

# EL PRINCIPIO DE COMPLEMENTARIEDAD EN LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y EN LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA

por el Académico de Número  
Excmo. Sr. D. VÍCTOR GARCÍA HOZ

## 1. UNA OCASIÓN Y DOS LEYES

Cualquier momento, tanto de la vida personal cuanto de la Historia de la Humanidad, es una síntesis del pasado y una puerta abierta al futuro. Pero hay ocasiones en las que, a causa de un acontecimiento importante o simplemente de un número especial en la cronología, parece que sentimos una particular necesidad, o al menos conveniencia, de «reparar» nuestro pasado, en el que se ha forjado el presente, y mirar al porvenir en la esperanza de contribuir a su configuración, apoyados en nuestras posibilidades y con el riesgo de nuestras limitaciones.

Uno de esos momentos —momento de años si vale la paradoja— entiendo que estamos viviendo ahora. Por una parte, la conmoción cultural de los años sesenta, de la que aún no hemos salido, y la conmoción político-social en que acabamos de entrar y, por otra, el comienzo de la última década del siglo xx. Justamente en estos años, dos Leyes Generales de Educación se han publicado, la de 1970 y la que se acaba de promulgar en este año de 1990. En una y otra se invoca la educación personalizada. Veamos qué puede significar tal llamamiento.

La educación se enfrenta con un mundo en el cual, por un lado, la técnica se sobrepone al hombre vaciándole entre la vida confortable y el miedo ante una técnica arrasadora y, por otro, revive la aspiración o la nostalgia de una vida en la cual sea posible la alegría en el despliegue de la propia personalidad y en la relación del hombre con su mundo cotidiano. Fijando nuestra mirada en el campo más concreto de la educación, en un centro educativo recibimos la impresión de una gran variedad

de tareas que exigen al profesor una atención dispersa y fatigosa. Una de las mayores fuentes de frustración de los profesores se halla en la necesidad de atender a muchas actividades, «cubrir» programas demasiados extensos y —para los que tienen una idea clara de lo que significa educar— atender a los aspectos no cognitivos de la educación, es decir, a la formación de hábitos que fortalezcan la voluntad y faciliten la convivencia. En suma, la dispersión, fatigosa y muchas veces ineficaz, de multitud de quehaceres y obligaciones dispersas.

El quehacer educativo corre el riesgo de convertirse en una suma de actividades y de aprendizaje inconexos e incompletos que, en lugar de integrar a la persona humana, la disgrega, oscureciendo el sentido de la vida y debilitando la capacidad de ordenación de la vida propia en medio de una multitud de solicitudes. No es aventurado pensar que la educación desarrollará toda su potencialidad cuando el proceso educativo tenga unidad, como reflejo anticipado y al mismo tiempo sea medio para alcanzar la unidad de vida en la cual se hace fecunda la existencia del hombre. La unidad del proceso educativo sólo se podrá conseguir cuando los factores que en él intervengan actúen ordenadamente, en relación los unos con los otros, de suerte que cada elemento educativo no obstaculice, sino que complemente y refuerce la actuación de los demás. Acabo de aludir al principio de complementariedad.

## **2. EL PRINCIPIO DE COMPLEMENTARIEDAD**

La modernidad se ha venido caracterizando por la devoción, primero, y el aprecio exclusivista, después, de la razón y del pensamiento científico, excluyendo, o al menos desvalorizando, las otras manifestaciones del pensar y del vivir. Frente a esta situación, el pensamiento actual se presenta, en buena medida, como un modo de reflexionar basado en la diferencia y la complementariedad y no en la oposición y la disyuntiva. En palabras del profesor Ballesteros, de la Universidad de Valencia, el pensamiento moderno se caracterizaría «por haber convertido erróneamente relaciones de distinción y complementariedad como las que deben darse entre organismos y entorno, entre hombre y mujer, entre razón y entendimiento, entre mente y cuerpo, entre nosotros y los otros, en relaciones de oposición entre los que sólo cabía la alternativa, la disyunción (...) El pensamiento tecnológico habría llevado a ver el mundo como el «jardín de los senderos que se bifurcan», tal como expresó Borges, cuando lo cierto es que una visión correcta de la vida misma obligaría a ver tales senderos como concurrentes» (Ballesteros, 1985, 173).

El hombre necesita capacidad de armonizar las cosas aparentemente más opuestas, la razón y la fantasía, la técnica y la cultura humanista, el trabajo y el ocio, lo visible y el misterio. A esta perspectiva de integración apunta el principio de complementariedad, que incide tanto en las ideas pedagógicas y las actitudes que en ellas se implican cuanto en la realización de las actividades.

### 3. EL PRINCIPIO DE COMPLEMENTARIEDAD Y LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

En el campo de la investigación pedagógica, en el que la finalidad de formar conceptos, aclarar y sistematizar ideas y relaciones prevalece sobre la finalidad puramente práctica de realizar una actividad educativa, hemos asistido a un curioso cambio en la polémica investigación y teoría frente a aplicación y práctica.

#### 3.1 *Investigación experimental, investigación especulativa*

En el siglo XIX la investigación experimental se abrió camino con dificultad en los medios académicos y especialmente en los universitarios, entrando a finales del siglo en el terreno de la educación. La introducción o el intento de introducir los procedimientos experimentales en la pedagogía suscitó una polémica sobre la cuestión de la posibilidad de investigación experimental en el campo educativo.

Por dos caminos, principalmente, vienen las contestaciones negativas a esta cuestión. Un camino lo siguen los idealistas, que niegan valor científico a todo conocimiento experimental, porque la naturaleza externa, según ellos, es «mera abstracción, simple concepto empírico al que no corresponde nada que exista fuera del espíritu» (Croce, 1927, 233). Por tanto, los llamados conocimientos experimentales de orden pedagógico son una ficción, como cualquier otro conocimiento experimental. La pedagogía, como ciencia, no es otra que la misma filosofía (Gentile, 1914, 123).

El otro camino, con más frecuencia recorrido y que no nace de un radicalismo filosófico como el anterior, lleva a la negación del método experimental, afirmando la imposibilidad de medida en los fenómenos pedagógicos. En realidad, esta opinión va siendo vencida paulatinamente por la extensión de los trabajos experimentales que, con la fuerza de los hechos, hacen innecesaria una demostración de tipo dialéctico.

Contra esta actitud negativa hubieron de luchar quienes aceptaban la posibilidad y la realidad de una ciencia experimental aplicada a los problemas pedagógicos. En esta lucha es sintomático el trabajo del malogrado profesor Villarejo *Ofensa y defensa de la pedagogía experimental* (Villarejo, 1950).

En la segunda década del siglo XX, McCall sistematizó los procedimientos de experimentación pedagógica, estableciendo los modelos de investigación que habían de ser la base para un enorme desarrollo posterior, de tal suerte que la situación se invirtió. A partir de los años cuarenta, el concepto de la pedagogía experimental y los trabajos utilizando métodos empíricos fueron desplazando a los realizados en el campo especulativo, de tal suerte que en la segunda mitad de este siglo para muchos no hay otra ciencia de la educación sino la ciencia experimental. Se trata de una idea típicamente pragmatista, cuyo representante más radical se puede considerar Skinner,

quien desconoce la vida interior del hombre: «El hecho interno —escribe— es, como máximo, sólo un eslabón en una cadena causal y, generalmente, ni siquiera eso» (Skinner, 1969, 36-37).

### 3.2 *Investigación cuantitativa, investigación cualitativa*

La conmoción intelectual y social de los años sesenta irrumpió, como todos saben, en el mundo pedagógico, tanto en las instituciones educativas cuanto en la mentalidad de los investigadores y en sus métodos de trabajo. Una característica de tal conmoción fue el rechazo del reduccionismo positivista, que considera el saber científico como el único aceptable para explicar la realidad y, a su vez, se apoya en el dogma de que sólo las realidades medibles constituyen la base adecuada de la ciencia. Este rechazo se manifestó en dos direcciones: En primer lugar, señalando la necesidad de admitir otros saberes que los puramente numéricos, cuantitativos. Y, dado que en el estudio de los problemas pedagógicos los aspectos numéricos se manifiestan predominantemente en el dominio cognitivo y técnico, la aceptación de otro tipo de saber reabrió la posibilidad de estudiar los aspectos no puramente cognitivos de la personalidad humana. Este doble rechazo, cuyas dos manifestaciones se hallan muy vinculadas entre sí, dio lugar a un nuevo concepto de la investigación pedagógica: la investigación cualitativa. Veamos cómo su enfrentamiento con la investigación cuantitativa también debe ser superado aplicando el principio de complementariedad.

En el campo de la investigación cuantitativa, la utilización y el desarrollo de los conceptos de *paradigma* y *modelo* han originado una verdadera floración de métodos de investigación empírica que ya se puede ver en la sistematización clásica, válida todavía, de Campbell, en la que se mencionan los métodos preexperimentales, experimentales propiamente dichos, cuasiexperimentales y correlacionales (Campbell and Stanley, 1966).

El rechazo no de los métodos cuantitativos, sino de su concepción reduccionista que lleva a desvalorizar otros métodos, se fundamentó principalmente en la gran diferencia de resultados en investigaciones que se planteaban el mismo problema y la extrema dificultad, cuando no imposibilidad, de medir muchos de los aspectos educativos. Estos hechos pusieron pronto de relieve la insuficiencia de la aplicación exclusiva de los métodos numéricos. Frente a la investigación cuantitativa surgió la investigación cualitativa y, con ella, la polémica.

Vaya por delante que la confrontación se complica porque el concepto de evaluación cualitativa está lejos de ser unánime. Dentro de él se incluyen distintos paradigmas de investigación, entre los que tal vez valga la pena destacar la investigación etnográfica que para algunos autores es sinónima de la cualitativa (Mitzel, 1982, 587). Otros no llegan a tanto, pero al describir uno u otro tipo de investigación mencionan muchas técnicas comunes. Valgan como ejemplos, desde la investigación cualitativa, Marshall

y Rossman (Marshall y Rossman, 1989), y desde la investigación etnográfica, el trabajo de Wolcott (Wolcott, 1988).

Las semejanzas y la evidente comunidad de muchos métodos empleados en ocasiones nos permite en esta ocasión considerar ambos planteamientos en conjunto para examinar su enfrentamiento con la investigación cuantitativa y su posible y necesaria superación aplicando el principio de complementariedad.

En un estudio de síntesis, Evelyn Jacob (1988) pone de relieve que el concepto de investigación cualitativa no hace referencia a un único método o a una simple realidad. Más bien parece que se debe entender como una diversidad de métodos diferentes, pero no totalmente independientes.

La mencionada autora cita seis grandes tradiciones que han originado otras tantas posibilidades metodológicas de investigación cualitativa: la etología humana, la psicología ecológica, la etnografía holística, la antropología cognitiva, la etnografía de la comunicación y el interaccionismo simbólico. En ellas se pueden distinguir supuestos comunes entre los que destacan el estudio de los hechos educativos en situación natural y la particular atención a los aspectos subjetivos de la conducta humana.

Entre el campo, un tanto confuso todavía, de la investigación cualitativa y etnológica vale la pena destacar la variación metodológica de la investigación naturalística frente a la investigación de laboratorio (Lincoln and Guba, 1985) y la ampliación del campo de las investigaciones desde los fenómenos psicosociales sistematizados hasta los acontecimientos de la espontánea vida diaria (Semin y Gergen, 1990).

Las actitudes de enfrentamiento, que nacen de conocer únicamente lo que distingue a unos métodos de otros y suponer en virtud de estas diferencias que los métodos se oponen entre sí, han de ser superadas por una perspectiva desde la cual las diferencias de método no generan oposición, sino una necesidad de complemento.

El principio de complementariedad supone una actitud predominantemente comprensiva, de integración. Bien entendido que la integración no niega las diferencias; las ve, sin embargo, como una prueba de la necesidad de complemento mutuo. Como dos superficies curvas se adaptan mejor cuando una es convexa y otra cóncava, las diferencias y no la igualdad constituyen la base de la integración.

El debate entre la compatibilidad o incompatibilidad de la investigación cualitativa y la cuantitativa está siendo superado, pero no sin dificultad. Todavía en 1986, refiriéndose a esta polémica, los profesores John Smith, de la Universidad de Northern (Iowa), y Heshusius, de la Universidad de York, dicen que la invocación a la compatibilidad y la llamada a la cooperación entre la investigación cuantitativa y cualitativa no debe apoyarse. Sin embargo, estos mismos autores reconocen que «muchos investigadores de la educación parecen pensar que el quehacer investigador ha alcanzado una etapa de, si no síntesis, cierta compatibilidad y cooperación entre los dos planteamientos» (Smith y Heshusius, 1986, 4).

Pienso que tal actitud reduccionista no se puede sostener, a no ser que quienes la sustentan se refieran a la imposibilidad de estudiar un mismo fenómeno con

métodos diferentes. Por poner un ejemplo, si quiero conocer las dimensiones de una casa, no puedo utilizar otros métodos que los cuantitativos porque la dimensión se refiere a la cantidad; pero si en vez de referirme a un fenómeno o manifestación, la extensión en este caso, quiero referirme a otros aspectos de la vivienda, tal como su comodidad, calidad estética, su posible influencia en los habitantes, a sus distintas cualidades en suma, deben utilizarse métodos de investigación cualitativa. ¿No tendré un conocimiento más completo de la realidad casa-habitación si conozco los aspectos cuantitativos y sus manifestaciones cualitativas? Nos hallamos así frente a la posibilidad de enriquecer el conocimiento de una misma realidad uniendo a los resultados de un método los resultados de otro. El principio de complementariedad aparece claramente. En un reciente trabajo, Firestone, con toda razón, después de referirse a las diferencias entre uno y otro tipo de investigación, se refiere a la complementariedad: «El estudio cuantitativo ofrece con más precisión la magnitud de las relaciones. Es posible decir claramente que el 61 por 100 de la varianza en el rendimiento se puede explicar. El estudio cualitativo concluye en afirmaciones más ambiguas», pero con mayor atención a la influencia y al sentido de los distintos factores que inciden en una determinada actuación pedagógica (Firestone, 1987, 19).

La clásica fuerza de los métodos cualitativos está en la concreta descripción de los detalles, el retrato del proceso en tiempo de su realización y la atención a las diversas perspectivas de lo que se estudia (Patton, 1980). Los estudios cuantitativos y cualitativos se realizan separadamente y producen diferentes calse de información. Mas pueden referirse a una misma realidad óptica.

### 3.3 *El continuo de la investigación pedagógica*

En última instancia, el principio de complementariedad responde a la necesidad de estudios interdisciplinarios y explica el intento de una investigación multimetódica en la que se sintetizan las varias técnicas de investigación (Brewer y Hunter, 1990). Más allá de un concepto sumativo de la investigación se halla la idea de «la unidad de la investigación pedagógica» mencionada por Keeves (1988), de la que se hace eco Torsten Husén al estudiar los problemas de la educación en el mundo como un problema global (Husén, 1990).

Si, a modo de síntesis y extendiendo la mirada, quisiéramos abarcar todas las posibilidades de la investigación en el terreno educativo y ordenar sus diferentes métodos en un estudio, hipotéticamente exhaustivo, de una realidad o un problema pedagógico, se podría establecer una especie de continuo o línea de investigación que nos llevaría al conocimiento más completo de cualquier problema educativo: investigación histórica, investigación fenomenológico-descriptiva de la situación, investigación cuantitativa, investigación cualitativa, investigación filosófica.

El continuo mencionado nos llevaría a un conocimiento de la génesis, la situación, la problemática actual y el sentido último implicado en la realidad objeto de estudio.

En otras palabras, sería el recorrido del camino que va desde el conocimiento de *que una cosa es* a la penetración comprensiva del sentido *de lo que es una cosa*.

Verdad es que el recorrido a que se acaba de aludir implica no sólo la posibilidad, sino también la conveniencia de utilizar los distintos tipos y niveles de lenguaje que caben en el conocimiento pedagógico: el lenguaje usual; el científico-técnico, propio de las diferentes zonas culturales; el matemático y el filosófico, expresión precisa y expresión esencial, respectivamente, de lo que una cosa es (García Hoz, 1987, 589 y ss.). La posibilidad de comprensión de todos los lenguajes plantea un problema cuya solución será sin duda ninguna muy difícil, pero posible de alcanzar.

#### **4. EL ORIGEN DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA**

Al principio de complementariedad y al propósito de integración a él vinculado responde también el concepto y la práctica de la educación personalizada. Sus precedentes inmediatos se hallan en diferentes prácticas educativas que responden a su vez a diferencias en las finalidades de la educación, cada una de las cuales nació y se fue desarrollando en un camino propio. La visión de estos diferentes caminos y el descubrimiento de su carácter complementario fueron las ideas básicas por las cuales se llegó al concepto de educación personalizada.

##### *4.1. Enseñanza individualizada y estudio cooperativo*

El conocimiento de las diferencias individuales, puestas de relieve principalmente por el uso de los procedimientos empíricos en la pedagogía, originaron un amplio movimiento pedagógico englobado en la idea de una «enseñanza individualizada».

La preocupación por la necesidad de adaptar la enseñanza a las diferencias individuales fue común en Norteamérica y en Europa, pero ya se nota una diferencia «geográfica» en el desarrollo de la idea. Mientras en los Estados Unidos asistimos a una proliferación de métodos de enseñanza individualizada, desde el Plan Dalton hasta el Individually Prescribed Instruction, por poner un ejemplo entre los iniciales y otro entre los finales, en Europa, concretamente en los ambientes francófonos, se tenía la preocupación por conceptualizar la individualización. La obra de Claparède *La escuela a la medida* (Claparède, 1929) y la de Bouchet *La individualización de la enseñanza* (Bouchet, 1933) son buenos ejemplos de esta preocupación.

Pronto nacieron, junto a los métodos de enseñanza individualizada, los métodos de enseñanza y aprendizaje cooperativo, es decir, aquellos métodos que se apoyan predominantemente en la mutua relación de los estudiantes.

Dos modalidades cabe señalar en la utilización de los métodos cooperativos. Aquel tipo de acción educativa utilizando el proceso de actuación de los grupos,

llamada en los medios norteamericanos *cooperative learning*, y aquellas formas de organización y métodos de enseñanza en el que los estudiantes actúan como educadores de sus compañeros, actividad y expresión más extendida es *peer teaching*. Los estudios y las aplicaciones prácticas del «aprendizaje cooperativo» se han desarrollado ostensiblemente, aunque quizá no tanto como los de enseñanza individualizada. Los trabajos de Homans (1950), Hare Borgata y Bales (1965), Shaw (1971) y Sharan y otros (1980) son estudios en los que se puede seguir la evolución de la enseñanza y el aprendizaje cooperativo en la segunda mitad de este siglo.

En una visión conjunta de métodos de enseñanza individualizada y métodos de estudio cooperativo podría llegarse a la que propiamente es educación personalizada, que debe ser entendida —según el principio de complementariedad— no sólo como una educación cuyo punto de referencia está en las diferencias individuales, sino que también engloba la preocupación y cultivo de los rasgos comunes que hacen posible la comunicación entre los hombres. Sin embargo, métodos individualizados y métodos cooperativos se han venido usando en los Estados Unidos separadamente, como si los unos no tuvieran que ver o incluso fueran contrarios a los otros. No obstante, debe advertirse que de vez en cuando los que describen los métodos cooperativos hacen referencia a la individualización de la enseñanza y, recíprocamente, en algunos métodos individualizados se hace mención de la virtualidad social que pueden tener.

Curiosamente, al mismo tiempo que en los Estados Unidos se empezaba a utilizar la expresión «instrucción personalizada», en Europa, y creo que fui yo personalmente, se empezó a hablar de «educación personalizada».

F. S. Keller publicó en 1968 un artículo en el que, basándose en sus experiencias en la nueva Universidad de Brasilia, expuso el *Sistema de Instrucción Personalizada de Keller* (Keller, 1968). En el año anterior había publicado la Universidad Complutense de Madrid *Educación personalizada (La educación al servicio de la libertad)*, síntesis de un curso que sobre el mismo tema pronuncié en la Fundación Valdecilla durante el curso 1966-67 (García Hoz, 1967).

Como se puede observar, las expresiones son análogas, pero no idénticas. Coinciden en el adjetivo «personalizada», pero difieren en el sustantivo a que se aplican, instrucción en un caso, educación en otro. El subtítulo de mi publicación subraya el carácter más amplio del concepto que se empezaba a desarrollar en Europa, mientras que el pensamiento de Keller se ceñía más al campo de los conocimientos. En Europa se trataba de una nueva concepción pedagógica. En América se concretaba más en un método de enseñanza y aprendizaje.

Inspirado en el pragmatismo de Skinner, Keller abandona sin embargo la rigidez de la instrucción programada skinneriana, puesto que no atomiza el aprendizaje en unidades mínimas, sino que éstas cubren un período más largo de tiempo, varias semanas generalmente, introduciendo al mismo tiempo una mayor flexibilidad en la tarea de los estudiantes. El Sistema de Keller es un método altamente individualizado, atenuado en cierto modo por la necesaria comunicación personal entre escolares-

alumnos y escolares-tutores. En realidad, aun llamándose personalizado, el Sistema de Keller es individualizado. De hecho, así está considerado por quienes lo han utilizado y quienes lo han hecho objeto de estudio. Tanto en la *Gran enciclopedia de investigación pedagógica* (Mitzel, 1982), promovida por la Asociación Americana de Investigación, cuanto en la reciente *Enciclopedia internacional de tecnología educativa*, editada por Michael Eraut en 1989, el Plan Keller va situado entre los sistemas de enseñanza individualizada (Eraut, 1989).

#### 4.2. *La idea de persona. Filosofía y experiencia*

Individualización y socialización fueron los conceptos que durante la primera mitad de este siglo dominaron los intentos renovadores de una pedagogía que quería acercarse a la realidad concreta del hombre. La idea de persona apenas si aparecía como realidad operativa en el campo de la educación. Sin embargo, en los años cincuenta, algunos atisbos en España, al hablar de los programas personales, y, sobre todo, un movimiento de filosofía pedagógica en Italia empezó a hacer familiar la idea de un «personalismo pedagógico». Las obras de Nosengo (1947) y Stefanini (1955) son un buen ejemplo del inicio de lo que se puede llamar personalismo italiano, que se reflejaría en obras posteriores de síntesis bibliográfica y de antología de textos, como la de Macchietti (1982).

No parece muy exagerado pensar que el personalismo pedagógico italiano se halla en el extremo opuesto a los movimientos norteamericanos, ya que se viene manteniendo en el ámbito especulativo sin concretarse directamente en métodos de educación. Incluso la expresión «educación personalizada», por lo que se me alcanza, no se ha utilizado allí sino como traducción de alguna obra española. Las expresiones más utilizadas en Italia para referirse a este campo pedagógico son «pedagogía del personalismo», «educación de la persona», «personalismo pedagógico», «personalismo educativo», «pedagogía personalista», tal como se puede ver en la mencionada obra de Macchietti. La pedagogía del personalismo italiano se ve ella misma como «conciencia crítica de la pedagogía y de la educación», interviniendo en el debate cultural para llamar la atención sobre el derecho de la persona, la dignidad y la libertad. Se entiende como resultante de una reconstrucción histórica con el intento de llegar a conocer las dimensiones esenciales, los caracteres específicos y la problemática del personalismo pedagógico.

La más conocida y, por lo que a mí se me alcanza, la única que a sí misma se autocalifica de «personalizada» en Francia es la obra —teórica y práctica— de Pierre Faure, del Instituto Católico de París (Faure, 1981). Su obra tiene características singulares. Es una realización práctica que se cuida de mostrar su apoyatura filosófica y aún teológica. Se puede entender como el resultado de una visión sintética de la educación, legitimada por la psicología, la filosofía y la teología. En otras palabras, la educación personalizada en Francia tiene una base más amplia que el personalismo italiano o el movimiento individualizante y socializador de los Estados Unidos.

Una pequeña cuestión se plantea en la terminología de Faure, puesta de relieve en el título de su más conocida obra: *Enseñanza personalizada y también comunitaria*. Hablar de enseñanza y no de educación puede significar que la personalización es cosa de la actividad del profesor y referida principalmente a los aspectos cognitivos de la vida humana. Por otra parte, añadir el «también comunitaria» parece indicar que en el concepto de personalización, y por consiguiente en el de persona, no se incluye la necesidad y capacidad de comunicación que el hombre tiene. Si precisamente la persona lleva en sí la idea de relación y la persona humana incluye al mismo tiempo la capacidad de comunicarse, ¿qué necesidad hay de añadir lo de «comunitaria» a una tarea que es ya «personalizada»? Pero tal vez esta observación sea cuestión que interese únicamente a la conceptualización de la incidencia de la persona en la educación y no tenga mayor importancia desde el punto de vista práctico. En el libro que lleva el título mencionado incluye Faure no sólo la enseñanza y el aprendizaje sistemático, sino el intento de formar la personalidad de los jóvenes, «desarrollar sus iniciativas y sus aptitudes» (...) y «ejercitar las relaciones humanas en su medio real de vida» (Faure, 1981, 12). Realmente va más allá de la enseñanza en sentido estricto; cubre el campo de la educación personalizada.

#### 4.3 *Una alusión a España*

Parece obligado hacer una especial referencia a España porque, a mi modo de ver, pienso que, objetivo aunque tal vez sesgado, nuestra aportación a la educación personalizada tiene un particular relieve. Los precedentes de la educación personalizada en nuestro país se encuentran más entre las influencias doctrinales que en las realizaciones prácticas.

En el primer tercio de siglo, la influencia del pensamiento alemán fue extraordinaria en España. En relación con la pedagogía se puede citar la corriente culturalista representada principalmente por Spranger, quien pretende explicar al hombre tanto en su evolución (Spranger, 1935 A) cuanto en sus tipos ideales de vida (Spranger, 1935) como un conjunto articulado de elementos de interacción continua, que para ser conocido requiere un planteamiento «comprensivo». Por otra parte, el hombre también se caracteriza por una facultad de actividad autónoma que le permite modelar el mundo y modelarse a sí mismo. Las ideas de Spranger, que en buena medida incluyen una concepción de la persona predominantemente ética, incluyen y se complementan con las de los iniciadores de la psicología individual, entre los que se ha de citar a los psicoanalistas disidentes, Adler y Young.

En relación con el pensamiento culturalista se puede hablar de la corriente caracterológica, que también tuvo una incidencia grande en los medios pedagógicos españoles. Autores como Förster insisten en el carácter predominantemente ético de la educación (Förster, 1935) e insisten en la necesidad de formar personalidades con vigor y consecuentes en sus acciones (Förster, 1911).

No estará de más decir que en todo el movimiento europeo hacia la educación personalizada se puede encontrar un claro predominio del pensamiento cristiano.

La política de Hitler y la Segunda Guerra Mundial dieron un vuelco no sólo a la política, sino también al mundo de la cultura. Durante dos décadas la influencia de Alemania fue drásticamente reducida y, sin duda ninguna, también la de Europa. El protagonismo pasó a los Estados Unidos. En los años cuarenta fue creada en la Universidad de Madrid la cátedra de Pedagogía Experimental y Diferencial, de donde había de arrancar en años posteriores el movimiento de la educación personalizada. Por lo pronto, la actividad de la cátedra significó el comienzo del cultivo sistemático de los métodos experimentales, científicos, de la pedagogía. Si bien este tipo de estudios tuvieron su comienzo en Europa a comienzos de este siglo, ha de reconocerse que su gran desarrollo fue adquirido en los Estados Unidos, donde también adquirieron contextura sistemática los problemas metodológicos de la experimentación en pedagogía. Las investigaciones y los métodos de individualización y socialización pedagógicas, que, como antes he apuntado, se desarrollaron extraordinariamente en América, fueron puntualmente conocidos por los estudiosos españoles, quienes en los años sesenta se hallaban ya en disposición de enjuiciar con espíritu abierto, pero también crítico, los distintos elementos y manifestaciones de la educación en la persona y llegar así a un concepto de educación personalizada en el que la idea de persona confiere carácter predominantemente ético a la formación del hombre y armoniza todos sus factores, convirtiendo a cada uno en refuerzo y complemento de los demás.

## **5. UNA PRIMERA COMPLEMENTARIEDAD: EFICACIA DIDÁCTICA Y SENTIDO PERSONAL**

En esta breve alusión a las distintas fuentes de la educación personalizada hemos podido percibir distintos elementos y factores que contribuyen, o pueden contribuir, al perfeccionamiento de la persona.

En los trabajos norteamericanos se ve que la idea directriz y motivadora tanto de los movimientos de individualización cuanto de los de socialización es la de *eficacia*. Y como la eficacia se manifiesta en las realidades concretas, particulares, de la actividad humana, estas iniciativas metodológicas se hallan y actúan de un modo disperso, logrando así perfeccionamientos parciales del hombre pero no la perfección de la totalidad de la persona humana. La explicación y justificación, en su caso, de estas iniciativas reposan sobre bases empíricas.

Frente a la situación norteamericana, las iniciativas europeas tienen un carácter más *especulativo*, menos empírico y, por consiguiente, menos práctico. Sin embargo, aportan la necesaria idea de unidad en todo el quehacer educativo como condición indispensable para que la formación personal tenga también unidad. Por otra parte,

resalta el carácter *ético*, que sólo se explica tomando como base la dignidad de la persona humana.

Una y otra perspectivas, la norteamericana y la europea, se complementan mutuamente. En la europea se puede encontrar el sentido último de la educación personalizada; la norteamericana ofrece realizaciones prácticas que deben ser utilizadas si el pensamiento pedagógico no se ha de quedar en vana especulación. Simplificando, eficacia didáctica y sentido personal. Veamos qué hay detrás de estas expresiones, porque de su integración nacerá tanto el concepto real de educación personalizada cuanto sus exigencias técnicas.

## 6. LAS GRANDES SÍNTESIS

Las dos grandes orientaciones que se acaban de señalar, eficacia didáctica y sentido personal del quehacer educativo, en cierto sentido se hallan relacionadas con un cierto dualismo que en la historia de la cultura y la educación occidental se puede percibir.

Sobre el hecho de que la educación, tanto como la vida humana, implica relación del hombre con el mundo que le rodea, con las cosas, objetos de su conocimiento y de sus deseos o voliciones, las ideas y las prácticas educativas han basculado entre otorgar la primacía o el predominio a la consideración de las cosas o a la consideración del hombre como tal. De esta doble posibilidad nació la bipolaridad representada en el realismo y el humanismo pedagógicos. Fácilmente se ve que una y otra corriente se hallan vinculadas respectivamente a la eficacia didáctica y al sentido personal.

Antes de acuñar la expresión «educación personalizada», ya en los años cincuenta se entreveía la necesidad de superar una y otra posturas, no prescindiendo de ellas, sino incorporándolas a un concepto integrador en el orden de las ideas y a un quehacer bifronte en el terreno de la práctica.

«Humanismo y realismo —escribí entonces (García Hoz, 1955)— no son soluciones completas y diferentes a un problema pedagógico, sino que son soluciones complementarias. Las cosas sensibles son necesarias para que nos den las primeras impresiones, sobre las cuales vamos a elaborar después nuestro mundo intelectual; en esta expresión nos encontramos los elementos del realismo y del humanismo: impresiones sensibles, naturaleza; después, nuestra razón, nuestra reflexión, nuestro intelecto, como quiera decirse. Y es que aun cuando teóricamente llegáramos a una solución realista o humanista, la vida, con sus exigencias, nos plantearía la necesidad de educarnos o preocuparnos realísticamente y humanísticamente, porque la vida, en primer lugar, se nos manifiesta como un quehacer con las cosas, pero a fin de cuentas es nuestra.

El primer modo de vivir que los hombres tenemos no es más que esto: un ocuparnos con las cosas que nos rodean. El hombre, a lo largo de toda la infancia,

no hace otra cosa que asomarse al mundo sensible, aprender a aprovechar las impresiones que las cosas le están mandando constantemente, para elaborar después el sistema de ideas. Pero una vida humana limitada únicamente a tratar con las cosas, a manipular cosas, es una vida que nos queda en la pura superficie, es nada más que una pura corteza de vida porque en realidad la vida fecunda, la vida verdaderamente humana, la encontramos en el quehacer en y con nosotros mismos, en esa que llamamos vida interior, que es justamente vivir prescindiendo de la realidad de las cosas. Mas, por otra parte, también el humanismo absoluto tiene sus quiebras. Si el hombre se ocupa únicamente de sí mismo, olvidándose de las cosas, queda ineficaz para resolver esas necesidades materiales que tiene la vida humana. Una formación realista exclusiva es insuficiente y una formación humanista es también insuficiente. Realismo y humanismo se tienen que completar, y es que realismo y humanismo encuentran su complemento en las exigencias de la vida.

La superación de ambas posturas parciales está en un concepto de la educación en el que se incluya, de una parte, la técnica y la especialización para que el hombre sea capaz de hacer algo, pero, por otra parte, la valoración de lo humano para que el hombre sea capaz de vivir de acuerdo con su condición de persona.

Relacionada también con la dicotomía que se acaba de señalar se halla una doble corriente pedagógica enraizada en el concepto mismo de educación, que no acaba de ser completo si no se admiten las dos posibilidades que ofrece la propia etimología de la palabra.

Nuestro término castellano «educar» tiene su raíz inmediata en el verbo latino *educare*, que significa criar, alimentar; pero a su vez éste procede de otro más antiguo, *educere*, cuya significación es extraer, llevar hacia fuera.

Según la primera etimología, educar significa alimentar, y ciertamente lo es. ¿Qué otra cosa son los sucesivos aprenderes del niño y del hombre sino incorporación a su mente de las imágenes que le ofrece el mundo exterior o las ideas que este mismo mundo exterior ha suscitado en la humanidad? Pero se quedaría corto el concepto de educación si olvidara que los estímulos que vienen de fuera son primariamente eso, estímulos, es decir, aguijón, como nos dice la historia de la palabra o como nos dice su definición científica, elemento que incita a la acción a una potencia. Al lado del concepto de la educación como alimento se halla la idea de despliegue. En este sentido, educar es desarrollar la potencia o potencias interiores del hombre de tal suerte que se desplieguen como factores positivos en todas las manifestaciones de la vida humana.

En la misma línea del concepto de educación como alimentación y asimilación, por un lado, o como despliegue y separación, por otro, da lugar a que en el terreno de la práctica educativa, por un lado, se defienda la enseñanza y el gobierno impositivos y, por otro, la enseñanza y el gobierno participativos. A su vez, estos dos tipos de enseñanza dan lugar a un proceso educativo bifronte: asimilación cultural y separación individual. Se puede llamar a la educación proceso de asimilación porque, en virtud, de la educación, las generaciones adultas actúan sobre las generaciones jóvenes, los

educadores actúan sobre los educandos y al hacerlo así aspiran a que el ser humano en evolución se incorpore plenamente al mundo de los adultos, llegue a identificarse con ellos y a participar en sus bienes culturales, así como a adaptarse a las formas sociales predominantes en una comunidad. En virtud de esta influencia, el sujeto que se educa adquiere el lenguaje, los criterios de valoración, las ideas científicas, las normas de comportamiento y los usos y formas sociales predominantes en la comunidad dentro de la que vive. El educando se va haciendo paulatinamente semejante a los que le educan. Pero, al mismo tiempo, la educación es un proceso de separación individual, porque con ella se intenta que el sujeto vaya desarrollando y haciendo efectivas sus propias posibilidades, que vaya disminuyendo o neutralizando sus propias limitaciones y que vaya descubriendo los tipos de actividad y relaciones más acordes con sus características propias.

## **7. EL PRINCIPIO DE COMPLEMENTARIEDAD Y LAS ANTINOMIAS PEDAGÓGICAS**

Implicado en las grandes síntesis que se acaban de mencionar, el principio de complementariedad se presenta como el camino para resolver las aparentes antinomias en las que un par de conceptos aparecen como incompatibles, opuestos, cuando en realidad son diferentes, sí, pero complementarios.

Con relativa frecuencia, tanto en situaciones formales cuanto en ambientes informales, se suelen enfrentar algunas ideas que a su vez condicionan la actitud de los profesores en su tarea y en sus relaciones con los alumnos. Sirvan como ejemplo los siguientes pares de conceptos que en más de una ocasión originan controversias verbales y que se proyectan después —y esto es lo grave— en actitudes reduccionistas en las que de hecho queda mutilada la educación:

Aprendizaje - Descubrimiento.

Programas sistemáticos - Iniciativas personales.

Memoria - Creatividad.

Cultura - Técnica.

Autoridad - Libertad.

Norma - Espontaneidad.

Podría seguir la enumeración de las antinomias pedagógicas. Entender cada término como incompatible y contrario a su opuesto es prescindir en buena parte de las posibilidades de la educación, adoptar una actitud reduccionista que ve la realidad de una manera incompleta y la expresa, equivocadamente, tomando la parte por el todo.

El principio de complementariedad significa que en el proceso de perfeccionamiento humano es menester llegar a conocer el valor de los términos que se presentan como opuestos y descubrir en cada uno de ellos el carácter complementario, de necesidad que el uno tiene del otro. En virtud de este principio, la educación personalizada intenta identificar y comprender todos los factores que intervienen en la educación, así como hacerse cargo de las diferentes manifestaciones del proceso educativo. Parte de la idea de que la educación es un quehacer harto difícil y complejo, por lo cual los educadores no se pueden permitir el lujo de desperdiciar cualquier elemento o abandonar cualquier manifestación educativa.

La experiencia nos dice que el aprendizaje es necesario para poder descubrir algo nuevo, que la memoria o conocimiento de lo que existe hace posible la invención, que la norma es elemento necesario en una comunidad, mas rebasaría sus límites legítimos si ahogara la espontaneidad de los miembros que la forman.

Son estériles las polémicas sobre la superioridad que, en un par de conceptos, debe atribuirse a cada uno de ellos. Como sería estéril y ridícula una polémica sobre la superioridad de la pierna izquierda sobre la derecha. Una y otra son necesarias para andar, una y otra se necesitan recíprocamente si cada una debe cumplir adecuadamente su función.

## **8. EL CONCEPTO DE PERSONA Y LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA**

En las páginas anteriores se ha desplegado un panorama de ideas y de realizaciones prácticas de la educación suficiente para atisbar al menos la enorme complejidad de un proceso educativo auténticamente personalizador. El concepto de persona puede ser elemento unificador porque lleva en sí mismo encapsuladas las ideas de unidad y de relación.

Por lo pronto se ha de tener presente que si bien la naturaleza humana es la que especifica *lo que* el hombre puede hacer, es la persona *quien* realiza cualquier acción. Como principio consistente de actividad, de ella nacen todos los actos que el hombre puede llevar a cabo. De aquí que la persona sea el principio que confiere *unidad de origen* a todos los actos del hombre.

Pero en la medida en que los actos implican relación con las cosas, la diversidad de cosas que atraen la atención y la intención del hombre son un principio de diversidad en los que se irá deshaciendo la vida, a menos que se tenga la conciencia clara y el impulso libre para que los actos se relacionen, de tal suerte que su realización no implique disgregamiento de la vida y la persona, sino que alcancen y mantengan un principio de unidad de fin. Este principio que suministra la unidad de fin es la propia persona en tanto que realizada.

La persona humana empieza por manifestarse como energía, brío, fuerza. Pero no una fuerza natural que realiza actos impuestos por unas leyes exteriores a ella, sino

una fuerza que en sí lleva también la luz para ser orientada, de tal suerte que no simplemente recorra el camino que la naturaleza le ha marcado, sino que escoja el camino que debe seguir porque la vida no le ha sido simplemente «dada» como a cualquier ser vivo, sino que además le ha sido «encomendada», es decir, dada con el encargo de ir la construyendo.

La idea de persona sobrepone al concepto de hombre nuevas significaciones. La educación personalizada se empieza a conceptualizar identificándolas.

Por lo pronto, la noción de persona lleva encapsulada la idea de dignidad, es lo más perfecto en una naturaleza. La persona humana es la realidad de un ente concreto y singular, con un modo de ser propio en el que se integra la totalidad de los elementos humanos y se expresa en actos conscientes y libres. El hombre siempre actúa como tal de acuerdo con sus disposiciones naturales, pero no siempre obra como persona, es decir, de acuerdo con las exigencias de su dignidad. La educación personalizada intenta hacer al hombre capaz de alcanzar la perfección de sus actos, en la que se van perfeccionando también las potencias para realizarlos.

Entendida como proceso, la educación personalizada sería un camino por el que la inteligencia y la voluntad, constitutivas del ser humano, se van perfeccionando paralelamente. La inteligencia, a través de su objeto intencional, que es la verdad, y la realización de su acto propio, que es el conocimiento, alcanza la perfección cuando se convierte en conciencia, es decir, cuando es capaz no sólo de conocer, sino de advertir que conoce. La voluntad, paralelamente, va hacia su objeto que es el bien, realiza su acto propio que es amar y alcanza su perfección cuando tiene libertad para unirse al objeto amado. Aun cuando se pueden distinguir conceptualmente el camino de la inteligencia y el de la voluntad, en la realidad actúan compenetrados, de tal suerte que, al llegar a sus perfecciones respectivas, la conciencia y la libertad se sintetizan y convergen en los actos, que son propiamente humanos precisamente por reunir la doble condición de conscientes y libres.

El carácter ético de la persona se alcanza porque cualquier acto humano encierra un valor positivo si hace real un bien o un valor negativo si incide en el mal. Tal carácter se pone de relieve en las expresiones corrientes de «buena persona» o «mala persona». Una y otra expresión se refieren a la totalidad del ser humano. Otras expresiones semejantes, tales como «buen médico» o «mal médico», «buen zapatero» o «mal zapatero», «buen escritor» o «mal escritor», se refieren a perfecciones parciales del hombre aisladas; no son propiamente perfecciones de la persona que siempre, hay que repetirlo, tiene condición de totalidad. La finalidad ética de la educación personalizada se halla en su intento de que cada hombre llegue a ser una buena persona.

Tampoco se puede olvidar la resonancia subjetiva que tienen el valor positivo o negativo de los actos. Tanto el bien como el mal se pueden tomar en sentido objetivo y en sentido subjetivo. Cualquier obra buena, bien hecha, produce algún bien que se traduce en perfección de la realidad existente, personas o cosas; tal, por ejemplo, el favor que se hace a un amigo, un objeto bien construido. Es el bien

objetivo que perfecciona la realidad y al mismo tiempo perfecciona y trasciende al sujeto que le alcanza. La conciencia de haber alcanzado un bien produce de modo espontáneo una reacción de complacencia que va desde la alegría a la felicidad. Es el bien subjetivo. Por el contrario, el mal objetivo es una negación, la privación de un bien, ya sea por perder el bien poseído, ya sea por no alcanzar el bien deseado. También produce, al mismo tiempo que un deterioro de la realidad, una frustración, disgusto o tristeza producida por la carencia del bien que estaba a nuestro alcance. De aquí el poder ampliar el concepto de educación personalizada tomándola como el proceso mediante el cual un sujeto es capaz de encontrar en todos sus actos la alegría de su propio vivir.

Este propio vivir no es encerramiento en los límites individuales del hombre. Es, por el contrario, obrar ensanchando los límites del ser. Dado que toda operación implica relación, la persona es una realidad abierta a la comunicación con todo lo real (la realidad sensible y la transensible) y especialmente a la comunicación con los otros entes que con ella comparten el carácter de personas, es decir, a la comunicación social.

El hombre es dueño de su propia vida porque decide de antemano lo que puede o no puede hacer y cómo debe hacerlo. En otras palabras, proyecta sus actos. Todos tenemos la experiencia de proyectar un trabajo, una diversión, una reunión, situándolos imaginativa y previamente en el tiempo de que podemos disponer. Se vive humanamente cuando el tiempo se va llenando con la realización de nuestros proyectos. Y así como el tiempo es un continuo en el cual se pueden ir señalando instante tras instante, la vida es un continuo en el que se pueden ir enlazando los actos en la realización de un mismo proyecto, también los proyectos se pueden ir enlazando en el continuo de la vida. Así, cuando todos los proyectos que formulamos, con mayor o menor claridad, se ven unidos en la perspectiva de nuestro futuro, se convierten en elementos del proyecto personal. Vivir humanamente es llegar a formular un proyecto personal de vida y ser capaz de realizarlo. La educación personalizada se puede concebir como la capacitación para formular el proyecto personal de vida y para llevarlo a cabo.

En síntesis, el concepto de persona añade a la idea de hombre las significaciones de singularidad concreta y total, dignidad, conciencia y libertad, carácter ético, vocación a la felicidad y comunicación.

Sobre el supuesto de que, repitámoslo una vez más, la idea del hombre va encapsulada y sostiene a la de persona, en la educación personalizada caben todas las perfecciones que el hombre puede alcanzar, a condición de que estén orientadas, o al menos no sean obstáculo a la conciencia y la libertad en las que se manifiesta la dignidad de la persona. Cualquier conocimiento que se adquiera, cualquier aptitud que se desarrolle, cualquier valor personal que se promueva se puede integrar en la educación personalizada.

## BIBLIOGRAFÍA

- BALLESTEROS, J. (1985): «Hacia un modo de pensar ecológico», en *Anuario Filosófico*, Universidad de Navarra, vol. 18, núm. 2.
- BLOOM, A. (1989): *El cierre de la mente moderna*, Barcelona, Plaza y Janés.
- BOUCHET, H. (1933), *L'individualisation de l'enseignement*, París, PUF
- BREWER, J., y HUNTER, A. (1990): *Multimethod Research*, Londres, SAGE.
- CAMPBELL, D., y STANLEY, J. (1966; trad. esp., 1973): *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Nueva York, Rand McNally, trad. esp., Buenos Aires, Amorrortu.
- CLAPAREDE, E. (1920): *L'école sur mesure*.
- CROCE, B. (1927): *Logica como scienza del concetto puro*, Bari.
- DOCKRELL, W. B., y HAMILTON, D. (ed.) (1980): *Rethinking Educational Research*, Kent, Hodder and Stoughton Educational.
- ERAUT, M. (ed.) (1989): *The International Encyclopedia of Educational Technology*, Oxford, Pergamon Press.
- FAURE, P. (1981): *Enseñanza personalizada y también comunitaria*, Madrid, Narcea.
- FIRESTONE, W. A. (1987): «Meaning in Method: The Retic of Quantitative and Qualitative Research», en *Educational Researcher*, octubre, págs. 16-21.
- FÖRSTER, F. W. (1911): *La escuela y el carácter*, Torino.
- (1935): *Instrucción ética de la juventud*, Barcelona, Labor.
- GARCÍA HOZ, V. (1955): *Cuestiones de filosofía de la educación*, Madrid, Instituto de Pedagogía, CSIC.
- (1967): *Educación personalizada (La educación al servicio de la libertad)*, Universidad de Madrid, Fundación Valdecilla.
- (1987): *Principios de pedagogía sistemática*, Madrid, Rialp, 12.<sup>a</sup> ed.
- GENTILE, G. (1914): *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica*, Bari, vol. I.
- HARE, A. P.; BORGATTA, E. F., y BALES, R. F. (1965): *Small Groups: Studies in Social Interaction*, Nueva York, Knoph.
- HOMANS, G. C. (1950): *The Human Group*, Nueva York, Harcourt Brace.
- HUSEN, T. (1990): *Education and the Global Concern*, Oxford, Pergamon.
- JACOB, E. (1988): «Clarifying Qualitative Research: A Focus on Traditions», en *Educational Researcher*, enero-febrero.
- JICK, T. D. (1979): «Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action», en *Administrative Science Quarterly*, 24 (4).
- KALLOS, D. (1980): «On Educational Phenomena and Educational Research», en DOCKRELL, W. B., y HAMILTON, D., *Rethinking Educational Research*, Kent, Hodder and Stoughton Educational.
- KEEVES, J. (1988): «The Unity of Educational Research», en *Interchange*, vol. 19, núm. 1, páginas 14-30.
- KELLER, F. S. (1968): «Goodbye, teacher», en *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1.
- LINCOLN, Y. S., y GUBA, E. G. (1985): *Naturalistic Inquiry*, Londres, SAGE.
- MACCHIEITI, S. S. (1982): *Pedagogia del personalismo italiano*, Roma, Ciudad Nuova Editrice.
- MARSHALL, C., y ROSSMAN, G. B. (1989): *Designing Qualitative Research*, Londres, SAGE.
- MITZEL, H. E. (ed.) (1982): *Encyclopedia of Educational Research*, Londres, Collier McMillan.
- NOSENGO, G. (1947): *La persona humana e l'educazione*, Brescia, La Scuola.
- PATTON, M. Q. (1980): *Qualitative Evaluation Methods*, Beverly Hills, CA, SAGE.
- SHARAN, S.; HARE, A. P.; WEBB, C., y LAZAROWITZ, R. H. (eds.) (1980): *Cooperation in Education*, Provo, Utah: Brigham, Young University Press.
- SHAW, M. E. (1971): *Group Dynamics*, Nueva York, McGraw-Hill.

- SEMIN, G. R., y GERGEN, K. J. (1990): *Every day understanding*, Londres, SAGE.
- SKINNER, B. F. (1969): *Ciencia y conducta humana*, Barcelona, Fontanella.
- SMITH, J. K., y HESHUSIUS, L. (1986): «The End of the Quantitative-Qualitative Debate Among Educational Inquiries», en *Educational Researcher*, enero.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (1980): *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, Madrid, Instituto San José de Calasanz, del CSIC.
- SPRANGER, E. (1935): *Formas de vida*, Madrid, Revista de Occidente.
- (1935 A): *Psicología de la edad juvenil*, Madrid, Revista de Occidente.
- SSTEFANINI, L. (1955): *Personalismo educativo*, Roma, Fratelli Bocca Editori.
- STRIKE K. A. (1979): «An Epistemology of practical Research», en *Educational Researcher*, enero.
- VILLAREJO MÍNGUEZ, E. (1950): «Ofensa y defensa de la pedagogía experimental», en *Bordón*, tomo II, núm. 9, págs. 11-18.
- WOLCOTT, H. F. (1988): «Ethnographic Research in Education», en JAEGER, R. M. (1988): *Complementary Methods for Research in Education*, Washington, AERA.

