

Aportes para una didáctica general de las situaciones singulares: sujetos, dispositivos de enseñanza y construcciones ético-políticas

Octavio Falconi

Resumen

Este artículo desarrolla un conjunto de reflexiones acerca de las respuestas teóricas que viene recontextualizando y produciendo el campo de la didáctica general para ofrecer y habilitar un conjunto de saberes para el trabajo docente en tanto oficio que se ocupa de la transmisión de contenidos en contextos singulares y situados.

Recuperando aportes de autores y perspectivas teóricas diferentes se desarrolla la hipótesis que en el campo didáctico de nuestro país (efecto de compartir preocupaciones con un campo didáctico internacional) se ha producido la ampliación y profundización de la perspectiva "ético-política" y la del "sujeto en situación" en y para la enseñanza.

El texto propone la idea que, desde mediados de los '70, los desarrollos teóricos del campo didáctico aportan reflexiones acerca de las prácticas de enseñanza en el marco epistémico de un "universal situado" o de un "pluralismo universalista", en tanto respuesta crítica al paradigma positivista en educación, definido como tradición tecnocrática.

Abstract

This article develops some reflections concerning the theoretical answers which the field of general didactics has been recontextualizing and producing in order to offer knowledge for the teaching work seen as a work which deals with the transmission of knowledge in a situated context.

According to several theoretical perspectives, we formulate the hypothesis that in the field of didactics in our country (in

order to share worries with the field) there has been an expansion and deepening in the “ethic-political” and in the “subject in situation” perspectives both in and for teaching.

The article proposes the idea that, since mid 70s, the theoretical developments which took place in the field of didactics contribute reflections on the teaching practices on an epistemic frame of a “situated universal” or “universal pluralism”, as a critical response to the positivist paradigm in education, which is define as technocratic tradition.

Aportes para una didáctica general de las situaciones singulares: sujetos, dispositivos de enseñanza y construcciones ético-políticas

Introducción

Este artículo desarrolla un conjunto de reflexiones acerca de las respuestas teóricas que el campo de la didáctica general viene recontextualizando y produciendo para ofrecer y habilitar un conjunto de saberes para el trabajo docente en tanto oficio que se ocupa de la transmisión de contenidos en situaciones singulares.

Estas respuestas son reflexiones, producciones y propuestas que se sitúan tanto en el espacio académico, como así también en el ámbito de las políticas educativas del Estado, y constituyen un conjunto de aportes que son desarrollados en el cruce de complejos procesos políticos, sociales y culturales y de mutaciones de la institución escolar.

En un primer momento el trabajo realiza un bosquejo de contextualización histórica y socio-cultural del sistema educativo y la institución escolar en función de ubicar la producción y circulación de esos saberes didácticos, los cuales emergen como una búsqueda de mejorar las prácticas de transmisión de contenidos y también como respuestas a problemáticas educativas entre las que se puede especificar la repitencia, la sobreedad y el abandono escolar que se articulan a políticas de reforma que tienen por pro-

pósito la inclusión y atención a la diversidad para alcanzar una escolarización plena de niños, adolescentes y jóvenes.

Recuperando aportes de autores y perspectivas teóricas diferentes se desarrolla la hipótesis que en el campo didáctico de nuestro país (aunque, como se verá, efecto de compartir preocupaciones internacionales) se ha producido la ampliación y profundización de la perspectiva “ético-política” y la del “sujeto en situación”.

Desde mediados de los ‘70 y como respuesta al paradigma positivista en educación, definido como tradición tecnocrática, se ha venido desarrollando una reflexión de las prácticas de enseñanza, desde lo que considero, recuperando la idea del filósofo Mario Casalla, un “universal situado” o un “pluralismo universalista”, según el término utilizado por J. Gimeno Sacristán.

Adscribiendo en este artículo a las mencionadas perspectivas y sin dejar de advertir lo paradójico del oxímoron de una didáctica general para singularidades situadas, se considera necesario ampliar los desarrollos de un pensamiento acerca de la enseñanza por y para sujetos singulares en contextos específicos.

Así, una reflexión para la situación y un pensamiento situado de las prácticas de enseñanza encarna una racionalidad en un aquí y en un ahora cultural, a la vez que lo libera hacia una alteridad singular. De este modo, se busca constituir una conceptualización didáctica que promueva una acción ética y política universal para la situación, en función de aportar a una educación como derecho inalienable e igualitario en el marco del reconocimiento de la diversidad humana (social, cultural e histórica).

Bosquejo de procesos y problemáticas histórico y socioculturales de la escolarización vinculados con la producción actual de los saberes didácticos.

Los elevados índices de repitencia y abandono escolar de niños, adolescentes y jóvenes en nuestro país plantean interrogantes acerca de la igualdad del crecimiento del sistema educativo. Este fenómeno evidencia las dificultades de alcanzar la universa-

lidad en la educación en tanto que existe una marcada desigualdad en los procesos de ingreso, permanencia y terminalidad según situación social, cultural y económica de los sectores de procedencia. Con el propósito de incorporar y lograr una escolarización plena de los alumnos en condición de vulnerabilidad social y educativa se han venido desarrollado un conjunto de políticas para el sector enmarcadas en el discurso de inclusión y la atención a la diversidad. Como veremos mas adelante esa igualdad se recubre de un manto de dudas, por los procesos de fragmentación del sistema educativo y la débil productividad social de los aprendizajes alcanzados por los alumnos.

Como señalan distintas investigaciones educativas en nuestro país las condiciones pedagógicas y organizativas de las instituciones escolares han sido modificadas muy débilmente por dichas políticas como para resolver esas problemáticas. (Terigi, 2004 a y b; Alterman y otros 2005, 2006). “No aparecen correlaciones evidentes entre los recursos puestos a disposición de las políticas y los efectos esperados en los aprendizajes de los alumnos...” (Jacinto y Terigi 2007). Así C. Parra formula que “las sociedades no han desarrollado suficientes conocimientos y medios para actuar sobre sus sistemas de enseñanza. Los persistentes fracasos de las reformas educativas en distintos lugares del mundo testimonian esa insuficiencia”. (Parra, 2006:29)

Frente a este diagnóstico ¿Cuáles son algunos de los procesos socioculturales, históricos y pedagógicos que transita la escuela y los “sistemas de enseñanza” que plantean tantas dificultades para incluir, atender y alcanzar los aprendizajes necesarios de los alumnos?

Para F. Dubet la escuela se encuentra inscripta en un proceso de larga y profunda mutación que tiene por efecto “la declinación de una forma escolar canónica de socialización definida como un programa institucional” (Dubet, 2003:16). Para este autor, el éxito de la educación escolarizada entre el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX se debió a que asumió una “forma escolar” caracterizada como un “programa institucional” que funcionó sostenida en

principios y valores fuera del mundo, sagrados, trascendentes, homogéneos y, en un punto, incuestionables, tales como nación, patria, ciencia, razón, orden y progreso.

La escuela como santuario, protegía su tarea y finalidades de los “desórdenes y pasiones del mundo” por medio de invitar (o imponer) a los padres “a confiar sus hijos a la escuela sin mezclarse en la vida escolar con el fin de preservar la igualdad de los alumnos. Durante largo tiempo en la escuela se separaron los sexos y la cultura infantil y juvenil no tenía lugar en la institución.” (Dubet, 2003:19)

En esta perspectiva la institución escolar es un modelo cultural sagrado y el docente es representante de dichos principios superiores y el alumno accede a los valores y principios de la escuela al identificarse con los docentes. Sin embargo, en las últimas décadas “...la escuela ha sido invadida por la sociedad, por toda la juventud, por los problemas sociales, por la influencia de los diplomas para la entrada en la vida y la distribución de los lugares, por la cultura de masas y por la liberalización de las costumbres”. (Dubet, 2007:111)

En este proceso dice Dubet “la escuela de masas está fatalmente abierta a los cuatro vientos de los problemas sociales, de los cuales, ella estaba, hasta el momento, relativamente protegida. La diversidad de alumnos, la pluralidad de culturas, la pobreza, el desempleo, las crisis familiares... no son solamente factores externos, sino problemas internos a la escuela...” (Dubet, 2007: 112)

Las instituciones educativas ya no sólo recibe “alumnos” sino también “niños, adolescentes y jóvenes” con construcciones locales de valores y prácticas socioculturales. El modelo del santuario escolar construyó una ficción pedagógica según la cual la escuela se dirigía más a los alumnos, a sujetos de conocimiento, de saber y de razón y no a niños y a adolescentes, sujetos singulares portadores de “pasiones y particularismos sociales”.

Y en esa ficción pedagógica emerge uno de los problemas de la mutación escolar. La filosofía clásica puso en escena el combate de la razón con las pasiones, las emociones y, en definitiva, con el

cuerpo. De hecho se trata de cortar todos los lazos del sujeto con el mundo, para conservar nada más que uno: la relación del sujeto como razón con el saber, como Idea (Charlot, 2007:98). El ingreso del sujeto con su historia, pasiones y deseos, pone en jaque la tradicional manera de entender la enseñanza y proyecta nuevos interrogantes para el trabajo docente en la escuela.

Asimismo, existe otro fenómeno que ha contribuido aun más a la erosión de la eficacia simbólica del programa escolar tradicional. Con la massmediatización de la cultura, la definición moderna de infancia y adolescencia como niñez y juventud escolarizada ha estallado. La escuela ya no es el ámbito exclusivo de transmisión de saberes y de la constitución de subjetividad e identidad de niños y jóvenes. Con este fenómeno “La legitimidad de la cultura escolar ya no se impone con la misma fuerza en las sociedades donde la cultura de masas, se la juzgue como se la juzgue, debilita el monopolio cultural de la escuela: hace cincuenta años, para los niños de clases populares, la cultura escolar era la única que permitía ampliar su horizonte para liberarlos de las rutinas y los encierros de su clase social, de su aldea y de su ciudad. Hoy en día, estos escapan directamente de los límites de su propio mundo social gracias a los medios masivos de comunicación [y] que ofrece una verdadera alternativa cultural a la escuela en la medida en que también ofrecen un modo de entrar en un mundo ampliado.” (Dubet, 2003:24).

Es por ello que, sostiene Dubet, “la mayoría de los profesores subrayan que los alumnos han cambiado y que los acuerdos implícitos que sostenían la relación pedagógica ya no funcionan como ‘antes’”. Para los docentes, en el trabajo de enseñar “el desajuste de la oferta y la demanda provocada por la llegada de nuevos alumnos conduce a una exigencia de conversión profesional” (Dubet, 2007:112).

El proceso de masificación, la pobreza y la influencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la “novedad” de ciertos públicos hacen que el trabajo docente sea más difícil y estresante. Los alumnos ya no son “conquistados” y no son “creyentes” y en el marco de las políticas de la obligatoriedad no se los puede expulsar, o por lo menos no explícitamente, y los marcos para la actuación son cada vez mas inciertos y cambiantes.

En resumen, esta caracterización muestra un complejo entramado donde por una parte, muchos niños, adolescentes y jóvenes tienen dificultades, por condiciones de clase social, experiencias y prácticas culturales, para ser incluidos y participar de la propuesta del tradicional dispositivo escolar. Por la otra, las problemáticas por las que atraviesan los docentes para adecuar sus propuestas a la “novedad” de prácticas, gestos y saberes de los nuevos públicos.

Articulado a este entramado, se suman las nuevas estructuraciones del sistema educativo que hacen que estos procesos adquieran lógicas singulares.

La fragmentación del sistema educativo, la oferta escolar y las prácticas de enseñanza

Recientes trabajos de investigación señalan que a partir de la década del '90 en nuestro país el proceso de redistribución regresiva del ingreso ha provocado una dinámica social descendente que ha ampliado los márgenes de polarización y desigualdad del conjunto social. Ante este fenómeno se profundizó un proceso de fragmentación del espacio social (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Poliak, 2004; Svampa, 2005).

Para el caso de la educación, la fragmentación consiste en “la distancia existente entre diferentes grupos de escuelas, que atendían, a su vez, a distintos grupos socioculturales. [...] Es un modo de segregación que construye una específica distancia social entre aquellos que habitan los diferentes fragmentos” (Tiramonti, 2008:25-28). En el fragmento educativo “las estrategias escolares confluyen [con] las demandas de las familias, las historias institucionales y la particular lectura que las instituciones hacen de su función en relación con los grupos que atienden” (Tiramonti, 2004:27).

En consonancia con este planteo, Poliak señala que los fragmentos coinciden con modos de reclutamiento institucional y con los perfiles de profesor ideal que en cada escuela se promueven.

No obstante, investigaciones realizadas en escuelas públicas de la Ciudad de Córdoba (“escuelas para resistir el derrumbe, según Tiramonti-Poliak) evidencian al interior de este fragmento prácticas de enseñanza heterogéneas (Fogolino, Falconi, Lopez Molina, 2008 y 2009). Esta constatación reforzaría aún más la hipótesis de heterogeneidades que conviven en el sistema educativo producto de múltiples procesos, prácticas, trayectorias y valores. Para Poliak este fenómeno sería indicio de la caída de un docente homogéneo para el sistema educativo (Poliak, 2004:148-155).

Ante esta configuración de dispersión, diferencias y heterogeneidades sociales, culturales y profesionales, algunas posiciones sostienen que “ya no pareciera acertado continuar nombrando a los docentes como una categoría homogénea y con una cultura profesional común, sino que señala discontinuidades y rupturas en el campo”

En este sentido, algunos estudios europeos muestran en la actualidad, modos, estrategias y posicionamientos diferentes en la tarea docente entre profesores de viejas y nuevas generaciones (Rayou 2009; Goodson y Norrie, 2009). No obstante, estas investigaciones señalan que se conservan y comparten algunos rasgos o concepciones comunes.

Por lo tanto ante este diagnóstico de mutaciones y fragmentaciones por las que atraviesa el sistema educativo y sus efectos en la tarea docente cabe el interrogante acerca de: ¿qué exigencias y desafíos plantea un escenario educativo caracterizado por la heterogeneidad social, cultural para la producción de saberes del campo de la didáctica general en tanto conceptualización del trabajo docente abocado a la transmisión de contenidos en estas condiciones materiales y simbólicas?, ¿Cuáles desarrollos didácticos requiere la complejidad planteada para el trabajo de enseñar ante la “llegada” de individuos con subjetividades “preexistentes” a la escuela? En este sentido, ¿es posible pensar que la resignificación que generó el desarrollo de las didácticas específicas en el campo de la didáctica general equivaldrá al desarrollo de unas didácticas de las situaciones singulares reclamadas por la presencia de las múltiples heterogeneidades existentes en el sistema educativo? A

continuación bosquejaré, sin pretensión de exhaustividad, un conjunto de ideas que intentan construir algunas respuestas a estos interrogantes.

El paradigma situacional y de la singularidad para la enseñanza. Una ética-política para la acción

Ante la evidencia que escuelas, directivos y docentes se encuentran exigidos e interpelados en su tarea de transmisión de los contenidos por los procesos de desigualdad social y cultural, por la “desacralización” de las normas y principios ordenadores de la vida escolar, por la heterogeneidad de las culturales institucionales, por las variaciones en las generaciones docentes, por las diferentes trayectorias y experiencias sociales y culturales de los sujetos, por la obligación y necesidad de inclusión y atención a la diversidad, cabe preguntarse ¿qué saberes viene recontextualizando, elaborando y ensayando la didáctica general para dar respuesta a este complejo contexto de mutación, heterogeneidad y desigualdad socioeducativa?

A modo de respuesta a este interrogante, la hipótesis que se sostiene aquí es que el campo de la didáctica general amplia y profundiza conceptualizaciones de la enseñanza en tanto acto “ético-político” desplegada por y para “sujetos en situación”. Esta hipótesis se construye por la preeminencia que tiene en los desarrollos teóricos de la didáctica general, por una parte, el análisis de los procesos subjetivos suscitados por el encuentro entre docentes y alumnos en tanto sujetos histórica y socioculturalmente situados y, por la otra, el cada vez mayor énfasis en aprender a construir decisiones éticas, por parte de los docentes, en razón de la singularidad de los sujetos y los escenarios educativos. Estas perspectivas son pensadas como desarrollos categoriales complementarios y solidarios para la práctica de la enseñanza y sólo por una operación analítica es posible escindirlos. Asimismo, se considera que no hegemonizan el campo de la didáctica general, muy por el contrario, funcionan como complemento de los aportes del paradigma constructivista.

En la complejidad de la mutación que experimenta la escuela y el sistema educativo y en las “rutinas inciertas” a las que se enfrentan los docentes (Barriere 2002, citado por Rayou, 2002: 27), que plantean grados de indeterminación en las escenas actuales de enseñanza y aprendizaje, se patentiza cierta limitación de las “didácticas específicas del contenido” para pensar o resolver la intervención de la enseñanza. Innegablemente éstas son necesarias e imprescindibles pero no suficientes para orientar la acción situada de los docentes en los contextos heterogéneos y turbulentos del presente. Y si bien como señala Cecilia Parra, recuperando los aportes de las didácticas de las matemáticas, “la teoría de las situaciones didácticas” permitiría modelizar la clase, se requiere un marco conceptual cualitativamente específico para inteligir todas las dimensiones implicadas en una transmisión del saber en marcos normativos institucionales en tanto relación humana situada de sujetos deseantes con historias singulares (Charlot, 2007).

En este sentido, Philippe Meirieu va a manifestar en un texto paradigmático, “Frankenstein Educador”, acerca de la ilusión didáctica de “fabricación” del sujeto por parte de la acción educativa. El autor va a advertir que toda enseñanza es una quimera, que la transmisión no es absoluta, que es saludable que el sujeto se resista porque eso habla que allí hay un sujeto y no un objeto y que solo él puede decidir aprender. (Meirieu, 1998:95-99)

Aun teniendo en cuenta la existencia de procesos sociales, culturales y educativos inéditos y de desarrollos conceptuales novedosos, es correcto explicitar que los desarrollos teóricos mencionados son el legado de producciones pedagógicas gestadas durante los siglos XIX y XX. Como señala Meirieu, pedagogos como Jean J. Rousseau o Claparède, para nombrar dos entre muchos otros, elaboraron una serie de experiencias pedagógicas orientadas a adaptar las modalidades de formación a la singularidad de los alumnos y sus “necesidades” (Meirieu, 1998). Por su parte, en 1916, John Dewey buscaba redefinir el currículum de la escuela con experiencias formativas que surgieran de los intereses de los alumnos. Asimismo, desde hace unas décadas, los aportes de la antropología educativa han favorecido desarrollos didácticos

de las situaciones cotidianas en contexto socioculturales singulares que también habilita a una mayor capacidad de reflexión, invención y decisión de los docentes.

Para el caso de Latinoamérica, a mediados de los '70, un grupo de pedagogos (Edelstein y Rodríguez, 1974, Furlán, 1978; Remedi, 1978; Díaz Barriga, 1985; Edelstein y Coria, 1995; Edelstein, 1996), herederos y, a la vez, contemporáneos de la perspectiva práctica de J. Schwab (1973) –quien plantea el carácter situado, complejo y singular de la enseñanza y el currículum– van a crear y difundir la categoría de “construcción metodológica”, en tanto noción superadora de las versiones tecnicistas del método, al sostener lo infértil de prescribir un modelo único y generalizable para toda la enseñanza.

Edelstein y Coria (1995) van a señalar que “la categoría construcción metodológica implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de enseñanza. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares...” (p. 68-69) [el resaltado me pertenece]

Asimismo, fruto de sus investigaciones realizadas a principios de los '90, Edith Litwin va a aportar la categoría de configuraciones didácticas como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos del conocimiento.” (Litwin, 1997: 97) [el resaltado me pertenece]

Esta autora afirma que “las prácticas de enseñanza presuponen una aproximación personal al acto de enseñar que posibilita a los docentes estructurar el campo de una manera particular y realizar un peculiar recorte disciplinario, fruto de sus historias, puntos de vista, perspectivas y, también, limitaciones” (Litwin, 1997: 78) [los resaltados me pertenecen]. En consonancia con una perspectiva situacional de la enseñanza Litwin va a fundamentar sus planteos desde los aportes de la psicología cognitiva norteamericana y neovygoskiana que expresan que “el proceso de conocer de los niños y de los adultos, [...] implica una acción situada y distribuida. Esto

se debe a la naturaleza social y cultural del conocimiento, y al carácter social y cultural de la adquisición de ese conocimiento” (Litwin, 1995:109)

A fines de la década de los ‘90 y comienzos-mediados del 2000 con la llegada de traducciones al español de autores como Philippe Meirieu, Mirelle Cifali, Laurence Cornu y Bernard Charlot, entre otros, se profundiza y amplía la perspectiva situacional y la de singularidad del sujeto. En este sentido, el campo de la didáctica va a encontrar un énfasis mayor sobre la relación ética y política que se construye entre sujetos con historias singulares en situaciones situadas de interacción educativa.

Desde los aportes de una teoría del sujeto de saber, Charlot va a decir que “aprender es desplegar una actividad en situación: en un lugar, en un momento de su historia y en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas que ayudan a aprender: la relación con el saber es relación con el mundo, en un sentido general, pero es también relación con esos mundos particulares (medios, espacios...) en los cuales el niño vive y aprende” (Charlot, 2007:109).

Por su parte, Mirelle Cifali desafía a desplegar en las prácticas de enseñanza un saber didáctico orientado por un enfoque clínico, donde “cada uno debería captar los límites de las ciencias humanas respecto a la acción: éstas no nos guían de manera infalible en nuestra práctica, sino que son puntos de referencia a la hora de interrogarnos sobre lo vivo en cada situación. Esto nos exige prescindir del dominio de lo racional, renunciar a una totalización y abandonar la idea de alcanzar una comprensión definitiva. Creer por supuesto, en la razón, pero siendo conscientes de sus límites y trampas; es decir, preguntarnos sin cesar: ‘¿Hasta dónde llega la ciencia y dónde comienza la ética?’ ” (Cifali, 2005:180). Y en tanto que las prácticas de enseñanza se juegan en la complejidad de la implicación mutua de los sujetos requiere del docente un trabajo de distanciamiento orientado por saberes que enriquecen la actitud clínica: “cuando trabajamos con lo vivo, el otro a veces nos afecta, a menudo se nos resiste. Nos provoca fascinación, molestia o rechazo [...] oscilamos entre dos posiciones la de una gran pro-

ximidad, participación y comunión con el otro, y la de una gran lejanía, que se traduce en indiferencia, y pasamos de una a otra cuando no tenemos las herramientas adecuadas para orientarnos.” (Cifali, 2005:174). [El resaltado me pertenece]. En función de “instrumentar” a los docentes en la enseñanza esta autora impulsa una formación que potencie una inteligencia clínica –que articula saberes constituidos, de la experiencia y de la alteridad- para desarrollar una habilidad que consiste en la construcción de una ética de la acción que permita orientarnos en la transmisión educativa en tanto que relación humana.

Para Cifali la singularidad de las situaciones y los sujetos implicados hace que en la enseñanza debamos “...enfrentar situaciones sociales complejas, sometidas al tiempo, en las que se combina lo social con lo institucional y lo personal; se trata de que el otro acceda al conocimiento, crezca, supere una dificultad inhibidora, se cure. Así penetramos en un espacio que nos exige un enfoque específico de pensamiento, una ética de la acción y una formación adecuada... [...] Cualquier situación del sector humano es singular y concierne a una persona, un grupo o una institución. Ninguna situación es idéntica a la otra... La persona que está frente a mí tiene un apellido, un nombre, una historia; existe, pues, en su singularidad y su diferencia; la situación que nos une no se parece a ninguna otra... [y] mi singularidad forma parte de la situación. Además aunque conozca ‘todo’ lo relativo al aprendizaje y a la enseñanza, tendré que inventar en el mismo instante, producir gestos y palabras... (Cifali, 2005:171).

En este sentido, para desarrollar un pensamiento didáctico que aborde las formas singulares y situadas de la construcción metodológica, orientada por una actitud y una inteligencia clínica, debemos afrontar como afirma Meirieu que “en educación, las cosas nunca son ‘por otra parte, iguales’: las situaciones son radicalmente específicas”. En el trabajo de enseñar “los mismos efectos pueden emanar de causas radicalmente distintas, y los mismos remedios pueden producir, según la persona que los lleve a la práctica y según las condiciones particulares de esta práctica, efectos radicalmente distintos, e incluso diametralmente opuestos”. Para la

tarea docente que trabaja con lo humano “la decisión es una gestión difícil, no puede escatimar en invención” (Meirieu, 2001:104)

No obstante, este pedagogo advierte que “del mismo modo en que sería una grave ilusión el creer en la posibilidad de escapar a la decisión individual, también sería algo ingenuo el pensar que uno puede reinventarlo todo por sí mismo: existen propuestas, métodos, herramientas, protocolos de observación y técnicas para poner remedio. Su conocimiento, su consulta regular, la prospección sistemática de lo posible, no hacen más que facilitar la toma de decisión e, incluso, estimular, por deslizamientos, desvíos, giros de todo tipo, la inventiva personal” (Meirieu, 2001:104)

En este proceso heurístico de la práctica de enseñanza y asumiendo un posicionamiento ético de la actividad docente es necesario que en lugar de dar explicaciones se propongan hipótesis, se identifiquen lo que fue inventado en el instante, midiendo, en suma, el efecto de la acción. Así dirá Cifali (2005:181) “el éxito no es el componente que se valora, el efecto negativo también es un conocimiento precioso para proseguir la acción... tan sólo podemos abordar el efecto de nuestro gesto si aceptamos interrogarnos acerca de su alcance ético en una situación particular”

De esta manera una construcción metodológica en situación, situada por subjetividades e historias singulares, problemáticas, herramientas disponibles y desarrollos alcanzados hace que “la actividad pedagógica se parezca profundamente al bricolage. Su búsqueda es la de una correspondencia, a menudo, misteriosa, a veces sorprendente, entre acontecimientos observados y las propuestas que se han efectuado” (Meirieu, 2001:104). La construcción de un saber sobre la enseñanza y la arquitectura de una ética de la acción emerge tanto de una conceptualización sistemática como de una reflexión de las experiencias en el aula. Ese saber requiere “aprender de lo que surge y no dominarlo mediante una rápida explicación, equivale a enfrentarse a lo desconocido, a reservar un lugar para el acontecimiento, a preservar la sorpresa y aceptar el riesgo de un nuevo fracaso. Al interrogarnos sin esperar una respuesta a cualquier precio, admitimos nuestra propia ignorancia respecto a la singularidad humana” (Cifali, 2005:182)

A partir de los aportes de estos autores se puede sostener que una perspectiva situacional y de la singularidad requiere de marcos teóricos que permitan orientarnos en la complejidad de la pléyade de situaciones singulares, las cuales están comprendidas dentro del proyecto político intelectual de una didáctica general. Y sin caer en la idea de reproducir formatos o dispositivos universales de transmisión, es imprescindible insistir en el desarrollo de una conceptualización que permita pensar regularidades, continuidades y normativas para configuraciones áulicas y curriculares diversas y heterogéneas.

No obstante, desde la perspectiva del campo de la formación docente debemos tener recaudos con apostar sin más a una prescripción política de resoluciones situacionales. Delegar en la capacidad autónoma de los docentes como bricoleurs es quizás la apuesta “ingenua” que han hecho algunas políticas para la enseñanza de los últimos años. Como advierten diferentes autores la problemática plantea la necesidad de, por una lado, efectuar investigaciones de las invenciones ordinarias de los docentes en el cotidiano escolar y, por otra, la aportación de “saber didáctico” y condiciones pedagógicas para el desempeño de su tarea de enseñanza (Baquero, 2007, Coria, 2006; 2007, Terigi, 2004a, 2004b, 2006; Feldman, 1999 y Chevallard, 1986 citado por Parra, 2006: 46). Estas políticas deberían promover la construcción de dispositivos de formación docente y/o acompañamientos técnicos-pedagógicos ministeriales (Coria, 2007) probados, intensivos y sostenidos en el tiempo que favorezcan una apropiación de saberes por parte de los docentes, logrando una “toma de conciencia” y una transformación de sus habitus. (Perrenoud, 2005)

A modo de cierre

Enfrentada a inéditos desafíos y problemáticas el campo de la didáctica general produce, co-produce y recontextualiza saberes buscando construir inteligibilidad, a la vez que dar respuestas, para un escenario social y educativo en proceso de mutación cultural y desigualdad social. A partir de diferentes autores, pero coinciden-

tes en sus diagnósticos y propuestas, he recuperado algunos de los aportes que amplían y profundizan los desarrollos teóricos de la singularidad situada y ético-política de los sujetos en el acto de enseñanza.

La “experiencia escolar sitiada”, parafraseando a Dubet (2006), requiere reestablecer la confianza en las potencialidades y posibilidades de los sujetos de apropiarse y renovar la cultura, pero también de reinstalar el deseo común y colectivo de un proyecto político escolar en tiempos surcados por la indeterminación y la incerteza.

En momentos históricos donde asistimos a fuertes redefiniciones identitarias de los sujetos en el espacio escolar, el desafío del saber didáctico y de las políticas públicas de enseñanza es la producción de dispositivos de mediación que reactualicen “el reconocimiento del otro como mi semejante” (Cornu, 2008: 143) y de la transmisión de un saber que para los sujetos “no tiene sentido y valor más que en referencia a las relaciones que supone y que produce con el mundo, consigo mismo y con los otros”. (Charlot 2007:105).

Así el campo de la didáctica general reformula y reactualiza su identidad para encontrar nuevas respuestas, que también abren a nuevos interrogantes, en el cruce de diferentes disciplinas y perspectivas teóricas.

Renueva hoy de este modo la apuesta política y el proyecto ético Comeniano de “enseñar todo a todos”, en lo que se denomina un “universalismo situado”, en tanto que éste último afirma en la diferencia y lo singular una potencialidad que encarnan la más común humanidad y, por lo tanto, la sustanciación del derecho a la igualdad.