

Reseña

Díaz Barriga, Frida (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México: Mc Graw-Hill, 171 pp. (ISBN: 9701055160)

ENSEÑANZA SITUADA

MARCO ANTONIO RIGO LEMINI

Presentar un libro es un ritual y es una fiesta. Un ritual porque el acto tiene su propia liturgia, casi religiosa, que los oficiantes se encargan de cumplir y los invitados de contemplar, seducidos por el encanto de la ceremonia y de su protocolo. Una fiesta porque se trata de un acto irremediablemente celebratorio, en el que se festeja la derrota del papel en blanco.

Presentar un libro también es un honor y un desafío. Un honor para quien debe introducirlo en sociedad, pues se deposita en él la confianza definitiva del padrinazgo. Un desafío porque ha de hacer esa presentación dignamente, a la altura del autor y de su obra, sin desmesuras en el elogio o en la crítica, sin desbalances notables en su propio estado de ánimo.

Pero presentar un libro cuando la autora es amiga de muchos años parece, a primera vista, una tarea demasiado difícil. Son tantos los posibles contaminantes de la objetividad, que nuestro juicio se encuentra sometido a una suerte de polución irreparable. ¿Cómo lograr una mirada serena sobre el texto que se presenta, si nuestras percepciones están siempre influenciadas por nuestros afectos? ¿De qué manera conciliar franqueza y cortesía, sin que se rompa esta ecuación con el sobrepeso de los recuerdos compartidos?

Marco Antonio Rigo es investigador de la Coordinación de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UNAM. Av. Universidad 3004, CP. 04510, México, DF, México. CE: marcoantoniorigo@prodigy.net.mx
Texto leído en la presentación del libro, realizada el 6 de diciembre de 2005, en la Casa Universitaria del Libro.

No dispongo de respuestas certeras para estas preguntas, pero cuando Frida me pidió que presentara su libro he intentado contestarlas, aunque sea provisionalmente. Y decidí decir lo que creo que debe decirse en estas situaciones: qué significados traen a mí los significantes que la autora ha escrito, cuáles son algunas de las ideas que se han ausentado del texto y que yo he echado de menos al leerlo. En todo caso, me parece que los significados han sido muchos mientras que las ausencias pocas y en ocasiones inevitables. De ambas cosas haré una breve crónica, necesariamente incompleta, pero que espero reveladora.

Comenzaré diciendo que no es nueva la pretensión de vincular la escuela con la vida. Prácticamente desde que la institución escolar existe, se han escuchado reclamos en este sentido. No en balde, todos los sistemas de educación antiguos tenían como denominador común la preocupación por el mantenimiento de las tradiciones del pueblo. Ya Confucio, hace 2500 años, difundía los principios morales y éticos que deben regir las relaciones sociales en una suerte de preparación infantil para la vida. Varios de los grandes pensadores griegos –Socrátes, Platón y Aristóteles, entre otros– estaban convencidos de que uno de los propósitos fundamentales de la educación escolar es preparar a los jóvenes para las tareas del Estado y de la sociedad.

Séneca, a inicios de nuestra era, decía que un gran defecto es aprender más por la escuela que por la vida. Mucho después, bajo los efectos del oleaje renacentista, Comenio insistía enfáticamente en la necesidad de enseñar haciendo referencia a las “cosas concretas”. Rousseau, durante el siglo XVIII, pugnaba porque los educandos estudiaran la naturaleza y la sociedad a través de la observación directa; siguiendo sus pasos, Pestalozzi dio continuidad funcional a este planteamiento pedagógico. Más adelante, asimismo, Durkheim creería que la misión principal de la escuela era preparar a las generaciones jóvenes para su vida social y, en la primera mitad del siglo XX, los teóricos de la escuela nueva y progresista, con autores tan trascendentes como John Dewey y María Montessori, defendieron apasionadamente el postulado de una formación escolar sintonizada con las necesidades vitales de los alumnos.

Se trata, sin discusión alguna, de un ideal que pervive hasta nuestros días, manifestándose de modos diversos. Un ejemplo deriva de la propuesta humanista de Carl Rogers, quien habla de la necesidad de que el aprendizaje sea significativo en el sentido de que los contenidos que se interioricen

se encuentren vinculados, en alguna medida, con lo que es familiar e interesante para el aprendiz. Otro ejemplo lo proporciona un hecho revelador: todas las naciones desarrolladas plantean, como uno de sus principios fundamentales de política educativa, el de la pertinencia de las enseñanzas en la escolaridad básica. Este principio se refiere, precisamente, al imperativo de que tanto lo que se enseña como las experiencias para enseñarlo se hagan consonantes, en razonable medida, con las circunstancias personales y culturales de los estudiantes, con lo que puede serles legítimamente relevante y pertinente.

Pese a todo lo anterior, la idea de establecer una vinculación orgánica entre la escuela y la vida está lejos de haberse materializado. Con excesiva frecuencia se habla de un distanciamiento entre ambas, como si correspondieran a realidades distintas e incluso contrapuestas. Mark Twain, con la ironía que le caracterizaba, decía que nunca permitiría que su instrucción escolar interfiriera con su educación; Tournier, por su parte, asegura que en la escuela aprendemos a abandonar nuestra propia personalidad. David Perkins, que habla de la necesidad urgente de fundar “escuelas inteligentes”, insiste en que éstas sólo pueden conseguirse si la realidad académica logra representar con cierta fidelidad a la cotidiana, que le engloba y que condiciona su existencia. Esto, añade, pocas veces se consigue todavía.

¿A qué se debe esta separación, preocupante y paradójica a la vez?, ¿se trata de una herencia de la tradición escolástica, que consagra la enseñanza centrada en el lenguaje, la imitación y la memoria repetitiva?, resulta, inevitablemente, de la institucionalización escolar?, ¿es consecuencia de una pesada inercia que ha llevado a los docentes a preocuparse por los contenidos disciplinarios en sí mismos, antes que ocuparse de que los educandos los transfieran efectivamente a sus potenciales ámbitos de aplicación práctica?, ¿o acaso se debe a la incapacidad de los alumnos para aprender comprensivamente, atribuyendo a lo escolar significaciones vivenciales? La respuesta a la pregunta inicial no es sencilla y, desde luego, tampoco única. Seguramente implica la apelación a factores diversos y circunstancias muy desafiantes, a una urdimbre de razones históricas que han terminado por hacerse contemporáneas.

Lo que nos interesa destacar aquí es que este libro proporciona posibles respuestas a la inquietante pregunta que hemos planteado. O, mejor aún, posibles soluciones para la problemática compleja que dicha pregunta en-

traña. De ninguna manera soluciones unívocas, exclusivas o mecánicas. Pero sí propuestas para la reflexión y la acción que nos pueden orientar frente a este asunto desconcertante.

El texto parte de una constatación: el conocimiento es situado. Desde nuestro punto de vista, esto implica, en principio, que el conocimiento se genera y habitualmente es recreado por los individuos en determinada situación (social, cultural, geográfica, ambiental, personal, motivacional, etcétera), por lo que resulta mayormente aplicable a situaciones que son análogas a las habituales y, menormente, transferible a situaciones distintas a ellas. De acuerdo con King “La cognición situada transmite la idea de que el conocimiento está anclado y conectado con el contexto en el que el conocimiento se construyó”. Esta constatación psicológica, aparentemente obvia hoy en día, no ha sido aceptada ni con facilidad ni con tersura: por una parte, porque casi todas las adquisiciones comportamentales exhiben cierto gradiente de generalización y algunas en particular –como los heurísticos para la solución de problemas– se consideran susceptibles de amplia extrapolación.

Por otra parte, porque autores tan influyentes en el campo cognitivo como el propio Piaget han concebido estructuras que se generalizan casi incondicionalmente. Pese a objeciones de este tipo, sin embargo, la idea de que el conocimiento es situado –o predominantemente situado, si se desea matizar– ha ganado carta de naturalidad en la disciplina psicológica contemporánea.

Esta idea, naturalmente, tiene importantes implicaciones pedagógicas. Entre ellas, posiblemente la más relevante sea la propuesta de una *enseñanza situada*, que la profesora Díaz Barriga desarrolla ampliamente en el presente libro. Se trata de una propuesta plena de interés: desde la misma se cree fundamental que cualquier agente pedagógico, en la toma de decisiones curriculares o didácticas (definición de objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, formas de evaluación y mecanismos motivacionales, entre otras), considere sistemáticamente las situaciones en que el educando ha recreado o deberá recrear el conocimiento a adquirir en los escenarios escolares.

Dicha consideración puede conducir a un diagnóstico más adecuado de lo que el estudiante realmente sabe, al valorar sus conocimientos, sus aptitudes y sus disposiciones, confrontándole con circunstancias familiares que le permiten manifestar su verdadero potencial o que le inducen a

comportarse con naturalidad. Esa consideración también posibilita que el educando logre una mayor comprensión de los contenidos curriculares al vincularlos explícitamente con sus saberes personales; además, implica que se sienta mayormente motivado en relación con lo que aprende al estar en condiciones de hacer un uso funcional del conocimiento adquirido. Incluso, el hecho de que el docente considere seriamente las situaciones en que el educando ha recreado o deberá recrear el conocimiento escolar propicia que éste sintonice de manera sensible con los problemas de su entorno comunitario, al conectar expresamente las enseñanzas magisteriales con las situaciones que preocupan al grupo cultural en que se desenvuelve el aprendiz.

La propuesta de una enseñanza situada es columna vertebral y razón de ser de este libro. A pesar de que a lo largo del mismo se exponen concepciones pedagógicas distintas y a veces distantes entre sí, les acerca ese común denominador. Se habla extensamente y con autoridad del aprendizaje experiencial y del basado en problemas; de la enseñanza reflexiva y de la que se fundamenta en el análisis de casos; de las experiencias pedagógicas sirviendo en centros comunitarios y de la evaluación auténtica. En todas las secciones se suscribe enfáticamente una tesis: la apropiación de los contenidos escolares ha de conseguirse asumiendo la situacionalidad esencial del conocimiento humano y la deseable de los procesos educativos.

Tal es la convicción que preside la obra y que se defiende a lo largo de sus páginas de manera irreprochable, haciendo al texto interesante y revelador, beneficiario de los autores clásicos a la vez que modernos. Texto que es, además, útil como incitación a la reflexión profunda o como instrumento de divulgación, y que ha sido cuidado con esmero tanto en sus formas como en sus contenidos. Se trata de un ejemplo de coherencia porque –recreando libremente las ideas que a través suyo se postulan– podemos afirmar que este libro está también situado: intenta vincular el aprendizaje escolar con la educación para la vida, proporcionando nuevas respuestas al viejo reclamo del que venimos hablando; lo consigue, además, sin perder de vista que estas respuestas han de estar vinculadas con nuestro contexto cultural para que resulten efectivamente valiosas y pertinentes.

Con lo dicho he querido compartir solamente una muestra de lo que me ha dejado la obra de Frida. Desde el punto de vista contable, se trata

de una muestra reducida: me ha dejado mucho más de lo que he consignado, aunque no sé exactamente cuánto. Desde un punto de vista conceptual, sin embargo, lo expresado es para mí bastante, pues refleja de qué manera el texto me ha invitado a visitar y revisitar los sitios innumerables que tiene preparados para la reflexión. De hecho, cuando tuve que responder a una amable invitación de la autora, hace meses, coloqué en el prólogo de su texto casi las mismas palabras que hoy he leído, para que acompañen siempre con orgullo a las que ella escribió y que hoy gustosamente le celebramos en la forma de un nuevo libro.