

La educación personalizada según García Hoz

Javier Pérez Guerrero¹, Josu Ahedo Ahedo Ruiz²

Recibido: Octubre 2018 / Evaluado: Febrero 2019 / Aceptado: Mayo 2019

Resumen. En este artículo se profundiza filosóficamente en el concepto de *educación personalizada* tal y como fue concebido por Víctor García Hoz. Para este autor, un proceso de personalización educativa va más allá de una *customización* de dicho proceso. La educación personalizada tampoco equivale a un proceso de personificación, ya que la persona no puede ser, en ningún caso, resultado de un proceso. La educación personalizada busca como finalidad última ayudar a hacer efectiva la libertad personal de los estudiantes, incrementando su capacidad para dirigir la propia vida, de modo que ésta pueda convertirse en un proyecto personal. La perfección educativa que persigue la educación personalizada es que cada persona se abra a la realidad estableciendo vínculos valiosos con ella y, de esta manera, manifieste su singularidad de la forma más plena posible. Para ello, es imprescindible que la persona sea tenida en cuenta en el proceso educativo, y que la relación educativa sea, ante todo, un encuentro personal entre profesor y alumno que trascienda los vínculos meramente funcionales o instrumentales.

Palabras clave: educación personalizada; encuentro personal; persona; relación educativa; Víctor García Hoz.

[en] Personalized Education according to Garcia Hoz

Abstract. This article examines the philosophy underlying the concept of personalized education as conceived by Victor Garcia Hoz. For García Hoz, the process of personalizing education is deeper than the process of customizing it. Nor can it be claimed that personalized education is equivalent to a personification process, since in no case is a person the result of a process. Ultimately, the goal of personalized education is to help make students' personal freedom effective, thereby increasing their ability to lead their own lives so that their life can become a personal project. The educative ideal sought by personalized education is for each person to open up to reality, establishing valuable connections with it, and thus make his or her uniqueness manifest in the fullest possible way. For that purpose, it is imperative that the person be taken into account in the educative process, and that the educative relationship be first and foremost a personal encounter between teacher and learner that transcends purely functional or instrumental ties.

Keywords: personalized education; personal encounter; person; educative relationship; Víctor Garcia Hoz.

Sumario. 1. Introducción. 2. Educar contando con la persona. 3. Relación educativa y relación personal. 4. ¿Qué es el perfeccionamiento educativo personal? 5. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Pérez Guerrero, J. y Ahedo Ruiz, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 153-161.

1. Introducción

La pedagogía española cuenta con un referente internacional como Víctor García Hoz, primer doctor en pedagogía en España, catedrático de Pedagogía Superior, de Pedagogía Experimental y Diferencial y fundador de la Sociedad Española de Pedagogía en 1949. Su propuesta educativa sitúa a la persona en el centro de la tarea educativa, por lo que su teoría ha sido clasificada como una pedagogía de la persona (Bernal Guerrero, 1999). Para denominar esta propuesta, él escoge la fórmula de *educación personalizada*. No obstante, esta expresión puede entenderse de distintas maneras, pues el término “personalizar” es bastante ambiguo. Dar carácter personal puede ser entendido como adaptar algo a las características, gustos, intereses, etc., de alguien. También puede ser entendido, en sentido eficiente, como una acción constituyente o productiva de lo personal. Sin embargo, el sentido que tiene “personalizar” en

¹ Universidad Internacional de la Rioja (España)
e-mail: javier.perez@unir.net

² Universidad Internacional de la Rioja (España)
e-mail: josu.ahedo@unir.net

el planteamiento pedagógico de García Hoz es más bien el de reorientar todo el proceso educativo refiriéndolo a la persona. Personalizar el proceso educativo, dar carácter personal al mismo, no es tanto adaptarlo a las peculiaridades individuales cuanto llevarlo adelante *contando con la persona*.

En este sentido, la educación personalizada tiene un significado en la escuela de García Hoz que trasciende el que habitualmente se le otorga en otras tradiciones. Por ejemplo, en el ámbito educativo anglosajón la personalización se relaciona, más que con una teoría educativa, con los conceptos de *co-customisation* y *co-configuration*, propios de las nuevas teorías de *marketing* y que han sido asumidos por las nuevas políticas de servicios en países como Inglaterra (Hartley, 2007; Peters, 2009). Según estas teorías de *marketing*, el consumidor debe tomar un papel más activo y elegir u optar entre las diferentes posibilidades que se le ofrecen para dar, él mismo, el acabado preciso al producto según sus necesidades y deseos. Más que adaptar el producto al consumidor, se le da la posibilidad a éste de realizar él mismo esa adaptación. A partir de ahí, la personalización educativa se entiende como una renovada individualización de la educación que ya no adapta el proceso educativo a cada alumno, sino que más bien otorga a éste un papel activo y que tiene como rasgos novedosos dos aspectos importantes: la asunción de un modelo teórico constructivista y el énfasis en un esfuerzo educativo de socialización, complementario al de individualización (Míncu, 2012, *xiii*). De acuerdo con esta nueva concepción, los riesgos del individualismo educativo se esquivan situando el foco no tanto en las diferencias individuales entre los alumnos, como en el grupo considerado como una *comunidad de aprendizaje* (Prawat, 1992) en la que los alumnos no son ya *pasajeros* en el aula, sino *tripulación*, puesto que se les reserva un papel activo y participativo, dentro de un esfuerzo común de la clase liderada por el profesor (Watkins, 2012). Se trata, fundamentalmente, de una personalización a través de la participación, la auto-gestión y la auto-organización (Leadbeater, 2004).

La educación personalizada que propone García Hoz va más allá de los roles que puedan asignarse a docentes y a estudiantes en el proceso educativo, puesto que pretende que la tarea educativa se lleve a cabo mediante un encuentro auténticamente personal. Por tanto, la educación personalizada, en este sentido, no se reduce a una combinación de aprendizaje personalizado (*personalised learning*) y enseñanza personalizada (*personalised teaching*), sino que “el énfasis se pone en el alumno como persona, en el educador como persona, y en la interacción permanente entre ambos” (Vélez, 2003, p. 2). Por otra parte, en el ámbito educativo español, la educación personalizada parece haberse convertido en un tópico de contenido confuso, pues “prevalece por doquier una visión vaga, escasamente profunda de lo que estas dos palabras significan cuando se emparejan íntimamente” (García Garrido, 2014, p. 23).

En este artículo pretendemos ahondar en el sentido de la educación personalizada propuesta por García Hoz desde un punto de vista filosófico. Para ello, en primer lugar, analizaremos qué significa educar en función de la persona (sección 2). La educación personalizada depende de un encuentro personal, de una aceptación mutua entre el educador y el educando. Este extremo debe hacer que nos replanteemos cómo considerar la relación educativa, puesto que tal encuentro personal parece incompatible con el carácter funcional o instrumental de dicha relación (sección 3). Todo proceso educativo persigue una perfección, una mejora, así que debemos también establecer con claridad cuál es esa mejora que persigue específicamente la educación personalizada, es decir, en qué puede consistir el perfeccionamiento relativo a la persona de toda acción educativa (sección 4). Por último, se extraerán algunas conclusiones de las ideas expuestas (sección 5).

2. Educar contando con la persona

En su *Introducción General a una pedagogía de la persona*, Víctor García Hoz elige las expresiones que formulan de manera más precisa la propuesta pedagógica a la que dedicó tantos años, a la vez que deshecha otras. Esta propuesta es más una actitud ante la educación y una concepción de la misma, inspirada en profundas convicciones antropológicas, que una metodología pedagógica, puede describirse como la apuesta por un “proceso educativo en función de la persona” (García Hoz, 1993, p. 31) o por una “educación referida a la persona” (p. 32). Y es a partir de este planteamiento como debemos interpretar las formulas elegidas por García Hoz (1993), que son dos: la de “personalización educativa”, cuando se refiere a la educación como proceso, y la de “educación personalizada”, cuando pretende expresar el resultado que va consolidándose a través del quehacer educativo (p. 34).

Un proceso educativo en función de la persona es aquel que no busca ningún fin ulterior, ni un objetivo más deseable, que el bien o la perfección de la propia persona en cuanto tal. Pero, ¿qué puede significar esto? Según García Hoz, unido al carácter personal se encuentran una serie de *notas* que pueden ser objeto de un desarrollo o crecimiento. García Hoz elabora una primera lista de estas notas, que son la singularidad, la apertura y la autonomía (1970), y en una posterior ampliación de este elenco, que es más bien una *explicitación* de notas ya incluidas implícitamente en esas tres, añade la dignidad y el ser principio de actividad intencional (1993: 172 y ss.). A continuación, vamos a tratar de profundizar en esas tres notas fundamentales cuyo despliegue o crecimiento en *cada alumno* es pretendido por la educación personalizada de García Hoz.

2.1. Singularidad: la irreductibilidad de las personas

La consideración genérica de una realidad concreta siempre obvia las diferencias particulares propias de la misma, ya que se trata de una abstracción. Pero en el caso de las realidades impersonales, a pesar de esta pérdida, aún se conserva algún aspecto de esa realidad concreta: algo conocemos de ella. Sin embargo, en el caso de la persona, la

consideración genérica, simplemente, la obvia. Cada persona no es un caso de la clase o de la especie “persona” porque, justamente, en tanto persona, es irrepetible: es persona distinguiéndose del resto. Precisamente por este motivo, porque las personas lo son distinguiéndose del resto, las significamos por sus nombres propios, que no las describen, sino que las designan distinguiéndolas de las demás. Ser persona quiere decir, ante todo, ser irreductible a lo común: “Si se toma ‘persona’ como un término común, entonces todos somos ‘eso’ que se llama *persona* (...) pero si la persona se predica, se pierde de vista el ‘quien’, es decir, la irreductibilidad a lo común” (Polo, 1999, p. 89).

Por este motivo, Spaemann (2000) afirma que “persona” no es un término descriptivo que sirva para identificar a determinados seres según una serie de rasgos comunes, sino que, más bien, reconoce el carácter excepcional, único, de aquel a quien así denominamos. Cada persona es una excepción, de modo que no podemos tener un conocimiento conceptual de ellas, pues todo concepto es, por definición, algo común, algo general o universal. Como indica Yepes (1998), la persona no comparece en el escenario de la objetividad abstracta de la razón. Por tanto, debemos distinguir la persona, que es cada quién, de la naturaleza humana, que es común.

De acuerdo con Tomás de Aquino, en las primeras iglesias y por influjo de las tragedias y comedias de la Antigüedad en las que se representaba a personajes famosos, “empezó la costumbre de llamar personas a los que tenían alguna dignidad” (1994, 327. *Summa Theologiae*, I, q. 3, a. 4, ad 2), es decir, a aquellas *personalidades* que ostentaban un ministerio que los distinguía del resto, y que, de alguna manera, los dignificaba. Así considerado, ser persona equivale a ser distinguido, a ser destacado del resto, y esto *vale para cada persona*. De esta manera, la educación dirigida a la persona se dirige a quien es, no por ser diferente al resto, sino porque es irremplazable (Enkvist, 2014). Por otra parte, considerar a la persona no es sólo destacarla de un fondo anónimo, sino también, y en esa misma medida, sumarla a la comunidad de las personas: considerarla otra más o una más (García Hoz, 1970, cit. en Peris, 2014). La persona sólo es en diálogo, en comunicación con otros (García Hoz, 1993). Por este motivo, carece de sentido contraponer singularidad y sociabilidad como finalidades educativas confrontadas (Calderero, 2014).

Según Jaspers (1958), existe una comunicación humana, a la que llama “empírica”, en la que nos relacionamos con los demás como representantes de algo genérico, como *casos-de o ejemplares-de*, y no como nosotros mismos. En tanto que casos, somos sustituibles, pero no lo somos, obviamente, en tanto que nosotros mismos. De modo que esa comunicación empírica nos deja fuera a nosotros mismos. La persona de cada quien no comparece, no es tenida en cuenta, en dicha comunicación:

Hay, en primer lugar, una comprensión de yo a yo por virtud de *la comprensión común de una cosa objetiva*, como un contenido intelectual, en el cual se aprehende y reconoce una exactitud como tal o un hacer en que se abraza colectivamente una finalidad con los medios pertinentes. Pero estas comunidades son impersonales, en ellas todo yo, a pesar de su autonomía formal, es reemplazable, en principio, por cualquier otro yo; todos los yo puntiformes son intercambiables (Jaspers, 1958, p. 453).

De esta manera, no se debe presuponer que el trato en las escuelas sea personalizado por el simple hecho de que los alumnos no sean tratados como animales: “¿acaso existe un trato que no sea personalizado con los alumnos?” se pregunta Cerro (2000, p. 25), y prosigue: “la alternativa sería una atención animalizada a las personas, y eso está perseguido por la ley”. Pero, como advierte Jaspers (1958), el trato despersonalizado es aquel en que somos tratados como representantes de alguna clase o tipo, o ejemplares de alguna especie, es decir, cuando se nos considera de modo genérico. En ese caso, la relación entre el docente y el estudiante es meramente funcional. Un docente educa a un alumno de manera despersonalizada si lo trata como un alumno más, como otro caso perteneciente a la clase “alumno”. Y esta despersonalización no la persigue ninguna ley.

La persona debe ser tenida en cuenta en el proceso educativo, y esto supone un giro radical, un profundo cambio de actitud, porque la persona, como realidad única y distinta a las otras personas, como *ella misma*, tiende a ser obviada también en la enseñanza. En la enseñanza institucional existe un reparto de roles y funciones, una red de relaciones estereotipadas establecidas, que conlleva el riesgo de reducir a la condición *puntiforme*, como dice Jaspers (1958), a la condición de nódulos, a las personas involucradas. Por tanto, educar en función de la persona supone trascender ese orden, no quedarse en él, sino tener en cuenta al alumno como quien es, como él mismo, por eso dice Sellés (2007) que educar personalmente implica que el que educa acepte a cada una de las personas a quienes educa como un *quién* distinto.

2.2. Apertura: Intimidad y manifestación

La persona se conoce a sí misma *desde dentro*, íntimamente. “Soy la realidad que me es propia”, dice Laín Entralgo (1962, p. 312) comentando a Zubiri. Para Zubiri (1984), la persona no es que tenga de suyo estas o aquellas propiedades, sino que su realidad es formal y explícitamente suya. La realidad que soy, además, es mía; la poseo de un modo singular, distinto a como poseo las cosas, precisamente, porque esa realidad que es mía, además, la soy.

Según Polo (1999), las personas se conocen a sí mismas sin que ello tenga carácter terminativo, puesto que ese conocerse es solidario con su ser, de modo que equivale a acompañarse, a ser íntimamente. Por tanto, no es este un conocimiento del que dispongamos y que podamos adquirir o perder, sino un conocimiento que siempre va con nosotros, haciendo que nos acompañemos íntimamente. Pero, para las demás personas, como es obvio, dicho conocimiento está vedado. Sólo tenemos un conocimiento *desde dentro* de una única persona, que somos nosotros

mismos. Si la persona es un conocer-se, no se encuentra al alcance del conocer ajeno, y su conocimiento no puede ser nunca empírico. Por tal motivo, dice Laín Entralgo que es un *ens absconditum* (1961b). Pero la persona no sólo es una realidad abierta a sí, sino también abierta hacia fuera, hacia la realidad que quiere y conoce, y que es ajena o exterior a ella. Y en esta apertura a la realidad exterior, la persona se manifiesta.

El conocimiento de las otras personas es siempre mediado por una manifestación que guía nuestra atención hacia una intimidad que no podemos conocer directamente, y esto quiere decir que, si privamos de tal condición clamorosa, manifestativa, a lo que percibimos y detectamos, si nos quedamos en ello y no orientamos nuestra atención a quien se manifiesta mediante todo ese despliegue de recursos, lo perdemos de vista como intimidad personal.

Las personas se conocen unas a otras *desde fuera* ya que “comunicarse con otro a través de la expresión de sus actos personales es ir percibiendo desde fuera la sucesiva realización somática de su libertad” (Laín Entralgo, 1962, p. 316). Si cojo un pedazo de mineral y obtengo una descripción precisa y minuciosa de todos sus elementos, no tiene sentido decir que el conocimiento obtenido sea un conocimiento desde fuera porque no existe un dentro, una interioridad en el pedazo de mineral que permanezca ajena a mi examen. En cambio, las personas son una interioridad, una intimidad, que permanece impenetrable a cualquier examen por muy exhaustivo que éste sea.

Reconocer a la otra persona equivale a advertir el carácter aportante y manifestativo de lo que se nos muestra, es decir, que esas posibilidades que ofrece la naturaleza humana son actualizadas y hechas realidad, en último término, por la persona (García Hoz, 1993). De esta manera “la persona, como principio de actividad, se superpone a la naturaleza” (1993, p. 173). La persona añade intenciones a la naturaleza. Es correcto, por tanto, como hace García Hoz (1993), comparar el reconocimiento de la persona, que se manifiesta de este modo, con la experiencia estética, que siempre va más allá de lo mostrado al percibirlo como algo “esplendoroso”). La persona no se compone de un conjunto de facetas. El intento de educar *a toda la persona* (Hargreaves, 2005) responde a un paradigma analítico que pone el punto de vista no en la persona, que en ningún caso se resuelve en una totalidad de facetas, sino en dicha totalidad. La educación personalizada de García Hoz apuesta también por una educación integral, que no deja fuera ninguna de las dimensiones humanas (La Marca, 2017) pero lo hace, precisamente, porque todas esas vertientes remiten a un origen, a una fuente, que es la persona. Todas esas vertientes humanas son modos de adquirir visibilidad, y no reconocer a la persona que resplandece tras ellas es dejar que esas manifestaciones externas la encubran, sustituyéndola.

Autonomía: conducir-se

La persona se manifiesta subordinando su comportamiento a su libertad, es decir, conduciéndose. La educación personalizada no persigue como finalidad última la instrucción del estudiante, o que éste adquiera determinadas competencias con vistas a un fin ulterior distinto a la propia persona, sino que su fin es, como afirma García Hoz (1985), “la capacidad de un sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida” (p. 32). La educación personalizada busca mediar en la vida de cada individuo para que “cada persona sea capaz, mediante las ayudas oportunas, de formular y llevar a cabo (...) una forma de existencia personal, singular” (Bernal Guerrero, 1994, p. 254).

El reconocimiento de la persona no es independiente del reconocimiento de su libertad, que dota a su conducta de ese carácter manifestativo del que hablamos. El comportamiento humano es asistido por el propio sujeto: es un conducir-se. Mientras hace, la persona puede estar pendiente de su hacer, tiene la capacidad de distanciarse o separarse de él, de modo que puede corregirlo gracias a la experiencia y al aprendizaje, dotándolo de una *carga intencional* que se suma o se añade a las tendencias naturales o espontáneas. Y ello supone una mayor sujeción de esta dotación natural a la libertad; que “el sujeto vaya alcanzando gradualmente capacidad para dirigir su vida” (García Hoz, 1967, p. 3) a través de la educación, convierte el trabajo del aprendizaje “en un elemento de formación personal” (p. 10). Formarse como persona quiere decir formarse para la libertad, de modo que la educación personalizada no es más que un ejercicio libre “que sirve a la libertad” (García Hoz, 1993, p. 106).

La educación personalizada está al servicio de la libertad porque busca que ésta desempeñe un papel activo esencial en la vida de cada persona. Existe el deber y el derecho de que cada uno haga su vida dando coherencia a la narración que puede forjar su identidad personal, pero para conseguir esa meta es imprescindible una adecuada promoción educativa (Ruiz Corbella, Bernal Guerrero, Gil Cantero y Escámez, 2012).

3. Relación educativa y relación personal

3.1. El yo mismo y el yo-profesor

En definitiva, la educación personalizada de García Hoz exige al profesor ser él mismo y tratar a cada alumno como es él mismo y “disfrutar de una relación más profunda que la que puede suscitarse entre alguien que da órdenes y otro que las obedece” (Dillon, 1973, p. 24).

La invitación a ser uno mismo puede llevar a todo tipo de equívocos si se malinterpreta, pero, en el fondo, no es más que una llamada a la realidad, a tratar de ser con los alumnos una persona real, es decir, esa persona que uno es. Como confiesa Dillon (1973):

Trato de ser para mis alumnos una persona real, esa persona que yo soy. Trato de ser auténticamente yo en mi relación con ellos [pero] con mucha frecuencia me comporto más como profesor que como yo mismo. Mi yo-profesor impide muchas veces que mi yo-yo mismo se manifieste (p. 75).

Mientras que las personas son reales, ser alumno o ser profesor son objetos mentales, abstracciones, como dice Jasper (1958). Ser considerado representante de algo genérico es útil a la hora de organizar esa institución humana que es la enseñanza, pero esa manera tecnócrata de entender la educación debe ser superada con una educación personalizada si queremos alcanzar ese momento de transparencia, de claridad, del que habla Adorno (1998), sin el cual, se enturbia cualquier experiencia educativa, y la educación no se convierte en fuerza emancipadora, sino en medio al servicio de las estructuras sociales. Y, por otra parte, este tipo de educación, en el que cada persona actúa de acuerdo con un papel, carece de esa *vocación de realidad* de la que habla García Hoz, sin la cual no es posible que la alegría de aceptar y ser aceptado se haga presente en la enseñanza (Martín, 2000). La realidad del otro se nos impone, no con la patencia indiferente propia de los objetos, sino en tanto que nos compromete: “el empleo del concepto ‘persona’ es idéntico a un acto de aceptación de determinados deberes frente al que denominamos así” (Spaemann, 2000, p. 38). Como señala Fichte, no hay un conocimiento del otro que no venga acompañado de un *requerimiento* (cit. en Lain Entralgo, 1961a, p. 110-111). Es obligado reconocer a la persona que me interpela, esto quiere decir que es obligado salir a su encuentro, dando réplica a su requerimiento.

La educación personalizada *acontece* en un ámbito de encuentro personal entre docente y estudiante. De este modo, posibilitar ámbitos de encuentro a través de un ambiente o un clima adecuado, acogedor, convivencial, es uno de los requisitos o condiciones de la educación personalizada (Bernardo, 2011). La educación personalizada “exige un clima y un ambiente educativo, una atmósfera que propicie una respuesta personal del alumno” (Vélez, 2006, p. 2).

Como afirma Buber (2017), la vida del ser humano es una perpetua oscilación entre el encuentro yo-tú y las relaciones yo-ello, en las que observo y utilizo, experimento y poseo. El encuentro existencial yo-tú sólo se da, en la medida en que quedan abolidos todos los medios. De esta manera, parece que el único modo de que se produzca un encuentro personal entre alumno y docente, consiste en evitar toda funcionalidad en la relación entre ellos, pero, en ese caso ¿no hemos eliminado la propia relación educativa? ¿Consiste la educación personalizada en un vaivén constante, como el que expone Buber, en que el profesor deja de ser profesor para ser él mismo y, de nuevo, deja de ser él mismo para ser profesor?

Lo que afirma la educación personalizada es que resulta una mala práctica eliminar las relaciones personales de la tarea educativa siguiendo unas estrategias que, supuestamente, pretenden optimizar el ejercicio profesional. Y resulta una práctica inaceptable subordinar la persona del alumno o la del docente al papel que deben desempeñar. La educación personalizada apuesta por un estilo educativo singularizador y convivencial (Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2011) que trasciende las relaciones puramente profesionales.

3.2. La educación entre eros y ágape

A este aspecto de la educación dedicó Gonzalo Jover Olmeda su iluminadora obra, *Relación educativa y relación personal*. En ella, sitúa la relación educativa en medio de la tensión existente entre dos fuerzas divergentes: la representada por el deseo de alcanzar los fines educativos mediante una actitud objetivamente determinada (*eros*), y la representada por la relación yo-tú, por el encuentro personal (*ágape*) (Jover, 1991).

El docente, como es obvio, persigue unos propósitos. Su relación con los alumnos encierra una intención y tiene una función social encomendada. Por otra parte, hemos dicho que el encuentro personal acontece cuando se disipan todos los propósitos, todas las intenciones que instrumentalizan la relación. Así que puede parecer que la relación educativa exige, en cierta medida, renunciar a la relación personal, pero esta conclusión sería precipitada. Nada es, en último extremo, menos educativo que el trato impersonal, anónimo, que elimina las relaciones yo-tú y las reemplaza por relaciones funcionales yo-ello. Como afirma el profesor Josep María Asensio (2010):

En esas actividades [entre las que se encuentran las educativas], la calidad de las relaciones humanas constituye una parte esencial e insoluble de la acción terapéutica, asistencial, educativa, etc., que se pretende llevar a cabo. De ahí la necesidad de desarrollar, en estos profesionales, la pertinente sensibilidad hacia los demás que les permita optimizar los efectos de las acciones que técnicamente corresponda realizar en cada caso. Porque (...) su logro va a depender, en sustancial medida, de la adecuada disposición anímica de los individuos y ésta, a su vez, de cómo perciban éstos que son acogidos (p. 18).

Por otra parte “evitar tratar a otro como un mero objeto es tan necesario como evitar dejarse llevar por una acomodaticia tolerancia, que se traduce en un real desinterés por la persona del educando” (Ibáñez-Martín, 2017, p. 65).

La solución a esa aparente contradicción entre la relación personal y educativa-profesional, debe venir de algo que ya se ha afirmado: la educación personalizada es en función de la persona, de modo que la persona es su fin último, y no otro. La persona humana concreta es siempre fin porque no es una cosa que pueda ser reducida a medio (Fernández y Carmona, 2009). Por tanto, es preciso eliminar de la relación educativa sólo aquellas intenciones o propósitos que consideren al alumno como puro medio. Si el fin último de la intención coincide con la propia persona del alumno y no con algo respecto de lo cual deba subordinarse éste, dicha intención puede ser acogida en ese espacio interpersonal de apertura y aceptación libre de intereses.

El fin de la educación no tiene carácter terminal o de cierto acabamiento o culminación, como ha mostrado Millán-Puelles (1989), sino un punto de partida, ya que este fin se alcanza sólo en la medida en que abre nuevas posibilidades. Si lo que persigue la educación es la promoción de la persona, del alumno en tanto que persona distinta a todas las demás, la intención educativa no es, en ningún sentido, manipuladora ni subordina al alumno a objetivo alguno. En este sentido, Asensio (2010) afirma que “no es lo mismo proponer que condicionar, influir que manipular, perseguir la autonomía del sujeto que su subordinación a aquello que alguien determina como bueno o verdadero” (p. 22).

La relación educativa, en educación personalizada, se añade a la relación yo-tú sin perderla de vista. El carácter asimétrico y funcional, que es propio de la relación educativa, no es incompatible con el encuentro personal porque dicha relación es considerada en orden a la persona, es decir, no busca otro fin que la realidad personal del alumno a la que trata de ayudar a crecer y aflorar en el mundo. De esta manera, no se da una tensión entre la relación educativa profesional o el *eros* y la relación o encuentro personal o *ágape*, sino más bien una subordinación de la primera a la segunda.

Como afirma Buber (1985), la relación educacional es dialógica y sutil, o es otra cosa distinta a una relación educacional. El encuentro personal es imprescindible si no se quiere degradar dicha relación. Según Buber (1985):

La relación entre el educador y el discípulo es de una peculiaridad especial (...) El educador ha de encontrar, con la mayor frecuencia posible, oportunidades en orden a establecer un trato directo y exclusivo con este y aquel alumno, sea dentro de la clase o fuera de la enseñanza. El educador debe abrir el alma del alumno. Y el punto principal siempre será la relación, precisamente, con este alumno concreto (p. 305).

4. ¿Qué es el perfeccionamiento educativo personal?

4.1. El crecimiento personal

Como hemos dicho, la educación personalizada no busca, como fin último, mejorar al alumno hasta que adquiera ciertas disposiciones, recursos o cualidades en vistas a algún fin ulterior a sí mismo. Se busca que pueda dirigir su propia vida de modo que su vida sea verdaderamente *su* vida, su proyecto, y su libertad se haga práctica o efectiva en el mundo (García Hoz, 1967). Es por ello que, como afirma Medina Rubio (1989), “la educación no es otra cosa sino un proceso de estímulo y ayuda social, en la vida de cada persona (...) para que sea capaz de autogobernarse o desplegar sus posibilidades de proyectar y decidir, autónoma y responsablemente” (p. 19-20).

Según García Hoz (1993), la educación personalizada es “una educación orientada hacia la perfección *específica* de la persona humana” (p. 34). De esta manera, la perfección educativa, aquello que posee la persona educada, según esta concepción, no puede ser algo así como una cualidad común, puesto que lo propio de la persona humana, como hemos dicho, es distinguirse de los demás. ¿En qué sentido el proceso educativo puede mejorar a una persona en tanto que persona?

No tiene sentido decir que cada persona concreta, cada hombre y mujer, puede ser objeto de incremento en su ser personal, a menos que entendamos algo así como un despliegue ulterior, que puede ser más o menos pleno, de la persona, y no un incremento en su constitución. El proceso de personalización no afecta a la persona, no la constituye, sino que, más bien, surge de ella y depende de ella. La persona no es una perfección que se puede poseer en mayor o menor grado, y, por tanto, no se puede considerar que sea resultado de algún tipo de proceso.

Decir, por ejemplo, que “la familia es el ámbito y ambiente natural donde el hombre se hace persona” (García Hoz, 1993, p. 222) puede inducir a error sino se puntualiza que aquí “hacerse persona” quiere decir aprender a conducirse de un modo acorde a la condición personal. Por tanto, personalizar no es personificar. La educación personalizada “tiene su punto de partida en el alumno como ser personal, y su punto de llegada en ese mismo alumno como ser cada vez más personal” (Vélez, 2003, p. 1), en el sentido de que su carácter personal impregna de manera creciente las distintas dimensiones de su vida. En este sentido, sí podemos hablar de un crecimiento personal.

Por ejemplo, las expresiones “no me dejan ser quien soy” o “no me dejan ser yo mismo” tienen sentido si admitimos un cierto despliegue manifestativo de la persona, de ese alguien que, de algún modo, puede estar siendo impedido o dificultado. Nadie puede impedir a una persona ser quien es, pero sí puede dificultar que la persona que es intervenga y se manifieste en el mundo *como quien es*. En este sentido, es estableciendo vínculos valiosos con la realidad, como la persona manifiesta su singularidad (Calderero et al, 2014), pero estos vínculos dependen, en gran medida, de los demás. Es por ello que la educación personalizada es, indisolublemente, educación para la convivencia. No se trata simplemente de fomentar la dimensión social de la persona como si fuera una más, sino de que, sin la convivencia, el proceso de personalización carece de sentido, puesto que es, precisamente, en dicho ámbito inter-subjetivo, dialógico, en el que se puede adquirir voz propia.

La educación debe estar al servicio de que el educando intervenga en el mundo y participe en la vida social, no como un individuo más, sino como la persona que solamente él es. Por eso, la actitud conforme a la educación personalizada “cargará su preocupación en el cuidado y perfeccionamiento de las tendencias espontáneas en tanto que sirvan para hacer aflorar y fortalecer las notas personales” (García Hoz, 1962, p. 81). Es importante cuidar y perfeccionar las capacidades y recursos humanos, pero lo es en la medida en que ello sirve para que la intimidad personal se manifieste o *aflore* en el modo de una personalidad lograda. Como afirma García Hoz,

El fin de la actividad educativa no radica en el perfeccionamiento de la inteligencia, de la voluntad o en la educación de una capacidad técnica, sino de impulsar el proceso de personalización, mediante el cual el hombre pone en acto sus potencialidades personales (García Hoz cit. en Medina Rubio, 1989, p. 17).

4.2. La educación como segunda generación

Impulsar educativamente un proceso de personalización sólo es posible teniendo en cuenta, desde el comienzo, a la persona que debe hacer su vida más dependiente de su libertad (Polo, 1996), a través de sus recursos más genuinamente humanos, que son la inteligencia, la voluntad y los afectos superiores. Que alguien mejore o se perfeccione como persona significa que incrementa su aportación libre a la vida que ha recibido. La perfección personal siempre es un incremento de una dotación previa, un añadir. Al conseguir que una capacidad natural dé más de sí, gracias a los hábitos que, como dice Aristóteles (1985), “no se producen ni por naturaleza ni contra la naturaleza” (p. 19. 1103a24-26), se manifiesta la persona, el ser libre. Lo libremente aportado o añadido a lo pasivamente constituido, como las tendencias espontáneas, es el valor personal, la plenitud, que persigue la educación personalizada: una suerte de plusvalía que debe obtenerse partiendo de unos talentos previos.

Vivir corrigiendo, reorientando la vida, supone una redundancia, un énfasis, en el que se manifiesta o aflora la libertad personal. Las acciones humanas comprometen porque están respaldadas por alguien, y lo están en la medida en que a sus iniciales finalidades le son añadidas intenciones que las reorientan:

A medida que la educación es un proceso transformante de la personalidad, se puede sintetizar como la marcha desde las reacciones primarias de curiosidad, deseo y placer, hasta las reacciones secundarias del conocimiento reflexivo y creativo, del amor, del servicio y de la alegría (García Hoz, 1993, p. 192).

La persona emplea la vida de la que dispone, la reordena, la organiza en base a proyectos, y ésta es una suerte de vida de segundo nivel que consiste en dar una nueva orientación a la primera a través de disposiciones aportadas que hacen posible ese *aflorescimiento* de la persona del que habla García Hoz. Se trata de un vivir que otorga un sentido nuevo a la vida que ésta no tiene de suyo. De este modo, la plenitud del ser humano, a la que tiende la educación personalizada:

Bien podría concretarse en hacerle tan dueño de sí como sea posible. Ser dueño de sí es ser capaz de darse, libremente, un proyecto de vida personal y socialmente valioso y de llevarlo, también libremente, a la práctica. En consecuencia, la Educación para el futuro, como la verdadera y plena educación para el pasado y para el presente, será aquella que haga posible esta meta de plenitud (Pérez Juste, 2002, p. 41-42).

Se puede hablar, en este sentido, de la educación como de una *segunda generación* (Millán-Puelles, 1989), inacabable, que otorga un sentido personal o, si se quiere, espiritual, a la vida de cada persona. Y colaborar con ese alumbramiento incesante de la persona en el mundo a través del perfeccionamiento, tanto de la inteligencia como de la voluntad, como de los afectos, mediante los hábitos (Altarejos y Naval, 2000), es el cometido de la educación personalizada.

5. Conclusiones

En la expresión “educación personalizada” que escoge García Hoz para formular su propuesta pedagógica, el participio “personalizada” no se refiere sólo a cierto tratamiento, a un modo de llevar adelante el proceso educativo que consiste en una adaptación a las peculiaridades de cada estudiante, como una especie de universalización de la estrategia seguida en el caso de las necesidades educativas especiales (NEE). Esta analogía entre las NEE y esta manera de concebir el *personalised learning* ha sido, efectivamente, puesta ya de manifiesto (Johnson, 2004). La personalización del proceso educativo también puede entenderse como una ampliación de las opciones que se le ofrecen al alumno para que éste adopte un papel más participativo en el proceso, y colabore en la construcción de su *identidad de alumno*. Y ambas estrategias son afines a la educación personalizada de García Hoz, pero no es éste, como hemos visto, el sentido nuclear de esa educación “en función de la persona”.

Por otra parte, la fórmula “personalización educativa”, tampoco es considerada en sentido eficiente. Una persona que fuera resultado de un proceso formativo estaría determinada por él, dependería de condiciones previas y, en consecuencia, no se poseería desde la raíz, no sería esa “realidad que se pertenece”, esa “*suidad*” de la que habla Zubiri: en definitiva, no sería persona. Un proceso de personalización sólo puede ser entendido, sin caer en esta contradicción, como el perfeccionamiento que consiste en la dependencia o subordinación creciente de la propia vida, en todas sus facetas, respecto a la libertad personal. Educar en función de la persona es ayudarla a que personalice su vida perfeccionando los recursos íntimos que hacen posible esta creciente sujeción de los dinamismos espontáneos a la libre dirección de la propia vida.

La educación personalizada es aquella que acontece en el espacio de un encuentro personal que exige, en tanto que *comunicación existencial*, el rechazo de cualquier consideración instrumental del otro. No existe término medio

entre una relación yo-tú y una relación yo-ello, sino que se excluyen la una a la otra. La educación personalizada es aquella cuyo fin último es la propia persona del educando:

En definitiva ‘personal’, hace referencia a centrar todos los esfuerzos en cada alumno: en tratar a cada alumno como fin en sí mismo (...) un ser irreplicable que merece toda la atención para conseguir que vaya haciendo de su vida una obra de arte (Cerro, 2008, p. 26).

Uno se educa o aprende siempre de cara al futuro, pero lo importante es darse cuenta de que dicho futuro está siendo abierto por esa educación, por ese aprendizaje. Si no fuera por ellos, dicho futuro sería impracticable y quedaría inédito. Sin ese crecimiento en libertad práctica, que es la educación, la naturaleza seguiría su cauce, pero ninguna persona dejaría su impronta, su sello, en el mundo, ni sería capaz de dar respuesta a aquellos retos, a aquella misión, que nos propone (Ortega y Gasset, 2017). Asimismo, la propuesta de García Hoz alumbró el debate actual sobre la educación del carácter porque contribuye a que cada persona crezca como un quien irreplicable.

La finalidad de la educación personalizada es ayudar a que *cada persona* perfeccione su capacidad de hacerse presente en el mundo, de que, como sugiere una de las dos posibles etimologías del término “educación” (Goicoechea Gaona y Fernández Guerrero, 2014), el carácter libre, íntimo e irremplazable del ser personal sea alumbrado o consiga aflorar, de modo creciente, en el mundo.

Referencias bibliográficas

- Adorno, TH. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid, Ediciones Morata S.L.
- Altarejos, F. y Naval, C. (2004). *Filosofía de la educación* (2ª ed.). Pamplona, Eunsa.
- Asensio, J. M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bernal Guerrero, A. (1994). *Pedagogía de la persona. El pensamiento de Víctor García Hoz*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Bernal Guerrero, A. (1999) Análisis del Tratado de Educación Personalizada. Génesis y aportaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 57 (212), 15-50.
- Bernardo Carrasco, J. (Coord.) (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Bernardo Carrasco, J. (Ed.), Javaloyes, J. J. y Calderero, J. F. (2011). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- Buber, M. (1985). *Pfade in Utopia. Über Gemeinschaft und deren Verwirklichung*. Heidelberg, Verlag Lambert Schneider.
- Buber, M. (2017). *Yo y Tú*. Barcelona: Herder.
- Calderero, J. F. (2014). La formación de profesores y directivos en educación. En J. F. Calderero y B. Arteaga (Coords.), *Libro de Actas del I Encuentro Internacional EPEDIG de Educación Personalizada* (pp. 8-22). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2756/Libro_actas_primer_encuentro_EPEDIG.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Calderero, J. F., Aguirre, A. M., Castellanos, A., Peris, R. M. y Perochena, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *TESI*, 15 (2), 2014, 131-151.
- Cerro, S. (2008). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid, Editorial CCS.
- Dillon, J. T. (1973) *Educación personal: intento de aunar el amor personal y la eficacia profesional en el aula*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Enkvist, I. (2014). *Educación: guía para perplejos*. Madrid: Encuentro.
- Fernández, A. y Carmona, G. (2009). Re-hacer la educación: los mapas del desarrollo humano. *Teoría de la educación*, 21 (29), 45-78.
- García Garrido, J. L. (2014). Qué es y qué no es educación personalizada. Algunas reflexiones. En J. F. Calderero y B. Arteaga (Coords.), *Libro de Actas del I Encuentro Internacional EPEDIG de Educación Personalizada* (pp. 22-26). Universidad Internacional de la Rioja.
- García Hoz, V. (1960). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1962). *Cuestiones de filosofía individual y social de la educación* (2ª ed.). Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1967). *Educación personalizada. La educación al servicio de la libertad*. Madrid: Imprenta Ramón Soto.
- García Hoz, V. (1970). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1985). *Educación personalizada* (6ª ed.). Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp.
- Goicoechea Gaona, M. A. y Fernández Guerrero, O. (2014). Filosofía y educación afectiva en *Amor y Pedagogía*, de Unamuno. *Teoría de la Educación*, 26 (1), 41-58.
- Hargreaves, D. (2005). *Personalising learning: curriculum advice and guidance*. London: Specialist Schools Trust.
- Hartley, D. (2007). Personalization: the emerging ‘revised’ code of education? *Oxford Review of Education*, 33 (5), 629-642.
- Ibáñez Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Jaspers, K. (1958). *Filosofía*. Madrid: Revista de Occidente.
- Johnson, M. (2004). *Personalised learning—an Emperor’s Outfit?* London, Institute for Public Policy Research. Consultado el 10 de mayo de 2018. <http://www.ippr.org.uk/uploadedFiles/projects/PL%20paper%20for%20publication.PDF>
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relación personal*. Barcelona: Herder.
- Laín Enralgo, P. (1961a). *Teoría y realidad del otro I*. Madrid, Editorial Revista de Occidente, S.A.
- Laín Enralgo, P. (1961b). *Teoría y realidad del otro II*. Madrid: Editorial Revista de Occidente, S.A.

- Lain Enralgo, P. (1962). El problema de la comunicación interpersonal. *Cuadernos Hispanoamericanos. Revista mensual de Cultura Hispánica*, 147, 309-324.
- La Marca, A. (2007). Educación personalizada y educación del carácter. *Estudios sobre Educación*, 13, 113-131.
- Leadbeater, C (2004). *Personalisation through participation: a new script for public service*. London: DEMOS.
- Martín Rincón, E. (2000). Claves antropológicas de la educación personalizada y el *Homo Gaudens* como modelo de hombre. *Revista Española de Pedagogía*, 216, 359-378.
- Medina Rubio, R. (1989). La educación como un proceso de personalización en una situación social. En García Hoz, V. (Dir) *Tratado de Educación Personalizada (pp.13-41), vol. II*. Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1989). *La formación de la personalidad humana (7ª ed.)*. Madrid: Rialp.
- Mincu, M. E. (Ed.) (2012). *Personalisation of Education in Contexts. Policy Critique and Theories of Personal Improvement*. Rotterdam/ Boston/ Taipei, Sense Publishers.
- Ortega y Gasset, J. (2017). *Obras completas, vol. V (1932-1940)*. Madrid: Taurus.
- Pérez Juste, R. (2002). *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Peris, R. (2014). Conceptualización del término “Educación Personalizada” en el entorno educativo actual. En J. F. Calderero y B. Arteaga (Coords.), *Libro de Actas del I Encuentro Internacional EPEDIG de Educación Personalizada* (pp. 44-45). Universidad Internacional de la Rioja.
- Peters, M. A. (2009). Personalization, Personalized Learning and the Reform of Social policy: the prospect of molecular governance in the digitized society. *Policy Futures in Education*, 7 (6), 615-627.
- Polo, L. (1996). Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos. Madrid: Unión Editorial.
- Polo, L. (1999). *Antropología Trascendental. La persona humana*. Pamplona: EUNSA.
- Prawat, R. S. (1992). From individual differences to learning communities-Our changing focus. *Educational Leadership*, 28 (1), 9-13.
- Ruiz Corbella, M., Bernal Guerrero, A., Gil Cantero, F. y Escámez Sánchez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación*, 24 (2), 59-81.
- Santo Tomás de Aquino (1994). *Suma de Teología I, Parte I (2ª ed.)*. Madrid: BAC.
- Sellés, F. (2007). *Antropología para inconformes (2ª ed.)*. Madrid: Rialp.
- Spaemann, R. (2000). *Personas. Acerca de la distinción entre “algo” y “alguien”*. Pamplona: EUNSA.
- Vélez Escobar, A. (2003). Educación personalizada. Consultado el 25 de enero de 2018.<http://bibliotecavirtual.educared.fundaciontelefonica.com.pe/index.php/site/default/detalle/id/00000000243/educacion-personalizada>.
- Watkins, C (2012). Personalisation and the classroom context. En M. E. MINCU (Ed.) *Personalisation of Education in Contexts. Policy Critique and Theories of Personal Improvement*. (pp. 3-18). Rotterdam/ Boston/ Taipéi: Sense Publishers.
- Yepes, R. (1998). *La persona y su intimidad*. Pamplona: EUNSA.
- Zubiri, X. (1984). *El hombre y Dios*. Madrid: Alianza.