



ISBN: 978-607-02-0835-5

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Concepción Barrón (2011)

“¿Qué aprenden los estudiantes en la escuela?
Un acercamiento desde la pedagogía crítica”
en *Pensamiento crítico en educación*,
Patricia Ducoing Watty (coord.),
IISUE-UNAM, México, pp. 277-287.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

¿QUÉ APRENDEN LOS ESTUDIANTES EN LA ESCUELA? UN
ACERCAMIENTO DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

*Concepción Barrón**

El problema fundamental del aprendizaje en la escuela reside en la falta de articulación entre la vida diaria y la institución escolar. La falta de contextualización del aprendizaje disciplinar en la vida cotidiana impide la comprensión de problemas reales en el marco de una cultura en la que cobran significado; de igual manera, las prácticas de los docentes, multideterminadas por la institución, por el proyecto educativo y por una visión del mundo impactan las formas de enseñar y aprender en el aula.

En el presente trabajo se analiza la necesidad de construir un modelo educativo diferente en donde se conciba el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, que les permita reflexionar sobre sus ideas y prejuicios con la finalidad de ponerlos en tela de juicio a través del diálogo y la interacción con los compañeros. El papel del docente en este proceso constituye un elemento clave para contribuir a la generación de condiciones ideales para el diálogo, la comprensión y la tolerancia en el grupo.

Desde esta perspectiva se deja de lado la concepción de sujeto-profesor que transforma a los objetos-alumnos, sacándolos de su ignorancia (Ayuste *et al.*, 1999) y se propone la construcción de comunidades educativas en donde se aprende de manera colectiva a través del diálogo, allí cada uno de los participantes pone en juego su marco de referencia. Asimismo, se concibe la institución escolar como un espacio dialéctico, en el que se pone en juego la transmisión del poder de una clase hegemónica y, a la vez, constituye un espacio creativo lleno de posibilidades de generar acciones

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México.

de resistencia, de conflicto y de transformación, en donde el docente se convierte en un facilitador del diálogo y del aprendizaje basados en un proceso comunicativo a través del cual los estudiantes elaboran y construyen sus propios significados de la realidad. De esta manera, la institución educativa se constituye en un espacio abierto al diálogo y a la reflexión crítica en donde los alumnos pueden expresarse y analizar los procesos democráticos y de igualdad.

En esta línea se ubican las aportaciones de lo que genéricamente se ha denominado Nueva sociología de la educación, basada en los trabajos de Bourdieu, Eggleston, Bernstein, Giroux y Apple, cuyas reflexiones buscan develar las relaciones intrínsecas entre el contenido, la ideología y el control social. Específicamente se reconoce la no neutralidad en la selección, organización, distribución y evaluación de los conocimientos y de la escuela como lugar de legitimación de un saber y una cultura.

El reconocimiento de esta tendencia para el análisis de los contenidos curriculares permite revitalizar el determinismo disciplinario en el que se considera que los contenidos por derivar de disciplinas reconocidas "científicamente" no corresponden a una toma de posición en cuanto a la disciplina misma; sin embargo, tampoco se puede privilegiar un determinismo sociológico en el cual todo contenido es una imposición cultural con fines de sometimiento.

Reconocer que el conocimiento no es objetivo ni neutral, ni invariable, sino que es una construcción social que responde a determinados intereses, permite la participación de los actores involucrados en la transformación y construcción de una nueva realidad social.

Cabe señalar que los contenidos en la actualidad adquieren una connotación más amplia, el conocimiento que elige la escuela se deriva de construcciones sociales y culturales muy diversas que son depuradas política y didácticamente, y la selección de las diversas disciplinas responde a los intereses y posturas de grupos que comparten diversos códigos culturales, históricamente determinados (Barrón e Ysunza, 2003).

Cada currículo supone un proceso de selección del saber, la comprensión, los valores y las habilidades que se eligen para ser incluidos en él, a pesar de que se argumente que

es flexible, abierto y centrado en el alumno, como señalan los psicólogos en el discurso actual; estas modalidades son resultado de un proceso de elección, de organización, de distribución y de evaluación del conocimiento que suele ser elegido en las instituciones escolares y se alude a un tipo de capital cultural que intencionadamente se desea promover. El conjunto de símbolos e ideas que connotan las creencias, los valores y los principios que sostienen los diversos grupos es distribuido selectivamente.

De ahí que las instituciones educativas sean medios de comunicación de ese capital cultural, y que, de manera oculta, a través de la transmisión y las formas creadas por ella para la asimilación de esos símbolos, vayan contribuyendo a la desigualdad social (Ruiz, 1992 : 73).

El término *contenido* se presenta cargado de una significación intelectualista y culturalista, propia de la tradición dominante. Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones propuestas, para ello se requiere estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento, hay contenidos tácitos y ocultos (Gimeno, 1994). Fundamentalmente, el contenido alude a todo aquello que ocupa el tiempo escolar (Bernstein, 1990). El dilema por dilucidar en las instituciones educativas gira en torno a la selección del contenido y a la incorporación de prácticas relevantes y pertinentes para la sociedad y para el sujeto.

Se esperaría entonces que en la escuela, a través de los contenidos y de prácticas específicas, se promovieran no sólo conocimientos disciplinarios, sino también una visión ética y política más allá de lo inmediato. Giroux sugiere algo más que una forma de política cultural, unida al proyecto de ciudadanía activa y democrática,

la teoría equivale a un forma de alfabetización crítica que debe permanecer abierta, parcial, deconstructiva, para poder cuestionar la autoridad, deshacer las relaciones de poder y proveer opciones para que las personas puedan entender e intervenir en las condiciones que dan formas sus vidas (Giroux, 1990).

La teoría, la alfabetización y la pedagogía constituyen herramientas para la discusión y el diálogo continuo.

La educación aporta tanto elementos para la reproducción como para su transformación a través del proceso de interpretación de la realidad, del conocimiento y de la negociación de los estudiantes para la reconstrucción de la cultura.

Desde la perspectiva comunicativa se concibe el currículo como la confluencia de la pluralidad de voces de los grupos e individuos de una comunidad, construido a partir de la diversidad de experiencias y marcos referenciales de los actores, en donde se ponen en juego sus sentimientos e intereses. Desde este enfoque se concibe el proceso de enseñanza y de aprendizaje a partir de la integración entre iguales con base en la negociación, el intercambio de significados, de experiencias y de la participación crítica y activa en espacios comunicativos (Ayuste *et al.*, 1999). La función social de la escuela, a la vez que reproduce, genera las condiciones para la producción de nuevos elementos culturales y relaciones sociales en la búsqueda de una sociedad más igualitaria.

Los profesores son considerados como intelectuales y facilitadores del diálogo, así como resultado de situaciones históricas y opciones diversas; la historia de cada sistema educativo condiciona una tradición para el profesorado, unos márgenes de autonomía, un peso en la toma de decisiones muy particulares en cada caso, que suele diferir en los diferentes niveles del sistema educativo (Gimeno y Gómez, 1996). Ningún profesor se ha conformado con sólo impartir conocimientos, el fin último ha sido que el estudiante desarrolle la capacidad de usar ese conocimiento de manera creativa e inteligente, de acuerdo con sus intereses y con la sociedad. Por lo tanto, reflexionar no supone concluir la dirección de la acción, sino clarificar los dilemas, los caminos posibles, las contradicciones, no es más que un procedimiento para situarse en el mundo con mayor nivel de conciencia.

La práctica docente no puede concebirse exclusivamente como una especialización o una práctica profesional y funcional en el ámbito educativo, requiere retomar su sentido político e incidir en el desarrollo de estrategias que permitan respetar y salvaguardar la vida humana, la diversidad cultu-

ral e ideológica, con la esperanza de construir una sociedad más humana.

La formación docente en las últimas décadas ha sido impactada por las exigencias y demandas de un mundo globalizado, señalando, como requerimientos básicos que todo docente debe cubrir, el dominio de idiomas, el manejo de la informática (saber), el desarrollo de competencias interactivas, las comunicacionales o sociorrelacionales (saber ser); la temática de relaciones humanas incluye necesidad de manejo de personal, coordinación de grupos y trabajo en equipo. Los requerimientos denominados operativos (saber hacer) están vinculados a la dificultad de aplicar los conocimientos a situaciones concretas, flexibles y versátiles; sin embargo, poco se les cuestiona en torno a sus perspectivas acerca de la sociedad, las escuelas y la emancipación.

De lo anterior se desprende la necesidad de reflexionar también acerca de los planes de estudio con una visión crítica; un modelo educativo innovador va más allá de una simple reestructuración o actualización (Díaz Barriga y Saad, 1995), implica la búsqueda de una nueva articulación entre la dimensión social, epistemológica, disciplinaria, multidisciplinaria e interdisciplinaria, pedagógica y psicológica, planteada desde la epistemología de la práctica educativa, reflexiva y crítica (Schön, 1993).

Desde la perspectiva constructivista se reconoce la necesidad de definir las intenciones educativas a partir de la propuesta curricular, de tal manera que orienten la práctica de los docentes y de los alumnos de forma abierta y flexible, pero con la finalidad de propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes.

El desarrollo de las capacidades a partir de los contenidos específicos constituye una alternativa para definir las intenciones educativas “mediante un cruce de resultados esperados del aprendizaje de los alumnos, de los contenidos de aprendizaje y del contexto o espacio de actividad y de práctica que remiten en primera instancia a los aprendizajes esperados” (Coll y Martín, 2003: 19). Capacidades y contenidos se vuelven indisociables, se construyen capacidades a partir de contenidos específicos y, a su vez, las capacidades se aplican de distinta manera cuando se utilizan en dominios de conocimiento diferentes.

En sentido amplio, “la misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por los ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria” (Morin, 1999:122).

La pregunta clave es ¿cómo definir y desde qué postura teórica-metodológica se puede señalar la construcción de aprendizajes significativos y de competencias clave para el siglo XXI?, sin perder de vista una perspectiva liberadora; se considera que éste es un debate que se tiene que dar en el interior del campo. ¿Qué características deben tener quienes determinan esa lista y de qué premisas parten? ¿Podrán superar la tentación de proteger sus propios valores, sabrán y querrán hacerlo? ¿A qué grupo o a qué grupos les toca la tarea de realizarlos?

El problema se hace más complejo por varias razones, la primera refiere al reconocimiento de que en la educación se establece una lucha por el poder y por la legitimación de los saberes y que no se puede concebir la existencia de grupos homogéneos. La segunda, cuando se señala que se ha realizado un desplazamiento acerca de la preocupación sobre la formación humana de manera amplia, ¿qué debieran ser en el futuro los estudiantes?, se ha cambiado por una pregunta de corto plazo, ¿qué debieran saber los alumnos? A pesar de ello, la UNESCO ha hecho énfasis en el desarrollo de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Algunos autores, incluso, señalan la necesidad de definir competencias fundamentales para la vida sólo para los países desarrollados, debido a que la preocupación por la sobrevivencia no constituye un problema esencial (Perrenoud, 2004: 225). Diferimos de este planteamiento porque consideramos que desde el ámbito educativo en los países del tercer mundo, y específicamente en México, las competencias transversales que atraviesan las disciplinas específicas de cada currícula van más allá, atraviesan también varios sectores de la existencia humana, sin referencia a las disciplinas científicas y educativas. Lo interesante sería identificar una transversalidad a partir del reconocimiento de los campos de actuación de los actores sociales.

Reconociendo la osadía de plantearlo como un ejercicio para iniciar un debate, preguntándonos acerca de qué sería lo políticamente correcto se podrían proponer algunas competencias como hipotéticas (Perrenoud, 2004):

1. Identificar, evaluar y defender los recursos, los derechos, los límites y las necesidades de los individuos.
2. Formar y llevar a cabo proyectos y desarrollar estrategias de manera individual o grupal.
3. Analizar situaciones, relaciones y campos de fuerza de manera integral.
4. Cooperar, actuar en sinergia y participar de un liderazgo colectivo o compartido.
5. Construir y operar organizaciones democráticas y sistemas de acción colectiva.
6. Manejar y resolver conflictos.
7. Jugar siguiendo las reglas, usarlas y funcionar con base en ellas.
8. Construir órdenes negociados por encima de las diferencias culturales.

Con base en lo anterior, se buscaría la construcción de un actor social autónomo cuyas competencias estarían en el orden de las tácticas y estrategias, basadas en un conocimiento psicológico, sociológico, económico, técnico, científico. Cada una de ellas requiere una serie de habilidades para obtener información, reflexionar, analizar, comunicar, anticipar, negociar, regular, decidir, etc. Las competencias se forman mediante la habilidad de movilizar tales recursos de manera adecuada y de ponerlos en práctica en el momento oportuno, en situaciones complejas.

El proceso innovador en el pensar y en hacer requiere un verdadero programa de investigación-acción en torno a varios ejes problemáticos de los que es necesario ocuparse en el terreno de la investigación, la pedagogía y la acción universal. El cambio entraña un nuevo sentido de la historia y la política que encuentre y respete las diversas posiciones, otro mundo es posible, menos injusto y más libre, con una democracia y un sistema político por redefinir, reconcebir y estructurar (González Casanova, 2004: 98).

Para ello se necesitan nuevas formas de acercarse a la realidad, distintas formas de pensar y de razonar; se hace preciso reconocer en el ámbito educativo la unidad de las ciencias sociales y de las humanidades con las ciencias exactas y con las denominadas nuevas ciencias (híbridas, interdisciplinarias, relacionadas con el conocimiento de frontera). Se requiere replantear la renovación de los conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales —en varios puntos— en las llamadas ciencias de la complejidad, en el análisis de sistemas, o de sistemas generales o de las llamadas ciencias y técnicas cognoscitivas; combinar esas novedades con el análisis clásico y con nuevas perspectivas. Se necesita un estudio que no sea maniqueo, que plantee la riqueza de la vida en el estudio de las alternativas mínimas y máximas, y que aplique a todas ellas una investigación teórica enriquecida con la crisis de los paradigmas anteriores y la emergencia creadora de los nuevos.

Marcuse ya planteaba un principio de esperanza en una sociedad que deja de preocuparse por reproducir el orden establecido y busca nuevas formas de vida. A fin de convertirse en vehículos de libertad, la ciencia y la tecnología tendrán que cambiar su dirección y metas actuales, tendrían que ser reconstruidas de acuerdo con una nueva sensibilidad. La nueva sensibilidad que expresa la afirmación de los instintos de vida sobre la agresividad y la culpa, nutriría, en una escala social, la vital urgencia por la abolición de la injusticia y la miseria, y configuraría la ulterior evolución del nivel de vida. La conciencia liberada promovería el desarrollo de una ciencia y tecnología libres para descubrir las potencialidades de las cosas y de los hombres en la protección y goce de la vida (Marcuse, 1969).

Las demandas de una reforma estructural del sistema educativo pretenden contrarrestar la engañosa neutralidad y la enseñanza a menudo simplemente apologética, y dotar al estudiante de los instrumentos conceptuales para realizar una crítica sólida y a fondo de la cultura material e intelectual. Al mismo tiempo, pretenden abolir el carácter clasista de la educación. Estos cambios conducirán a una ampliación y desarrollo de la conciencia. El desarrollo de una verdadera conciencia sigue constituyendo la función de la educación (Marcuse, 1969).

Los retos que se presentan para la formación de los estudiantes no atañen exclusivamente al ámbito disciplinario y científico, sino también a una visión distinta de la realidad social y del conjunto de relaciones sociales en las que se inserta. Entre los retos se destacan los siguientes: *la incertidumbre, la ética de la comprensión, la pertinencia del conocimiento y la comprensión* (Morin, 1999).

Con relación a la incertidumbre se puede señalar que las certezas que en un momento dado se trabajaban en distintos ámbitos (en lo económico, en lo político y en lo cultural) se han modificado, la realidad es dinámica, cambiante y contradictoria, y hoy, más que nunca, la formación profesional ha de encaminarse hacia el manejo de las incertidumbres; es decir, prepararse para el riesgo, el azar, lo inesperado y lo imprevisto, dejando atrás una visión estática del mundo.

La ética de la comprensión requiere entender la incompreensión; argumentar y refutar; la comprensión no acusa ni excusa, con ello se intentaría aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, en resumen, lo complejo; es decir, las condiciones del comportamiento humano (Morin, 1999: 55).

La pertinencia del conocimiento incluye examinar el contexto en el que se generan y desarrollan los conocimientos, tener una visión holística de la realidad reconociendo la interrelación entre los elementos que la componen y sus múltiples dimensiones. Por consiguiente, tomar en cuenta estos aspectos, lo que implica distinguir la complejidad de los conocimientos que se pretenden manejar. Formarse para la comprensión implica dos niveles, uno que atañe a la comprensión intelectual u objetiva; el otro, a la comprensión humana intersubjetiva (Morin, 1999: 51). Ambos son necesarios para la convivencia en el mundo actual, en el que, paradójicamente, los procesos de globalización han traído consigo procesos de exclusión, y con ello el resurgimiento de las xenofobias, los fundamentalismos y el racismo, lo anterior aunado a las exigencias de competitividad a ultranza emanadas de las reglas del libre mercado.

La construcción de una nueva sensibilidad comprende que ésta se transformara en una praxis que emergiera contra la violencia y la explotación, donde la lucha se encaminase a lo-

grar modos y formas de vida esencialmente nuevos, así como la afirmación del derecho de construir una sociedad en la que la abolición de la violencia y el agobio desemboque en un mundo en el que lo sensual, lo lúdico, lo sereno y lo bello lleguen a ser formas de existencia y, por tanto, la Forma de la sociedad misma (Marcuse, 1969).

Como parte imprescindible de la creación del futuro deberán integrarse valores como la solidaridad, la mística del trabajo humano, la responsabilidad, los derechos humanos, el respeto a la paz y al entorno, y la consolidación de la identidad cultural y social (UNESCO, 1995).

BIBLIOGRAFÍA

- AYUSTE, Ana *et al.* (1999), *Planteamiento de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, Graó.
- BARRÓN, Concepción y Marisa Ysunza (2003), "Currículo y formación profesional", en Ángel Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, COMIE, pp. 125-164.
- BERNSTEIN, Basil (1990), *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure Editorial.
- CASTELL, M. (1994), "Flujos y redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional", en M. Castell *et al.*, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, pp. 15-53.
- COLL, César y Elena Martín (2003), "La educación escolar y el desarrollo de las capacidades", en Elena Martín y César Coll, *Aprender contenidos, desarrollar capacidades*, Barcelona, Edebé, pp. 13-58.
- DÍAZ Barriga, Frida y Elisa Saad (1995), "La formación en la práctica del profesional universitario. Un modelo integral de docencia-servicio-investigación en el ámbito de la psicología educativa", en Ángel Díaz Barriga (coord.), *Currículum, evaluación y planeación educativas*, México, COMIE/CESU-UNAM-ENEP-Iztacala-UNAM, pp. 42-53.
- GIMENO Sacristán, José (1994), "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los

- contenidos y para las prácticas”, en Simposio internacional formación docente: modernización educativa y globalización, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 1-23.
- GIMENO Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez (1996), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- GIROUX, H. (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós/MEC.
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo (2004), *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*, México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM/Anthropos.
- HABERMAS, J. (1987), *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*, Madrid, Tecnos.
- HAMILTON, D. (1999), “La paradoja pedagógica”, en *Propuesta Educativa*, vol. 10, núm. 20, junio, pp. 6-13.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (2002), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó.
- MARCUSE, Herbert (1969) *Un ensayo sobre la liberación*, México, Joaquín Mortiz.
- MORIN, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.
- MORIN, Edgar, Roger Ciurana, Raul Eilio-Motta (2003), *Educación en la era planetaria*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- PERRENOUD, P. (2004), “La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo. O cómo evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso”, en Dominique Simone Rychen y Laura Hersh Salganik, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, FCE, pp. 216-263.
- RUIZ Larraguivel, Estela (1992), “La investigación curricular en México”, en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, pp. 57-58.
- SCHÖN, Donald (1993), *El profesional reflexivo*, Barcelona Paidós.
- UNESCO (1995), *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, París.