

Estrategias y procesos para la creación de conocimiento transformador en la red

Autor: Jenyree Álvarez
Correo: jenyreealvarez@gmail.com

Resumen

La gestión de sistemas de educación mediada por las TIC en las universidades requiere de una visión del ser humano como centro y sujeto del proceso de aprendizaje, que se asume a sí mismo como un ser inacabado, decidido a superar esa condición y a vencer las visiones deterministas y las prácticas discursivas que lo limitan. Para ello, debe integrarse a las experiencias de enseñanza y de aprendizaje, con constantes dinámicas de negociación dialéctica y de encuentros dialógicos, para poder construir, en y con relación a los otros, nuevas intersubjetividades sobre el uso educativo de las TIC que le permita comprometerse y accionar en un rol protagónico de su época creando, recreando y decidiendo sobre los temas fundamentales que marcan su tiempo y de los cuales se derivan tareas concretas que deben asumir con perspectiva y reflexión crítica en pro de la transformación de la educación universitaria.

En este sentido se pretende desarrollar en la propuesta que se acerque a los modelos de gestión del conocimiento social transformador como un proceso dialéctico y bidireccional (teoría – práctica) que rescata el conocimiento implícito - tácito para retroalimentarlo con conocimiento explícito – académico en una dinámica recursiva de transformación mutua, que permite el análisis crítico de lo que se hace, del por qué se hace y con ello propiciar un enriquecimiento transformador recursivo que asegure la generación constante de conocimiento socialmente situado desde los contextos individuales y colectivos.

Palabras Claves: estrategias, conocimiento social transformador, didáctica, aprendizaje.

Introducción

Las corrientes didácticas en relación con la modernidad a partir de los años 50 proponen la reflexión colectiva sobre problemas comunes. Parte de la reflexión y el análisis de la problemática social y sus relaciones dialécticas establecieron acciones, aspectos importantes del proceso que revaloriza la formación docente y propone nuevos elementos para el proceso de aprendizaje. La relación docente y estudiante se estrecha, se discute la relación de poder y sus contradicciones y se recupera el aspecto afectivo. El conocimiento forma parte del constructivismo social, parte de la problematización de la realidad para una transformación social.

Así, la didáctica crítica establece la enseñanza y el aprendizaje como una dualidad inseparable para introducir al ser humano en un proceso de formación que le permita solucionar sus problemas haciendo buen uso de su libertad, privilegiando la creatividad, solidaridad, cooperación y el cultivo de los valores humanos.

Ahora bien, esta propuesta de reconstrucción de los conocimientos, actitudes y

modos de actuación de los estudiantes/participantes no se consigue ni exclusiva ni prioritariamente mediante la transmisión o intercambio de ideas, por ricas y fecundas que sean, sino mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer.

Por ello, esta trabajo tratará de justificar la reconstrucción crítica del pensamiento docente que exige una educación y un ambiente de aprendizaje donde pueda experimentarse y vivirse el contraste abierto de pareceres y la participación real de todos en la determinación efectiva de las formas de vivir, de las normas y patrones que gobiernan la conducta, así como de las relaciones del colectivo. Sólo viviendo de forma democrática se puede aprender a vivir y sentir en la sociedad, a construir y respetar el delicado equilibrio entre la esfera de los intereses y necesidades individuales y las exigencias de la colectividad.

Modelo para la gestión del aprendizaje creador y transformador

Antes de asumir un modelo de gestión del conocimiento social transformador me parece importante asumir una postura de diversidad de pensamiento y considerar que los modelos de gestión no son recetas preinscritas que seguimos para obtener el mismo resultado, sino que es producto de las críticas ante las condiciones propias del sistema universitario.

Sin embargo, propongo la tesis central de Derrida (2001) sobre “La universidad sin condición” donde se fundamenta el papel de la universidad y se reivindica el hecho de reconocer su libertad incondicional de cuestionamiento y proposición, además del derecho a decir públicamente lo que exige la investigación, el saber y el pensamiento de la verdad. La verdad que permite encontrarse con la luz, símbolo de muchas universidades. Puesto que la universidad tiene un compromiso ilimitado con la verdad. Una verdad que es también tema privilegiado de discusión.

Aunque la universidad sin condición no existe de facto, es un lugar posible de resistencia frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos, para producir acontecimientos. Un principio de resistencia incondicional es un derecho que toda universidad debe inventar y plantear, a través de las nuevas humanidades capaces de trabajar las cuestiones de este derecho. Una resistencia, que por ser incondicional, puede oponer la universidad a un gran número de poderes: estatales, mediáticos, políticos, económicos, ideológicos, religiosos y culturales: todos los poderes que limitan la democracia.

La universidad debe ser el lugar donde todo puede ser cuestionado y todo puede ser dicho: la figura actual de la democracia, la idea tradicional de crítica, como crítica teórica. La universidad sin condición es el derecho primordial a decirlo todo, y el derecho a publicarlo, en el espacio público que es el vínculo de filiación de las nuevas humanidades.

Para ello, es preciso consolidar una fuerza de resistencia y disidencia, que también emprenda una crítica del concepto de soberanía, sin hacer peligrar la independencia de la universidad. La deconstrucción, que es la resistencia al poder usurpador, no sólo tiene lugar en las humanidades, pero se origina en ellas, en su espacio. Por ello, la

deconstrucción tiene un lugar privilegiado en la universidad como lugar de resistencia, cual principio de desobediencia civil, de disidencia en nombre de una ley y una justicia del pensamiento superior a las leyes violentadas y a la inteligencia burlada. Un pensamiento que rige, según la ley por encima de las leyes, a la resistencia y a la disidencia. **Un pensamiento que promueve la deconstrucción.**

Además, este espacio universitario caracterizado por la fuerza de disidencia, también debe tener sus raíces en lo que propone Canclini (1990) en su tesis "Culturas Híbridas", ya que los saberes sistemáticos que están por fuera del sistema social de producción de conocimiento científico, a pesar de la deslegitimación de la que son objeto por parte de los sistemas del saber hegemónico de la racionalidad moderna occidental, tienen reconocimiento y validez en las sociedades del llamado "tercer mundo". La coexistencia de lógicas y saberes en estas sociedades, que construyen estrategias, no puede ser leída como una contradicción, o como un conflicto cuya resolución necesaria sea el triunfo de un paradigma epistemológico sobre el otro (Kuhn, 2006), más bien, habría que entender que, en las redes de producción y reproducción del conocimiento, son determinantes los criterios pragmáticos y la respuesta que demandan al saber colectivo diferentes niveles de necesidad simbólica y material humanas. En este sentido, la coproducción del saber de la ciencia estaría respondiendo, en nuestro contexto, a las demandas políticas de nuestras ciudadanías multiculturales.

De allí que, desde la praxis universitaria es importante develar los marcos de comprensión y de los modelos explicativos construidos por el hombre pero desde referentes que vayan más allá del sentido común, del orden establecido desde la lógica absolutista y cartesiana, para comprender el conjunto de relaciones donde se dan, su historia, sus prácticas, los efectos que hacen se esté ubicado dentro de un ordenamiento determinado, el reconocimiento de las estructuras esenciales sobre las cuales se ha instalado nuestra manera de conocer y conocernos, aprender y aprehender la realidad.

En este sentido, la gestión del conocimiento nos ayuda a tomar conciencia de cuáles son las prácticas con las que construimos una metodología de aprendizaje, además de las regularidades, lo singular, lo que les es más propio, puesto que la gestión es sociocrítica y debe analizar la sociedad u orden social en el que vivimos.

Por tanto, el conocimiento social transformador tiene consecuencias metodológico-didácticas de la teoría sobre la enseñanza:

1. Se sitúa en el campo de la **teoría de la acción**. Y dentro de ella, en la **acción comunicativa**.
2. Las acciones tienden a cumplir intenciones, se rigen por normas y buscan **producir cambios**.
3. Las acciones que se ajustan a intenciones y normas comunitarias generalmente son éticas, y por tanto educativas. Pero podrían estar distorsionadas, por lo cual se impone la **reflexión y la crítica acerca de la acción**. Las acciones que se necesitan son las acciones críticas, no cualquier actividad.
4. Por lo tanto, la **acción didáctica es una acción transformadora de situaciones sociales**, organizativas y de realidades físicas.
5. La **acción cultural para ser racional y humana necesita adquirir un sentido de**

la acción, lo cual requiere un lenguaje o de signos codificables, inteligibles y compartidos para transformar la acción personal y particular en hecho público, ya que la cultura se ajusta a intenciones o valores universales y comunes, colectivos, consensuados a través del lenguaje y del diálogo.

6. **La teoría y la práctica; el sujeto y el objeto son mutuamente referenciales.** Ambos son necesarios para la construcción del sentido de la acción.

7. La pretensión de verdad que se supone a la acción se fundamenta en la **relación sujeto-objeto-sujeto, es decir, en la intersubjetividad argumentada**, lo cual exige rigurosidad en el uso del lenguaje y de la metodología grupal.

8. La rigurosidad metodológica exige la **investigación de la acción**, lo cual requiere, a su vez, utilizar bien las **fases de recogida de datos, el análisis y la validación de los mismos.**

9. El rigor comunicativo en el grupo requiere **utilizar las técnicas grupales de comunicación eficaz**, la autonomía personal de cada uno de sus miembros para descubrir los engaños, las alienaciones y los influjos perversos del poder. Sólo así se podrá tomar decisiones que transformen a mejor las prácticas docentes y de aprendizaje.

10. La mejor metodología de la didáctica crítica se percibe cuando ésta usa la investigación como instrumento para la enseñanza. **“Aprender investigando”** pudiera ser un buen lema metodológico de la didáctica crítica.

Por otra parte, en las acciones que se realizan como modelos de Gestión de Conocimiento pueden distinguirse tres generaciones:

- ⤴ Un primer grupo comprende que la gestión del conocimiento consiste en transformar la mayor parte posible de conocimiento en conocimiento explícito. Su esfuerzo fundamental está en el desarrollo de metodologías y plataformas tecnológicas que permitan organizar lo que las personas integrantes de un grupo conocen para que sean compartidas con los demás. **Su énfasis está en la creación de bases de datos, sistemas de información, documentos, procesos y procedimientos.** Hay altísimas inversiones tecnológicas que están orientadas a cumplir con el objetivo de convertir la mayor parte del conocimiento en explícito. ¿A quién podría asemejarse este primer grupo?
- ⤴ Un segundo grupo parte de la idea de que el conocimiento no se puede gestionar, que este está en las personas y que no se puede desligar de las mismas, de sus vivencias, de sus experiencias y de sus contextos. Esta generación hace una diferencia fundamental entre la información y el conocimiento. Comprende que el conocimiento explícito se puede hacer tangible al transformarse en información y que esta sí se puede administrar por medio de procesos de gestión de información. Pero se considera imposible gestionar el conocimiento. **Se propone desde este grupo que el conocimiento no se puede transferir, solo se puede compartir por medio del intercambio** y que cuando se habla de gestión del conocimiento, en realidad se está hablando de crear, facilitar y administrar los espacios y los mecanismos idóneos que garanticen un excelente ambiente para el intercambio de conocimiento. Dice también este acercamiento, que el conocimiento existe

en las personas que participan y que crece en cada uno de los y las participantes a partir de los procesos de intercambio. Y este grupo, ¿con quiénes podemos compararlos?

- ✦ Un tercer grupo, parte de la premisa de que existe un conocimiento base en el grupo social. Este conocimiento base es el insumo para la generación de nuevos conocimientos, las personas al intercambiar e interactuar tienen las posibilidades de construir en colectivo nuevas propuestas, nuevas soluciones, nuevas acciones y nuevos conceptos. **La gestión del conocimiento desde esta propuesta consiste en crear las condiciones para un espacio permanente de construcción colectiva que parta de los conocimientos de las personas participantes.** El objetivo de la gestión del conocimiento se traslada del intercambio de conocimientos a la construcción colectiva.

Podría decir que se trata de modelos centrados en cada uno de los siguientes aspectos:

Captura de conocimiento - Intercambio de conocimiento - Creación colectiva de conocimiento

Partiendo de lo anteriormente expuesto podemos concluir que un modelo de Gestión de Conocimiento desde una mirada de la emancipación para la transformación de realidades, consiste en la optimización del uso del conocimiento tácito y explícito por parte de las organizaciones mediante la creación de condiciones necesarias vinculadas al entorno que favorezcan la creación, socialización y la circulación del conocimiento y de las propuestas transformadoras que a partir de éste se originen, de manera que pueda incidirse en las políticas públicas del estado.

Ciclos de Aprendizaje y Gestión del Conocimiento Social Transformador

Un modelo de Gestión de Conocimiento para la emancipación y la transformación podemos asumirlo como una actividad de aprendizaje que acontece en forma de ciclo. En este sentido, dicho ciclo de Aprendizaje en la Gestión del Conocimiento (AGC) es una secuencia de actividades orientadas a:

- ✦ Sistematizar una experiencia desarrollada por colectivos organizados.
- ✦ Hacer explícito los saberes construidos, los aprendizajes alcanzados por las prácticas significativas, a través de Propuestas Transformadoras de realidades.
- ✦ Intercambiar la propuesta producto de la sistematización a nivel de las organizaciones y / o colectivos interesados.
- ✦ Comunicar dichos resultados a los tomadores de decisiones y a los formadores de opinión en una escala nacional y regional para así incidir en las políticas públicas.

En ese sentido un ciclo AGC significa una secuencia completa de varias etapas que se debe cumplir, de manera secuencial, para alcanzar cuatro objetivos:

1. **Aprender de la experiencia.** Extraer conclusiones, prácticas significativas y lecciones aprendidas a partir del análisis y la interpretación crítica sobre la propia experiencia de los colectivos sociales organizados.
2. **Crear propuestas transformadoras.** Aportar metodologías innovadoras que transformen positivamente las realidades en las que vivimos.

3. **Retroalimentar.** Socializar los aprendizajes entre los miembros internos y los colectivos, proyectos y/o organizaciones con intereses similares.
4. **Incidir públicamente.** Socializar los aprendizajes y las propuestas transformadoras con formadores de opinión (medios de comunicación) y decisores de políticas públicas, para con ello incidir en la creación de políticas alternativas que contribuyan efectivamente en la mejora de los problemas sociales que aquejan a un contexto

Estrategias para la gestión del conocimiento social transformador

Dentro de la amplia perspectiva es necesario considerar desde aquellos autores que se manifiestan abiertamente defensores de trabajar y desarrollar en la escuela y en el aula una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza y en los programas de formación de los profesores/as (Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmins), hasta aquellos otros que desde posiciones más liberales defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad (Stenhouse, , Elliott, McDonald).

Con el fin de orientar las posibilidades pedagógicas en el conocimiento social transformador Figueroa (2012) proponen la definición de una serie de estrategias que pretenden solo ser orientaciones ante el abordaje crítico del aprendizaje considerando los referentes antes expuestos y que abren un abanico de posibles como las que presentaremos a continuación:

Estrategia: Motivación e Interacción Social

Es una estrategia que busca generar sentido de pertenencia y generar comunidad, lo que aporta los elementos necesarios para la construcción de presencia social, sentido de pertenencia e identidad grupal. (Rompehielos, expresión de emociones, Edutainments, Creación colaborativa de expresiones, Reconocimiento de situaciones, Auto revelación, Uso de recursos literarios, Anécdotas, Juego de roles, Construcción colectiva de organizadores gráficos)

Estrategia: Acceso a información de diferentes tipos de saberes

Como estrategia que evoca teorías trata de conciliar de una manera integradora los puntos de vista académicos y a su vez de incorporar el saber expresado desde la experiencia y el conocer. (Investigaciones académicas, Revisión de Objetos de aprendizaje, Entrevistas a académicos, Podcast, Programas de Radio web, Video y/o audio conferencias, Talleres, Investigaciones de campo, Observación directa, Revisión de ideas, creencias y realidades, Charlas, Ideas, Entrevistas a libros vivos, Conversatorios, Analogías)

Estrategia: Aprendizaje Estratégico

El abordaje de dicha estrategia pretende desarrollar procesos de autorregulación en la planificación, regulación y monitoreo del aprendizaje, así como de los procesos

cognitivos de orden superior que se ponen en práctica para el abordaje del tema.

Autorregulación y alcance de autonomía: Actividades asociadas a la planificación, monitoreo y evaluación de lo que internalizamos o asociamos con el manejo de contenido académico. (Exploración libre, Portafolio, Autobiografía, Diálogo reflexivo, Planeación, Evaluación del aprendizaje, Seguimiento de actividades, Metacognición)

Desarrollo de procesos cognitivos de orden superior: Actividades asociadas al análisis crítico por encima de todo para develar la realidad. (Memoria crítica, Ensayo, Artículo de opinión, Actividades metafóricas asociadas a teorías, Resolución de problemas, Creatividad, Toma de decisiones, Investigación)

Estrategia: Problematización y Deconstrucción de Saberes

Las actividades previstas para dicha estrategia, son denominadas por Díaz Barriga como actividades de atención focal, pero que desde una perspectiva crítica están destinadas además a movilizar conocimientos e imaginarios previos como acto que devela los modos con que miramos la realidad tanto desde la ciencia cartesiana absolutista como desde los imaginarios sociales y culturales que hemos venido siguiendo y confirmando personal y colectivamente como guiones de vida. Se trata entonces de actividades en el encuentro didáctico que nos permitan "...deshacer, sin destruir, un sistema de pensamiento que se nos revela como único y/o hegemónico y/o dominante." (Skliar, 2005). (Investigación guiada, Webquest, Preguntas conflictuadoras y/o problematizadoras, Cuadros comparativos, Comparaciones contextuales, teóricas, culturales y experienciales, PNI (Positivo, negativo e interesante), Problemas lógicos, Acertijos, Proyecto de vida, 6 sombreros para pensar, Esquemas mentales, Análisis contextuales, Relatos movilizadores.

Estrategia: Cognición Situada

Pretende ser una estrategia que apoye específicamente el reconocimiento de situaciones o teorías en la asociación con el estudiante y su contexto en tiempo y espacio, donde se enfatiza cómo se vivencia los conceptos y/o propuestas teóricas en los escenarios reales en donde los y las participantes se encuentran, así como analizar la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en los mismos. (Análisis situacional del estado del arte, Aprendizaje basado en problemas, Estudio de casos, Aprendizaje por proyecto)

Estrategia: Diálogo Reflexivo

Se enfoque en las actividades que dejan ver las reflexiones personales producto del encuentro con los saberes tangibles e intangibles, incluyendo el dialogo con los otros.

- ▲ **Consigo mismo:** Actividades que fomentan la capacidad de reflexión sobre lo que se sabe, se siente o actúa, en relación a temas o planteamientos abordados. (Meta cognición: libre o dirigida, Reflexión crítica, Elaboración verbal o imaginaria, Textos libres, Podcast, Autoevaluación, Poesía, Dibujo, OPV (Otros puntos de vista), Preguntas que preguntan.
- ▲ **Con los otros:** Actividades que fomentan desde los otros la capacidad de

reflexión desde lo que evocan los otros, en relación a temas o planteamientos abordados. (Discusión en foros, Interpretación y/o análisis de historias colaborativas, Interpretación y/o análisis de textos colaborativas, Retroalimentación, Conversatorios sincrónicos.

Estrategia: Construcción e Hibridación de Saberes

El porqué de este tipo de estrategia se refiere a propiciar la integración de los temas abordados. Son actividades que denominamos de hibridación desde la propuesta que hace García Canclini se refiere al mestizaje de saberes como característica del conocimiento situado que se construye con el aporte de todas las fuentes de saberes posibles. Se tratan de actividades en donde unimos y combinamos los saberes tangibles, los intangibles, los saberes situados en los contextos a los que pertenecen las y los participantes, los alcanzados en los diálogos con los otros, para llegar a la construcción de nuevos saberes y nuevas propuestas, que trascienden lo que dice el texto académico o lo que dice el docente. (Justificación de proyectos, Ensayos y/o Disertaciones, Reflexiones críticas, Monografías, Creación de videos, Creación de audio, Radio novelas, Creación de blog, Artículos de opinión, Foros, Presentaciones)

Estrategia: Anclajes

Esta estrategia se puede abordar de dos maneras. La primera como anclaje personal donde las actividades hacen referencia a tareas de metacognición en la fase de evaluación de las actividades ya realizadas, como actividad de reconocimiento de los procesos cognitivos, las emociones, amenazas y obstáculos que tuvimos en los recorridos de los itinerarios formativos previstos. Por otro lado, las actividades de anclaje situacional que pertenece al ámbito de cognición extendida y distribuida que sólo se construyen estableciendo enlaces con miembros de los contextos reales de pertenencia y que tienen como propósito una comprensión compartida de los temas que se abordan.

- ▲ **Personales: Actividades** para el reconocimiento del saber y como él mismo se activa en el individuo. (**Análisis** de contextos personales, Qué y cómo, Proyección de vida, Planificación estratégica, En mi lugar - posicionamiento ante el contexto,
- ▲ **Situacionales:** Actividades para la evaluación de cómo el saber se aplica en los otros, en la comunidad. (Prácticas situadas, Investigación – acción – participación, Proyectos de carácter cualitativo, Ensayos experimentales, Evaluación de procesos y resultados)

Estrategia: Transformación de Realidades

Es una estrategia donde se realizan aportes a un proyecto por desarrollar o en desarrollo, que necesariamente debe impactar y transformar la realidad universitaria en donde están insertos los participantes. Las actividades que se propongan supone la convicción que una propuesta transformadora no se queda en la solución de un problema puntual e inmediato; al contrario, problematizar la realidad apunta a superar la percepción inicial (conciencia real) y se convierte en acto político trascendente (conciencia máxima posible), ya que “prepara a los hombres, en el plano de la acción,

para la lucha contra los obstáculos a su humanización”.

En ese sentido la estructuración de “contenidos programáticos para la acción” ya sean políticos o educativos, han de partir entonces de la percepción de los individuos con una nueva conciencia frente a la realidad que se presenta como situación límite descodificada en el proceso dialógico: mirada alterativa que da origen a una reelaboración del mundo desde y para la libertad. (Proyectos de carácter cualitativo, Ensayos experimentales, Proyectos de aprendizaje)

No estoy hablando de un método educativo concreto, sino de una filosofía pedagógica que, eso sí, requiere una implementación coherente, o bien, de una *práctica que tiene que ver con referentes emancipadores*. Se trata, por tanto, de un enfoque que admite la pluralidad dentro de sí, incluso en los nombres: hay quien habla de “educación crítica”, “educación transformadora”, “educación liberadora”, “educación popular”, “educación emancipatoria”.

“Creemos en una universidad que despierte los sueños de nuestra juventud, que cultive la solidaridad, la esperanza y el deseo de aprender, enseñar y transformar el mundo”

Referencias Bibliográficas

Apple y Beane (1997). Escuela democrática. Edit Morata

Bruner, J. S. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor

Canclini (1990). Culturas híbridas. Poderes Oblicuos

Derrida (2001). La universidad sin condición. Disponible en:
<http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad-sin-condicion.htm>

Peréz Gómez (2000) La Cultura Escolar En La Sociedad Neoliberal. Edit Morata

Freire (1990) Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra. Río de Janeiro: Paz e Terra.

Freire (1990) Conversando com educadores. Montevideo: Roca Viva.