

## Feldman, Daniel. Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza.

Buenos Aires, Aique, 1999, 159 págs.

por Graciela Krichesky, Universidad de Buenos Aires

---

En tiempos en que la didáctica es aún una disciplina en búsqueda de su identidad, nos encontramos con este libro sugerentemente titulado que tematiza el papel de la didáctica respecto de la enseñanza y analiza los problemas de la necesaria relación entre teoría y práctica escolar. Inicialmente, el autor señala en su introducción que: "En nuestro caso, por ejemplo, aquello que llamamos teoría consiste en una actividad especializada denominada 'didáctica' (y sus productos: teoría, programas, normativas) y aquello que llamamos práctica corresponde a la acción de los maestros en clase, la enseñanza. Parece entonces que la respuesta a muchas de las inquietudes sobre la modificación de las prácticas escolares se puede encontrar en la relación entre didáctica y enseñanza" (pág. 9 y 10).

Escrito en un lenguaje claro y directo, el presente libro, que Feldman define como "de opinión", está destinado especialmente a los docentes que forman docentes. Presenta algunas ideas (y ataca otras) que combinan los resultados de investigaciones y apreciaciones personales del autor acerca de la experiencia educativa. "Su propósito es argumentar a favor de sus puntos de vista de modo que puedan aceptarse como conjeturas que puedan

ser consideradas y no como tesis demostradas." (pág. 14).

El libro se compone de ocho capítulos cuyas fuertes vinculaciones son claramente explicitadas por el autor; los aportes principales de los mismos se exponen a continuación.

El primer capítulo enfoca las relaciones entre didáctica y enseñanza. Feldman adhiere a una definición genérica de enseñanza (la de G. Fenstermacher), la cual admite que el logro del aprendizaje es un intento pero no una certeza y pone en manos de la actividad del estudiante una parte importante de la responsabilidad, aunque el mismo autor se encarga de aclarar que esta definición es sólo un bosquejo modelizado de una situación. "En realidad A no enseña a B. Cientos de miles de maestros y de profesores enseñan a millones de alumnos en una red institucional de grandes proporciones. Y ningún problema de la enseñanza puede entenderse cabalmente si no se consideran las dimensiones y las características del sistema en el cual se enseña." (pág. 22). Respecto de la didáctica, si bien nace con la pregunta de Comenio ¿cómo enseñar todo a todos?, Feldman plantea que la misma ha cambiado. El problema ya no consiste en resolver cómo

enseñar, sino en cómo ayudar a que otros enseñen. Además, la pregunta incluye otra: ¿cómo se puede relacionar lo que saben u hacen grupos de técnicos y expertos que trabajan fuera de la escuela con la práctica y el conocimiento de los maestros que trabajan en la escuela?

En el segundo capítulo, el autor trata de dilucidar si la didáctica es ciencia aplicada o disciplina práctica. En su recorrido, critica el uso de las teorías psicológicas como teorías educacionales. “Nos parece evidente que si logramos penetrar en los secretos del proceso de aprendizaje, será posible operar con total éxito sobre él... Esta certeza es raramente sometida a revisión, porque operamos bajo supuestos estándares para entender las conexiones entre conocimiento y acción.” (pág. 33). Feldman contrapone a esta visión –predominante– de la didáctica como ciencia aplicada, otra que la considera una disciplina orientada por intereses relativos a un campo práctico, y que considera una gran cantidad de variables que intervienen en la enseñanza (además del aprendizaje), lo que daría lugar a pensar en otro tipo de vínculos con modelos teóricos. “El dispositivo didáctico consiste en el diseño de modos de interacción asimétrica adecuado para permitir el acceso a conocimientos cuyo grado de especialización, abstracción o complejidad no permite un acceso por vías informales. La didáctica no se preocupa por mecanismos de influencia educativa en general, sino por los mecanismos escolares o formalizados de influencia educativa.” (pág. 38). Estas consideraciones lo llevan a afirmar, finalmente, que si se elude el tradicional enfoque de ciencia aplicada para enfrentar

los problemas didácticos, ya no resultará una preocupación central la adopción de un único modelo sobre el aprendizaje o el conocimiento. Es admisible aceptar como “buenas” propuestas de enseñanza aquellas que recurran a distintos métodos, estrategias o que se amparen en diferentes corrientes si se adecuan a principios que acompañen la deliberación práctica.

En el tercer capítulo el autor despliega el concepto de reconceptualización didáctica (que retoma en el capítulo siguiente), y expone dos modos de concebir la acción: la modalidad técnica y la modalidad práctica. Las mismas son elegidas porque apuntan a promover un planteo didáctico más preocupado por las formas de ayudar a enseñar (idea central del libro) que por las formas de ayudar a aprender.

Feldman define la modalidad técnica como aquella que concibe la acción como la realización de un plan trazado previamente y donde el resultado esperado es un objeto, un procedimiento o un resultado que se conoce antes de la acción. De esta manera, explica, las modalidades tecnológicas proceden mediante el diseño de modelos o sistemas expresados en documentos curriculares, paquetes instruccionales, propuestas didácticas, libros de texto, o cualquier otro subproducto elaborado en ámbitos de planeamiento que, por lo general, están diferenciados del contexto de enseñanza y suelen denominarse “estrategias centro-periferia”. Las limitaciones de este modelo, que Feldman sintetiza con claridad, se vinculan a la impredecibilidad de la situación escolar, a la negativa a considerar a la educación “un sistema tecnológico de producción”, ex-

puesta a demandas de eficiencia y eficacia que puede ser medida en productos, y a las enormes dificultades que aparecen a la hora de concretar en las escuelas grandes planes elaborados en oficinas técnicas por equipos especializados. La modalidad práctica, cuya conceptualización toma de J. Schwab, es definida como aquella que tiene como fin la acción ética, y su objetivo es la toma de una decisión que guíe la acción. Las mismas se caracterizan por ser analizadas, desarrolladas y utilizadas en el contexto en el que surgieron y por parte de los agentes involucrados. El movimiento del profesor reflexivo, del profesor como investigador y de la investigación-acción, se basa en estos desarrollos. Ante la necesaria pregunta acerca de si ambas perspectivas son irreconciliables, el autor responde afirmando que tienen una articulación necesaria, que no son reductibles entre sí, y que ambas modalidades corresponden a ámbitos distintos de la acción humana. “La crítica al tecnicismo debe ajustarse a sus límites: consiste en atacar un modo dominante de pensar que extiende masivamente sus conclusiones a cualquier problema en educación. Pero esta crítica no puede trasladarse a la producción y al uso de tecnologías. En última instancia, la solución práctica a una gran cantidad de problemas prácticos debería residir en la elaboración de un adecuado dispositivo técnico. Sin embargo, importantes movimientos dentro del campo pedagógico promovieron una creciente pérdida de competencia técnica, tanto por parte de maestros y profesores como de especialistas en educación.” (pág. 67).

En el capítulo cuatro el autor aborda

otro tema clave de la reconceptualización didáctica: el pensamiento del profesor. Feldman realiza una breve reseña de las diversas y abundantes investigaciones sobre este tema, comentando y discutiendo finalmente algunas categorías que le permiten seguir analizando las relaciones entre didáctica y enseñanza. Es en ese sentido que desarrolla los conceptos de “esquema/guiones” –que explicarían los aspectos regulares y regulados de la acción y la noción de “conocimiento práctico”– como formas de conocimiento que “no se dice”, sino que se actúa, un conocimiento incorporado a la acción o conocimiento “en la acción”, que no es inmediatamente accesible y requiere procesos de distanciamiento, objetivación y reflexión sobre la práctica.

En el quinto capítulo Feldman analiza el conocimiento práctico de los docentes y se ocupa de diferenciarlo del conocimiento técnico. En ambos casos existe una orientación explícita hacia la solución de problemas, pero el conocimiento técnico procede por derivación de reglas que se aplican, y que son independientes del contexto, mientras que el conocimiento práctico emerge y está encajado en la práctica, se constituye en ella y se utiliza para resolver problemas prácticos que exigen juicio práctico. El autor se encarga de aclarar que este tipo de conocimiento no reemplaza al conocimiento teórico, y que no coincide con la identificación entre conocimiento práctico como saber de los que desarrollan la enseñanza y conocimiento teórico como saber de los especialistas. En muchos casos, estos últimos poseen y utilizan un saber práctico, que parecería ser una capacidad

muy desarrollada en los expertos.

Abrevando en Schön, Bernstein, Dewey, el autor concluye el capítulo afirmando: "La revisión de la propia práctica como elemento para la acción exige, entonces, la posesión de instrumentos sistemáticos de intervención y análisis. Solo así, y en términos de Dewey, la actividad se transforma en experiencia... Y no creo que el motivo por el cual no se producen esos procesos reflexivos... se deba a una brecha entre teoría y práctica, sino a un choque entre distintas prácticas y a la dificultad para compatibilizar acciones de diferentes sectores y para desarrollar perspectivas comunes..." (pág. 94).

En el sexto capítulo, el autor presenta algunos planteos sobre formación docente con mucha vigencia en la actualidad, abordando las categorías de biografía escolar y de teorías implícitas de los docentes.

La noción de biografía escolar permitiría interpretar acciones de los docentes como producto de las matrices internalizadas durante sus experiencias como alumnos, por lo que el trabajo sobre la propia práctica y la propia historia, por ejemplo a través de la autobiografía, se convertiría en un poderoso instrumento para su eventual transformación. Feldman agrega a esta mirada una interesante "vuelta de tuerca" cuando afirma que, para que ciertos esquemas se reproduzcan, no sólo es necesario que existan en nuestra mente, sino que encuentren en el presente condiciones homólogas a las de su producción.

Del mismo modo, cuando enfoca las teorías implícitas, el autor señala que los procesos reflexivos que se encaran para desocultarlas y generar cambios en la

práctica de los docentes no necesariamente revelan las teorías ocultas, ya que las personas no tienen acceso a sus teorías implícitas, sino que "ven la realidad a través de ellas". Los procesos reflexivos posiblemente permitan resignificar ideas, pero "... más que un acto de descubrimiento se trata de un acto de invención...".

Más adelante, el autor define lo que él denomina "un nuevo programa reflexivo" para la formación docente, que se caracteriza por realizar propuestas de trabajo basadas en la idea de reflexión y de investigación de la práctica, que ganaron una aceptación justificada por la importancia que tienen para la promoción de una práctica más consciente y autónoma. Si bien Feldman acuerda con la base de este programa, encuentra en él ciertos aspectos críticos, como por ejemplo el hecho de obviar un estudio detallado de las metodologías que ofrece, de sus límites y sus implicancias, que se encarga de exponer en el resto del capítulo.

En el séptimo capítulo, retomando las conclusiones básicas del programa reflexivo (que desarrolla en el capítulo anterior), el autor propone un enfoque instrumental para pensar una forma diferente de ayudar a enseñar, y lo propone no como una "alternativa metodológica", sino como un principio de procedimiento. "Este enfoque sugiere que es posible aumentar nuestra capacidad para una práctica más consciente, más racional y más autónoma mediante procesos significativos que se asienten en una recreación de las posibilidades mediante la búsqueda y la utilización práctica de instrumentos didácticos (modelos de enseñanza, estrategias, técnicas específicas, etc.)." (pág. 119).

En el octavo y último capítulo, Feldman introduce el concepto de innovación, ligado a la didáctica, y sintetiza la argumentación de su libro, afirmando que los problemas prácticos que enfrentan los docentes no constituyen disfunciones en aquello que llamamos relación entre teoría y práctica, sino que simplemente pueden estar expresando los límites de nuestras teorías para definir procesos prácticos y la necesidad de afianzar otros enfoques para la producción de propuestas educativas, en el caso de la enseñanza, para la producción didáctica.

“Defender un enfoque instrumental... también quiere decir que en la actualidad la tarea principal relacionada con el hecho de ayudar a enseñar no descansa en la búsqueda de nuevos métodos, sino en ayudar a crear las condiciones para un uso prudente y significativo de aquellos que ya conocemos.” (pág. 121).

En la obra se destaca el seguimiento de

un hilo conductor que capítulo a capítulo el autor retoma y enriquece, y un estilo que privilegia la claridad y la fundamentación teórica de los argumentos que esgrime, cuestión que la convierte en sumamente interesante para aquellos lectores interesados en la didáctica y que frecuentemente se ven “bombardeados” por textos cuya crítica sin fundamento termina siendo una banal repetición de lugares comunes.

Finalmente, y ligado con lo anterior, también es digna de mencionar la apertura que Feldman muestra cuando analiza las tendencias educativas actuales, que se contraponen al paradigma tecnológico, argumentando a favor de un enfoque instrumental de la didáctica; se atreve a realizar una apreciación crítica de algunas propuestas actuales que se presentan como nuevos programas de acción y a “rescatar” elementos desvalorizados de los paradigmas tradicionales.