

REFLEXIONES FUNDAMENTANTES PARA UNA PERSONALIZACIÓN CURRICULAR

Antonio BERNAL GUERRERO
Universidad de Sevilla

El discurso curricular ha adoptado a lo largo de la pedagogía contemporánea orientaciones teóricas que contienen diferentes perspectivas acerca del currículo, incluso antinómicas en no pocos aspectos. Se ha llegado a afirmar, sin ausencia de razón, respecto del currículo, que no hay actualmente ninguna teoría individual bien desarrollada, ninguna teoría unificada que nos ayude en la práctica de la educación¹.

Las diferentes teorías y metateorías curriculares acentúan ciertos elementos, desde supuestos determinados, encontrándose una globalidad fragmentaria, discursos tal vez complementarios, pero, en el seno de cada marco teórico curricular, diversificados y aparentemente hasta antagónicos. Quizás la falta de una teoría comprensiva del currículo se deba, entre otros factores, al talante fundamentalmente práctico y aplicado de los problemas que afectan al estudio del currículo. No resulta fácil establecer principios regularizados y coherentes de los fenómenos educativos, que no son predecibles del mismo modo que los fenómenos que analizan las ciencias de la naturaleza². Parece que el ámbito del currículo es tan amplio y diverso como el propio conocimiento y pensamiento pedagógico.

Con todo, parece advertirse de un tiempo a esta parte un acentuado interés por la *persona* en la teoría y la práctica curriculares. Posiblemente, nunca haya alcanzado, a nivel general y en extensión al menos, tanta resonancia la necesidad de personalizar el currículo. Y esto no es casual, como todo hecho, tiene su porqué.

Entendemos, en cualquier caso, que una genuina personalización educativa no se opone al empleo de modelos tecnológicos de planificación curricular –aunque estos deben pasar por necesarios procesos de innovación pedagógica–, más bien procura integrarlos, fundándose en el principio de la distinción y la complementariedad, por el cual se aprecian como convergentes planteamientos aparentemente antagónicos e irreconciliables. Tal integración debe estar orientada por el principio de flexibilidad que requiere una aplicación creadora; pero a la estimulación continua a pensar en términos de proyectos y de verificación de los procesos, agrega la consideración permanente de la dignidad humana como fundamento del currículo.

¹ Cfr. KLEIN, M.F. (1990) *Approaches to Curriculum Theory and Practice*, en SEARS, J. y MARSHALL, J. (Eds.), *Teaching and Thinking about Curriculum*, pp. 3-14, (Chicago, Teachers College Press).

² Por esta razón no faltan quienes han preferido hablar de “ideologías” del currículo en lugar de teorías, o sea, creencias acerca de lo que la escuela debería enseñar, señalando fines y dando razones. Vid. EISNER, E. (1992) *Curriculum Ideologies*, en JACKSON, P. (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, pp. 302-326, (New York, McMillan).

1. EL TRADICIONALISMO CURRICULAR Y SUS CRÍTICAS.

Como es sabido, el currículo, como ámbito propio de investigación y teorización pedagógica surgió de la dirección científico-positiva que contribuyó decisivamente a la consolidación de las disciplinas sociales, humanas. El impacto de los modelos positivistas científicos en el terreno de la educación no se hizo esperar. En los albores del siglo XX, el desconocimiento por parte de los educadores de las metodologías científicas y la falta de organización escolar, rápidamente fueron denunciados por los teóricos de la educación que propugnaban la necesidad de introducir los principios lógicos y racionales en el seno de la escuela³. Al amparo de los clásicos teóricos del currículo⁴ se ha generado toda una tradición pedagógica que ha confiado en la posibilidad de la ciencia positiva y en su proyección técnica, procurando construir los principios fundamentales que deben orientar el currículo.

En aras de la utilidad, como valor predominante, la teoría curricular tradicionalista procura facilitar la racionalización de los objetivos educativos, los medios que se precisan para su consecución y los instrumentos y técnicas de evaluación necesarios para comprobar el grado de su alcance. El desarrollo curricular hizo hincapié, pues, en la dimensión cognitiva del ser humano. Las investigaciones realizadas en esta dirección abordaron el problema de la secuencialización de los contenidos y la obtención de aprendizajes, preponderantemente instructivos; así como se desarrolló toda una corriente de enorme influencia internacional, que giró en torno al establecimiento de taxonomías de objetivos de la educación. Por lo demás, la selección de contenidos escolares ha estado frecuentemente al servicio de los intereses sociales, buscándose básicamente la adaptación del escolar a la sociedad y el supuesto progreso de la misma, mediante la útil aportación de cada sujeto. El hombre ha sido visto principalmente con un ser capaz de producir⁵. En su atención a lo externo y visible, directamente observable y evaluable, acaso se ha satisfecho la aspiración legítima de racionalidad científico-tecnológica en el ámbito educativo, pero la persona ha permanecido desfigurada, porque la realidad personal no se agota en las apariencias externas.

Una frecuente crítica a los modelos tecnológicos se ha basado en el “eficientismo”. Frustrada de una racionalidad cuantificadora, en la que no interesa en verdad el ser de las cosas en sí mismas sino cómo se puede intervenir sobre ellas para someterlas a su interés, el efficientismo de la técnica viene a ser una reducción forzada de la realidad, extrayendo de ella lo que puede ser objeto de predicción y uso, y sobre todo útil. Esta racionalidad cuantificadora acaba por traducir el bit del hombre en satisfacción de necesidades (primarias y artificiales) y toda la realidad pasa

³ Piéense, v. gr., en la denominada “educación progresiva” norteamericana, defensora de una escuela activa, social y puerocéntrica, donde la experiencia y la experimentación constituyen actividades primordiales. Cfr. DEWEY, J. (1902) *The Child and the Curriculum* (Chicago, University Press), y KILPATRICK, W.H. (1921) *The Project Method* (New York, Columbia University).

⁴ En estas obras, entre otras, se observan desarrollos teóricos del currículo fundados en una organización racional del trabajo escolar, en la que existe una finalidad explícita y conocida y una neta conciencia de los medios: BOBBITT, J.F. (1918) *The Curriculum* (New York, Arno Press); TYLER, R.W. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Chicago, University Press); BLOOM, B.S. et al. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives Handbook I: Cognitive Domain* (New York, McKay); TABA, H. (1962) *Curriculum Development: Theory and Practice* (New York, Harcourt, Brace and World).

⁵ Cfr. ESCÁMEZ, J. (1987) Antropología del Currículo, en SARRAMONA, J. (Ed.), *Curriculum y Educación* pp. 25-44, (Barcelona, Ceac).

considerarse en términos de eficacia. Conocida la relación que la técnica presenta con la organización, bajo el peso de la “objetividad” de la técnica y las redes de la organización, puede haber una pérdida de la libertad humana. Desde el paradigma reconceptualista⁶, partiendo de presupuestos antropológicos y epistemológicos diferentes a los del tradicionalismo curricular, se han cuestionado los modelos tecnológicos de intervención orientados a metas porque no se ajustan debidamente a las exigencias propias de la enseñanza.

Hacia algo más íntegro debe orientar el currículo, según los reconceptualistas. Los currículos deben dirigirse hacia la humanización y liberación individual y social. La persona no es únicamente un ser cognoscente racional, adquieren gran relieve la sensibilidad y la imaginación. Se nos aparece así una realidad mucho más compleja, pero también más rica. De este modo, las dimensiones ética y estética son abiertamente reconocidas y valoradas por sí mismas, admitiéndose formas de conocimiento de la realidad no necesariamente a través de la lógica; la comunicación genuinamente humana, donde el otro es visto como sujeto y no como objeto, como alguien y no como algo, se entiende como un componente esencial del currículo. Igualmente, se advierte en las obras artísticas, no sólo una fuente de goce personal, sino una posibilidad de desarrollar la imaginación y la creatividad, y también una vía para desarrollar la capacidad reflexiva y la conciencia crítica, por lo que los trabajos artísticos deberían ser un elemento básico de todo currículo. En resumen, se cuestiona la elaboración tecnológica del currículo porque acarrea el serio riesgo de manipulación de la comunidad educativa, impidiéndose de hecho el auténtico desarrollo personal, y éste adopta una pluralidad direccional imposible de prefijar en cualquier diseño tecnológico.

Por otra parte, dentro del pensamiento humanista contemporáneo, particularmente en aquel que ha centrado sus esfuerzos reflexivos en el estudio del fundamento y alcance de la dignidad del hombre⁷, hallamos, aun partiendo de presupuestos teóricos distintos al reconceptualismo, ciertas convergencias en el análisis crítico al paradigma tecnológico –sobremano en su manifestación más pragmática y, si se quiere, tradicionalista–. El pensamiento contemporáneo sobre la persona viene a ser un intento de reflexión sobre el ser personal del hombre y su dignidad eminente, respetando y afirmando plenamente su condición de persona, de ser libre. La persona no es un objeto, una realidad cosificada, sino un ser subjetivo, capaz de adoptar una perspectiva propia ante la realidad y decidir por sí misma el contenido y la orientación de su vida. Las implicaciones curriculares de tal reconocimiento de la dignidad humana, que todo hombre tiene por el simple hecho de ser hombre, se centran en el impulso de determinadas conductas generadas por esa misma dignidad⁸.

Independientemente de las deficiencias y limitaciones que puedan encontrarse en las críticas realizadas al paradigma tecnológico, es preciso reconocer que han puesto de manifiesto puntos débiles de la teoría curricular tecnológica basada principalmente en esquemas racionalistas y

⁶ Vid. APPLE, M. (1982) *Education and Power* (Boston, Routledge & Kegan Paul); GIROUX, H.A. (1981) *Ideology, Culture and the Process of Schooling* (Philadelphia P.A. Temple University Press); PINAR, W.F. (Ed.) (1975) *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists* (Berkeley CA, McCutchan); SHORT, E.C. (1987) *Curriculum Research in Retrospect*, Paper delivered at the Society for the Study of Curriculum History, Washington DC.

⁷ Cfr. v. gr. FORMENT, E. (1983) *Ser y Persona* (Barcelona, Univ. de Barcelona); GARCÍA HOZ, V. (1993) *Introducción General a una Pedagogía de la Persona* (Madrid, Rialp); IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (1977) *Hacia una Formación Humanística* (Barcelona, Herder).

⁸ Cfr. TITONE, R. (1988) *Modelli Psicopedagogici Dell'Apprendimento* (Roma, Armando Editore).

empiristas. Se ha insistido en la insuficiencia de un currículo racionalmente diseñado (objetivos, procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluación...) que en su afán por controlar todas las variables que inciden en la construcción humana, se ha detenido más en los productos observables cuantificables, externos de la conducta humana, olvidando al sujeto mismo de la educación: la persona, y omitiendo el sentido que para la persona tiene la vida, con todo el riesgo que entraña el compromiso libre con los valores en un proyecto personal concreto. En su obsesión por la eficacia, el tecnologismo ha descuidado tal vez el último criterio al que referimos: el respeto a la dignidad humana y al desarrollo de sus dimensiones esenciales.

2. HUMANISMO Y TECNOLOGÍA: EL PRINCIPIO DE DIFERENCIACIÓN Y COMPLEMENTARIEDAD.

Buena parte de las críticas realizadas a los modelos tecnológicos curriculares —de un modo patente desde el paradigma reconceptualista—, en su afán por rechazar planificaciones pedagógicas externas al proceso concreto de la educación, a cada proceso contextualizado de un modo particular y diferenciado, conllevan el riesgo de caer en una posible desorientación del propio proceso educativo, puesto que éste acabaría careciendo de fines y objetivos que le dieran sentido, dejando a la “espontaneidad” de estudiantes y docentes el aprendizaje y la construcción del conocimiento científico y desaprovechándose el acervo cultural que las ciencias y técnicas de la educación actuales ofrecen. Por lo demás, se hace difícil sostener una idea básicamente desadaptadora de la escuela, centrada exclusivamente en los intereses personales⁹, ya que la institución escolar es una institución social que de la sociedad recibe recursos, medios y solicitudes específicas.

Las limitaciones evidenciadas por el tradicionalismo curricular se convirtieron en fundamento para la elaboración de nuevas propuestas teóricas y prácticas del currículo. Y acaso como necesario contrapunto el interés pasó a centrarse en el sujeto del currículo: la persona; y particularmente en las dimensiones de ella que no se habían considerado desde los modelos curriculares proyectados por la ciencia moderna.

Sustancialmente, eficacia y sentido personal, integración social y conciencia crítica, realismo y humanismo, parecen ser, en apariencia, grandes orientaciones de los enfoques sobre el currículo encontradas entre sí. Absolutizar una verdad parcial es caer en un reduccionismo; verdaderamente se alude a dimensiones y aspectos distintos o desiguales, pero no necesariamente incompatibles entre sí. Esta nueva perspectiva, alumbrada por el principio de la distinción y la complementariedad, hace posible ver como concurrentes los caminos que se veían divergentes y prácticamente imposibles de aproximar.

Una educación abierta e integradora ha de procurar abarcar todas las manifestaciones de la realidad para incorporarlas a la vida y al proceso educativo. El talante abierto de una auténtica personalización educativa exige una cierta finura espiritual para no dejarse llevar por ideologías dominantes que mitifican realidades valiosas, pero que son complementarias de otras que encierran valores que se quieren destruir. El abandono de los hábitos relativos a la capacidad reflexiva y a la formación del criterio propio, así como la omisión de la trascendencia ética del aprendizaje

⁹ Cfr. PINAR, W. (1978) The Reconceptualization on Curriculum Studies, *Curriculum Studies*, 10:3, pp. 205-214

y la actividad humanos, fundamentos de la auténtica libertad, han sido consecuencia de una visión superficial de la vida y de la persona, que ha acabado por reducir la educación a sus manifestaciones externas. Verdaderamente, el olvido de la persona como sujeto de la educación puede explicar buena parte de la general insatisfacción que produce el estado real de la cuestión escolar. Pero, por otra parte, es justo reconocer los logros del paradigma tecnológico; hay que reconocer en la tecnología educativa la noble aspiración a la estructuración de una planificación racional de la acción educativa. Bien mirado, el paradigma tecnológico requiere más conocimientos científicos y técnicos sobre el fenómeno educativo, más reflexión crítica sobre su propia práctica, más competencia profesional y esfuerzo que aleje de actuaciones precientíficas, rutinarias, espontáneas, artesanales¹⁰. Si bien los modelos tecnológicos de intervención educativa han de pasar hoy por necesarios procesos de innovación pedagógica. Tal innovación habrá de tener presente la totalidad que la persona es, reconociendo su capacidad de iniciativa, la diversidad individual y social de toda realidad educativa, la puesta en práctica del principio pedagógico de flexibilidad y la búsqueda de una justificación axiológica que termine por dar sentido al propio proceso tecnológico.

2.1. Los modelos de planificación tecnológica del currículo.

Cuando se la entiende adecuadamente, la estructura tecnológica de intervención en la realidad encierra, como un elemento esencial, el componente explicativo de la ciencia (Bunge, 1981). En el campo de la educación, el paradigma tecnológico del currículo no está amparado en razonamientos personales o simplemente intuitivos, sino que pretende apoyarse en el conocimiento científico o de normas fundamentadas. Esta fundamentación no garantiza completamente el éxito de la acción, pero facilita los medios para el perfeccionamiento progresivo de la misma. La complejidad de elementos que intervienen en los procesos educativos, después de ser identificados, se articulan en una multiplicidad de modelos de planificación del currículo con el propósito de prever y regular estilos o estrategias de intervención educativa, soslayando formas de actuación meramente empíricas o personales alejadas de la formalización científica.

Básicamente, la elaboración curricular, desde la orientación tecnológica, y desde cualquiera de sus modelos propuestos, parece establecer con claridad una relación de medios a fines¹¹. Tecnológicamente, la elaboración del currículo exige: fijación, secuencialización de *objetivos*, de modo que cuanto más concretos sean estos mayor será la previsión tecnológica del curso de la acción; *diagnóstico* pedagógico, que implica un conocimiento de la realidad del sujeto en que se interviene; selección de *experiencias* de aprendizaje y de *contenidos*; organización, dirección y control de las relaciones de *comunicación*; selección y disposición de los distintos *recursos* necesarios para el alcance de los objetivos; y *evaluación* del proceso, valorando el grado en que se han logrado los objetivos, comprobándose de este modo la validez de la previsión tecnológica. Sustancialmente, estos componentes curriculares pueden apreciarse en la variedad de paradigmas tecnológicos propuestos desde enfoques psicológicos sobre los

¹⁰ Cfr. SARRAMONA, J. (1990) *Tecnología Educativa (Una Valoración Crítica)* (Barcelona, Ceac).

¹¹ Cfr. MEDINA, R. (1987) El Enfoque Tecnológico de la Planificación Curricular, en SARRAMONA, J. (Ed.). *Curriculum y Educación*, pp. 93-111, (Barcelona, Ceac).

procesos de aprendizaje¹², o desde perspectivas más estrictamente didácticas, ordenador sistémicamente de los factores que pasan a intervenir en la planificación y el desarrollo del currículo¹³, o desde planteamientos cibernéticos¹⁴. En el enfoque tecnológico de la planificación curricular, el proceso educativo es visto como un proceso racionalmente tecnificado y orientado por criterios predominantemente de eficacia al servicio de unos valores impuestos o propuestos a la misma acción.

Una transformación, un cambio de la realidad educativa, es lo que conlleva la técnica pedagógica. Ahora bien, en su aplicación concreta puede crear y desvelar nuevos espacios y situaciones inéditas, puesto que la realidad educativa es configurada por la técnica, mas no es una forma absoluta. Así pues, los modelos de ordenación de la educación y la enseñanza deben estar orientados por el principio de *flexibilidad*. La norma técnica, en estricto sentido, no puede ser igual y reiterativa; parte de unos objetivos, cuya determinación siempre supone un problema axiológico, que enlaza con los diversos elementos y fases del desarrollo curricular, y afecta a personas y procesos únicos y singulares, susceptibles de ofrecer resultados diferentes a idénticas intervenciones tecnológicas. La tecnología pedagógica ha de readaptarse de continuo ante la pluralidad de situaciones singulares en las que ha de incidir. El enfoque tecnológico de elaboración curricular, como pura normativa, demanda una aplicación creadora.

No se nos oculta que existe un riesgo muy serio en el enfoque curricular tecnológico de defender y favorecer la ilusión técnica, absolutizándola, alcanzando un grado tal de autonomía que deje de ser un elemento positivo al servicio de la persona. No sin una buena carga de razón se han formulado las críticas reconceptualistas al tradicionalismo curricular, puesto que el desarrollo personal de escolares y de profesores se ha visto amenazado, cuando no postergado en función de las necesidades sociales a las que sirve primariamente la institución escolar; e en este sentido, acaso se hayan radicalizado determinadas posiciones curriculares, llegándose a planteamientos epistemológicos sociocríticos donde resulta fundamental la praxis como plataforma del conocimiento científico y cuestionándose hasta los objetivos mismos porque perjudica lo más valioso: el desarrollo personal; todo desarrollo personal adopta una pluralidad de direcciones imposible de fijar en cualquier diseño tecnológico. Se ha querido poner, en fin, el acento más en la "interioridad" de la persona que en sus comportamientos observables y exteriores.

Realmente, el olvido del sujeto de la educación, de la totalidad que la persona es, y su desatención en la práctica rutinaria educativa de los aspectos diferenciales, la carencia a menudo del necesario principio de flexibilidad en el quehacer educativo, el escaso o nulo margen para la iniciativa individual... son razones suficientes para sospechar de un desarrollo curricular fundado en modelos tecnológicos de intervención educativa, sobre todo si se los ve sin remedio vinculados a una filosofía eficientista-pragmatista.

¹² Vid. AUSUBEL, D.P. (1976) *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo* (México, Trillas); BRUNEL J.S. (1966) *Hacia una Teoría de la Instrucción* (México, UTEHA); KLAUSMEIER, H.J. y GOODWIN, W. (1977) *Learning and Human Abilities* (New York, Harper International Edition); SKINNER, B.F. (1976) *Tecnología de la Enseñanza* (Barcelona, Labor).

¹³ Vid. GAGNÉ, R.M. y BRIGG, L. (1976) *La Planificación de la Enseñanza* (México, Trillas); GAGNÉ, R.M. (1985) *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (New York, Holt, Rinehart and Winston); PETERSSEN, W. (1976) *La Enseñanza por Objetivos de Aprendizaje: Fundamentos y Práctica* (Madrid, Santillana); WHEELER, D.K. (1976) *El Desarrollo del Currículo Escolar* (Madrid, Santillana).

¹⁴ Cfr. LANDA, L.N. (1978) *Algoritmos para la Enseñanza y el Aprendizaje* (Buenos Aires, Trillas).

Pero quizá ésta no sea la única interpretación correcta. Por eso en la personalización educativa se ha de procurar integrar un enfoque tecnológico, aunque orientado por el principio pedagógico de flexibilidad, capaz de responder con la creatividad requerida tanto en la construcción como en el desarrollo del currículo. Además, es menester insistir en la fundamentación del currículo en la dignidad humana (Bernal Guerrero, 1995; 1995a). No se trata de alinearse en pos de la tecnocracia –la tecnología entendida y reverenciada de manera que excluya toda sabiduría superior, al decir de Maritain (1965)–, sino en la esperanza de una escuela y de una sociedad tecnológicas y democráticas; pero eso sí, vivificadas por una inspiración supratecnológica.

El empleo y elaboración de modelos tecnológicos de intervención educativa no es sino una muestra patente de que la pedagogía aspira a conseguir la mayor regularidad y racionalización posibles en sus acciones, en todas las dimensiones humanas perfectibles y en ciertos ámbitos socio-culturales, con el fin de poder fundamentar principios, modelos, programas y estrategias determinadas (Sarramona, 1990). Este empeño, con todo, no puede realizarse desde un avalorismo ilusorio, sino que más bien debe hacerse desde un compromiso axiológico. Resulta así el desarrollo curricular, desde la vertiente de una pedagogía de la persona, un impulso reconfortante para la escuela, porque a la exigencia de concreción y de rigor que comporta, y a la estimulación continua a pensar en términos de proyectos y de verificación de los procesos, agrega la consideración permanente de la dignidad humana como fundamento del currículo.

2.2. La dignidad humana como referente supratecnológico curricular.

Sujeto y objeto de la educación es la *persona*, cuyas principales características (singularidad, autonomía, apertura, totalidad, dignidad), incluyen la doble condición de igualdad y diferencia entre los seres humanos. Extrañamente, el pensamiento moderno, como el antiguo, no ha profundizado suficientemente en el tema de la persona. No ha sido insensible a la problemática del hombre, pero casi siempre se ha silenciado su dimensión personal; es en el siglo XX cuando se ha teorizado enérgicamente sobre el concepto de persona, acerca del ser personal del hombre (Forment, 1983). El pensamiento contemporáneo sobre la persona viene a ser un intento de reflexión sobre el ser personal del hombre y su dignidad eminente. La persona apunta a un modo de ser de la máxima *dignidad*. Una persona es un ser al que se reconoce como *alguien*, no simplemente como algo. Se trata de un yo, una realidad única, irrepetible, insustituible en su identidad. La persona no es un objeto, una realidad cosificada, sino un ser subjetivo, capaz de adoptar una perspectiva propia ante la realidad y decidir por sí misma el contenido y la orientación de su vida.

Se hace preciso estructurar el currículo en torno a las exigencias de la dignidad de la persona. La dignidad humana, que todo hombre tiene por el simple hecho de ser hombre, impulsa a determinadas conductas con las que puede llegar a su plenitud, por lo que bien puede constituir el fundamento principal de la elaboración y el desarrollo curricular. En idénticos términos se expresa el profesor Ibáñez-Martín (1989), quien refiriéndose a la necesidad de un punto de referencia válido para la planificación curricular, halla como base objetiva de la estructura esencial del currículo la dignidad humana. No se trata de olvidar o menospreciar elementos circunstanciales y subjetivos, imprescindibles en todo desarrollo curricular personalizado, sino de encontrar una referencia objetiva en la dignidad de la persona como fundamento del currículum. El hombre encierra en sí la imagen de toda la naturaleza, uniendo lo racional con lo irracional, lo corporal con lo espiritual, lo sensible con lo intelectual. Decir que el

hombre es una persona es afirmar su subsistencia, su independencia frente a las cosas, pero es que por ello sea fundamento último de las cosas, reconociendo así un principio anterior a mismo que justifica y da sentido a su existencia misma.

El primer espacio de la realidad que se brinda al hombre es el que está constituido por los objetos sensibles que le rodean, y con él y en él desarrolla el conocimiento sensible; pero lo cierto es que en este espacio exterior no se agotan los espacios y valores de la existencia: la formación humana (García Hoz, 1993). No se quiere afirmar, sin embargo, que la propia corporeidad humana carezca de cierta excelencia: “Mediante el cuerpo estoy sometido a los ritmos biológicos y siento necesidades diversas, así como se me puede inferir un dolor físico o un trauma vejetario que me origine conciencia de haberse despreciado mi dignidad. Mediante el cuerpo estoy abierto al conocimiento sensible y en él descubro los primeros pasos de un conocimiento independiente de la materia”¹⁵. Yendo más allá de la realidad material, nos encontramos un nuevo espacio de la realidad personal: el interior; la persona es un ser en *intimidad*¹⁶. La persona significa ser en *intimidad* o poseer intimidad; la vida humana se logra cuando las cosas y los hechos externos son aprovechados para enriquecer nuestra intimidad y, al mismo tiempo cuando fecundamos con nuestra vida interior las actividades exteriores. La intimidad viene a ser el ámbito interior y propio de la persona; o en palabras de Altarejos (1986), el “ámbito de la plena posesión”. El hombre no sólo actúa, quiere y piensa, sino que sabe que lo está haciendo; o sea, posee una *conciencia* constituyente y responsable. El ser humano no es la mera adición de diferentes hechos externos que inciden sobre él, sino que tiene intimidad, un lugar personal, interior, que se convierte en centro único y distintivo, en el que no únicamente valoran las experiencias sino que también se impulsa a la actividad en una determinada dirección, contando, así, con el atributo de la *libertad*. En este sentido, el modelo de aprendizaje que se fundamenta la práctica de la personalización educativa se halla condicionado por manera de concebir la actividad cognitiva del hombre¹⁷.

Merced a su dignidad, la persona es capaz de trascender el fenómeno, lo que aparece a la vista, y penetrar en la esencia del ser, en la verdad de las cosas; el hombre posee un conocimiento sensible, pero puede trascenderlo. El más hondo deseo, la aspiración más profunda del hombre es el afán de conocer la verdad; el hombre tiene la vocación de conocer y de vivir conforme a la verdad conocida¹⁸. La verdad no se ofrece al hombre de un modo gratuito, sino que implica una conquista, para lo que se precisa la aceptación de que la realidad posee una verdad propia y el conocimiento humano es capaz de expresarla. Esta capacidad de trascender permite la elaboración de los diversos saberes del hombre, que cuenta con un lenguaje específico gracias a la trascendencia de la singularidad y el instante, de un tiempo y un espacio concreto de unos estímulos y unas necesidades puntuales; igualmente, el hombre trasciende su individualidad propia, abriéndose no únicamente a la realidad del mundo objetivo, sino especialmente a otras realidades personales.

¹⁵ IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (1989) Política del Currículo y Dignidad Humana, en ALTAREJOS, F. et al., *Filosofía de la Educación Hoy*, pp. 626-27, (Madrid, Dykinson).

¹⁶ Cfr. CHOZA, J. (1991) El Hombre Necesita Saber lo que Él Es para Serlo, en ALVIRA, R. (Ed.), *El Hombre. Inmanencia y Trascendencia*, Actas de las XXV Reuniones Filosóficas de la Universidad de Navarra, Vol. I.

¹⁷ Un conocido modelo de aprendizaje que encuentra su carácter humano en la interioridad del pensamiento es el propuesto por GARCÍA HOZ, V. (1982) *Modelo de Aprendizaje Humano y Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación*, pp. 92 y ss., (Madrid, Universidad Complutense).

¹⁸ Cfr. MILLÁN PUELLES, A. (1984) *Léxico Filosófico*, pp. 583 y ss., (Madrid, Rialp).

Yendo más lejos, aún puede hablarse de una aspiración humana a una comprensión integral en la que el hombre encuentre un sentido a su vida y se sienta integrado en el universo. Nos podemos referir, en este sentido, a una trascendencia última, en la que se busca la satisfacción de los más graves interrogantes de la existencia humana (Millán Puelles, 1982). El orden del universo, la vida después de la muerte... en definitiva, la universal tendencia a encontrar un sentido a la vida que explique la realidad y justifique los actos humanos. Por eso se habla de un nivel trascendental de existencia en el que se funden los espacios exterior e interior de la vida y en el que se procura dar solución, o al menos respuesta plausible, al problema fundamental de la vida humana en general y de la vida concreta de cada persona en particular.

Cuando se fundamenta el currículo en la persona humana se podría objetar el olvido de lo "social", la desconsideración o desestima de las necesidades sociales. Sin embargo, una auténtica personalización educativa comprende tanto la dimensión individual cuanto la dimensión social de la persona. Ésta, por naturaleza, es un ser abierto al mundo circundante y a los demás. Por hallarse dotada de conciencia y libertad, la persona es capaz de proyectar, crear, decidir, abrirse a la realidad. La persona no es un ser encerrado en sí mismo, precisa trascender; incluso puede afirmarse que el ser humano se realiza mejor cuanto más trasciende su propio ser (Coreth, 1985). Distanciada de toda fórmula impersonalista y de cualquier alegato en pro del colectivismo en los que el hombre pierde su identidad personal, cayendo en el anonimato, una pedagogía de la persona apunta hacia un modelo de sociedad fundado en el "encuentro interpersonal" y en la "participación" personal; una sociedad donde el bien común se ampara en el respeto a la dignidad humana, de manera que cada persona miembro de esa comunidad es capaz de alcanzar su plenitud humana.

3. COMPONENTES CURRICULARES Y PERSONALIZACIÓN EDUCATIVA.

Seguidamente, circunscribiéndonos a los elementos integrantes del currículo que directamente inciden en la persona del educando, esbozamos, sin pretensión de exhaustividad, algunos planteamientos curriculares concordados y acaso fructuosos para el desarrollo de un currículo personalizador y personalizado.

Quizás la consecuencia curricular más importante, en el marco de la personalización educativa, sea considerar a la persona como *principio de actividad*. El reconocimiento de que la persona es causa y origen de nuestros actos ha de impregnar todo el desarrollo del currículo escolar. El rasgo creativo del principio de actividad diferencia esencialmente cualquier acto humano de todo otro tipo de acto, mecánico o animal. La posibilidad de que el alumno sea agente, actor, autor de sus actos, le compromete evidentemente a él, pero también al profesor que ha de saber planificar y llevar a cabo el currículo al amparo de esta orientación general, de un modo dinámico y flexible, avanzando y retrocediendo cuando sea preciso, detectando carencias y estableciendo las ayudas oportunas de forma continuada. La posibilidad de integrar un modelo racional y técnico con la fundamentación de la educación en la dignidad personal puede dar lugar a la configuración de diversas concreciones prácticas.

Para evitar caer en cualquier formalismo se hacen precisos los *contenidos* de la educación. Sin ellos difícilmente puede desarrollarse aptitud alguna. 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. En este sentido, la educación puede entenderse como actualización

de la cultura, hacer realidad actual la cultura en una persona o en un grupo humano. Concretar cuáles son los componentes científicos, valorativos, técnicos y artísticos que deben configurar el currículo no es asunto sencillo; mucho menos aún cuando se trata de especificar contenidos según qué etapas, ciclos, cursos... El profesor Ibáñez-Martín (1989) ha realizado una sugerida propuesta de contenidos curriculares basados en la dignidad humana. En relación a la excelencia del cuerpo, propone una educación del desarrollo corporal y caracteriológico y una educación de los sentimientos y de la sensibilidad estética. En atención a la intimidad del ser humano propugna una formación ética sólida. Y en torno a la trascendencia que caracteriza al hombre considera fundamentales las ciencias naturales y espirituales, el lenguaje, la formación cívica e impulso de la comunicación interpersonal y una Metafísica del hombre.

En una genuina personalización educativa, frente a la tradicional agrupación de los contenidos en asignaturas o disciplinas, es menester alcanzar formas de presentación más adecuadas a la *unidad de pensamiento y de acción* de la persona. Atendiendo a una de las características predominantes de la sociedad de nuestro tiempo, la comunicación y la información, la educación ha de procurar potenciar en el hombre especialmente su capacidad comunicativa, expresiva y comprensiva. Será preciso invertir considerables dosis de esfuerzo personal y colectivo para encontrar el equilibrio entre la cultura general, imprescindible en toda formación completa de la persona -el estado de abandono institucional que presentan las humanidades no deja de producirnos seria inquietud-, y la necesaria especialización creciente en una sociedad tecnificada y progresivamente más compleja.

Se debe insistir en una *aprender a aprender* (Novak y Gowin, 1988), en una escuela que en lugar de suministrar cada vez más conocimientos, selección del vasto campo de los saberes lo que es esencial, y desarrolle la aptitud de los sujetos para adquirir y utilizar conocimientos continuamente. De la simple acumulación de hechos, el interés se ha girado hacia los principios organizativos de conocimientos. En cualquier caso, parece deducirse la necesidad de confeccionar un *mínimo currículo común*, a fin de preservar la verdadera libertad humana y evitar la desaparición del esfuerzo y del rigor en los que se forjan personas de carácter, íntegras¹⁹. Pero al mismo tiempo se requiere apertura y *flexibilidad curricular*, respondiendo a las notas de apertura y autonomía que caracterizan a la persona humana. Decía Stenhouse que la educación es un aprendizaje en el contexto de una búsqueda de la verdad, y ésta no puede estar definida por el Estado, ni siquiera a través de procesos democráticos, de modo que un control estricto del currículo equivale a un control totalitario del arte, ya que alcanzar la verdad mediante la educación es un asunto de juicio profesional en cada situación concreta²⁰. Este carácter abierto y flexible hace posible la adaptación de los currículos a las peculiaridades de los centros educativos respetándose y potenciándose lo específico de cada institución escolar, las características de los alumnos, la autonomía del profesorado, las propiedades de las estructuras organizativas. No es otro el sentido de los denominados actualmente "proyectos curriculares de centros", que vienen a recoger, junto a los factores prescriptivos y obligatorios del currículo los intereses y pretensiones de la comunidad escolar.

La educación alcanzará su entera potencialidad cuando el proceso educativo posea unidad. Esta unidad se logrará cuando los factores intervinientes en él actúen ordenadamente, en relación

¹⁹ Cfr. BELL, D. (1980) Discussion, en KAPLAN, M. (Ed.), *What is an educated person?* (New York, Aspen Institute for Humanistic Studies).

²⁰ Vid. IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (1987) El Problema del Contenido del Currículo: Un Primer Acercamiento desde la Filosofía de la Educación, en SARRAMONA, J. (Ed.), *Curriculum y Educación*, p. 21, (Barcelona, Ceac).

los unos con los otros, reforzándose mutuamente. Las actividades propias de cualquier nivel educativo responden, en suma, a la formación personal de los sujetos que las realizan. Conocimiento y actividad externa están estrechamente vinculados, como manifestaciones que son de la vida de una persona. De esto se desprende la necesidad de que, aun distinguiendo diferentes objetivos en la educación, se plantee el problema de armonizarlos unos con otros, de modo que concurren todos ellos adecuadamente a la unidad del proceso educativo como reflejo de la unidad de vida en cada ser. Se precisa un sistema de objetivos en el que se incluyan todas las manifestaciones de la vida humana y de su proceso perfecto²¹.

Considerando que en el hombre existen elementos comunes con sus semejantes que posibilitan la comunicación entre los seres humanos, y también elementos singulares que le convierten en un ser único y distinto a todos los demás, el desarrollo integral de la persona reclama dos tipos de objetivos: de un lado, *objetivos comunes*, que han de ser conseguidos por todos los escolares; de otro lado, *objetivos individuales* que han de facilitar el despliegue de las características peculiares de cada sujeto. La formulación de objetivos debe ser, en este sentido, dicotómica. Si se divide el *tiempo* en el dedicado a los objetivos comunes y el dedicado a los objetivos individuales, se tiene la posibilidad de que cada alumno tenga, además del programa común a todos, su propio programa particular. La realización de tales programas se hace más fácil si se organiza la ayuda mutua en el aula²². Podría hablarse así de una dimensión temporal personalizada, dentro del currículo escolar.

La realidad no se encuentra fraccionada en asignaturas, sino que es más coherente e integrada. La búsqueda de esa integración entre lo que se aprende, lo que precisamos y lo que vivimos resulta muy importante para la educación. Las programaciones, enfocadas desde distintos ángulos, han de estar en cualquier caso vinculadas de alguna manera a la realidad en que están los alumnos, a la realidad personal de cada sujeto. El ya clásico camino de la globalización a la especialización, puede modificarse en el sentido de conducir desde lo *globalizado* hasta lo *interdisciplinar* o acaso *transdisciplinar*. Es cierto que en la educación de la infancia prima un enfoque globalizador, dada la visión global y sincrética de la realidad que suelen presentar los niños; pero, poco a poco, el niño se dirige hacia nuevas etapas de comprensión conceptual más concretas, siendo capaz de pensar, captar y descifrar ideas particulares, de componer y descomponer ese todo perceptual, alcanzando, en definitiva, la posibilidad de pasar de lo perceptivo a lo conceptual y de lo conceptual a lo abstracto, justificándose la necesidad de una perspectiva interdisciplinar, en la cual se proceda a la diversificación del saber sin perderse la unidad del mismo.

Tal vez resulte clarificador hablar de *singularidad personal*, por su rica referencia a la realidad personal, y de una atención peculiar a las dimensiones educativas que entraña un estilo singularizador (desarrollo de la creatividad, individualización educativa, autoconocimiento, cultivo de la intimidad). No es difícil colegir que esta atención personalizadora y personalizada requiere una profunda innovación curricular. Pero el hondo sentido de la atención a las dimensiones educativas de la singularidad personal no es obstáculo en modo alguno para un eficaz quehacer técnico; el *diagnóstico pedagógico* de cada sujeto y la *predicción educativa* son esenciales para una educación personalizada (Pérez Juste y García Ramos, 1989). No se

²¹ Precisamente a esta idea responde el Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación de Víctor García Hoz, ya referido anteriormente (véase nota nº 17). El modo en que las actividades educativas, bien programadas, pueden desarrollar simultáneamente conocimientos, aptitudes y valores puede confrontarse en GARCÍA HOZ, V. (1988) *Educación Personalizada*, (Madrid, Rialp).

²² Cfr. GARCÍA HOZ, V. (1988) *La práctica de la Educación Personalizada*, pp. 116, y ss., (Madrid, Rialp).

olvide que la más delicada tarea del diagnóstico pedagógico es el hallazgo de la “excelencia personal”, foco dinamizador de intereses y aficiones. En efecto, los conocimientos previos que posee el alumno, sus motivaciones, expectativas y posibilidades, características personales intelectuales, constituyen los necesarios prerequisites de toda recta intervención pedagógica. Un aprendizaje que resulte significativo y eficaz, descansa en el mejor conocimiento del alumno de cada alumno.

Con todo, la atención al estudiante como persona reúne dos planos, el de su individualidad y el de su socialidad; y no es fácil separarlos en la realidad. La educación auténtica, dicho está reiterativamente, persigue la individualización y la socialización del sujeto. Se habrá de prestar especial atención, pues, a la promoción y refuerzo de las aptitudes sociales que disponen al hombre para compartir, que le hacen solidario²³. La *comunicación interpersonal* se revela como esencial para la personalización misma. En el currículo hay que desarrollar una educación para la convivencia. La *educación en equipos y grupos* es básica en las tareas de socialización de la enseñanza así como el empleo de la *interacción educativa* o ayuda mutua. Pero no hay que olvidar que una educación convivencial se inicia en una completa *formación ética y cívica* de la persona que requiere interiorización de principios y normas y compromiso personal con la acción.

Centro del currículo, el alumno debe ser evaluado procesualmente, al igual que acontece con el resto de variables en las que incide directamente el proceso evaluativo. Mediante la *evaluación* se obtiene la información que se precisa para distinguir, enjuiciar y tomar decisiones sobre los aprendizajes de los alumnos o acerca de las variables del currículo. Adquiere especial relieve, como final de la evaluación, la *valoración personal* de cada estudiante, al objeto de que sea consciente de la bondad de sus aprendizajes y obras, así como que conozca las deficiencias propias y pueda remediarlas. Sabido es que la evaluación se refiere a todos los elementos del proceso educativo, tratándose de clarificar los objetivos y contenidos, detectar situaciones problemáticas, poder motivar a los estudiantes, predecir resultados, informar, orientar y facilitar la investigación. Pero la evaluación educativa de cada sujeto presenta una importancia capital en la personalización educativa (Pérez Juste, 1989). En cualquier caso, la evaluación ha de proporcionar información valiosa tanto al alumno como al profesor. La evaluación, en fin, para ser completa, ha de incidir sobre todas las variables curriculares.

En tanto que se hace necesaria la construcción de espacios pedagógicos adecuados para la construcción personal, hay que insistir en la importancia de construir *ambientes personalizados*. A esta idea responden los estudios e investigaciones llevados a cabo recientemente en la Universidad de Stanford en California por McLaughlin y cols., que señalan como condiciones principales de un ambiente escolar personalizado las siguientes: la existencia de vínculos personales entre estudiantes y profesores (relaciones que van más allá de lo puramente didáctico y de rendimiento docente o técnico); la desaparición del anonimato en la masa escolar; la mutua proyección o reflejo de la vida escolar y la vida extraescolar; sentido familiar y de peculiar atención a cada estudiante; espíritu de iniciativa, flexibilidad y autonomía entre profesores y alumnos. Un ambiente personalizado no es fruto de la espontaneidad, sino que es producto de estrategia deliberadas para configurar la estructura organizativa y el quehacer educativo.

A los rasgos propios de una común naturaleza humana, hay que agregar las desigualdades entre los hombres, fruto de las características peculiares de la personalidad de cada uno. Considerando esta ambivalencia de la vida humana, la educación procura el pleno desarrollo

²³ Cfr. BERNAL GUERRERO, A. et al. (1996) *Enseñanzas Sociales en Educación Intermedia* (Madrid, Rialp).

personal de cada sujeto, sobre una estimulación común. Objetivos, contenidos, criterios metodológicos generales y evaluativos son componentes curriculares que inciden directamente en las posibilidades reales de que tal desarrollo integral se lleve a efecto.

La innovación curricular, como la educativa en general, es un proceso muy complejo, en el que intervienen múltiples factores para llegar a materializarse. Ligada a la misma historia de la humanidad se halla la innovación educativa, puesto que el avance existente en los diferentes campos del pensamiento ha influido en el desarrollo y optimización del estudio de la educación. La innovación educativa es la vía fecunda a través de la cual, y mediante una acción permanente, puede producirse el hallazgo de nuevas soluciones a los múltiples problemas planteados en el terreno educativo. Tanto la aplicación de los descubrimientos científicos al proceso educativo desarrollado cotidianamente en las escuelas, cuanto la creación de teorías, modelos, técnicas y métodos cada vez más eficaces y valiosos, en tanto que cuestiones vinculadas a la innovación curricular y, por ende, educativa, nos sitúan de continuo ante nuevas posibilidades de la reflexión y la intervención pedagógicas, siempre llamadas a responder satisfactoriamente a la demanda de una móvil sociedad cósmica y tecnológica, rayana a las puertas de un nuevo siglo y de un nuevo milenio.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTAREJOS, F. (1986) *Educación y Felicidad* (Pamplona, EUNSA).
- et al. (1989) *Filosofía de la Educación Hoy* (Madrid, Dykinson).
- AUSUBEL, D.P. (1976) *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo* (México, Trillas).
- BERNAL GUERRERO, A. (1995) El Desarrollo del Currículo en el Ámbito de la Educación Personalizada, en V. GARCÍA HOZ et al., *Del Fin a los Objetivos de la Educación Personalizada*, pp. 267-307, (Madrid, Rialp).
- (1995a) La Persona en el Currículo, *Escuela Española*, N° 3243, Julio, pp. 1303-1304.
- et al. (1996) *Enseñanzas Sociales en Educación Intermedia* (Madrid, Rialp).
- BUNGE, M. (1981) *La Investigación Científica* (Barcelona, Ariel).
- CORETH, E. (1985) *¿Qué es el Hombre?* (Barcelona, Herder).
- FORMENT, E. (1983) *Ser y Persona* (Barcelona, Universidad de Barcelona).
- GAGNÉ, R.M. (1985) *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (New York, Holt, Rinehart and Winston).
- GARCÍA HOZ, V. (1982) *Modelo de Aprendizaje Humano y Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación* (Madrid, Universidad Complutense).
- (1988) *La Práctica de la Educación Personalizada* (Madrid, Rialp).
- (1988a) *Educación Personalizada* (Madrid, Rialp).
- (1993) *Introducción General a una Pedagogía de la Persona* (Madrid, Rialp).
- GIROUX, H.; PENNA, A.; PINAR, W. (Eds.) (1981) *Curriculum and Instruction* (Berkeley, McCutchan).
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (1977) *Hacia una Formación Humanística* (Barcelona, Herder).
- (1989) Política del Currículo y Dignidad Humana, en Altarejos, F. et al., *Filosofía de la Educación Hoy*, pp. 623-639, (Madrid, Dykinson).

- JACKSON, P. (Ed.) (1992) *Handbook of Research on Curriculum* (New York, McMillan).
- KAPLAN, M. (Ed.) (1980) *What Is an Educated Person?* (New York, Aspen Institute for Humanis Studies).
- KLAUSMEIER, H.J. y GOODWIN, W. (1975) *Learning and Human Abilities* (New York, Harj International Edition).
- MARITAIN, J. (1965) *La Educación en este Momento Crucial* (Buenos Aires, Desclée de Brouwer).
- MILLÁN PUELLES, A. (1982) El Sentido Trascendente de la Existencia en la Educación *Revista Española de Pedagogía*, 158, 57-60.
- (1984) *Léxico Filosófico* (Madrid, Rialp).
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.F. (1988) *Aprendiendo a Aprender* (Barcelona, Martínez Roca).
- PÉREZ JUSTE, R. y GARCÍA RAMOS, J.M. (1989) *Diagnóstico, Evaluación y Toma de Decision* (Madrid, Rialp).
- PETERSSEN, W. (1976) *La Enseñanza por Objetivos de Aprendizaje: Fundamentos y Práctica* (Madrid Santillana).
- PINAR, W. (Ed.) (1975) *Curriculum Theorizing. The Reconceptualists* (Berkeley, Mc Cutchan Pub. Co).
- SARRAMONA, J. (Ed.) (1987) *Currículum y Educación* (Barcelona, Ceac).
- (1990) *Tecnología Educativa (Una Valoración Crítica)* (Barcelona, Ceac).
- SEARS, J. y MARSHALL, J. (Eds.) (1990) *Teaching and Thinking About Curriculum* (Chicago, Teache College Press).
- SKINNER, B.F. (1976) *Tecnología de la Enseñanza* (Barcelona, Labor).
- TITONE, R. (1988) *Modelli Psicopedagogici Dell'Apprendimento* (Roma, Armando Editore).