

# Democratizar el acceso al conocimiento

### Estela D'Angelo

Profesora de la Universidad Complutense de Madrid  
Presidenta de la Asociación Española de Lectura y Escritura

NO CABE DUDA DE QUE ESTAMOS ASISTIENDO a una fuerte transformación que tiene su reflejo en los procesos de socialización y formación de los más jóvenes. La familia y la escuela ya no son las únicas instituciones que los socializan y educan transmitiéndoles el legado cultural y los principios propios de cada momento histórico. Redes sociales, medios de comunicación, videojuegos, ocio y consumo en los centros comerciales, etc., modelan sus vidas. La escuela moldeó durante los dos siglos anteriores la conciencia del ciudadano acorde con los valores, comportamientos, saberes, etc. de cada época y conforme a los cánones universales de la instrucción. Es decir, forjó la conciencia de los habitantes e indicó los rasgos de la *subjetividad instruida*.

Sin embargo, las características de las transformaciones sociales acaecidas durante las últimas décadas -un auténtico *vuelco del mundo*, en palabras de Beaud (1997)<sup>1</sup>- dieron lugar a que convivan, entrelazando sus consecuencias, por lo menos tres revoluciones/mutaciones cuyos efectos se suman y se conjugan: la revolución económica global (disminuyendo, a través del libre mercado, la capacidad de los Estados-naciones para actuar colectivamente sobre el curso de las cosas); la revolución informática o digital (generando el valor de la inmediatez virtual); y la revolución genética (potenciando la biotecnología: de la biología a la neurociencia).

### Globalización

La globalización marca esta interrelación facilitándose, en consecuencia, la ampliación de los límites de la información y la comunicación, así como el desarrollo de invenciones y tecnologías. En síntesis, el interjuego de estas revoluciones ha generado nuevas dinámicas sociales y flujos tecnológicos que, a su vez, han dado lugar a una *subjetividad mediática* y a la *percepción de la diversidad de los sujetos*.

Por ello, aunque siempre ha sido difícil que la escuela considere la diversidad del alumnado como un hecho social en vez de un problema individual, hoy se ha incrementado esta dificultad porque llegan a sus aulas alumnos/as considerados *desconocidos*, *nuevos*, otros ciertamente distintos del perfil de estudiante que se identifica como ideal en el imaginario social y, específicamente, en el docente. Por tanto, mientras se expresa el deseo de que la escuela incluya a “todos”, se reafirma una cierta brecha de expectativas entre el perfil de alumno/alumna *que debería llegar* y *el que realmente llega*.

1 Se recoge esa expresión de Michel Beaud, *Le Basculement du monde*, La Découverte, París, 1997.

## Crisis de la educación tradicional

Esta percepción desafía a la intervención educativa tradicional -centrada en el paradigma de la sociedad *disciplinaria*- poniéndola en crisis y dando paso a un modelo educativo en torno a la llamada *sociedad del control*, noción sugerida por el escritor William Burroughs<sup>2</sup>. Esta se caracteriza por el ejercicio difuso del poder que, a diferencia de la sociedad disciplinaria, se extiende a todo el territorio y ya no pasa prioritariamente por instituciones normativas que actúan externamente sobre el individuo, sino que consiste más bien en una red flexible que *constituye a los ciudadanos* y los implica en sus estrategias globales, movilizándolos a través de las respectivas tácticas locales.

Por tanto, la educación deja de ser entendida como modeladora de la formación de un *ciudadano tipo* para convertirse en una *modulación de las diferencias*, proyectada en los distintos recorridos de la *formación permanente*. La base tecnológica de esta transformación, centrada en la constitución de la llamada *sociedad de la información*, requiere diferenciar información de saber y de *conocimiento*, señalando las oportunidades y los límites del uso de las tecnologías.

### **El modelo competencial es un claro referente en tanto propone disponer de un saber que se integra con el saber hacer**

En esta línea, el presente trabajo se asienta en la convicción de que formar al alumando como estudiante de la sociedad actual resulta una condición necesaria para democratizar el acceso al conocimiento “socialmente válido” y lograr que todo el alumnado, desde su respectiva diversidad, culmine con éxito la escolaridad obligatoria pudiendo continuar aprendiendo más allá de ella. Evidentemente, un planteamiento que podría considerarse de difícil concreción atendiendo a los datos que, a modo de fotografía social, aportan los índices de fracaso escolar. Intentando que estas cifras no nos inmovilicen ni nos lleven a una encrucijada sin salida, en este trabajo interesa focalizar los entornos de aprendizaje que procuran generar una distribución equitativa del conocimiento a través de prácticas orientadas no solo hacia el dominio de conocimientos y habilidades, sino también hacia su uso apropiado en situaciones complejas; es decir, situaciones abiertas susceptibles de enfoques diferentes y de soluciones plurales (Beckers, 2002)<sup>3</sup>.

2 William Seward Burroughs (1914-1997). Novelista, ensayista y crítico social estadounidense.

3 Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: Vers plus d'efficacité*. Bruselas: Labor.

## Modelo competencial

En este sentido, el modelo competencial es un claro referente en tanto propone disponer de un saber que, más allá del saber tradicional de la modernidad, se integra con el saber hacer. Podría entenderse que conocer el desarrollo de competencias es un desafío y una oportunidad para volver a pensar el sentido de la educación obligatoria como período para alcanzar aprendizajes socialmente válidos.

### **El concepto de competencia remite a la idea de aprendizaje significativo, incluyendo múltiples acepciones que suelen presentar características comunes**

Así lo expresan las orientaciones de la Unión Europea al insistir -desde el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000 hasta las Conclusiones del Consejo de 2009 sobre el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”)- en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento. Desde la década de los noventa, este modelo forma parte del discursivo social -habiéndose aportado muy diversas formulaciones y expresiones- y, en sentido estricto, de los discursos educativos. Por ello, cabe señalar que la conceptualización de las competencias responde a diferentes enfoques (Tobón, 2007)<sup>4</sup>, destacando los siguientes:

- a) Conductismo (comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones);
- b) funcionalismo (conjunto de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales enmarcados en funciones definidas);
- c) constructivismo (habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades);
- d) sistémico-complejo (procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible, y en equilibrio con el ambiente).

4 Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16, pp. 14-28.

## **Aprendizaje significativo**

Obviamente, los enfoques no son puros, pues sus límites son difusos y, por tanto las fusiones son posibles. En todo caso, el concepto de competencia remite a la idea de aprendizaje significativo, incluyendo múltiples acepciones, si bien todas ellas suelen presentar características comunes (atender al contexto; es el resultado de un proceso curricular integrado; está asociado a criterios de ejecución o desempeño; e implica responsabilidad por parte del sujeto). Sin embargo, estos discursos deben plasmarse en acciones que incidan en la mejora de los procesos educativos. En el caso de los diseños curriculares adoptados en el ámbito español, se vislumbra el enfoque sistémico-complejo en tanto se concibe su carácter integrador en diversas situaciones, tales como las siguientes: a) los elementos curriculares señalan una visión de la realidad compleja en sus múltiples elementos y con sus diversas interrelaciones (por ejemplo, la integración de los contenidos curriculares supone un avance con respecto a la comprensión ciertamente compartimentada que se ha hecho de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales); b) las metodologías centradas en la resolución de problemas permiten, por un lado, organizar transposiciones didácticas en las que los objetos de conocimiento (organizados en disciplinas) no corren el riesgo de perder su esencia cuando pasan a ser objetos de enseñanza (contenidos curriculares) y, por otro, garantizar una mayor comprensión de los objetos de conocimiento en tanto dichas transposiciones didácticas parten de la experiencia para alcanzar conocimientos y elaboraciones conceptuales; c) el desarrollo de una competencia se relaciona con una amplia variedad de objetivos, con diferentes tipos de problemas y con la realización de diferentes tipos de trabajos; d) se concibe la relación entre comunidad educativa y sociedad como modelo educativo; e) saber resolver problemas propios del ámbito en el que se actúa permite reconocer la competencia; y f) el grado de perfectibilidad de las competencias es un continuo en el que cada uno responde de acuerdo con sus circunstancias y de acuerdo con niveles o grados de suficiencia variables (perfectibilidad mayor o menor).

Una vez señalados estos aspectos, con la pretensión de puntualizar algunas de las expresiones del carácter sistémico-complejo que presentan los diseños curriculares mencionados, cabe asumir que su implementación en las prácticas de aula y de centro en su conjunto aún requieren continuar experimentándose para perfilar concreciones ajustadas al sentido equitativo del aprendizaje que ofrece el enfoque competencial y, fundamentalmente, evitar el riesgo de que, con un desarrollo que se asemeje a prácticas de corte tradicional, muchos alumnos/as aprendan solamente a pasar evaluaciones (y por contrapartida, muchos otros, no se sientan incluidos en el sistema educativo).

**Los elementos curriculares señalan una visión de la realidad compleja en sus múltiples elementos y con sus diversas interrelaciones**