

# *Enseñanza situada: Crear contextos de aprendizaje de alto nivel de situatividad<sup>1</sup>*

Gerardo Hernández Rojas  
Facultad de Psicología, UNAM  
E-mail: [gehero@yahoo.com](mailto:gehero@yahoo.com).

[Recibido: Noviembre de 2005. Artículo por Invitación](#)

*El sistema didáctico es un sistema abierto.  
Su supervivencia supone su  
compatibilización con su medio  
(Y. Chevallard)*

## CONTEXTO Y RECUENTO

Es para mi un honor comentar el más reciente de los textos publicados por mi amiga Frida Díaz Barriga Arceo, con quien he tenido la oportunidad de compartir varios años de intensas actividades y diálogo académico en la Facultad de Psicología de la UNAM.

Hoy nos sorprende con este nuevo libro titulado *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*.<sup>2</sup> Es un texto desafiante para la práctica docente y para el pensamiento psicoeducativo mexicano. Me atrevo a señalar de antemano que será un auténtico hito dentro de su ya sólida y brillante trayectoria académica, en la que se ha distinguido por ir a la vanguardia dentro de la disciplina de la Psicología de la Educación.

La historia de la investigación del proceso de enseñanza y aprendizaje realizado en la disciplina psicoeducativa en los últimos veinticinco años, se ha expresado en diferentes planteamientos que, algunos autores como Shulman (1) o más recientemente Coll y Solé (2) han identificado e intentado describir, los cuales desde mi punto de vista coinciden con el progreso de los estudios e investigaciones realizadas por F. Díaz Barriga, casi en el mismo periodo de tiempo.<sup>3</sup> Permítaseme hacer el esfuerzo, estimado lector, para demostrar lo que estoy intentando decir.

En 1979, en pleno periodo de creciente influencia del enfoque cognitivo y luego del “trago amargo conductista”, la Dra. Díaz Barriga realizó su tesis de licenciatura en la que indagó la influencia de las estrategias pre-instruccionales en el aprendizaje significativo de los alumnos, bajo la perspectiva cognitiva de D. P. Ausubel (3). Los frutos de este trabajo influyeron en la formación de los estudiantes de licenciatura en la Facultad, por medio de asignaturas, tesis y materiales didácticos. Esta fue su época de la investigación de la *cognición del alumno*, que también se acompañó de algunos trabajos no menos importantes sobre estrategias de aprendizaje y comprensión lectora.

---

<sup>1</sup> Una versión preliminar se dió a conocer con motivo de la presentación del texto, celebrado el 6 de diciembre de 2005 en la casa del Libro de la UNAM, Cd. de México.

<sup>2</sup> Díaz-Barriga, F. *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill, 2006.

<sup>3</sup> Dejo de lado en este breve recuento, los trabajos realizados sobre teoría y diseño curricular que también constituyen una veta importante de su trabajo académico.

Unos años más tarde ya en la década de los ochenta del siglo anterior, cuando retomó fuerza el pensamiento piagetiano en nuestro país, también tuvo su *periodo psicogenético*. Y esto está claramente marcado por dos importantes trabajos seminales.

El primero de ellos fue su tesis de maestría en la que realizó una investigación de corte neopiagetiana sobre el pensamiento formal siguiendo la perspectiva de Siegler (4). En este periodo también escribió algunos importantes trabajos sobre el pensamiento formal y el diseño del currículo y la instrucción en la educación media, así como en torno a la enseñanza de las ciencias, las cuales fueron publicadas en varias revistas educativas reconocidas en el medio (5).

El segundo, a finales de la década de los ochenta, fue producto de la dirección de varios trabajos importantes desarrollados con varios colaboradores en la Facultad, sobre algunas nociones sociales y económicas en el desarrollo del niño (6). Cabe mencionarse que estos trabajos se realizaron por medio de un intenso intercambio de experiencias entre profesores de la UNAM y de la Universidad Autónoma de Madrid, entre los que destacaba Juan Delval. Estos trabajos la condujeron a profundizar en las implicaciones educativas del paradigma psicogenético. Y como fruto de estos años, a inicios de los noventa, desarrolló sus reconocidos trabajos sobre la enseñanza de la historia y de los valores, así como algunas experiencias de formación de profesorado realizadas con profesores de ciclos medios en esta área de conocimiento (7). Por tanto, como ya decía, fue su época de investigación piagetiana, primero con una intención evolutiva y como consecuencia de ello con una perspectiva educativa.

Ya en plena década de los años noventa, nuestra autora decide abordar de lleno el campo de la formación docente y el análisis de las prácticas educativas, yendo más allá de las perspectivas puramente cognitiva y piagetiana de los dos periodos atrás, entrando directamente a abordar en esta nueva problemática los estudios sobre la *cognición de profesor* y la complejidad del *triángulo interactivo didáctico* del aula (la relación ternaria profesor-alumno-saber), desde la perspectiva constructivista de la enseñanza y aprendizaje de C. Coll. Muestra de este nuevo periodo son dos de sus trabajos más recientes.

El primero lo constituye su investigación del doctorado (8), en el que realiza un trabajo novedoso sobre la formación de docentes del área de ciencias sociales (en particular la historia) y en la que ya introduce las ideas de neodeweyanas de Schön sobre la importancia de la reflexión en el quehacer docente y la propuesta de una enseñanza reflexiva. Amén de consignar la importancia del análisis de las prácticas educativas desde una perspectiva constructivista con, desde y para el docente, como un núcleo importante para las acciones de formación del profesorado.

El segundo de ellos, se manifiesta claramente en la primera y segunda edición del texto de "*Estrategias docentes...*" publicado con un servidor (9), en el que se intenta recoger las experiencias previas de interacción continua con el profesorado realizadas a través de diferentes tipos de actividades tales como cursos, seminarios, congresos, etc., y donde se señala la importancia de considerar al docente como un intérprete, un estratega y un agente reflexivo cuando aborda de lleno la cuestión del triángulo interactivo didáctico.

## CONTINUIDAD Y DISCONTINUIDAD

Ahora con este nuevo texto que nos ofrece Frida, y que estamos comentando aquí, ¿acaso se abre un nuevo periodo diferente de los anteriores? Me parece que habría que dar una respuesta en parte negativa y en parte afirmativa, dicho de otro modo, simplemente continuidad y discontinuidad.

Digo que una respuesta negativa, porque retoma varias de las ideas ya utilizadas por ella en trabajos anteriores que ya he comentado, a saber: la enseñanza estratégica, la enseñanza reflexiva, la propuesta de Schön sobre el *prácticum* reflexivo y su importancia en la formación de docentes y especialistas disciplinarios, etc.

Pero digo también, que es en parte afirmativa, porque incorpora nuevas ideas para abordar una nueva problemática que reza en el subtítulo de la obra: el vínculo entre la escuela y la vida.

Algunas de las nuevas ideas incorporadas son las del aprendizaje experiencial de Dewey y la idea constructivista social de la cognición situada que se deriva de los trabajos de Brown, Collins y Duguid (10) y Lave y Wenger (11) los cuales están basados en gran medida a partir de una de las interpretaciones del pensamiento vigotskiano y leontieviano.

Para el multifacético Dewey el conocimiento es ante todo experiencia y el enfoque de la enseñanza que se desprende de su propuesta se le conoce como aprendizaje experiencial. Otra de las ideas centrales es el reconocimiento de la actividad reflexiva, que ha inspirado algunas propuestas didácticas de aprendizaje experiencial desarrollados a través de ciclos de reflexión conceptualización-reflexión-integración/prueba. La propuesta de la enseñanza reflexiva, que influyó de manera importante en el diseño curricular y en los programas de formación docente en los noventa, en gran medida es tributaria de estas ideas propuestas por Dewey (12).

Por otro lado, según la perspectiva de la cognición situada, todo proceso cognitivo es social, está situado dentro de contextos y prácticas determinadas y además está distribuido entre los distintos practicantes que participan de dichas prácticas. En la cognición situada se cambia el foco de la cognición individual al escenario sociocultural y a las actividades que las personas realizan dentro de este escenario, de modo que hay una relación mutuamente co-constitutiva entre personas-actividades-contexto. En este sentido, el aprendizaje se entiende como una continua y creciente participación en determinados escenarios, prácticas y comunidades culturales.

Reunir a Dewey con Vigotsky es una inquietud académica que en el imaginario de R. Prawat tuvo lugar en los años veinte del siglo anterior (13), cuestión debatida por cierto. Pero, en el libro de Frida ¡ciertamente ocurre! y se reúnen sus voces, sus miradas y sus propuestas y las implicaciones educativas de sus escritos. En su texto se puede “escuchar” e imaginar el diálogo entre ellos y además se puede dialogar con ellos y con sus seguidores neodeweyianos y neovigotskianos, los que, repensados por la autora, dan pie a la generación de una alternativa teórica-conceptual para abordar la problemática de la relación vida-escuela que nuestra autora también arrebató a la corriente de la escuela nueva en donde es un pilar esencial; cuestión ante todo *deseada* en todas sus diversas variantes pero, que en muchos de ellos, la solución que plantean es a veces un tanto cándida e ingenua.

El debate sobre si realmente la escuela puede o no establecer un continuo con la vida y, por extensión, con el genuino conocimiento científico y con otros escenarios educativos no formales (como los contextos de *apprenticeship*, u otros descritos por Lave, Rogoff, J. S. Brown, etc.) creo que está abierto, y encontramos argumentos a favor y en contra en la literatura psicoeducativa hoy. Considérense aquí, como ejemplos, los argumentos de quienes sostienen la posibilidad de establecer comunidades de aprendizaje dentro o fuera de la escuela lo que implícitamente sostiene la existencia de una continuidad (14) frente a otros trabajos que argumentan la necesidad de reconocer una epistemología propia del contexto escolar *sui generis* diferente de otros escenarios socioculturales (15), o los trabajos sobre el problema de la transposición didáctica que todo sistema didáctico tiene que enfrentar quiérase o no (16), o bien por último, aquellos

que sostienen que todo conocimiento escolar por naturaleza es desencarnado y diferido por llevarlo al currículo y al corazón del escenario escolar.

## ENSEÑANZA PARA PROMOVER CONTEXTOS DE APRENDIZAJE DE ALTO NIVEL DE SITUATIVIDAD

En este nuevo texto, me parece que se establece una contribución positiva a ese debate. Y considero que sostiene una propuesta de *vaivén* o interacción entre el triángulo didáctico y el contexto cultural (cotidiano o profesional) que le da sentido y que le influye, buscando establecer vías de conexión. Esto significa, por supuesto, ya no simplemente ver el triángulo interactivo en sí mismo, sino buscar cómo proyectarlo *hacia fuera* en beneficio de aprendizajes más significativos, más reflexivos, más experienciales de los alumnos; en otras palabras, buscar la continuidad entre la escuela y la vida.

En el texto se proponen diversas *macroestrategias* —que pueden emplearse a nivel de propuestas curriculares o como recursos de enseñanza y aprendizaje— para solucionar la problemática de la vinculación de marcos. Ellas son: la enseñanza basada en casos, el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, y el llamado *service learning*.

Todas ellas son propuestas que devienen de disciplinas y perspectivas distintas (por ejemplo la enseñanza basada en casos, tiene un origen indiscutible en el campo de la enseñanza de la disciplina jurídica; o bien, no puede negarse la vinculación que tuvo de origen el aprendizaje basado en problemas con el campo de la enseñanza médica) y algunas de ellas desarrolladas originalmente sin un marco teórico-conceptual sólido que les diera sustento (por ejemplo los inicios del aprendizaje basado en problemas). De cualquier modo, en el texto de *Enseñanza situada*, aparecen reconceptualizadas, y el esquema de conjunto que propone la autora, tiene la virtud de proveerles un sentido, de darles una nueva interpretación psicoeducativa, o como diría el filósofo de “ponerlas en pie”.

Otra cuestión que parece indiscutible y que tiene que ver también con esto que acabo de señalar, es que en la propuesta del libro se reúnen algunas tradiciones de investigación ligadas más a la pedagogía con aquellas otras que provienen de la psicología de la educación. Es indiscutible por ejemplo que la influencia de Dewey o la enseñanza basada en proyectos propuesta por Kilpatrick, son propuestas que han sido trabajadas más por los pedagogos que por los psicólogos de la educación. Lo mismo puede decirse, pero en sentido inverso, respecto de la perspectiva de la cognición situada, del aprendizaje cooperativo y del aprendizaje significativo que pertenecen más, sin lugar a dudas, a la disciplina psicoeducativa. En este sentido, celebro ese diálogo disciplinario que la misma formación de la autora ha hecho posible, y nos muestra un camino fecundo que pedagogos y psicólogos educativos podemos seguir construyendo en los años venideros en beneficio de la educación de nuestro país.

¿Pero qué hace parecidas a todas las propuestas de enseñanza situada que se presentan en el texto? A pesar de sus sensibles diferencias tienen algunas características comunes: a) proveen contextos educativos para propiciar aprendizajes de *alta situatividad* en los que se buscan situaciones genuinas o semejantes a las que los alumnos se enfrentan o se enfrentarán en su cotidianidad o en su práctica social, de alta relevancia y pertinencia cultural; b) asimismo, proveen contextos educativos para promover aprendizajes significativos y reflexivos; c) involucran activamente al alumno, de modo que éste consiga un aprendizaje experiencial multidimensional; d) buscan promover la autonomía del alumno; y, e) requieren de situaciones de aprendizaje conjunto alumno–alumno (aprendizaje cooperativo y colaborativo) y enseñante–alumno.

Todas ellas también son tratadas con suficiente lucidez y profundidad no sólo para comprender su sentido y su valor funcional, sino también para ser empleadas con convicción y con sistematicidad, con la firme intención de otorgarle una mayor autonomía y un mayor facultamiento al alumno y para prepararlo para una mejor inserción en la comunidad cotidiana y/o profesional, según sea el caso.

Además, se incluye un capítulo por demás interesante en el que se discute la necesidad de cambiar las prácticas evaluativas si se siguen propuestas didácticas como las que ofrecen las macroestrategias de las que estamos hablando. Se discute la necesidad de plantear una evaluación auténtica, menos artificial y más realista a la que se acostumbra cuando se utilizan instrumentos o técnicas de evaluación de lápiz y papel. Tres tesis son centrales en este capítulo: a) la necesidad de reconocer la vinculación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y los de evaluación, idea que las propuestas de la macroestrategias contienen en sí mismas; b) la necesidad de evaluar aprendizajes auténticos; y, c) reconocer que la meta última de toda practica evaluativa en los escenarios escolares debe ser la autoevaluación.

Festejo en todo lo que vale, esta nueva publicación. Es un nuevo desafío para el pensamiento psicoeducativo mexicano y creo que nos ofrece una serie de planteamientos sólidamente estructurados, que por cierto se presentan en una prosa limpia, de alto nivel académico y que proveen una ayuda ajustada pertinente para el lector por todo el conjunto de recursos didácticos bien pensados y mejor insertados.

Pero lo más importante, retomando a Lotman (17), es que el valor de un texto se redimensiona cuando se analiza su función generadora; es decir, cuando se le ve al texto como un artefacto para pensar y no sólo para reproducir las ideas ahí contenidas.

Porque creo que es un texto para pensar con la autora y con las voces y discursos que ésta retoma y emplea en el interior del texto al construir su discurso y su propuesta.

Creo, convencido también, que este texto nos hará pensar durante un largo rato a los especialistas de la educación porque además de tener “un poco de gracia y otra cosita”, nos abrirá nuevos horizontes para mirar los procesos y las prácticas educativas de una forma alternativa y crítica.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Shulman, L., Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza. Enfoques teoría y métodos*, vol. 1, Barcelona, Paidós, 1989.
2. Coll, C. y Solé, I. Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid, Alianza, 2001.
3. Díaz Barriga, F. y Lule, M. L. *Efecto de las estrategias pre-instruccionales en alumnos de secundaria de diferentes niveles socioeconómicos*. Tesis de Licenciatura, México, Facultad de Psicología, UNAM, 1979.
4. Díaz Barriga, F. *Inducción de reglas de pensamiento formal en una tarea piagetiana de proporcionalidad: equilibrio de la balanza*, Tesis de Maestría, México: Facultad de Psicología, UNAM., 1984.
5. Díaz Barriga, F. El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en educación media superior. *Perfiles educativos*, vol. 37, pp. 16-26, 1987.

6. Díaz Barriga, F., Aguilar, J., Hernández, G., et al., Comprensión de nociones sobre organización social en niños y adolescentes mexicanos de nivel socioeconómico bajo, *Revista de Psicología Social*, vol. 7, núm. 2, pp. 175-193, 1992.
7. Díaz Barriga, F. La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales, *Perfiles educativos*, vol. 60, pp. 29-34, 1993.
8. Díaz Barriga, F. *El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*, Tesis de Doctorado, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1998.
9. Díaz Barriga, F. y Hernández, G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 2002.
10. Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P., Situated cognition and the culture of learning, *Educational Researcher*, vol. 18, núm. 1, pp. 32-42, 1989.
11. Lave, J. y Wenger, E. *Situated learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
12. Villar, L. M. (Coord.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*, Bilbao, Mensajero, 1995.
13. Prawat, R., Dewey meets the “Mozart of Psychology” in Moscow: The untold story. *American Educational Research Journal*, vol. 37, núm. 3, pp. 663-296, 2000.
14. Hernández, G., La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares, *Perfiles Educativos*, vol. XXI, pp. 85-86 & 46-71, 1999.
15. Rodrigo, M. J., Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo y J. Aray (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Piados, 1997.
16. Chevallard, Y., *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. B. Aires, Aique, 1994.
17. Lotman, Y. M., Text within a text. *Soviet Psychology*, vol. 26, núm. 3, pp. 32-51, 1998.