentas, la educación no es otra cosa sino un proceso de estímulo y ayuda social, en la vida de cada persona singular, en tanto que propia, para que ésta sea capaz de autogobernarse o de desplegar sus posibilidades de proyectar y decidir, autónoma y responsablemente, una forma de existencia en el marco de una realidad social, en la que el hombre se integra» (1989: 19-20). Liberación significa desasimiento de trabas y también entrega a algo que enriquece y ennoblece la personalidad: «El fundamento real de la educación no es otro que la capacidad para el ejercicio personal y responsable del uso de la libertad en la dirección de la propia vida, atributo esencial de la dignidad humana» (R. Medina, 1989: 20). En suma, referirnos a la autonomía de la persona es tanto como aludir a su libertad, a su capacidad de decisión personal, a su condición de sujeto (V. García Hoz; 1970, a: 26 y ss.); hablar de auto-

nomía personal es mirar a lo más noble del ser humano, alejarnos del ámbito de lo impersonal, de la pura objetivación, de la cosificación, terreno éste al que se inclina desde su condición psicofísica.

2.1.3. Apertura

El rasgo ontológico de incomunicabilidad admite en el ser personal del hombre la *relacionabilidad*; en esta propiedad se funda la *apertura* en tanto que nota esencial de la persona. «En la persona humana se realiza la paradoja de una incomunicabilidad absoluta en el ser y al mismo tiempo una necesidad existencial de apertura a los otros» (V. García Hoz; 1970, a: 28). La persona es principio-agente, actor y creador de sus propios actos; pero lo es de una forma relativa, abierta y comunicativa. «La persona humana es principio, pero no absoluto, sino dependiente o participado, de otro anterior. Ha recibido el ser de otros y necesita relacionarse con el exterior para poder vivir. Relacionarse con el mundo objetivo como principio de conocer, relacionarse con los otros como principio de comunicación personal y relacionarse con la trascendencia como posibilidad de llegar a entender el sentido que la vida y la realidad tienen. En última instancia, la consideración de la persona como principio no absoluto lleva implícito el reconocimiento de una realidad existente exterior a ella misma. Y de aquí la necesidad de hacerse cargo de las leyes que rigen esa otra realidad, leyes físicas para los objetos físicos, leyes morales para los hombres y la vida humana, lo cual se traduce en la necesidad de aceptar la existencia de una normativa física y ética, anterior al hombre singular, que ha de ser tenida en cuenta para que la vida humana se desarrolle con normalidad» (V. García Hoz, 1982: 93). Del carácter contingente de nuestro ser surge la necesidad de relacionarnos con algo para poder vivir; esta paradoja de la persona, por la que, siendo perfectamente incomunicable, se halla, sin embargo, abierta por su naturaleza racional a la amplitud infinita, ya fue advertida en la filosofía escolástica medieval (J. Rassam, 1980: 161).

La relacionabilidad de la persona posibilita su *comunicación* con el mundo, con los demás seres humanos y, finalmente, con la trascendencia; la comunicación, pues, es la dimensión educativa fundamental que se desprende de la nota de apertura constitutiva de la persona. La capacidad de apertura se desarrolla en tres niveles: *nivel objetivo*, apertura del hombre a las cosas que le rodean, al mundo objetivo del cual recibe los primeros estímulos necesarios para su vida cognoscitiva; *nivel social*, determinado por la existencia de otros sujetos con los que necesariamente tiene el hombre que convivir para desarrollar con eficacia su personalidad; *nivel trascendental*, posibilidad que tiene el ser humano de interrogarse por la existencia de algo que trasciende a la realidad circundante, y, consecuentemente, posibilidad de entablar relación con él (V. García Hoz, 1978: 33-34). Estos niveles condicionan en el hombre diversas actitudes: en la

apertura objetiva, la actitud de dominio de las cosas; en la apertura social, la actitud de colaboración con los otros; y en la apertura a la trascendencia, la actitud de aceptación o rechazo (*ibid.*: 34).

La apertura social cobra particular relevancia en la educación personalizada en tanto que la persona, por su propia indigencia natural, es un ser relacionable, comunicable. La relación «con el otro» y «con los otros» pudiera decirse que no es una disposición que se consiga en el desarrollo de la vida, sino que más bien podría afirmarse que se trata de un rasgo totalmente connatural de la misma esencia personal, y que permite que la persona llegue a ser lo que es (R. Medina, 1989: 20-21). La dialéctica personal se debate entre el ensimismamiento, dirección de la persona hacia sí misma, y la *alteridad*, dirección de la persona hacia otra persona. La apertura objetiva posibilita la relación del ser humano con las cosas, con el mundo natural; la apertura de la persona a nivel objetivo desvela de algún modo la vinculación existente entre la educación y la cultura: saber y saber hacer (ciencia, técnica y arte) son los pilares fundamentales de la cultura. La apertura a la trascendencia, en la medida que implica una actitud de aceptación, supone el coronamiento de la vida de relación del hombre (V. García Hoz; 1970, a: 29-30).

3. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA: CREATIVIDAD, LIBERTAD Y COMUNICACIÓN

«El fundamento de la educación personalizada es la consideración de la persona como principio consistente de actividad, que se manifiesta a través de las notas de singularidad, autonomía y apertura, cada una de las cuales presenta sus peculiares exigencias.» Esto se expresaba en un código, en el que de un modo sumario, pero claro, un equipo de estudiosos y seguidores procuraban recoger los fundamentos teóricos y las exigencias técnicas de la personalización educativa; puesto que la educación personalizada no es una mera técnica de enseñanza u organización educativa, ni tampoco una vaga y difusa idea de educación, presenta unos perfiles claros que bien pueden quedar recogidos en una síntesis de principios fundamentales y metódicos (V. García Hoz; 1975, f: 313-316). En la octava edición de la *Educación Personalizada* (V. García Hoz, 1988) se sometió a revisión dicho código, no alterándose, en lo que se refiere a los fundamentos teóricos, prácticamente nada; tan sólo se subraya el carácter de unidad y de totalidad de la persona, que en el viejo código no se explicitaba (V. García Hoz, 1988: 337). Las exigencias de la singularidad, la autonomía y la apertura de la persona se sintetizan en los principios de creatividad, libertad y comunicación.

3.1. La creatividad: manifestación dinámica de la singularidad personal

Cuando exigimos actividad a un sujeto determinado, éste pone en movimiento, de algún modo, su persona, y no únicamente alguna facultad. Esta idea es fundamental en la *educación personalizada*, preocupada por considerar el elemento común de un sujeto, su manera singular de actuar; hablamos de educación personalizada en tanto que comprendemos todos los actos dentro de la peculiar actividad total de la persona (V. García Hoz; 1953, e: 321 y ss.). Desde el ángulo empírico, el modo de obrar que tiene un sujeto no puede atribuirse a una u otra facultad particular, sino más bien a algo anterior y común a la persona; la peculiar forma de actuar de una persona puede apreciarse, pues, mejor en el análisis de las relaciones de sus actos que en estos mismos. El modo propio de ser y de obrar que determina la educación conduce a uno de los contenidos más importantes del proceso educativo, el cultivo de la originalidad (*idem*).

La originalidad o *creatividad* —término éste más usado en la producción científica, aunque ambos términos son operativamente intercambiables— 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 (V. García Hoz; 1970, a: 23-26). El desarrollo de la creatividad viene a ser un principio unificador del proceso educativo.

La educación tiene como finalidad la perfección personal de cada sujeto, no un supuesto igualamiento social (véase el capítulo «La Escuela», donde reflejamos tanto el sentido personal como el sentido social de la educación, según García Hoz). Pues bien, este perfeccionamiento personal se expresa de la forma más eminente en la originalidad de la vida; el cultivo de la creatividad es la última resultante de una educación personalizada (V. García Hoz; 1953, e). La incomunicabilidad se refiere al ser, por lo que resulta imposible que el ser de una persona sea el de otra; pero la relacionabilidad permite que las acciones propias lleguen a otros, y también al contrario, que las acciones de los demás lleguen hasta nosotros, configurándose así la personalidad humana (V. García Hoz, 1960, cap. 11).

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, e: 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, asimis-

mo, de creaciones humanas (*idem*). En este sentido puede entenderse que la capacidad creadora del hombre es la expresión más genuina de la personalidad. En estas reflexiones sobre la capacidad humana de crear se manifiesta, nuevamente, la influencia del pensamiento neotomista (A. Millán-Puelles, 1984: 183 y ss.); Tomás de Aquino ya sostenía que sólo a Dios es atribuible, en base a su infinitud misma, la potencia *sensu stricto* creadora (*Summa Theologiae*, I, q. 44).

Nunca se insistirá demasiado sobre el carácter unificador que presenta, para el proceso educativo, el desarrollo de la creatividad. Normalmente se entiende la creatividad como resultado de un acto de fantasía; pero lo cierto es que el proceso de la invención mecánica y el de la construcción intelectual son semejantes al de la creación estética, pudiéndose observar en ellos tanto elementos sentimentales como volitivos y de conocimiento (V. García Hoz; 1953, e: 323 y ss.). En el acto de la creación se produce la unificación de la realidad y la posibilidad, de la inteligencia y la fantasía: «Todos los caminos por los que discurre la actividad confluyen en la creación, que puede ser concebida como arrancada de una íntima tendencia personal, comprometiéndolo a todas las facultades del hombre y resumiendo sus actos en la unidad de la obra creada; si aprehender, querer o soñar son actos atribuibles a una potencia, crear es un acto atribuible a la persona» (V. García Hoz; 1970, a: 24).

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 esté abocado al futuro, ante las mayores posibilidades, y también riesgos, que se abren al hombre de hoy. Ricardo Marín Ibáñez, pedagogo español que de un modo sistemático ha propugnado el desarrollo de la creatividad en una dirección personal, dice en su obra *La creatividad*: «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 está convirtiendo en un imperativo cultural y hasta ético, de primer orden» (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, agrega el profesor Ricardo Marín, 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» (1984: 9).

Cuando se reclama el cultivo universal de la creatividad se sobreentiende 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; 1981, a: 28). Más aún, puede afirmarse que la educación alcanza su máxima calidad

cuando logra descubrir y desarrollar la *excelencia personal* (V. García Hoz; 1985, a: 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 Tomás, *Summa Theologiae*, II-II, q. 103). La eminencia personal sólo alcanza sentido pedagógico en la medida en que pueda manifestarse operativamente; pero parece difícil creer en la existencia universal de la excelencia personal, sobre todo en una época en la que predominan los rasgos impersonales y anónimos, escaseando claramente la capacidad creadora, innovadora. Sin embargo, si se consideran todas las manifestaciones de la actividad humana, incluso las más insignificantes y triviales, tal vez sí se pueda pensar que todo hombre es, potencialmente, eminente en algún aspecto. Víctor García Hoz llega aún a decir que la eminencia personal «puede constituir la principal fuente de motivación para las actividades educativas y el punto o campo de desarrollo más típicamente personal» (1985, a: 45). Visto así, la más delicada tarea del diagnóstico pedagógico, que más que clasificar, lo que debe procurar es valorar al escolar, sería descubrir la peculiar excelencia personal del educando.

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 autoeducación, a la propia configuración de la personalidad (V. García Hoz; 1953, e: 319-326). En idéntico sentido 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). En el pensamiento de Tomás de Aquino ya se advertía que, por ejemplo, en la misma adquisición de la ciencia, la causa principalmente eficiente es el discípulo y no el maestro; esto es, la llamada a la autoeducación es la más válida forma de educación (A. Millán-Puelles, 1987: 15-26). Esta solicitud al más sagrado respeto a la dignidad y a la libertad de la persona, presente de modo relevante en el pensamiento de García Hoz, arranca de la misma tradición cultural cristiana.

Con no poca frecuencia se piensa que el desarrollo de la creatividad puede lograrse sin realizar gran esfuerzo, sin esmero y sin capacidad de sacrificio; bastaría con ir desplegando nuestro potencial creativo de un modo espontáneo, libre, natural, sin aprendizaje alguno previo. A poco que indagemos en la biografía de cualquier personali-

dad destacada del mundo de la ciencia, del arte o de la técnica, nos apercebimos de que sin una inmensa fuerza de voluntad, a veces rayana en lo heroico, no hubieran podido dar cumplimiento a sus mejores obras, para las que tenían, sin duda alguna, dotes peculiares y aun geniales. García Hoz, en su *Educación Personalizada*, refleja muy bien esta limitación humana: «El hombre crea descubriendo nuevas relaciones entre elementos ya existentes. La creatividad humana exige, por tanto, una especial capacidad de conexión y de relación, así como una peculiar actitud de apertura hacia el mundo circundante. La actividad es el resultado de la convergencia de una mente bien nutrida de conocimientos, de una suficiente capacidad combinatoria y de una cierta finura de percepción. Es un gravísimo error pensar que cualquiera puede realizar una obra creadora sin un previo aprendizaje» (1981, a: 30-31). El padre Pierre Faure, promotor de la educación personalizada en Francia, aunque con connotaciones diferentes a la de García Hoz, se ha preocupado vivamente por la educación de la creatividad, la cual no puede cultivarse si no hay rigor: creatividad y rigor se condicionan mutuamente; la actividad creadora implica una asimilación personal de los elementos adquiridos y una integración armónica interior (P. Faure, 1972: 141 y ss.). El profesor Ricardo Marín Ibáñez no es tampoco ajeno al necesario rigor personal que conlleva la actitud creadora: «Esta actitud exige una fuerte disciplina interior, un esfuerzo tenso y superador. El lema es que en principio todo tiene algún aspecto perfectible y por supuesto el propio sujeto creador. Esta actitud de difícil trascendencia, de tensa superación ascendente, es la más típica y radicalmente humana, también la más juvenil, por esforzada y arriesgada. Por último, la creatividad debe permitir a cada cual expresarse, decirse a sí mismo lo que se es profunda y verdaderamente, la línea en que se logrará de una manera más acabada» (1984: 149).

Las conclusiones de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, establecida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el libro publicado con el título *Apprendre à être*, apuntan en una semejante dirección: «El hombre está partido por naturaleza en dos vertientes: hacia la seguridad y hacia la aventura. Por un lado, está la busca de cobijo, por otro, la aceptación y el gusto del riesgo, de todas las formas de riesgo, lo mismo el de equivocarse y ser equivocado que el de descubrir, ser descubierto y volver a encontrar las grandes alegrías de la existencia. Para cada una de estas dos actitudes en contraste hay que pagar un precio. Es indudable que el precio de la creatividad resulta incomparablemente mayor, puesto que es preciso consagrar a ella todas las capacidades del ser, mientras que el precio de la seguridad es el precio relativamente módico de la disciplina. Pero creatividad no significa campo libre para cualquier expresión de la naturaleza humana. Los caminos de la invención y del descubrimiento pasan también por la disciplina libremente consentida, por la imitación de los modelos escogidos, y, aún más, por la confrontación de modelos contradictorios. No se trata tampoco de negar el papel de las disciplinas y rehusar las reglas; pero las disciplinas y reglas que a la larga conciertan mejor con la invención son las que el individuo ha elaborado para su propio uso» (E. Faure *et al.*, 1983: 227).

La vinculación del desarrollo de la creatividad personal al progreso humano parece ser admitida hoy, en general, por todos los países desarrollados. Desde que tuvo lugar un famoso discurso de J. P. Guilford en 1950 sobre la creatividad, en la Asociación Norteamericana de Psicología, en el que reivindicaba el valor de las investigaciones sobre el talento creador, y que desencadenó una serie de trabajos posteriores suyos y de sus colaboradores en la Universidad de California del Sur (Los Ángeles, EE.UU.), se viene usando el concepto de pensamiento divergente como característica de la personalidad creativa, en tanto que el pensamiento convergente puede identificarse con la base del cociente intelectual. Esto es, inteligencia y creatividad se entienden como realidades distintas, aunque vinculadas entre sí; los rasgos primarios de creatividad, según Guilford (1959, a; 1977) se hallan relacionados fundamentalmente con la fluencia y originalidad de la respuesta, flexibilidad de pensamiento y aptitud para inventar nuevas ideas y elaborarlas reduciéndolas a unidad. A los trabajos de Guilford hay que añadir una extensa lista de investigaciones y estudios sobre la creatividad: Donald W. Mackinnon y Frank Barron (EE.UU.) han procurado establecer los rasgos de la personalidad creadora; E. Paul Torrance, de la Universidad de Minnesota, ha profundizado eficientemente en la elaboración de tests de creatividad; J. W. Getzels y P. W. Jackson, de la Universidad de Chicago, han indagado en las relaciones existentes entre el nivel mental y la creatividad; Frank E. Williams, del Colegio Universitario Macalester (California), se ha esforzado en el entrenamiento del pensamiento creador en profesores de escuelas primarias; en la Universidad de Utah, bajo la dirección de Calvin W. Taylor, se han convocado diferentes conferencias internacionales sobre la creatividad, a las cuales han asistido los más destacados investigadores (R. Marín Ibáñez, 1986: 221-223).

Con todo, la inclusión del cultivo de la creatividad en los centros educativos se viene produciendo con lentitud y, en todo caso, más como un sector aparte que como algo que impregne todas las áreas y niveles de enseñanza. Víctor García Hoz no sólo ha esbozado, teóricamente, la necesidad de educar la creatividad, sino que ha llevado a cabo algunas experiencias e investigaciones en este sentido. Habitualmente, las técnicas de grupo son las más empleadas, en la educación universitaria, para el desarrollo de la creatividad (V. García Hoz; 1972, c); sin embargo, cabe plantearse, sin restar valor al trabajo cooperativo, que el trabajo individual y silencioso es una excelente vía de desarrollo de la capacidad creadora de los alumnos universitarios. 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). En esta investigación se procuró observar la distinta eficacia que en orden a la producción de un trabajo original presentan dos técnicas de trabajo en cooperación («Torbellino de ideas» y «Formulación de proyectos») frente al trabajo aislado y silencioso («Silencio creador»). Los resulta-

dos de la experiencia fueron favorables a la técnica del «Silencio creador», aunque debe matizarse que en ciertas condiciones las técnicas cooperativas producen mayores resultados que la del «Silencio creador» (1973: 451 y ss.); García Hoz, al establecer las conclusiones, afirma: «En las técnicas cooperativas sin duda ninguna las ideas de uno pueden servir de estímulos para otros, pero también pueden ser motivo de inhibición o de rotura del proceso creativo interior. Tal vez por esta causa el “Silencio creador” parece más fecundo» (1973: 459). La singularidad personal se manifiesta de modo dinámico en la capacidad creadora que tiene el sujeto.

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, 1978: 32-33). Considerando también 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; 1981, a: 319).

3.2. La libertad, fundamento de la educación personalizada

Entendemos que la educación es un proceso de personalización, de desarrollo autónomo de la persona. La *libertad* personal implica que el sujeto agente del quehacer educativo es el propio educando. Esta concepción del proceso educativo es la que se sostiene en la *educación personalizada*. Cuando se habla de la educación como un proceso de personalización se puede llegar a una posición extrema desde la que se niegue la incidencia de lo social en la educación, por entenderse incompatible con la libertad personal. Claro que en las antípodas pueden situarse quienes, apoyándose en la dimensión de apertura humana a lo social y partiendo del supuesto de la realidad sustancial de lo social, han llegado incluso a negar la autonomía real de la persona.

La educación personalizada está al servicio de la libertad (V. García Hoz, 1967). La libertad, en su significación completa, presenta un doble sentido: de una parte, ausencia de coacción, entonces libertad se identifica con independencia, y hablaríamos de *libertad de* respecto a los posibles obstáculos que impedirían la acción; y por otro lado, un sentido positivo cifrado en la capacidad de autodeterminar nuestras acciones, de elegir el modo de obrar más oportunamente considerado entre las diversas posibilidades que la situación ofrece, estamos ante la *libertad para* (V. García Hoz; 1970; a: 27-28). «La educación de la libertad tiene su expresión más clara en el desarrollo de la capacidad de elección. Enseñar a elegir o educar para elegir bien es un objetivo preciso de la educación personalizada» (V. García Hoz; 1970, a: 28).

Ahora bien, la libertad humana no es absoluta, como resulta evidente desde la propia experiencia subjetiva, sino que se halla condicionada por una realidad social enmarcante del proceso personalizador de cada sujeto. El profesor Rogelio Medina, desde una perspectiva personalista idéntica a la de García Hoz, ha analizado atinadamente el concepto de «situación social», desde el que se justifica un espacio real de autonomía en la persona. Los elementos constitutivos de la estructura sociológica de una «situación social», desde el ángulo pedagógico, pueden formularse, resumidamente, del siguiente modo: a) la *objetividad de lo social* como realidad externa al hombre o *realidad social* enmarcante de conductas en la que se halla *situado* el sujeto que vive una situación; b) el *haz de posibilidades* que se ofrecen a ese sujeto desde esa concreta realidad social; c) la pretensión o *proyecto personal* de vida del sujeto ante una situación; d) y la *instancia personal* que configura y define, desde su singularidad, el modo de estar el sujeto en una situación, la *libertad* (R. Medina, en *Revista Española de Pedagogía*, 1981: 116 y ss.; número homenaje al profesor doctor don Víctor García Hoz). En el concepto de «situación social» se hace referencia a dos componentes fundamentales, uno objetivo y otro subjetivo, o lo que es lo mismo, a la realidad social o transpersonal, de un lado, y de otro, a la posición o lugar en que una persona determinada se halla con respecto a unas posibilidades conductuales. En otro lugar, insiste el profesor Rogelio Medina en esta doble dimensión, subjetiva y objetiva, que comporta la situación social para el proceso educativo de una persona: «El carácter situacional de la educación de una persona consiste en el hecho de que la realidad social que la rodea sitúa al individuo y condiciona su educación, definiendo las posibilidades de esa educación. Es decir, que la situación se nos ofrece como algo personal (es la persona la que *está* en situación) y, a la vez, como algo objetivo, transpersonal, extraliberal, que no depende de la decisión individual, sino que hay que contar con ella, como realidad enmarcante de unas posibilidades educadoras (es el ámbito o seno en el que la educación de la persona se sitúa; es lo *situal* o *situante* de la educación)» (1989: 23-24; en R. Medina y otros).

La realidad social es el marco donde se ubican la persona y su educación; la «situación» viene a ser el modo concreto y particular de estar inserta la educación personal en la realidad social. La educación de la persona, al igual que acontece con cualquier conducta humana, es algo situacional, que se realiza en una determinada situación social. Los patrones sociales educativos ejercen una influencia importante y condicionan realmente la educación de la persona, pero no son los únicos elementos constitutivos esenciales que distinguen la «situación social». Toda situación es personal, se trata de la situación de una persona singular y concreta, y la persona, por muy condicionada que esté, siempre posee posibilidades de reacción propia; la persona, desde su situación, pretende llevar a cabo una conducta libre, personal, propia; la consistencia humana personal dependerá de las pretensiones personales de conducta, y también del «mundo» personal, en términos orteguianos diríamos del yo y de sus circunstancias. En este sentido nos habla Víctor García Hoz de diagnóstico pedagógico y proyecto de vida: «Una educación personalizada reposa sobre la convicción de que cualquier

hombre, a pesar de sus limitaciones, puede dar un sentido a su vida junto a la convicción de que un rendimiento, aceptado tal vez como suficiente por la sociedad, no puede ser aceptado como tal si el sujeto es capaz de dar más de lo que ha dado (...) La determinación sistemática de objetivos, la selección continua de medios de trabajos y el contraste permanente del proyecto con su realización van creando paulatinamente en el sujeto la capacidad de proyectar su vida en el futuro y de proyectar el futuro de su vida» (1967: 27-29). El «mundo» de cada uno junto a la capacidad personal de elaborar proyectos de futuro son los elementos decisivos que hacen que la situación de cada cual sea la que es y no precisamente otra; la existencia se hace en el tiempo, en una situación, y es en cada caso única, irrepetible, rehuyendo toda generalización. Las realidades personales no tienen plural, en un sentido genérico y homogeneizador, sino más bien interminables singulares.

Desde la formulación de un proyecto educativo concreto, desde la elección de un modo de obrar personal, esto es, desde la libertad que entraña cualquier proyectó educador, es cuando la realidad social se constituye como facilidad o como dificultad; así se entiende que una idéntica situación sea diferente para proyectos educativos diversos. La libertad de la persona bien puede considerarse la fuente primaria de la que emanan todas las divergencias y complejidades de las situaciones humanas.

La persona, pues, goza de libertad, pero limitadamente: «La libertad posible en un ser limitado o relativo es, necesariamente, una libertad limitada o relativa. Por tanto, la libertad que el hombre puede tener no consiste en una completa independencia, sino tan sólo en la que puede darse dentro de los límites impuestos por el ser mismo del hombre» (A. Millán-Puelles, 1984: 397). «El hombre es un ser libre, pero se halla rodeado de realidades que no siempre puede dominar. El mundo material, obediente a leyes necesarias, independientes de la voluntad humana, constituye de hecho en muchas situaciones una limitación de la libertad del hombre. Aun en estas situaciones, la libertad humana tiene una posibilidad de ejercicio: la de aceptar internamente o no aceptar la situación en que se halla. En cierto modo, la aceptación es también una elección; mas por su matiz peculiar, creo que vale la pena tenerla en cuenta y pensar que en la educación de la libertad se ha de considerar como fundamental objetivo el desarrollar la capacidad de elección añadiéndole, como una consecuencia, el desarrollo de la capacidad de aceptación o rechazo» (V. García Hoz; 1970, a: 28). A la *libertad de elección* y la *libertad de aceptación*, hay que añadir la *libertad de iniciativa*: «Cuando la libertad se realiza eligiendo no entre posibilidades presentes, sino entre posibilidades que se han de descubrir, entonces propiamente se habla de iniciativa personal» (*idem*).

La doctrina aristotélico-tomista subyace en esta idea de libertad personal (santo Tomás, *Summa Theologiae*, I-II, q. 6, a. 1 y q. 13). En el pensamiento tomista, que perfecciona el aristotélico, se distinguen cuatro grados de libertad de la persona: decisión espontánea, libertad de elección, libertad de liberación y libertad de asunción. En la decisión espontánea o voluntaria lo que se afirma es la voluntariedad de la perso-

na, esto es, la capacidad de autonomía en la decisión personal. El auténtico acto de libertad no es la decisión, sino la capacidad de elección o capacidad proyectiva; desde las circunstancias condicionantes, la persona tiene una capacidad de elección. Asimismo, la persona posee la capacidad de liberación de los mismos factores circunstanciales; es éste, por ejemplo, el sentido que presenta la religiosidad. La libertad de asunción es la posibilidad de independizarse del contorno y enfrentarse a él, transformándolo, recreándolo o idealizándolo; por la libertad de asunción, el hombre puede apropiarse de la realidad más desfavorable, contrapuesta y hostil, asumiéndola a su proyecto personal de vida, dando así una significación singular a su situación objetiva, transformando ésta en algo diferente para él.

La libertad es el sustrato de la personalización educativa. «La libertad de iniciativa, la libertad de elección, la libertad de aceptación constituyen, en resumen, los objetivos de la educación personalizada en función de la autonomía del hombre» (V. García Hoz; 1970, a: 28). La educación en atención a la autonomía personal no es más que un proceso por el cual el sujeto va adquiriendo progresivamente la responsabilidad de su propia vida, hasta alcanzar un momento, en pleno desarrollo, en el que como persona es independiente de los demás (V. García Hoz; 1970, a: 88). Ahora bien, ha de tenerse presente que la libertad del hombre se realiza en la medida en que es capaz de hacer uso de elementos o situaciones que le son dadas originariamente; cuantos más conocimientos se tengan respecto de una cuestión o situación determinada, más libre será nuestra decisión, será menos limitada. Por tanto, la autonomía presupone la aceptación objetiva de la realidad, su conocimiento y evaluación: «La educación sirve a la autonomía personal de los alumnos liberándolos previamente de su ignorancia, capacitándolos para conocer y valorar la realidad. Sobre esta base la educación personalizada considera al alumno con capacidad para liberarse de sus propias limitaciones, especialmente de su ignorancia, con capacidad de iniciativa, con capacidad de ser dueño de sí mismo e incluso de participar en el liderazgo de la sociedad» (V. García Hoz; 1970, a: 89). Hacer compatible el desarrollo autónomo del sujeto con la aceptación objetiva de la realidad es un difícil equilibrio, al mismo tiempo que fundamental e inexcusable, que debe conseguirse en una verdadera educación personalizada. Para el despliegue de la genuina libertad se precisa el conocimiento y la valoración de la realidad, el acceso a ella no sólo desde nuestra percepción inmediata, sino también y básicamente desde nuestro acervo cultural; pero esta noble exigencia se halla amenazada por la despersonalización del grupo, expuesta al anonimato del colectivo. Otto Willmann, al final de la primera parte de su obra *Teoría de la formación humana* (1948, tomo I), dedicada a un análisis histórico de la formación, advertía este escollo al examinar las posibilidades y riesgos de la formación moderna: «En todos los sentidos, la formación moderna se dirige mucho más a la uniformación de los cerebros y al aprovechamiento de las aptitudes que a la producción de la personalidad peculiar y desenvuelta. Su rica materia didáctica satisface las necesidades espirituales, antes de que éstas hayan podido desarrollarse en intereses individuales, en avidez personal del saber. El trabajo obligatorio establecido por ella sólo demasiado tarde permite al

estudiante organizar sus estudios de acuerdo con su sentido personal y sus propios gustos, en el caso de que los estímulos de este sentido y estos gustos no hayan sido paralizados ya durante el proceso de su formación» (1948: 396).

La nota personal de autonomía también presenta sus exigencias a nivel colectivo e institucional; la auténtica educación personalizada posibilita la participación de los escolares en la organización y programación de actividades, para que puedan ejercer su libertad de aceptación, de elección y de iniciativa (véase el capítulo 2, dedicado a la institución escolar, en el que se analizan los criterios organizativos para la personalización educativa). Asimismo, en la educación personalizada se persigue la autonomía real y responsabilidad social de los centros educativos (véase el capítulo 2, sobre «La Escuela», en el cual se indaga en el concepto de «escuela autónoma»).

En la educación personalizada la libertad se considera como base de la actividad humana. La reflexión, aprender a pensar, es fundamental en la personalización educativa: «Para que los actos de elegir sean verdaderos actos libres han de realizarse como una consecuencia de la reflexión acerca de las posibilidades que al sujeto se le presentan; de aquí el que en una actuación educativa personalizada la reflexión y la deliberación sean actos imprescindibles» (V. García Hoz, 1967: 24). En los centros educativos, a través de la enseñanza y la orientación, se procura que el escolar realice el elemental y lento aprendizaje de vivir conforme a la dignidad humana: «Tener capacidad de criterio para apreciar las personas, cosas y situaciones, elegir el camino más adecuado entre varias posibilidades y atenerse a las consecuencias de esta elección. La libertad implica capacidad de elegir, pero también capacidad de aceptar la responsabilidad en los actos libres» (*idem*). Esta idea esencial en la educación personalizada del «aprender a pensar y a vivir» cristalizará en el diseño de un modelo de aprendizaje humano, que considera la libertad de la persona; la educación personalizada se identifica con el proyecto «aprender a pensar, aprender a vivir»: «Aprender a vivir como personas es aprender a pensar y obrar coherentemente. Entendiendo como conducta cualquier actividad del hombre, vivir como persona sería tanto como hacer real la coherencia entre la conducta cognitiva, interior, y la conducta manifiesta, exterior» (V. García Hoz; 1982, a: 3).

Si la educación personalizada pretende preparar al sujeto para que éste sepa reaccionar ante cualquier situación de su vida, habrá de contemplar todas las situaciones y hechos de la vida escolar o de la vida social sobre los que pueda deliberarse, puesto que así se coadyuva a la formación para la libertad, o lo que es lo mismo, al proceso de personalización educativa. En realidad, la educación personalizada, en lo que se refiere a la institución escolar, lo que pretende es el autogobierno de los escolares: «No es aventurado afirmar que, en orden a la formación personal de los alumnos, los profesores no deberían hacer jamás lo que los escolares pueden hacer por propia cuenta» (V. García Hoz, 1967: 26). Los alumnos tienen posibilidades de intervenir en aspectos culturales sistemáticos (colaboración en la organización de programas, se-

leccionando temas, eligiendo técnicas y medios de trabajo, determinando la temporalización de actividades...) cuanto en la multitud de quehaceres menudos, pero no menos importantes, que van surgiendo en el trabajo cotidiano del centro. Este autogobierno, en cualquier caso, debe acompañarse de la correspondiente responsabilidad por las decisiones tomadas, lo cual es un proceso gradual: «Las posibilidades de autodeterminación habrían de ir aumentando a medida que el sujeto va cubriendo sucesivas etapas de desarrollo. Al terminar la educación institucional, el escolar, que va a dejar de serlo, debe estar ya preparado para influir en la vida social como una persona, es decir, como un sujeto con capacidad de criterio y con fortaleza para aceptar su responsabilidad en la vida, objetivo especialmente necesario en nuestro tiempo» (V. García Hoz, 1967: 26-27).

El personalismo pedagógico de García Hoz se funda en la libertad humana, ya que vivir humanamente es tanto como vivir con libertad. La vida del hombre, contrariamente a los postulados del conductismo contemporáneo, no es sólo reacción; aún más, lo más importante se incuba en el sujeto, la capacidad que posee la persona para ir «descubriendo, inventando, posibilidades de actividad que tanto se pueden manifestar en la producción de cosas materiales cuanto en la concepción y realización de un estilo peculiar de vida que de este modo vendrá a ser fruto de la iniciativa personal» (V. García Hoz; 1970, a: 34).

Únicamente desde el reconocimiento de la autonomía personal adquieren sentido el diagnóstico y el pronóstico pedagógicos del sujeto (V. García Hoz, 1967: 27-29). El diagnóstico ofrece, tras la pertinente exploración científica, una indispensable información sobre las posibilidades y limitaciones del sujeto cara a su desarrollo educativo. El pronóstico es el juicio que se emite, en función del diagnóstico, acerca de los objetivos que el sujeto puede alcanzar; lo adecuado es establecer un preciso proyecto de trabajo, con la participación del educando, en el que se fije un programa concreto de actividades (V. García Hoz; 1970, a: 34-37). «Cuando los distintos proyectos de trabajo se van realizando enlazados unos con otros y en relación con las circunstancias escolares, familiares y sociales que envuelven al escolar, éste se va enriqueciendo en elementos de conocimiento y va desarrollando su capacidad para una interpretación correcta de las posibilidades y limitaciones que la sociedad presenta y de las capacidades y deficiencias que él tiene dentro de sí. Armonizar unas con otras y, en función de ellas, determinar qué tipo de vida es el más conveniente para uno mismo constituye un claro objetivo de la educación personalizada» (V. García Hoz, 1967: 29). Considerando, junto al conocimiento de los contenidos de trabajo, el de las relaciones que pueden establecerse a lo largo de la existencia personal, se desemboca en el proyecto de vida que puede orientar, en líneas generales, a un ser humano: «La educación personalizada se justifica como estímulo y ayuda a un sujeto para la formulación de su proyecto personal de vida y para el desarrollo de la capacidad de llevarle a cabo» (V. García Hoz, 1967: 30).

3.3. La comunicación: necesidad existencial de apertura

La apertura es una nota esencial de la persona, por la que ésta, aun siendo ontológicamente incomunicable, se relaciona con el exterior para desplegar su vida. La persona se abre al mundo objetivo como principio de conocer, se relaciona con los otros como principio de comunicación personal y se abre a la trascendencia como posibilidad de comprender el sentido de la realidad y de la vida misma. La relacionabilidad es la propiedad por la que la persona se comunica con el mundo, con otras personas y con la trascendencia.

En el nivel objetivo de apertura, en la relación del hombre con las cosas que le rodean, puede apreciarse la vinculación entre educación y cultura. Esta posibilidad de relación con el mundo objetivo que tiene la persona pone de manifiesto su capacidad para conocer y transformar la realidad, ya sea para bien personal o social. En este sentido, «la educación se puede entender como actualización de la cultura, es decir, hacer realidad actual la cultura en una persona o en un grupo humano determinados (...) Dado que todas las posibilidades intelectuales, técnicas, estéticas, éticas y religiosas están insertas en la naturaleza humana, de alguna manera podría decirse que la educación como actualización de la cultura no es ni más ni menos que el perfeccionamiento de la naturaleza humana, el desarrollo del hombre esencial» (V. García Hoz, 1978: 28-29).

Toda relación humana implica comunicación, y ésta reclama capacidad expresiva y comprensiva por parte del comunicante; en atención a la nota de apertura personal, la educación personalizada busca el desarrollo de la capacidad comunicativa (V. García Hoz; 1970, a: 30). Atendiendo a la característica predominante de la sociedad post-industrial, la comunicación y la información, la educación deberá potenciar en el hombre preferentemente su capacidad de comunicación, su capacidad expresiva y comprensiva; en otros términos, las distintas formas de lenguaje han de conformar el núcleo básico de la formación cultural del hombre de nuestro tiempo (V. García Hoz; 1970, a: 47 y ss.). Únicamente como lenguaje, la cultura es un elemento integrador de la persona: «La educación actual debe tener como uno de sus grandes objetivos el desarrollo de la capacidad de expresión y comprensión verbal, matemática, plástica y dinámica» (V. García Hoz; 1970, a: 54). En este sentido, se convierte en una peculiar exigencia de la nota de apertura de la persona la unificación del trabajo escolar en el desarrollo de la capacidad de comunicación (V. García Hoz; 1975, f: 315).

En las conclusiones del conocido Informe al Club de Roma, elaborado por los doctores J. W. Botkin, M. Elmandjra y M. Malitza (1979: 163 y ss.), se hace referencia a las nuevas complejidades que han hecho crecer el papel de los expertos, de la competencia científica y de los estudios de investigación especializada; sin embargo, aunque todo ellos son necesarios, va derrumbándose velozmente el mito del experto capaz de resolver unos problemas que cada vez adquieren más trascendencia social que simplemente tecnológica. En resumen, según este informe, nuestra era se va transforman-

do decididamente, aunque aún esté en vías de transición, en una era de participación. El *aprendizaje innovador*, propuesto en el citado informe, se caracteriza fundamentalmente por considerar como central el factor humano, con preferencia sobre los mismos problemas a resolver; todo ello sostenido en la inteligente convicción de que lo último que determina el éxito o el fracaso de cualquier desarrollo (social, económico...) es el desenvolvimiento y la expansión del potencial humano.

En nuestra época, tal vez más que nunca, se precisa una educación personalizada, capaz de recordarnos continuamente lo que, en última instancia, más importa, el desarrollo educativo de personas. Hoy se olvida con suma facilidad, y no menor gravedad, la necesidad que tiene el sujeto de hallar sentido entre la multitud de aprendizajes inconexos a los que ha de hacer frente, y en los que se gastan no pocas energías y se derrochan tantos esfuerzos por parte de la comunidad escolar.

El rasgo de apertura personal hacia los demás no es algo adquirido durante la vida, sino que se trata de algo connatural e imprescindible, que, partiendo de la misma esencia personal, permite que la persona llegue a ser lo que es. En la raíz misma del quehacer pedagógico se encuentra la persona, entera, indivisible, unitaria, pero también abierta a la realidad que le rodea, natural, artificial, y, especialmente, humana. Jacques Maritain asegura: «El fin primario de la educación es la conquista de la libertad interior y espiritual a que aspira la persona individual, o, en otros términos, la liberación de ésta mediante el conocimiento y la sabiduría, la buena voluntad y el amor» (1965: 22).

La autorrealización personal depende, desde luego, de la relación que la persona es capaz de establecer con el mundo objetivo; pero la comunicación interpersonal se revela esencial en el proceso de personalización. En principio, la comunicación es una manera de situar nuestro ser frente al otro, conteniéndose en esta relación los elementos propios de una acción personal. Esta comunicación personal comprende desde las formas más vagas y superficiales hasta las más profundas y enriquecedoras para la persona. La filosofía contemporánea ha abordado con asiduidad el problema de la comunicación interpersonal, y las posturas son diversas, comprendiendo desde el inevitable conflicto (J. P. Sartre, 1943) hasta aquellas más esperanzadoras para el género humano, que terminan por ensalzar el encuentro «con el otro». La educación personalizada, con todas las matizaciones filosóficas que pueden presentarse, se apoya en la firme convicción de la fecundidad de las relaciones humanas, aunque esta fertilidad interpersonal no sea espontánea y requiera de un aprendizaje, reclame una educación para la convivencia: «El hombre se encuentra con unas relaciones que le vienen impuestas por la existencia de otros sujetos con los que necesariamente tiene que convivir. De aquí la necesidad de educar al hombre para este tipo de convivencia que se realiza como operación común en el campo del trabajo, de la vida económica, de la vida política, de la vida social en conjunto» (V. García Hoz; 1970, a: 29).

La filosofía existencialista ha reflexionado abundantemente sobre la cuestión de la comunicación interpersonal, y desde su propio seno se ha propugnado lo esencial

de la relación humana con los demás, al mismo tiempo que ha habido autores que han sostenido el carácter conflictivo y más pesimista de las relaciones interpersonales, como es el caso de J. P. Sartre. K. Jaspers (1953) hace del tema de la comunicación una de las cuestiones fundamentales de la filosofía; el hombre precisa de la comunicación para llegar a ser él mismo, para conquistar su auténtico ser; el proyecto singular e insustituible que es cada hombre sólo puede llevarse a cabo en comunicación con otro ser humano. M. Heidegger (1927) entiende que la existencia es esencialmente trascendencia, y el término de ésta es el mundo; la trascendencia es un acto de libertad, o la libertad misma, aunque es una libertad que, en el acto de realizarse, está condicionada y limitada en todas las direcciones. La comunicación, en Heidegger, adquiere un sentido ontológico; el ser es ya de por sí un ser relacionado, el hombre es un «ser con otros».

En el marco de la educación personalizada, el amor sería el grado más elevado de la relación interpersonal; si puede decirse que para los antiguos griegos el amor es la aspiración de lo menos perfecto a lo más perfecto, en el cristianismo, de modo diferente, ya no se acentúa el rasgo de apetencia, sino el de sobreabundancia, lo amado lo es, más por sí mismo, que por sus valores o cualidades. La tradición aristotélica tomista así lo muestra. Joseph Pieper (1972) afirma que amar es tanto como aprobar, amar algo es darlo por bueno, celebrar su presencia o su existencia. El personalista Maurice Nédoncelle, recogiendo el espíritu escolástico, nos dice que «el yo que quiere, quiere ante todo la existencia del tú» (1957: 15).

La persona, merced a su relacionabilidad, puede ser miembro de una comunidad de personas. La participación de la persona en la comunidad se realiza sin perder su propia singularidad; por eso la persona es capaz de participar no únicamente en la vida comunitaria, de actuar junto a los demás en la busca del bien común, sino que puede también participar en la humanidad de cada persona, fundamento de toda participación comunitaria. Éste es el espíritu participativo de la educación personalizada, y el que se sobreentiende cuando se exige la «apertura de la institución escolar a la comunidad familiar y social» (V. García Hoz; 1975, f. 315). Se distancia, pues, la idea de comunidad en el pensamiento de García Hoz tanto del individualismo, que limita la participación de la persona en la medida que la aísla, en tanto que la define como individuo concentrado sobre sí mismo y sobre su propio bien, separado del de la comunidad; como del totalitarismo, cualquiera que sea su manifestación, que piensa que el bien común sólo puede alcanzarse limitando al individuo, ya que éste sólo piensa en conseguir el bien individual y, por tanto, toda realización junto con otros o toda tendencia a la participación le es absolutamente ajena. La genuina comunidad se halla vinculada a la experiencia de la persona, en ella radica la realidad participativa en cuanto propiedad de la persona, por la nota de apertura es posible la existencia y la acción junto a los demás, lo que posibilita, a la sazón, la autorrealización. La preparación del hombre para las relaciones de colaboración en la vida económica, en la vida política, en la vida social, y, de manera especial, la preparación para la vida laboral,

las relaciones familiares, de amistad y las propias de la vida religiosa, constituyen claros objetivos de la educación personalizada (V. García Hoz; 1970, a: 29-30).

El ser humano puede interrogarse por el sentido de su propio ser y por el del mundo que le rodea. La finitud humana no implica la trascendencia por sí sola, ni siquiera siendo el hombre aptitudinalmente trascendente, la trascendencia implica la finitud, pero ésta no implica aquélla (A. Millán-Puelles, 1967: 223 y ss.). Lo que supone un cierto trascender no es la finitud natural de la subjetividad, sino la conciencia alcanzada de ser una realidad naturalmente finita (*ibid.*: 225 y ss.). Surgida esta conciencia, puede decirse que el hombre siente la inesquivable necesidad de trascendencia, que alcanza su cenit en la relación con Dios, que viene a coronar la vida de relación del hombre (V. García Hoz; 1970, a: 29). En defensa de su «humanismo integral», Jacques Maritain proclama la vinculación estrecha de la educación integral con el ser del hombre y con la relación que éste mantiene con la trascendencia: «La idea integral del hombre necesaria para la educación no puede ser sino una idea filosófica y religiosa. Filosófica, porque esta idea tiene por objeto la naturaleza o esencia del hombre; y religiosa, en razón del estado existencial de la naturaleza humana con relación a Dios y a causa de los dones especiales, de las pruebas y de la vocación contenida en este estado» (1965: 16).

La pregunta sobre el hecho religioso no es baladí, y en la educación personalizada aún puede decirse que es esencial. El ser personal del hombre alimenta sus posibilidades de relación tanto en la cultura como en la comunicación interpersonal, o en el mundo mismo, pero todas estas relaciones se hallan dominadas por la contingencia, por lo fugaz, pasajero, perecedero, frágil, provisorio y provisional. La sed humana de absoluto sólo se satisface en la relación con Dios (V. García Hoz; 1970, a: 29). Visto así, Dios se presenta a la persona como una necesidad esencial de la naturaleza humana. El hombre, ser finito e indigente, necesita mirar a Dios, pero Él, plenitud por esencia, únicamente adviene al hombre por amor, no por necesidad (A. Millán-Puelles, 1984: 237 y ss.). La educación personalizada consiste en ayudar a un sujeto a su propia realización personal, en este desarrollo se incluyen todas las posibilidades de la persona, incluidas las capacidades sobrenaturales. No puede olvidarse, desde la perspectiva cristiana que alumbró la obra toda de García Hoz, que la unión del hombre con Dios supone el fin supremo de la lucha ascética (V. García Hoz; 1963, a: 137-142). La vinculación del ascetismo a una pedagogía de la persona queda establecida en la medida en que la ascética y la pedagogía persiguen el perfeccionamiento del ser humano; si bien es verdad que el saber de la ascética se halla más ligado a la sabiduría que al conocimiento puramente racional, pues toma sus principios de las verdades reveladas, y desborda así el ámbito estrictamente científico de la educación, esto es, pedagógico (V. García Hoz; 1963, a: 403 y ss.) Prescindir de las potencialidades sobrenaturales de la persona es tanto como mutilar su personalización misma, corriéndose un doble riesgo: de un lado, el de caer en la simple impersonalidad, debi-

do a posiciones vacilantes ante las últimas interrogantes humanas; y, por otra parte, el de creernos dioses, seres instalados en la pura soberbia vital.

4. LA REALIDAD PERSONAL DE LA VIDA HUMANA

Junto a los rasgos propios de una común naturaleza humana se advierten desigualdades entre los hombres, fruto de las características peculiares de la personalidad de cada uno. Las diferencias entre los sujetos son cuantitativas y cualitativas. Cuantitativas, en el grado y no en la clase de características (todos tenemos las mismas facultades); es decir, todos tenemos inteligencia, pero unos en mayor grado que otros. Cualitativas, en el modo en que las potencias se organizan. Una verdad salta a la vista: no hay dos personas idénticas. Contemplando esta ambivalencia de la vida humana, la educación personalizada procura el pleno desarrollo personal de cada sujeto, sobre una estimulación común.

Principio de actividad es la persona. En ella reside la energía, la fuerza que hace posible la actualización de las potencias. La persona es causa y origen de nuestros actos. La intencionalidad es una cualidad de este principio; de manera que los actos de la persona van orientados a un fin. Todos los múltiples y diversos actos de la persona se unifican en la conciencia del fin; la unificación es otra cualidad del principio de actividad en que consiste la persona. «Se puede hablar de amor, tensión, aspiración a la verdad; amor, tensión, aspiración al bien; amor, tensión, aspiración a la belleza; pero, en definitiva, todas se unifican en la tensión hacia la vivencia personal, subjetiva, del bien o de la perfección» (V. García Hoz, 1993: 174). El rasgo creativo del principio de actividad diferencia esencialmente cualquier acto humano de todo otro tipo de acto, mecánico o animal.

La dignidad de la persona se pone de manifiesto en la conciencia y la libertad. La conciencia, que es conocimiento y ley, y la libertad, que se proyecta en la acción. El conocimiento y la actuación son actos de conciencia y libertad (V. García Hoz; 1990, i). La conciencia viene a ser el entendimiento volviendo sobre el propio sujeto que conoce, con la finalidad de conocerse; actuar de una manera completamente humana significa obrar conscientemente. Puede hablarse de una «conciencia psicológica», relativa a la capacidad reflexiva del sujeto, y de una «conciencia moral», que supone un juicio, una valoración de los actos respecto de las exigencias de la dignidad humana. Si la conciencia es la receptora o constructora de la ley, la libertad es la capacidad de autogobierno, admitiendo o estableciendo la ley por la cual han de regirse los actos, llevándolos a la práctica.

Abierta a la realidad y de un modo singular, la persona edifica su vida. En realidad, la educación personalizada no aspira sino a que cada persona sea capaz, mediante las ayudas oportunas, de formular y llevar a cabo, consciente y libremente, una forma de existencia personal, singular, dentro de los ámbitos diversos en los que ha de inte-

grarse y desenvolverse. Por eso se ha dicho que la vida humana, en la medida que puede ser prevista por todo hombre, será genuinamente humana cuando sea objeto de un proyecto, y dado que todo proyecto alcanza sentido en la realización de una obra, a cualquier proyecto debe seguir la decisión de actuar. En tanto que la educación se encuentra implicada en la vida y también está constituida por una diversidad de quehaceres a través del tiempo, asimismo puede hablarse de proyecto de educación. Que cada cual pueda hallar en su proyecto de vida la alegría posible es el noble empeño de la educación personalizada.