

# **PERSONALIZAR LA RELACIÓN: Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza\***

*José Contreras Domingo  
(Profesor de Didáctica de la Universitat de Barcelona)*

## **Presentación**

Expresiones como "personalizar la enseñanza" tienen el potencial de su sugerencia, pero tienen el peligro de su vacuidad, y por tanto de su posible uso interesado para decir cualquier cosa. Como cualquier eslogan, puede recoger el sentimiento de una gran mayoría, a la vez que la poca claridad de lo que se quiere decir. Además, al contar con el aval de políticas y tendencias internacionales, se presta a su uso instrumental: un paquete de políticas que "personalizan" la enseñanza. Aún más; en los contextos dominantes actuales de políticas neoliberales, "personalizar" puede ser la forma de remitir, en la variedad de intereses, historias, capacidades y recursos, a que cada cual, en la competición meritocrática, defina y luche por su lugar social, mientras persigue los objetivos, los logros, que otros marcan.

En términos pedagógicos y didácticos, esta noción de personalización necesita de una clarificación de lo que realmente supone, si queremos evitar que se convierta en "otro nuevo programa", en vez de en una manera de pensar el sentido de la práctica educativa. La personalización no puede entenderse como un plan de actuación que se aplica a los alumnos. Esta sólo tiene sentido si entendemos que lo que está en juego es la personalización de la relación educativa; algo que compromete no sólo a los planes de actuación para con el alumnado, sino a la forma en que los docentes se abren a la experiencia de relación y comprensión de sus alumnos y a la posibilidad de que esa apertura sea también una experiencia formativa para los estudiantes, en la medida en que refleja una apertura de sí, una manera de pensarse y entenderse, en relación. En lo que sigue intentaré desarrollar este argumento, para poder mostrar al final algunas de las formas prácticas en las que esta personalización puede concretarse, sin perder este significado esencial, y sin prestarse tampoco a los usos de una personalización instrumental, como adaptación personal a las demandas externas.

## **El sentido**

Lo que está en juego en cualquiera de nuestras tareas de enseñanza es el sentido que adquiere lo que hacemos para nuestros estudiantes. Pero el sentido remite necesariamente a su variedad, porque éste es siempre particular, personal, y por lo tanto, varía de uno a otro: cada estudiante le confiere un significado a la experiencia. Una variedad que depende también del contexto en el que ser enseñado o aprender está ocurriendo y la forma en que éste está dotándole de unos significados u otros a la propia experiencia de aprender y a las razones, para ello (Claxton, 1987).

Sin embargo, el sentido al que me refiero no se reduce a su aspecto cognitivo, esto es, a lo relacionado con los significados que se le atribuyen a las experiencias, o a lo que se suele considerar como "comprender un contenido". El sentido al que me refiero tiene que ver también con una dimensión fundamental de la educación y es, podríamos decirlo así, "el sentido que se abre". Quiero decir con esto que de lo que se trata en la enseñanza, en definitiva, es de las nuevas posibilidades que puedan abrir nuestros alumnos y alumnas, con lo que les aportamos, para ampliar, para renovar, para contrastar, para enriquecer el sentido de su vida, de su ser y estar en el mundo: es el

---

\* Este texto está escrito como fruto de la investigación "El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad" (Proyecto BSO2003-06157, Programa General de Promoción del Conocimiento del Ministerio de Educación, período 2003-06).

despertar de posibilidades, de actuaciones, de significación personal del vivir, de despliegue de capacidades y recursos, de deseos e ilusiones, de nuevas sensaciones, de nuevas dimensiones (con sus luces y sus sombras) del misterio y de las incertidumbres de lo que les rodea, de su personal relación con el mundo.

Que lo que está en juego es este sentido que pueda tener la experiencia educativa para nuestros estudiantes, lo sabemos por la satisfacción que sentimos cuando vemos que pueden hacer algo propio y valioso con aquello que han aprendido, y no sólo “comprenderlo”; cuando vemos que algo ha cambiado en sus inclinaciones, en sus preguntas, en su ponerse en juego, en su querer ir más allá de simplemente hacer las tareas o sacar notas. Es decir, lo sabemos cuando podemos verlos en su singularidad, que se manifiesta y que expresa su vitalidad, su búsqueda personal, sus ganas de crecer, de ser. De ser “ellos mismos”, cada uno, cada una, a su manera, en su orientación personal, desde sus propias características y cualidades. Como también lo sabemos cuando no es así, cuando se pierden y no conectan (no conectamos), cuando no quieren; incluso cuando, aunque se cumpla con las tareas, vemos que no hay chispa.

### **En primera persona**

Esta dimensión del valor que la experiencia escolar tiene para nuestros estudiantes, la variedad de significados personales que la enseñanza tiene para cada uno de ellos, y aún más, este sentido más íntimo y profundo que abre, o no, en cada una, en cada uno, sólo lo podemos captar, apreciar, si lo hacemos por nosotros mismos, personalmente, desde la comunicación viva que permite estar a la escucha, preguntarse por el mundo personal de la alumna o del alumno singular, por cómo debe estar sintiendo y viviendo lo que ocurre; desde la comunicación viva y personal que hace posible que nuestros chicos y chicas estén dispuestos a mostrarse, a decir; o al menos desde la cercanía suficiente como para que podamos captar algo de lo que viven, sienten y necesitan, porque nuestra proximidad es relación perceptiva. Sólo es posible personalizar la enseñanza, viviendo nosotros la relación educativa, en cuanto que docentes, en primera persona. Es decir, estando y actuando como quien se es, más allá de lo que institucionalmente viene marcado (ya sea el currículum, las normativas o las calificaciones) (Contreras, 2005).

### **La mediación**

Esto no quiere decir que haya una dicotomía insalvable entre el saber que enseñamos y ser uno mismo como docente. La cuestión es más bien si este saber vive en uno mismo, si uno es mediador, en primera persona, del saber que les proponemos. La cuestión es por tanto, también, si lo que sostiene la relación de enseñanza es, en primer lugar, la relación personal, que es la que se hace mediadora con los saberes, con las experiencias, con el porqué del aprender, etc. Es esto lo que hay detrás de la pregunta que le hizo una niña a su maestra, recogida por Eulàlia Bosch: “Señorita ¿tú, te crees todo lo que nos dices?”. La autora, en la reflexión que hace de esta frase, señala: “Los niños necesitan que los adultos crean en lo que dicen y se lo hagan notar, para poder también empezar a creer en sí mismos” (Bosch, 2003, pág. 124).

Así pues, la pregunta por el sentido siempre nos revierte: ¿Qué significado tiene lo que enseño para mis alumnos? ¿Qué les puede aportar para encaminar sus vidas con más sentido, con más profundidad, con más amplitud? ¿Qué les aporta a cada uno de ellos? ¿Cómo puede encontrar cada una, cada uno su sentido? Pero estas preguntas no pueden hacerse si no buscan y encuentran su correlato en las de orden inverso: ¿quiénes son y qué viven estos chicos y chicas? ¿Qué les inquieta, qué les mueve, qué les preocupa, qué se preguntan, qué necesitan? ¿Y qué hay en nuestro legado cultural que les puede ser válido para lo que manifiestan como inquietud, como necesidad, como deseo?

Estas preguntas nos colocan, como docentes, en el sentido de nuestro trabajo como mediación. Mediación entre los chicos, y el saber y la cultura como legado. Entre su ser y el saber que portan como propio, y lo que tenemos para ofrecerles. Mediadores

entre el mundo que traen, con su novedad (Arendt, 1996) y lo que nos aportan para repensar el mundo cultural (Mecenero, 2003). Mediadores entre la infancia y la juventud que representan y traen consigo, y la vida adulta que representamos y llevamos con nosotros. Entre la vida particular de cada uno y la vida colectiva que como experiencia y oportunidad abre la pertenencia y la convivencia en un grupo. Mediar entre las grandes preguntas de la educación, de la transmisión cultural, del desarrollo y del crecimiento, y las vidas particulares de nuestros alumnos.

### **Personalizar la relación**

La mediación sólo puede darse si la relación educativa es ante todo una relación personal; es decir, en donde cada uno, a partir de quien es, de lo que posee para compartir, construye el vínculo.

Personalizar la enseñanza, más que una adaptación de las ofertas educativas a distintos intereses, es una apertura a la relación de intercambio a partir de lo que cada uno tiene de propio, para que en esa relación pueda desplegarse el camino de la interrogación, de la búsqueda, del diálogo entre lo que surge como propuesta (una pregunta, un experimento, un proyecto) y la implicación personal, desde la que cada uno vive su propio recorrido, haciendo de ello una experiencia, esto es algo que no sólo acontece, sino que te deja huella. Es en la relación personal en donde se van modulando los significados y las necesidades de unos y otros; en donde se va elaborando e intercambiando la comprensión de lo que cada uno aporta y plantea.

Personalizar la relación es poner en el centro de la experiencia educativa el encuentro. Un encuentro que se mueve en la tensión entre la experiencia de lo social, de pertenencia a un grupo, pero que necesita de las cualidades de la relación que se viven de tú a tú. Una tensión también porque siempre nos muestra la imposibilidad o los límites de la comprensión del otro (Ellsworth, 2005). Sin embargo, estos límites no son sólo frustración (que lo suelen ser la mayoría de las veces) sino también la expresión de la irreductibilidad de cada uno, de cada una. En los límites, si hay disponibilidad y apertura (Arnaus, 2005), y no indiferencia o sometimiento, es donde podemos vivir uno de los significados íntimos de la construcción personal, porque en esos límites, en el deseo de comprensión o aceptación y en la dificultad o imposibilidad para conseguirlo, es donde se abre para nuestro alumnado (como también para nosotros) la posibilidad de asumir el sí mismo, esto es, decidir (de una forma consciente o inconsciente) cómo tomar lo que ha pasado y qué hacer con ello. Cuando el sentido en el que actuar o pensar no está resuelto, el acompañamiento pedagógico (que señala el conflicto, pero que no se lo resuelve) crea el espacio de “hacerse”.

Es en la relación personal en donde el trabajo docente cobra su significado al favorecer aquellas actividades y experiencias que pueden ser personalizadas, es decir, vividas por los estudiantes desde la singularidad personal, adaptadas a sus recursos y posibilidades, convertidas en trayectoria propia, viviéndose en ellas, siendo alguien que es visto y reconocido en su singularidad. Porque en ese ser reconocido, en ese contraste entre quien uno va siendo y haciendo y el reconocimiento por los otros del propio recorrido, uno se ve re-definiendo (Hernández, 2006, pág. 66, Van Manen, 2004, pág.46). Si personalizar la enseñanza se entendiera como una simple diversificación de la oferta, sería tanto como dejar sin entender ni sin plantearse pedagógicamente qué despierta los intereses y los deseos, cómo nace una ilusión, cómo se participa de una sociedad y de una cultura (en general, pero también en particular, en el grupo de clase, o en el centro educativo) sin renunciar a quien se es, pero sin cerrar a priori lo que puede ser.

### **Aprendizaje personal**

Hacer algo propio con los que nos llega como novedad, ya se trate de un acontecimiento, un saber, una acción. Ese es el sentido educativo de aprender si quiere ser algo más que reproducción de lo dado, o mera conservación estática de una tradición o un legado. Hacer algo propio no significa deformar lo que se enseña, sino poder

obtener significados personales al aprender a partir de lo que la enseñanza nos acerca del saber, del legado cultural. Hacer algo propio consigo mismo, gracias y a través de aquello que vivimos, de lo que se nos aporta.

Este es el sentido educativo de la enseñanza, cuando hablamos de educación obligatoria. Pero, claramente también, es este el sentido de los aprendizajes cuando lo que se busca es que aprender, incluso en etapas posteriores, sea a la vez la oportunidad de preguntarse, explorar, interpretar, etc. Esto es, la oportunidad de intervenir activamente en la relación con la vida (ya sea la vida personal, la laboral, la social o política), valiéndose de lo aprendido para hacer más fructífera esa relación. Más aún cuando estamos hablando de una vida en movimiento, en transformación, que necesita a menudo rehacer esa relación.

Como ha señalado Alan Bishop (1999) respecto de la enseñanza de las matemáticas, hacer del aprendizaje algo personal depende de modificar las relaciones con el saber. El aprendizaje se convierte en impersonal si el saber que se enseña se concibe como una acumulación de respuestas correctas para ser poseídas, en vez de como una manera de mirar al mundo para ser practicada en sus variedades, tanteos y conexiones personales.

Pero no se trata sólo de la forma en que se aborda el sentido del aprendizaje de las disciplinas. Yendo más allá, podríamos decir, que “lo personal es cultural” y que “lo cultural es personal”. Quiero decir con esto que la relación con la cultura no es exterior, no es algo que está “ahí”, en abstracto y puro, dispuesto a ser incorporado por alguien que está “aquí”, en un vacío de significados y experiencias culturales. Personalizar el aprendizaje es personalizar las relaciones múltiples con los saberes y experiencias culturales. Es dialogar con las formas culturales incorporadas, interiorizadas, a partir de las cuales vemos el mundo y a nosotros mismos, en contraste con otras visiones, otras aportaciones, con otras elaboraciones, para poder reformular el sentido desde el que se ve y se interpreta, haciéndolo más preciso, más abierto, más sutil, más sensible. Las aportaciones culturales de la enseñanza tienen que cobrar un sentido y una relevancia personal: para preguntarse, para orientar su vida, para descubrir y experimentar posibilidades, etc. Es también la oportunidad de un aprendizaje de sí.

Un aprendizaje personal supone la oportunidad de reconocer otras experiencias, otras necesidades, otras cualidades y recursos que no unifiquen la experiencia de enseñanza y de aprendizaje como trayectoria academicista. Esta variedad de experiencias y de modos de abordarlas y de vivirlas es lo que abre la posibilidad a que cada uno encuentre su sentido, sus inclinaciones, su vocación (Tonucci, 2007). Porque un aprendizaje personal, en una relación personal, es una forma de ir viviendo cada uno, cada uno, su lugar en el mundo, pero no como destino o sanción, sino como definición de su querer estar y participar desde sí en relación a lo que le rodea.

### **Consecuencias: aperturas prácticas**

Todo lo anterior pretende hacer visible, comprensible, que la personalización de la enseñanza no se resuelve de manera eficiente, de por sí, con la aplicación de ningún procedimiento, organización o metodología, porque lo fundamental hay que irlo siempre descubriendo, construyendo, interpretando, rescatando, preguntándose (Van Manen, 1998). La personalización implica que la enseñanza sólo se resuelve en el momento presente, en la relación concreta, en el intercambio que no siempre podemos prever con nuestros alumnos concretos, con sus historias, sus ilusiones, sus confusiones. Por eso prefiero hablar de aperturas prácticas, porque las propuestas metodológicas, organizativas, curriculares son sólo eso, aperturas, oportunidades para abrir la relación personal, que sólo puede hacerse en última instancia desde quien cada uno es. Y son aperturas, si nos ayudan, si colaboran con quienes somos como docentes y como instituciones, a cuidar el sentido, la mediación, la relación, el aprendizaje personal.

*El currículum*

El problema con el currículum para pensar en la personalización de la enseñanza, proviene del empobrecimiento que se ha producido en los últimos años, al reducirlo a los problemas de la ordenación y del control administrativo sobre la enseñanza (Contreras, 2002). Es necesario pensar en una perspectiva sobre el currículum (como en la tradición de Stenhouse, 1984) que no esté tan preocupada por planificar y controlar los resultados de la enseñanza como lo que vale la pena ser ofrecido y vivido como interrogantes, como experiencias, como saberes con los que hacer algo propio. Una perspectiva que no disocie ni posponga los sentidos personales frente a los logros y las adquisiciones a otro momento que ya no es escolar. Una perspectiva más ambiciosa que la de la simple acumulación del saber, porque no niega la necesidad del saber, sino lo que cada uno puede hacer personalmente con el mismo.

Esto supone una concepción del conocimiento que no es simple posesión y acumulación, sino, como lo ha llamado Barnes (1994), “conocimiento de acción”, esto es, aquel que se vive en su capacidad de convertirlo en operativo, en hacer algo con él, en poder cada uno pensar desde sí su realidad a partir de lo que le aporta. Tal punto de vista expresa una forma personal de relacionarse con el saber que le aporta la enseñanza, poniéndolo en relación con su propio bagaje, con sus preguntas, con sus vivencias y sus interpretaciones de las cosas, etc. Y supone una visión de la tarea docente como la forma de inducción y participación en esta conversación entre saberes y experiencias.

Distintas aproximaciones a esta idea están vivas y están siendo estudiadas y divulgadas. Desde el aprendizaje basado en problemas (Barell, 1999; Meirieu, 1992; Torp y Sage, 1999), los proyectos de trabajo, (Hernández y Ventura, 1992, Hernández, 2002, Martín, 2006), la enseñanza basada en la experimentación (Charpak, 2005) y en la investigación (Jiménez Vicioso, 2006). Son en general perspectivas integradas del currículum (Beane, 2005) y formas de organizar la experiencia de enseñanza y aprendizaje que crean situaciones de interrogación y búsqueda, o que se convierten en sí mismos en acontecimientos que no tienen un camino, ni una conclusión trazados a priori, sino que en su desarrollo, en su resolución y en su significado requieren ponerse en juego personalmente para darle sentido a lo que está pasando, para decidir lo que hacer, cómo continuar, qué conclusiones extraer, qué hacer con lo que se ha obtenido, etc. (Pomar, 2001).

Pero una concepción del currículum para la personalización de la enseñanza significa también el reconocimiento de la necesidad de experiencias y recorridos singulares. De tal manera que la cuestión no es sólo que cada uno pueda hacer algo propio y personal con lo que se plantea como común, sino también la diversidad no homogénea, no igual para todos, de actividades y de aprendizajes; lo que Ángel Pérez (2002) ha llamado la “equivalencia de oportunidades y de posibilidades”. No todos tenemos las mismas cualidades, capacidades, ni intereses; por lo tanto, cada uno necesita y se siente más vinculado a aspectos diferentes de la vida cultural. Es esencial poder experimentar y probar una amplia gama de saberes y experiencias, pero no para ser determinados en relación al éxito obtenido en ellas; sino para que cada uno pueda encontrar sus puntos fuertes, sus recursos y cualidades, sus potencialidades. Que cada uno pueda encontrar y labrar su camino, su identidad, su trayectoria cultural. El problema con el sistema escolar que tenemos es que valora jerárquicamente la variedad de capacidades, de tal manera que clasifica a los sujetos en una gradación lineal y discrimina a quienes no responden a ciertas cualidades. La cuestión no es, por tanto, la de crear itinerarios si estos se connotan de sentido jerárquico y selectivo, sino que es necesario que las posibilidades diversas puedan ser vividas como reconocimiento no determinista de las variedades personales y de las variaciones incluso que se van sucediendo en una misma persona a lo largo de su vida. En la educación obligatoria, en la concepción de “una escuela para todos” sean cuales sean sus capacidades y necesidades, se hace mucho más necesario pensar en una visión del currículum que no

obligue a medirse con respecto a una única posibilidad del aprendizaje, del saber y del desarrollo personal.

#### *Las tareas*

Una concepción del currículum como la anterior, abierta a la variedad de significados, pero también de acciones y de realizaciones para el alumnado, y abierta a la variedad de aprendizajes, de contenidos y de recorridos, en la convivencia de quienes no quedan subsumidos bajo un mismo plan, ni una misma trayectoria, significará en ocasiones la posibilidad de participar en actividades y tareas diferenciadas, incluso, de separación para procesos y experiencias distintos. Pero, por encima de todo, significa concebir la posibilidad de participar en actividades y tareas comunes que se prestan a cobrar un recorrido y un significado singular. De hecho, en la naturaleza de los enfoques antes mencionados (basados en problemas, en proyectos, en investigación, etc.), ya se encuentra esta concepción de la participación en tareas que pueden ser vividas simultáneamente como grupales y como personales, ya que están pensadas para que puedan tener desarrollos no unificados, rompiendo así con la tendencia a la homogeneización de otros sistemas que sólo proponen un único recorrido y un único significado posible a la actividad escolar (lo que obliga a que los alumnos tengan que colocarse y medirse en una perspectiva lineal, de tal manera que no estar a la altura de la tarea significa rebajarla para adecuarla a su posibilidad, no realizar otra cosa o relacionarse de otra manera con ella) (Véase Perrenoud, 2006, pp. 141-143).

#### *Las relaciones*

Es en la relación en donde se sostiene la personalización, como hemos visto. Es en la relación en donde nace y vive la posibilidad de que el intercambio, las propuestas, las actividades sean sostenidas desde el sí mismo en diálogo con otros. La conversación va creando la posibilidad de abrir posibilidades a las experiencias, de intercambiar los mundos personales, de conocer lo que unos y otros piensan y viven, de buscar siempre de nuevo la mediación del sentido para lo que pasa. Incluso cuando el diálogo queda abierto, sin respuesta, dejando en suspenso el significado que pueda tener algo, porque en la indeterminación de lo que significan las cosas, de lo que sabemos y de lo que no, queda abierto el sentido de sí, que tiene que acoger la imposibilidad de concluir como una forma también de irse construyendo, de irse definiendo por uno mismo (Van Manen, 2004, p. 29).

Pero la vida es más amplia que el currículum, y lo que puede ocurrir y acompañarse en el transcurso de la vida escolar puede trascender en su significación e importancia a cualquier planificación o pretensión. La relación también tienen que ver con este reconocimiento: un aspecto fundamental de la experiencia formativa escolar, del ir encontrando su lugar, de reconocerse y reformularse en la variedad de encuentros y conflictos que supone la convivencia es parte fundamental de lo que las instituciones educativas pueden y deben tomar como responsabilidad. En este sentido, la personalización de la enseñanza tienen que ver con la experiencia civilizadora de las relaciones (Instituto de la Mujer, 2001).

#### *La evaluación*

Desde una perspectiva sobre la evaluación excesivamente dependiente de los usos y necesidades administrativos, y de los estándares y comparaciones internacionales, la evaluación se presta más a poner en cuestión la personalización que a ayudar a sostenerla. Mientras la evaluación esté empañada de comparación, mientras se conciba en relación a niveles prefijados, actuará contra la comprensión de que cada alumno o alumna tiene su propio reto, su propio camino, sus propios resultados. La cuestión estriba en poder mostrarles a los estudiantes su propio progreso, poderles retornar imágenes que les permiten verse en sus posibilidades y recorridos, en lo que hacen y lo que podrían, etc. (Meirieu, 1998, pp. 123-125). Esta forma de evaluación no requiere fijar niveles de rendimiento ante los que compararse y situar jerárquicamente a los

estudiantes (algo incompatible con la idea de una escuela para todos, y con la de la equivalencia de oportunidades y de posibilidades, abierta a recorridos diferentes entre unos y otros, abierta a que cada uno encuentre y desarrolle sus capacidades, no que se someta a una única visión y versión de lo que es aprender y de lo que hay que saber). La evaluación puede ser perspicaz y exigente, a la vez que comprensiva y adecuada a cada uno, de la misma forma que lo puede ser la crítica de una novela o de una película: no requiere un referente previo de logro, pero sí se puede valorar en lo que da de sí y en lo que podría haber sido. No se define a priori lo que se espera encontrar, lo cual permite que el aprendizaje puede ser mediado personalmente, pero se puede apreciar el valor de lo que ha sido creado, de lo que se ha aprendido, precisamente atendiendo a las cualidades, trayectorias y capacidades personales.

### **Las dificultades: cierres y aperturas**

No podemos hablar de aperturas sin hacerlo también de sus dificultades, de lo que cierra; de los cierres institucionales, ideológicos y personales que hay que conseguir ver y pensar para ir moviendo las posibilidades de otra experiencia educativa.

La dificultad primera ante todas estas propuestas y la visión que la alimenta es que disponemos de un sistema escolar que está montado sobre el supuesto de la homogeneidad. La escuela graduada (Viñao, 1990), se basa en la idea de constitución de grupos homogéneos. Aunque sabemos que nunca lo son, sin embargo todo el sistema escolar y didáctico funciona con este supuesto, de tal manera que está encarnada en la institución la mentalidad práctica de que la enseñanza se rige sobre el supuesto de que, en un aula, todos hacen lo mismo, a la vez, de la misma manera, para llegar al mismo resultado.

Sólo si modificamos o flexibilizamos la noción de “clase” (Meirieu, 1992) es posible introducir no sólo otra práctica, sino también otra mentalidad que no se encuentre atrapada en la imagen recurrente y en la tentación de grupos de iguales entorpecidos por quienes no se corresponden con la normalidad del nivel. Algunas escuelas están ya flexibilizando, o modificando radicalmente este organizador, buscando otras formas de agruparse, que sean variables y cambiantes, o bien, creando estructuras más generales que no obliguen a moverse con el referente de grupos de edad o de capacidad o nivel (Pacheco, 2004; El Martinet, 2007). Y modificar este organizador clave obliga a replantearse las prácticas de relación y de actividad, de tal manera que no pueda ya sostenerse sobre el mito del “todos iguales, todos lo mismo”.

Pero —y esta es una segunda dificultad— si el modelo pedagógico sobre el que se sustenta la escuela graduada pervive no es sólo por una cuestión interna de la organización escolar, sino porque resulta congruente con una forma de entender el sentido del sistema escolar. Un sistema escolar que se concibe bajo la aspiración de igualdad, pero que significa que todos se deben dirigir a lo mismo: una única perspectiva en los contenidos y en las prácticas que revelan una misma perspectiva sobre los modos de inserción al modelo social-económico-laboral vigente. Y esto, más allá de perspectivas de izquierdas o de derechas, de modelos socialdemócratas, liberales o conservadores. La única diferencia estriba en si el éxito es sólo para algunos o lo es para todos, esto es, si todos o sólo algunos pueden aspirar a lo mismo, pero no si se puede aspirar a otra cosa. En una sociedad que jerarquiza las trayectorias escolares y las formas de vida, apoyar el que cada uno encuentre su camino, desarrolle sus recursos, construya su propia historia, será siempre como docentes, una tarea delicada, pero necesaria.

Una tercera dificultad, es la propia como docentes para movernos en esta dirección de la personalización de la enseñanza. Como también lo resulta en ocasiones para nuestros estudiantes. Y es que la dilucidación del sentido, la mediación, el ponerse en juego en primera persona, apoyar un aprendizaje personal no sólo depende de nuestra voluntad abstracta, sino de encontrar las formas y las mediaciones para poder llevarlo a cabo, en una concepción de la escuela y del trabajo docente más difícil, más sutil, más

abierto a lo imprevisto. Requiere más madurez, más iniciativa, más capacidad de riesgo. Y por tanto, más investigación profesional, más reflexión personal, más apoyo de colegas y de otros profesionales. Porque, además de ser una tarea compleja como docentes, en ocasiones los propios estudiantes se resisten a formas de aprendizaje que les requieren pensarse más, asumir sus propias iniciativas, su responsabilidad, etc. (Perrenoud, 2006, pp. 144-147). El riesgo de personalizar la enseñanza, de buscar estas aperturas, es que el miedo y la inseguridad las atenacen y que se trastoquen en nuevos cierres. Por tanto, es necesario cuidar con los estudiantes las transiciones a su implicación y desarrollo personal, como lo es también desarrollar nuestras propias transiciones, contando con los apoyos, los tanteos, los aprendizajes, los errores, hacia una forma de entender la práctica educativa más comprometida, pero también más enriquecedora.

## Referencias

- Arendt, H. (1996) "La crisis en la educación" En *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, págs. 185-208.
- Arnaus, R. (2005) "La mediació a l'educació" *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, nº 29, págs. 101-107.
- Barell, John (1999) *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial
- Barnes, D. (1994) *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor
- Beane, J. A. (2005) *La integración del currículum*. Madrid: Morata,
- Bishop, A. J. (1999) *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós.
- Bosch, E. (2003) *¿Quién educa a quién? Educación y vida cotidiana*. Barcelona: Laertes
- Charpak, G. (2005) *Manos a la obra. Las ciencias en la escuela primaria*. México: FCE.
- Claxton, G. (1987) *Vivir y aprender*. Madrid, Alianza.
- Contreras, J. (2002) "Política del currículum y deliberación pedagógica". En Ian Westbury (comp.) *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*. Massanet de la Selva (Girona): Pomares, págs. 75-109
- Contreras, J. (2005) "La autonomía del profesor. En primera persona: liberar el deseo de educar" En Gairín, J. (coord.) *La descentralización educativa ¿una solución o un problema?* Las Rozas (Madrid): Cisspraxis, págs. 327-373.
- Ellsworth, E. (2005) *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal.
- Equipo de la Escuela El Martinet (2007) "De un sueño a una escuela" *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 368, págs. 54-57.
- Hernández, F. (2002) "Los proyectos de trabajo: un mapa para navegantes en tiempos de incertidumbre" *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 310, págs. 78-82.
- Hernández, F. (2006) "¿Por qué decimos que estamos a favor de la educación si optamos por un camino que deseduca y excluye?" En Sancho Gil, J. M. (coord.) *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Akal. págs. 51-75.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992) *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Instituto de la Mujer (2001) *Relaciona: Una propuesta ante la violencia*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Jiménez Vicioso, J. R. (2006) *Un aula para la investigación*. Montequinto (Sevilla): Diada Editora.

- Martín García, X. (2006) *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mecenero, Cristina (2003) "Cerca del comienzo", *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, nº 25, págs. 103-109.
- Meirieu, P. (1992) *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Pacheco, J. (2004) "Escola da Ponte" *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 341, págs. 22-24.
- Pérez Gómez, A. (2002) "Un aprendizaje diverso y relevante" *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 311, págs. 66-70.
- Perrenoud, P. (2006) *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Ed. Popular.
- Pomar, M. (2001) *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Octaedro.
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tonucci, F (2007) "Temblaba como un 25" *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 364, págs. 12
- Torp, L. y Sage, S. (1999) *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Van Manen, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2004) *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Viñao, A. (1990) *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.

**PUBLICADO EN LA REVISTA OGE Nº4 - 2007**