

El problema como base del aprendizaje significativo

JUAN LUIS HIDALGO

Casa de la Cultura del Maestro Mexicano A. C.

■ Presentación

En este breve ensayo se ofrecen algunas proposiciones pedagógicas que bien pueden ser ubicadas en los debates, controversias e inciertos consensos suscitados por uno de los problemas más importantes de las propuestas curriculares. Nos referimos al establecimiento de criterios para seleccionar y organizar los contenidos del plan y de los programas de estudio. Vale por lo dicho anticipar los límites y alcances de los conceptos utilizados y, desde luego, declarar el carácter inicial, sin remedio equívoco y pretencioso, de las experiencias que sustentan estas reflexiones.¹

En primer término, hay que destacar el papel que cumple el problema en la significatividad del aprendizaje escolar: pensar al sujeto que aprende en una situación problemática ha permitido superar una dificultad añeja, aquella que resulta de suponer que un aprendizaje es significativo sólo si el tema es relevante para los alumnos. Ahora, la llamada enseñanza problemática propone que un aprendizaje es significativo en

tanto que el proceso mismo tenga sentido y haga comprensible la actividad cognoscitiva del aprendiente. Es obvio que el problema es el que da sentido y relevancia al proceso de aprendizaje.²

En segundo lugar, hay que decir que apenas contamos con algunas experiencias que nos posibiliten una concepción pertinente y consistente sobre lo que es una situación problemática que haga significativo el aprendizaje escolar. Al respecto se puede decir que por ahora se ha caído prácticamente en un círculo vicioso: por un lado se sostiene que el planteamiento de un problema torna relevante el aprendizaje, pero al mismo tiempo se exige que el problema planteado sea relevante. ¿Dónde queda entonces la fuente de significatividad del proceso de aprendizaje escolar?

Lo dicho nos ha llevado, hasta no tener más elementos, a proponer que la noción de problema significativo ha de referir a la síntesis de la vastedad y la complejidad del acontecimiento enseñanza-aprendizaje que ocurre en la institución educativa; dicho de otro modo, la relevancia de un problema no se deriva de un elemento aislado. Al parecer no basta con una recuperación conceptual

diversificada del sujeto que aprende, en la que se consideren intereses, necesidades, valores, expectativas y saberes previos; tampoco es suficiente inscribir el problema en la estructura y la lógica interna de la disciplina científica que se enseñe en la escuela, aunque se acuda con insistencia a la investigación como sustento formativo. Por otra parte, la experiencia ha mostrado las dificultades que implica la inscripción del problema en el campo de las necesidades (y de los conflictos latentes) en el seno de la comunidad; se destacan en particular la insuperable ajenidad entre las explicaciones interdisciplinarias que exigen los problemas reales y la formalidad de los lenguajes teóricos. Finalmente parece haber “envejecimiento” didáctico en la noción de problema, en tanto experiencia de laboratorio, ejercicios de “final de capítulo”, estrategias del docente o ingeniosas ocurrencias de los especialistas.

Una aclaración más. Partimos del supuesto de que el nombrado sistema modular acude a una peculiar noción de problema para generar criterios sobre la selección y la organización de conocimientos que propicien la formación de



profesionales. Cuando se hagan cuestionamientos a esta experiencia, referida con frecuencia a la propuesta curricular de la UAM-X, habrá que ubicarlos estrictamente en los marcos del debate sugerido en los párrafos anteriores, esto es, en la naturaleza problémica del denominado *objeto de transformación*.

Por último, vale mencionar que en nuestra propuesta recurrimos a la *voluntad de saber*, un concepto fundamental del movimiento pedagógico colombiano, para abordar la concepción de problema como fuente de sentido en el protagonismo del que aprende y, también, como núcleo de múltiples relaciones involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.³

■ El acontecimiento enseñanza-aprendizaje

1) El que aprende se concibe como un sujeto que se realiza en una situación cultural concreta y cotidiana. La manera en que se confronta con conocimientos, propios de la ciencia, remite a las formas básicas, en las que se constituye su *guión*,⁴ a los modos de socialización y a las actividades mentales posibles según su desarrollo intelectual; es decir, el aprendiente pone en juego saberes y conocimientos previos, que resultan de su experiencia cotidiana; creencias y valores, propios de sus relaciones afectivas, y estrategias en la construcción de problemas, métodos y condiciones nuevas de inteligibilidad.

2) El proceso de aprendizaje se posibilita en el protagonismo consciente, voluntario e intencionado del estudiante; en tanto que lo que aprende tiene sentido para él, se convence de la pertinencia, relevancia y viabilidad del conocimiento escolar, y cuenta con relaciones de respeto y claramente democráticas por su pluralidad que le



Roberto Villanueva Vidales

invitan a participar activamente en los procesos de socialización de ideas, proposiciones, debates, disputas, sugerencias y, desde luego, planteamiento y asunción de problemas vigentes, reales y en cierto sentido cruciales.

3) El aprendizaje ocurre, pues, en tanto existe un sujeto con *voluntad de saber* cuyo guión constituido en el acontecer cotidiano no es ajeno a la disposición a la lectura crítica de los textos teóricos o a establecer una comunicación con sentido en espacios institucionales de carácter educativo. Se busca un *guión* que posibilite el compromiso social y académico, que tienda a la integración de teoría y práctica en la solución de problemas.

4) El proceso enseñanza-aprendizaje adquiere rasgos peculiares en el caso de las llamadas carreras universitarias. Los largos itinerarios de formación profesional que se llevan a cabo con las futuras generaciones de licenciados, inge-

nieros y especialistas, multiplican —por decirlo de algún modo— las dificultades para suscitar aprendizajes reales. Vale puntualizar lo aseverado:

- La distancia que existe entre la cantidad y la calidad de conocimientos teóricos, tecnológicos y propios de la investigación, que circulan socialmente (y que por lo mismo caracterizan los problemas específicos del campo de trabajo de los egresados) en relación con la calidad y la cantidad de los conocimientos que circulan en las aulas universitarias, suele ser grande y en ocasiones abismal. Eso se expresa en planes y programas de estudio envejecidos y obsoletos, plantas docentes no actualizadas que cumplen su labor de manera rutinaria e inocua, y desde luego en grupos estudiantiles sin expectativas culturales para transformar la carrera profesional, plenamente conformistas y pasivos.

- Las carencias formativas, propias de los estudios previos, suelen tornar in-



viable cualquier propuesta de mejoramiento en los procesos de profesionalización: se carecen de estrategias de lectura adecuadas para los textos teóricos, los conocimientos científicos del momento resultan incomprensibles porque no se tienen las bases más elementales, casi no se practica la redacción, se elude la evaluación basada en la resolución de problemas, se negocia la calificación y la promoción, en suma, suelen darse tendencias perversas hacia la simulación y la impostura académicas.

Acerca del problema para el aprendizaje

5) A partir de los puntos anteriores, estamos en condiciones de iniciar algunas reflexiones en torno a nuestra propuesta de aprendizaje operatorio:⁵ Para comenzar hay que decir que la noción de problema para propiciar aprendizajes significativos ha de remitir, en tanto concepto, a la *voluntad de saber* del sujeto que aprende, lo que a su vez obliga a entender tal *problema* en íntima relación con el *guión* del estudiante. En segundo lugar, el problema tiene que estar inscrito en los procesos de profesionalización propios de tal o cual carrera universitaria, lo que significa que el problema ha de involucrar los conocimientos científicos, tecnológicos y propios de la investigación o del campo de trabajo profesional, sin que por ello se sacrifique su evolución histórica. En tercer lugar, el problema ha de ser socialmente construido, es decir, no puede tener una autoría individual; por el contrario, ha de resultar de debates amplios, libres, plurales y democráticos. No ha de ser prioritario el sustento del docente, ni tiene porque quedar inscrito el problema en ciertos estilos, propios de la tradición institucional; tampoco se ha de justificar su trivialidad por mayoría abrumadora. En otras palabras, un

problema que propicie desatar aprendizajes significativos en procesos de profesionalización universitaria es resultado de un proceso colectivo de problematización y no un punto de concertación política de negociación cultural o ideológica.

En términos formales se puede asegurar que el primer rasgo del problema hace viables las experiencias de aprendizaje, tanto colectivas como individuales, y desde luego posibilita su resolución. El segundo aspecto vincula el problema con el perfil del egresado en un terreno real, vigente y significativo. La tercera proposición queda inscrita en las aspiraciones por elevar la calidad de la educación al pluralizar la vida académica, profundizar las argumentaciones y explicaciones, y posibilitar acontecimientos democráticos.

6) La voluntad de saber, como disposición del estudiante ante los acontecimientos científicos y saberes tec-

nológicos, involucra los *intereses* individuales que emergen del guión en los procesos de profesionalización; suele incorporar el llamado conocimiento cotidiano —ciertos principios ideológicos y valores compartidos—. Los intereses forman parte de la voluntad de saber, de las *necesidades* sociales que han sido apropiadas por los estudiantes, con base en procesos de toma de conciencia o adquiridos en las complejas relaciones políticas y culturales que se hacen presentes en los acontecimientos públicos y en la llamada experiencia social. Otro elemento que forma la voluntad de saber, es el que refiere a las *expectativas culturales* consideradas legítimas en el medio académico de la institución educativa y que el estudiante asume en la medida de su participación activa, la cual le permite acceder a las corrientes actuales en ciertos campos del quehacer científico. Por último, se tienen las *exigencias* propias del conocimiento, como parte de



Roberto Villareal Velasco



la voluntad de saber, que refieren a los procesos epistemológicos o de construcción de proposiciones explicativas a los problemas planteados.

Es obvio que intereses individuales, necesidades sociales, expectativas culturales y exigencias cognoscitivas sólo pueden ser objetivadas en procesos colectivos; a través de los debates públicos, los intereses pierden su carácter individual, las necesidades son legitimadas, las expectativas son compartidas y las exigencias adquieren lógica y sentido. El siguiente cuadro resume y aclara la propuesta.

En la primer columna están los elementos constitutivos de la voluntad de saber; en la segunda se indican los procesos de objetivación, cuyo reconocimiento es decisivo en la aparición de los primeros; en la tercera se anotan, como proposición conclusiva, las fuentes para configurar el problema que propiciaría un aprendizaje significativo. Dicho de otro modo, el criterio para seleccionar y organizar contenidos remite a la situación del estudiante, a los fines de la institución educativa y a la naturaleza del conocimiento científico y tecnológico, como fuentes del problema.

El conocimiento cotidiano –el ideológico y el ético– es necesariamente el punto de partida de la construcción social del problema y genera criterios de *pertinencia, positividad y significatividad*. El compromiso ante los problemas sociales permite dotar de legitimidad al problema, así como de *utilidad y relevancia* al proceso de aprendizaje. El estado actual del conocimiento científico apunta a los criterios de *secuencia y correlación* disciplinaria. También se inscribe en este nivel, aunque en un terreno más específico, el estado actual de la epistemología, la psicología y la historia de la ciencia y la tecnología.

Algunas tareas del docente

7) Ahora podemos concluir este breve ensayo, si remitimos lo discutido al papel del docente. En principio el maestro ha de conducir la construcción colectiva del problema y ha de reconocer en el conocimiento cotidiano y en los problemas sociales el punto de partida del proceso. Corresponde al colectivo docente ampliar las expectativas culturales de los estudiantes, con la apertura de espacios públicos, en los que se discuta el estado actual y el desarrollo posible del conocimiento científico y tecnológico. Acaso lo más importante y propio del docente sea orientar la construcción de proposiciones explicativas (o resolución de problemas) a través de la investigación, apoyándose en los avances de la epistemología y la historia de la ciencia.

Ahora bien, la construcción social del problema suele ser un acontecimiento plagado de imprevistos, contingencias y algunos perturbadores como la

apatía de los involucrados, la falta de compromiso académico, la penuria cultural de la institución educativa y ciertos estilos de aprendizaje irrelevantes, como la práctica memorista y repetitiva.

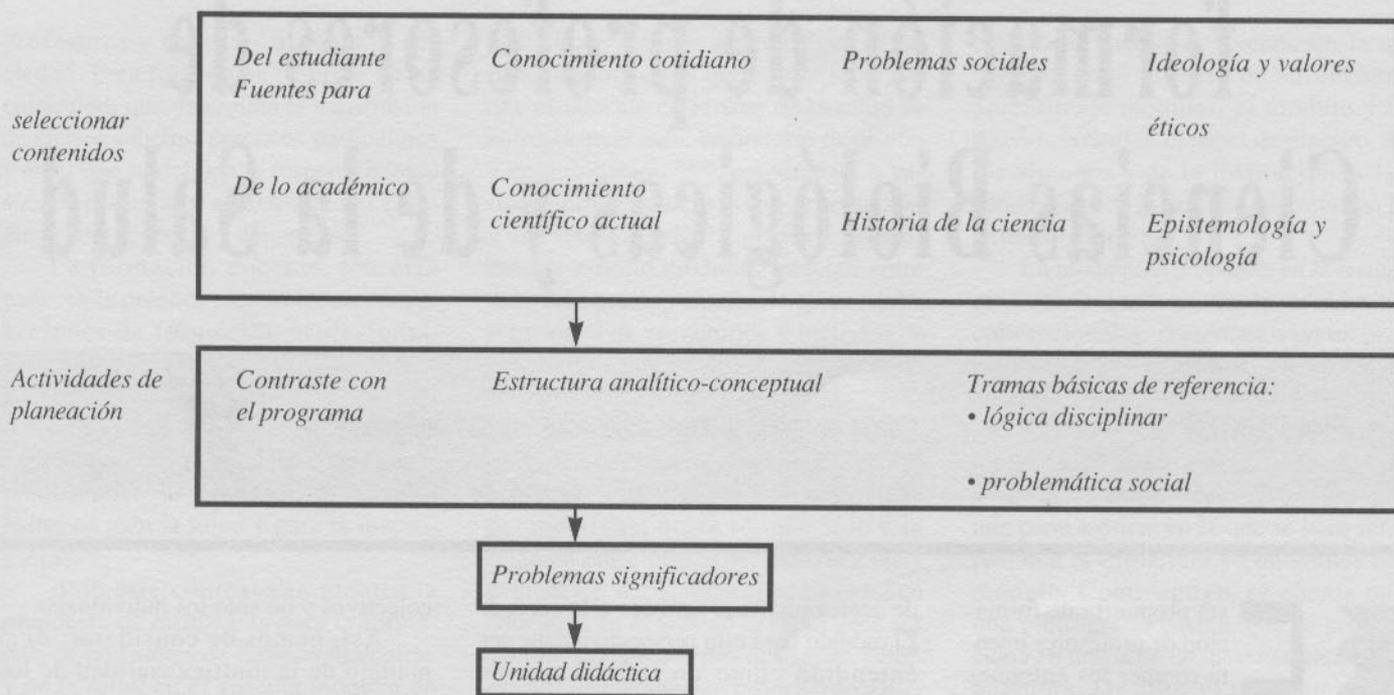
Por ello vale apuntar algunas ideas sobre la planeación (otra responsabilidad del docente). El cuadro que a continuación se presenta es una versión libre del abordado por Eduardo García el 15 de noviembre de 1991 en la Fundación SNTE. ⁶ ▲

¹ Se hace referencia a los seis años de trabajo, talleres con educadores, investigaciones sobre la realidad escolar y fundamentalmente los distintos proyectos educativos y culturales de la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A. C.

² La bibliografía sobre la enseñanza problemática es relativamente abundante en las ediciones educativas de la República Socialista de Cuba y de la URSS.

³ Sobre la *voluntad de saber* hay ensayos de autores colombianos en la re-

<i>Voluntad de saber</i>	<i>Intereses individuales</i>	<i>Guión del estudiante</i>	<i>Conocimiento cotidiano, ideología y valores éticos</i>
	<i>Necesidades sociales</i>	<i>Sentimiento de pertenencia a grupos sociales</i>	<i>Toma de conciencia y compromiso ante los problemas sociales del momento histórico</i>
	<i>Expectativas culturales</i>	<i>Participación en la vida de la institución educativa</i>	<i>Conocimiento, propio del estado actual del desarrollo científico y tecnológico</i>
	<i>Exigencias cognoscitivas</i>	<i>Construcción de proposiciones explicativas</i>	<i>Estado actual de la epistemología, la psicología y la historia de la ciencia y la tecnología</i>



vista *Educación y Cultura*. Destacan los de Antanas Mockus; también en la conferencia inaugural del Encuentro de Maestros sobre Aprendizaje Operatorio, efectuado en agosto del presente año en proceso de edición.

⁴ Una discusión profunda sobre el concepto de guión se presenta en Juan Luis Hidalgo Guzmán, *Aprendizaje operatorio. Ensayos de teoría pedagógica*. México, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A. C., 1992.

⁵ Véase Hidalgo Guzmán, *op. cit.*

⁶ Ciclo de conferencias con la participación de maestros españoles, organizado por la fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

