

Docentes investigadores para la gestión descentralizada y democrática del conocimiento



TAREA

Vivimos hoy un cambio que implica un nuevo recodo epistemológico. El saber, el capital simbólico, se redimensiona reconfigurando los criterios de validez de los saberes, reconociendo su pluralidad y dando cuenta de la centralidad de los sujetos y sus contextos en su génesis, en su valoración y en sus procesos de circulación, intercambio y enriquecimiento. Aquí, Huber Santisteban hace una apuesta por el docente investigador y por el papel protagónico del Magisterio en el desarrollo del saber pedagógico.

HUBER SANTISTEBAN MATTO
Educador e investigador de Tarea

La gestión del conocimiento (GC) es una disciplina que convendría asumir a las instituciones, muy en especial las educativas; y al Estado promoverla, para mejorar su *performance* y para que sus integrantes actúen inteligentemente mediante el desarrollo, construcción y distribución de activos intangibles valiosos. Steib (citado por Becerra y Gallego 2009) explica que la GC consiste en transformar la experiencia en conocimiento y el conocimiento en experiencia, de forma que los miembros de una organización tengan los conocimientos necesarios para mejorar su labor. Se trata de aprender de las experiencias para, luego, aplicar el saber a la toma de decisiones y la solución de problemas, convirtiendo este conocimiento en práctica y ésta, a su vez, en nuevo conocimiento.

Toda institución, por muy pequeña que sea, posee un capital intelectual que se deriva de su propia experiencia. La propensión creciente es a acceder a él por procesos autogestionarios de búsqueda y construcción de activos intangibles. En términos de De Zutter (1997: 10), este GC es producto de un proceso previo de

“[...] capitalización de la experiencia que retoma la experiencia vivida tratando de ver qué podemos aprender de ella. No hay ahí ningún marco prestablecido, ninguna temática prefijada. La práctica puede hacernos descubrir cosas muy diversas sobre nuestra profesión, sobre nuestros interlocutores, sobre la realidad, sobre nosotros mismos, sobre alguna técnica o algún criterio metodológico. La capitalización pretende ayudar a que estos posibles aprendizajes vayan cuajando, se expresen y se elaboren, respetando la subjetividad y la autoría de cada quien. En la capitalización nos interesan las mil y una lecciones que se puedan extraer de la experiencia [...] a fin de producir un ‘sistema’ de conocimiento”.

Es la gestión de los activos intangibles lo que crea valor para la institución. Como dice Souza (2001), por primera vez en la historia, más allá de la economía productiva, una economía inmaterial fue creada a partir de un factor intangible: la información. La mayoría de ellas tienen que ver con procesos relacionados de una u otra forma con la captación, estructuración y transmisión; y para lograr todo esto, según Rodríguez, García, Pérez y Castillo (2009), existen diversas herramientas —y no solo una— que pueden ser el medio que permita alcanzar una gestión del conocimiento acorde con los objetivos de la organización. Una de esas varias herramientas que es necesario conjugar es la investigación.

En la realización de este propósito no hay que perder de vista las condiciones sociopolíticas básicas para conseguir los objetivos de la gestión del conocimiento. Estas nuevas formas de gestión están basadas en la descen-

tralización, la participación y la coordinación. La descentralización es un valor cultural que va más allá de una forma de organización, gestión y producción, y las instituciones educativas deben asumirla con responsabilidad. Estudios recientes y experiencias innovadoras en el campo de la educación insisten en la necesidad de que la escuela y la comunidad local se autogobiernen para conquistar mayores niveles de autonomía y descentralización administrativa. Esta orientación política implica renovadas estrategias de participación ciudadana en la gestión de los sistemas de enseñanza y en la administración de las escuelas y universidades (Sander 2002).

Otra condición sociopolítica que se ha de tener en cuenta es que la GC está relacionada con el modelo de desarrollo que se asume. Se puede optar por una orientada a la obtención de una rentabilidad mayor, independientemente de la condición humana, o por una dirigida a la construcción colectiva, la economía solidaria y el encuentro de los saberes.

LAS REDES EDUCATIVAS COMO GESTORAS DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Con el surgimiento de la teoría de la organización se acentuó la importancia de la información y el conocimiento. Una organización es un sistema conformado por personas, recursos materiales e información, razón por la cual debe considerarse como un sistema de información. Constantemente se habla de organizaciones basadas en el aprendizaje y en las que el capital esencial es el factor humano. De ahí la vital importancia de la gestión del conocimiento y, por tanto, de la información para un adecuado cambio y desarrollo organizacional.

En ese sentido, una red es un modelo organizativo sustentado en la filosofía de genuina cooperación horizontal entre iguales. Se trata, en el caso que nos ocupa, de una asociación libre de personas y de organizaciones estatales y no estatales que tienen el propósito común de producir conocimientos para enriquecer la racionalidad conceptual, estratégica y metodológica de aspectos concretos del desarrollo educativo, así como generar insumos relevantes de información que faciliten la toma de decisiones (Picón, citado por Ministerio de Educación 2005).

Las redes y las actualmente denominadas comunidades de práctica reflexiva tendrían que constituir instrumentos versátiles y potentes para enhebrar el manejo del conocimiento y las comunidades de aprendizaje, ya que, decididamente, el conocimiento pedagógico no puede seguir separado —cual alienante y enajenado fetiche— de las instituciones educativas que lo implementan.

En todos los tipos de trabajo, para generar conocimiento los actores requieren del diálogo, la experimentación y el intercambio de sus experiencias con otras comunidades y personas que hacen o están reflexionando sobre lo mismo desde varias perspectivas. Esto es particularmente importante en el caso del conocimiento pedagógico. Es natural admitir que los hombres y mujeres que van más allá de sus rutinas y se encaminan hacia desafíos más complejos dependen más de sus comunidades de práctica como su fuente primaria de conocimiento.

Al respecto, Kosik (1979) afirma que el hombre se crea a sí mismo en su praxis. En el proceso de la práctica el hombre no ve más que apariencias, aspectos aislados y conexiones externas de las cosas; por eso el conocimiento que surge de la práctica debe volver a ésta para ampliarse y así poder interpretar y transformar el mundo. La práctica viene a ser, entonces, el criterio de legitimación del conocimiento racional. El hombre, como ser social, participa en todos los dominios de la vida práctica de la sociedad.

En efecto, en las aulas de las instituciones educativas los docentes, como partícipes directos del proceso de conducción del aprendizaje, ponen en juego 'a diario' sus saberes y experiencias; construyen sus capacidades a través de su práctica de desarrollo de recursos compartidos, como herramientas, documentos, rutinas, códigos y concepciones que encarnan el conocimiento acumulado y vital de la comunidad.

DOCENTES INVESTIGADORES PARA GENERAR CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Las élites privilegiadas tienen un mayor acceso a la información y constituyen sin grandes esfuerzos grupos conectados a la red; no ocurre lo mismo en el ámbito de la educación pública. Es por ello preciso, además de facilitar el acceso a una formación basada en la adquisición de conocimientos, que se creen las condiciones para el desarrollo de las habilidades necesarias de los docentes en la sociedad de la información, desde su función social. El maestro o maestra no es un ser aislado de determinada realidad social. Por el tipo de actividad que realiza, por las relaciones sociales que establece a partir de su profesión, la docencia aparece como un ejercicio compartido por todos los implicados en el proceso. Esto supone, en situaciones diarias y comunes de trabajo y de estudio, el intercambio de información para colaborar en la transformación de las condiciones dadas, con base en la investigación de la propia realidad (Barapartlo y Theesz 2012, investigadoras del CISE-UNAM.); añade Giroux (1990: 177) que

“ [...] un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control. Esto quiere decir que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general”.

Por su parte, Salazar (2007) sostiene que el profesor debe ser ante todo un intelectual que piensa por sí mismo, con los jóvenes y en conjunto, y está, por tanto, produciendo ciencia y cultura. Creo que el profesor debe ser, ante todo y toda la vida, un investigador —eso impide que el profesor 'mate' al intelectual en él mismo—, y trabajar al unísono con la comunidad local. El maestro debe ser formado en función de su capacidad de investigar su medio, producir para ese medio, a tono con los actores; compartir la ciencia y la pedagogía con esos actores, para trabajar como una especie de intelectual orgánico.

A pesar de todas las reformas producidas en los últimos tiempos bajo la bandera del reforzamiento del papel del maestro, gran parte de la investigación educativa sigue siendo un lujo que se permiten solo quienes no trabajan en el aula. En caso de que se les tenga en cuenta, solo se considera a los maestros como meros consumidores de tales investigaciones. Susan Lytle y Marilyn Cochran-Smith, de la Universidad de Pennsylvania, describen con claridad meridiana el papel que los maestros desempeñan en relación con la investigación sobre la enseñanza, en la bibliografía de las investigaciones sobre la enseñanza. Brillan por su ausencia las voces de los maestros, las cuestiones y problemas que plantean, los marcos que utilizan para interpretar y mejorar su ejercicio profesional, y los modos de definir y comprender su trabajo (Zeichner 2012).

El profesorado necesita y exige recursos, formación y estrategias que les permitan encontrar respuestas útiles, realistas y eficaces para adaptarse y adaptar la educación a los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento. Entre estos recursos y estrategias se encuentra la investigación, que ha de facilitarles identificar necesidades y efectuar diagnósticos precisos para tomar decisiones sobre cómo promover cambios adecuados en los comportamientos humanos individuales y grupales, en los programas formativos y en la organización y dinámicas de los centros e instituciones educativas.

Por otro lado, es necesario caer en la cuenta de que aquellas prácticas del enfoque de la investigación tra-

dicional, en las que hay un sujeto que investiga y un objeto que es investigado, no resultan suficientes para lograr un cambio cualitativo de relevancia en la formación del docente-investigador, dado que los hombres y mujeres construyen sus historias a partir de la interacción que mantienen con su realidad; y, como precisa Martínez (2009), importa que la investigación no sea impuesta ni ajena a la acción cotidiana de los centros y de los profesionales de la educación, sino contextualizada, deseada, colaborativa, consensuada, participada y protagonizada por los propios agentes de la comunidad educativa. Conviene, pues, que sea una investigación sobre la práctica y las dinámicas educativas cotidianas, basada en la cooperación y en la implicación de quienes llevan a cabo día a día sus funciones educativas; y, como en cualquier ámbito de la ciencia y la tecnología, en el terreno siempre fértil de la educación es imprescindible consolidar comunidades de investigadores que permitan

acrecentar el conocimiento de lo que ocurre en las instituciones educativas de todos los niveles.

Al respecto, dice Briones (1999) que la investigación educativa de mayor significación debe referirse a sucesos que ocurren en el aula, en la escuela y en la comunidad de la cual forma parte la escuela. Como es el profesor quien tiene un conocimiento directo de tales sucesos, debe ser formado como investigador para unir la vivencia directa de los problemas con la indagación de sus características, extensión y consecuencias para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otra versión del constructivismo, para nosotros el profesor debe ser el constructor de conocimientos que le permitan orientar y mejorar su actividad docente; de esta manera el profesor-investigador podrá transmitir a sus alumnos la actitud crítica que implica la creación de conocimientos por medio de la investigación educativa. **■**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARAPTARLO, A. y M. THEESZ (2012). "Propuesta metodológica para la formación de profesores-investigadores en América Latina: Ruptura con un modelo dependiente". Disponible en: <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/rev-sup/res044/art5.htm>.

BRIONES, G. (1999). "Tendencias actuales de la investigación en pedagogía". En *Simposio Internacional de Investigadores en Educación*. C. A. B. Colombia.

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

KOSIK, K. (1979). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

MARTÍNEZ, R. (2009). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).

PICÓN, C. (2005), citado por MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Redes educativas: Construyendo una experiencia*. Lima: Torregraf.

RODRÍGUEZ, M., F. GARCÍA, M. PÉREZ y J. CASTILLO (2009). "La gestión del conocimiento, factor estratégico para el desarrollo en gestión en el tercer milenio". *Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas de la UNMSM*, volumen 12, número 23. Lima.

SALAZAR, G. (2006). "El profesor debe ser ante todo y toda la vida un investigador". *Revista Docencia* número 30, pp.64-70. Santiago de Chile.

SANDER, B. (2012). "Nuevas tendencias educativas". *BuenasTareas.com*: <<http://www.buenastareas.com/ensayos/Nuevas-Tendencias-Educativas/4592682.htm>>.

SOUZA, J. (2001). "¿Una época de cambios o un cambio de época?". *Elementos de referencia para interpretar las contradicciones del momento actual*, año 3, número 25. Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas.

STEIB, N. (2002). *Algo más que información*. Citado por BECERRA, G. y D. GALLEGOS (2010). *Gestión del conocimiento pedagógico en la Universidad Bolivariana de Venezuela, Táchira*. Consultado el 28 de agosto del 2012. Disponible en: <<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31925/1/articulo4.pdf>>.

ZEICHNER, K. (2012). "El maestro como profesional reflexivo". Artículo de la Conferencia presentada en el 11.º University of Wisconsin Reading Symposium: "Factors Related to Reading Performance". Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos). Disponible en: <<http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>>.

ZUTTER, P. de (1997). *Historias, saberes y gentes: De la experiencia al conocimiento*. Lima: Escuela para el Desarrollo/Editorial Horizonte.