

Revista Mexicana de Investigación Educativa

Vol. III, núm. 5, enero-junio, 1998

ISSN 1405-6666



Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*

Marco Antonio Rigo Lemini**

Permítanme narrarles una anécdota. Es del todo real y ocurrió recientemente. La conozco de primera mano porque participé directamente en ella, porque me hizo sentir una mezcla de estupor e indignación. Su protagonista principal fue una niña de once años, Leticia, simpática y espabilada, hija menor de un amigo. Tan inquieta y tan inteligente como suelen serlo hoy en día las de su edad, cursa exitosamente estudios en una escuela considerada entre las mejores del país.

Preocupada por cumplir de la manera más digna sus tareas escolares Leticia, frecuentemente, solicita mi apoyo. Aunque a veces me coloca en un predicamento —pues las solicitudes ocasionalmente rebasan mis posibilidades cognitivas—, le tiendo la mano con el doble gusto de hacerlo porque soy su amigo y porque todo psicólogo educativo que se precie de serlo ha de participar, alguna vez en su vida profesional, en el ritual aleccionador que los menores realizan en casa por encargo de sus profesores.

“¿Podrías ayudarme con mi tarea de historia?”, me pidió hace días, turbada ante la dificultad ingente que para ella encierra el estudio en solitario. “Sólo se trata de aprender la respuesta a unas cuantas preguntas”, apuró en inmediata aclaración. “Mi maestra quiere que las sepamos perfectamente para el día de mañana y nos dará puntos adicionales en caso de lograrlo”. Como esta vez la exigencia no parecía insuperable, con viva curiosidad me puse a su disposición. Di lectura a la primera pregunta de su cuestionario: “¿Dónde se encontraban situadas las principales civilizaciones prehispánicas?”, a lo que Leticia contestó, con ciertas vacilaciones pero de modo finalmente ceremonioso: “En mesoamérica y en la región andina”. “¿Cuál fue la cultura madre en mesoamérica?”, rezaba la siguiente pregunta, que mereció una réplica puntual y casi automática: “La cultura olmeca”. Entonces comencé a dudar. Tenía la impresión desagradable que se vive frente a la actriz que ha aprendido sus parlamentos sin conferirles sentido, sin interiorizarlos

* Texto leído por el autor en la presentación del libro, en el auditorio de la Facultad de Psicología, el 20 de febrero de 1998.

** Profesor Asociado de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la UNAM.

y que se ve, por tanto, imposibilitada para transmitir al público la sensación de que realmente los vivencia. Era, más bien, una niña querida por mí y a la que atribuyo enormes potencialidades. El cuadro tenía que preocuparme. Inicé entonces un proceso inquisitivo que se apartaba de la senda nítidamente trazada por el cuestionario escolar.

Azorada frente a lo que le parecía una extravagancia, posiblemente herida en su orgullo, Leticia se esforzaba por responder de manera pertinente. "¿Qué significa prehispánico?", "no sé, algo viejo". "Y lo de hispanico, ¿a qué te suena, con qué crees que se relaciona?", "¡Quién sabe!". "¿Para qué usamos la palabra pre, por ejemplo, cuando decimos preescolar?", "mmm, no me lo han enseñado". "¿Por qué dices que los olmecas son la cultura madre en mesoamérica?", "bueno, porque había muchas mamás". "¿Cuál es la región mesoamericana o la andina?" "unas que están por aquí cerca". En ese momento, quizás justamente molesta por lo que le parecían interpelaciones sin sentido, Leticia me recordó que todo cuanto le habían pedido era memorizar las respuestas a las preguntas. Y nada más.

Hemos pasado más de treinta años conviviendo con la propuesta del aprendizaje significativo de Ausubel, más de dos siglos haciéndolo con la iniciativa roussoniana de activar al edu-

cando para que entienda el mundo en que vive. Parece, sin embargo, que esta convivencia se produce sólo en espacios privilegiados, los del especialista y los que son propios del currículo formal, los espacios de las ideas y de los idearios, alcanzando pocas veces, todavía, la realidad de las aulas. Se dice que contrariamente y se diga que una golondrina no hace verano, que la anécdota expuesta no ha de ser tenida como representativa. Sospecho que lo es, al menos en una medida que resulta preocupante. Investigaciones diversas, reportes magisteriales, opiniones de padres de familia así como la confrontación directa con los estudiantes testimonian la gravedad inquietante de este hecho: el fiel de la balanza generalmente se inclina en la escuela hacia el lado de la memoria reproductiva, agobiado por el sobrepeso que se atribuye a la inteligencia retentivista. Todavía, pese a todo.

Se trata, desde luego, de una problemática con muchas raíces, algunas superficiales, otras hondamente soterradas y por lo mismo de muy difícil esclarecimiento. Me referiré a una de ellas en lo particular, en aras de la brevedad y porque la juzgo pertinente en el contexto de esta presentación. A la hora de fincar responsabilidades podemos ver hacia varias direcciones, pero es insoslayable el papel decisivo que juegan las profesoras y los profesores. Quisiera evitar los malentendidos: no hay, en este

comentario, ni miradas acusadoras ni intentos de linchamiento. Sería suicida de mi parte pues yo mismo soy maestro. Hay solamente dos constataciones: la primera, que los docentes son los verdaderos encargados de materializar las intenciones curriculares, son mediadores privilegiados entre los saberes culturales y los alumnos, son responsables directos —nunca únicos— de la forma y la profundidad con que tales saberes son asimilados. La segunda constatación es que, a menudo, encuentran dificultades para ejercer esta responsabilidad de modo que logren una asimilación plenamente comprensiva por parte de sus educandos y, en consecuencia, inducen poco o insuficientemente el entendimiento de las disciplinas que les han sido encomendadas.

¿Por qué sucede esto? Lejos del ánimo de una simplificación excesiva, deseo apuntar algunas posibles respuestas. Sucede, a veces, porque los educadores padecen los males casi endémicos de la masificación del aula o del currículo: demasiados alumnos en clase, excesivos contenidos que enseñar; otras veces porque limitaciones laborales o institucionales atentan contra un trabajo que debería ser dedicado y reflexivo; sucede en muchas ocasiones porque maestras y maestros no valoran la importancia del aprendizaje significativo para su alumnado o porque no conocen las mejores vías para alcanzar

tan importante objetivo pedagógico. Como puede verse, hay varios frentes que deben atacarse simultáneamente.

Los autores del libro que hoy presentamos han escogido el último, que observa con especial atención el problema de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que han de activarse en el docente para que se constituya en un auténtico promotor del conocimiento comprensivo. Creo que se trata de una elección afortunada, pues posiblemente sea ése uno de los factores prioritarios y aquél sobre el que tenemos, por el momento, mayores posibilidades de incidencia.

El libro intenta decir a los enseñantes lo que tan frecuentemente olvidamos en la práctica los psicólogos escolares. O lo que obviamos. O lo que no sabemos explicarles. Insiste persuasivamente en un hecho: que el aprendizaje significativo continúa siendo uno de los puertos más atractivos en el horizonte pedagógico contemporáneo. Al tiempo muestra a sus posibles lectores algunas de las cartas de navegación necesarias para alcanzarlo. Lo hace de una manera accesible, que combina juiciosamente teoría y práctica, dosificando proporcionalmente las invitaciones a la acción con las incitaciones a la reflexión. Proporciona una visión amplia, actual y profusamente documentada.

Valoro especialmente el esfuer-

zo realizado en la búsqueda de una complementación entre propuestas asociadas a la psicología cognitiva y las que se emparentan, cercanamente, con la aproximación constructivista. Debe agradecerse también el que dos psicólogos educativos, cómplices en la elaboración de un texto, no hayan sucumbido a la tentación que es a veces mortal para los lectores: la de sobreutilizar pistas tipográficas o apoyos didácticos que pueden acabar por ejercer una suerte de tiranía y que utilizados así, en exceso, contravienen los principios constructivos reiteradamente expuestos en la obra.

Para acabar agregaré un pronunciamiento que he compartido previamente con los autores y sobre el que no me queda más remedio que obstinarme: creo en el enorme valor atribuido al concepto del aprendizaje significativo a lo largo del texto, pero me parece que su título es innecesariamente restrictivo. Quiero decir: el documento muestra cómo puede lograrse la comprensión entre los educandos, a la vez que defiende tenazmente la idea de que esto deviene siempre muy rele-

vante. Pero me parece que junto con ello pugna por la consolidación de valores pedagógicos adicionales y seguramente más complejos, como pueden ser el de aprender a pensar, a cooperar con los pares y a elaborar composiciones escritas. Lo que encierra esta apostilla, antes que una crítica, es un elogio velado pues revela la amplitud de miras y de alcances que han permeado realmente la elaboración de la obra, más allá de los rótulos y de las nominaciones.

Celebro, en fin, sinceramente, la aparición de este libro porque contribuye a la expansión de una psicología educativa mexicana, porque hace innecesarias las tergiversaciones que suelen acompañar a cualquier labor traductora pero sobre todo, porque está escrito por excelentes amigos que contribuirán de esta manera para que casos como el de Leticia se hagan cada vez menos frecuentes.

.....
Díaz Barriga, Frida y Gerardo Rojas Hernández (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.