



DE USUARIOS A PRODUCTORES DE CONOCIMIENTO. UN GIRO EPISTEMOLÓGICO

LAZARO UC MAS
UNIDAD PROFESIONAL DOCENTE

TEMÁTICA GENERAL: FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN.

RESUMEN

A partir de una investigación-innovación con un grupo de directoras del nivel de preescolar que tienen un espacio para la colegialidad conocida como Órgano Colegiado de Zona, se plantea una discusión acerca de la categoría de usuarios del conocimiento o productores del conocimiento. Para ello se hace una rápida revisión de la forma en que se institucionaliza el conocimiento disciplinar y sus vínculos con la construcción de una visión del mundo denominada “occidental”, que se crea y construye en los países europeos en toda la historia de la modernidad. Esta visión establece oposiciones fundantes que en el tiempo contemporáneo se asumen como obstáculos en la producción de conocimiento, entre ellos, la primacía de la razón, la búsqueda de la universalidad contra la particularidad, y sobre todo y objeto de este trabajo, la idea de usuarios de conocimiento contra la idea de productores de conocimiento. La investigación reseñada muestra como un grupo de directoras son capaces de asociarse en colegiado para expresar sus experiencias, convertirlas en datos, construir un instrumento de autoevaluación de su desempeño en sus reuniones colegiadas, tomarlo como referente de mejora continua, revisarlo y enriquecerlo conforme al tiempo por venir, y con todo ello, en este pequeñísimo espacio, producir un instrumento para sus fines de mejora continua.

Palabras clave: Epistemología, modos de producción de conocimiento, universalidad, particularidad.

INTRODUCCIÓN

DISCIPLINARIZACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO.

La ciencia moderna nace bajo la idea de que la razón puede proveer al ser humano de un conocimiento cierto de las cosas, en oposición a distintas formas de imaginación que no eran conocimiento, entre éstos, la idea de Dios. Así, la razón se convierte en una especie de esencia del conocimiento moderno, y en la vigilante del hacer científico. Desde Galileo hasta nuestros días, se desarrollaron varias disciplinas científicas que hoy conocemos. Todas basadas en la racionalidad.

Los científicos se legitimaron el derecho de la producción del conocimiento verdadero, dice Wallerstein (2001: 9):

La historia intelectual del siglo XIX está marcada por esa disciplinarización y profesionalización del conocimiento, es decir, por la creación de estructuras institucionales permanentes diseñadas tanto para producir conocimiento como para reproducir a los productores de conocimiento. La creación de múltiples disciplinas se basaba en la creencia de que la investigación sistemática requería una concentración hábil en las múltiples zonas separadas de la realidad, la cual había sido racionalmente dividida en distintos grupos de conocimientos.

Esta disciplinarización y profesionalización desplazo la idea de Dios como fuente y origen del conocimiento y confirma a la racionalización, como la forma y el método para producirla. Proveyó a los países europeos, del conocimiento necesario para desarrollar autoridad y poder político y económico, al mismo tiempo que consolidaban la institucionalización de la investigación científica como fuente de conocimiento. Así lograron instaurarse como el único conocimiento válido, por encima de los sistemas místicos y mágicos desarrollados por los pueblos originarios de América y Asia. Este proceso operó muy bien durante el desarrollo y crecimiento de las ciencias naturales, hasta que surgió el problema de lo humano y con ello, el de las ciencias del hombre que replanteo en la discusión científica el lugar del ser humano en el mundo y en la producción de lo real..

Las primeras décadas de la discusión científica sobre la humanidad y la producción de lo real es una reproducción de lo acontecido en las ciencias naturales. Es el positivismo creado en los países europeos, que abreva de lo producido por las ciencias naturales, su primer nombre es elocuente, física social, pero fue la historia quien gana su lugar como la primera ciencia social institucionalizada. (Wallerstein. 2001: 17).

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS CIENCIAS HUMANAS.

El siglo XX vio nacer, crecer, desarrollar e institucionalizar las disciplinas de las ciencias humanas. Las universidades fueron los claustros modernos donde se producía conocimiento validado en la razón humana, aplicando con variantes la hegemonía del método científico. Esto implicó, lo mismo que en el siglo XIX con las ciencias naturales, el desplazamiento, olvido, y subvaloración del conocimiento no producido en estos claustros autorizados, en las universidades autorizadas, en los países que se abrogaron el derecho de autorizarse ese derecho.

La producción del conocimiento sobre lo humano y de la realidad, crece paralela a las estructuras de institucionalización y profesionalización, y el conocimiento obtenido es reflejo de estas estructuras de institucionalización y profesionalización. De acuerdo con Wallerstein (2001: 23):

El cuarteto de historia, economía, sociología y ciencia política tal y como llegaron a ser disciplinas universitarias en el siglo XIX (en realidad hasta 1945) no solo se practicaba principalmente en los 5 países de su origen colectivo, sino que en gran parte se ocupaba de describir la realidad social de esos mismos cinco países.

Este conocimiento producido era aplicable a estos países, pero la lógica de la racionalidad europea, encuentra razonable, por el poder político y económico, aplicar este conocimiento para describir la realidad del resto del mundo. Se genera una visión eurocéntrica que produce conocimiento para esta parte del mundo. Esta manera no tan racional de aplicar los conocimientos producidos se entiende en la lógica de dominación que construye Europa a lo largo del siglo XIX y principios del XX.

Una consecuencia directa de la legitimación del conocimiento científico europeo, es la subalternidad, oscurecimiento, opacidad y hasta el olvido intencionado de otras formas de conocimiento no europeo, bajo el esquema de no ser científicos, no válidos y escasamente racionales. El menosprecio a otras formas de conocimiento bajo el mote de “conocimiento del sentido común”, incluso hasta llamarlo irracional, entre otras cosas gracias a la famosa división cartesiana entre razón y emoción, permeo durante todo este tiempo a la investigación en la modernidad. Es lo que Gibbon llama **modo 1** de producción del conocimiento.

DESARROLLO

CRISIS DE LA DISCIPLINARIEDAD.

Este hacer científico se resquebraja durante la segunda mitad del siglo XX, de acuerdo con Wallerstein (2001: 37-75), por los siguientes sucesos de 1945 a 1970:

- 1.- Los estudios de Área. Se determinó una división geográfica del mundo y se formaron grupos de científicos que estudiaron los fenómenos sociales de dicha área. El resultado fue formar grupos multidisciplinarios de estudio, y encontraron que los resultados eran más ricos y coherentes que los estudios disciplinares.
- 2.- La crisis de universalidad del enfoque disciplinario. El desafío a la universalidad del conocimiento occidental provino de las crisis políticas recurrentes de los países occidentales que vivieron las críticas de múltiples grupos contestatarios iniciada por las mujeres y seguida por otros, que no se reconocían en los estudios disciplinares, al mismo tiempo el crecimiento económico de oriente obligó a replantear el propósito de universalidad de las ciencias disciplinares.
- 3.- El replanteamiento de una percepción compleja de la realidad. Múltiples conocimientos de las ciencias naturales contradicen el paradigma de cuantificación de la naturaleza y lo acercan a la necesidad de emplear modelos interpretativos hermenéuticos para sus fenómenos, esto lo acerca con los recientes resultados en las ciencias sociales, sobre todo en antropología y las barreras entre ambas cada vez son menos. Se reconoce que los conocimientos producidos están acotados al tiempo y al espacio, difícilmente universales, bastante contingentes, y que la complejidad de lo real obliga al ensayo de nuevas formas de interpretación que articule diversas producciones en diversos campos disciplinares, obliga también a ensayar nuevas formas organizacionales de producción del conocimiento.

El resultado fue la construcción de una nueva forma de producir conocimiento que Gibbon denomina **modo 2**, basado en la transdisciplinariedad, en la transición de la universidad a la empresa y en la importancia de la responsabilidad social en el conocimiento producido. Surgen nociones como multiculturalismo, interdisciplinariedad, transculturalismo, ligadas a la postmodernidad, que cuestionan al esencialismo de la modernidad.

NUEVOS REFERENTES EPISTÉMICOS

En la primera década del siglo XXI asistimos a nociones referenciales de lo que ya se denomina **modo 3** en la producción de conocimiento:

- a) La idea de realidad como sistemas complejos para entender el hacer humano, más allá de las miradas disciplinarias, y de las demandas comerciales.
- b) La diversidad como característica inherente a la naturaleza humana. La diversidad de la dinámica de lo real, obliga la inclusión de miradas diversas, en las ciencias sociales a recuperar las interpretaciones, vivencias y experiencias locales, desplazadas, opacadas u olvidadas, por los modos 1 y 2.
- c) La responsabilidad social no limitada a las empresas, sino aplicada y construida en todo grupo social. Esto significa “responder a la necesidad de hacer ciencia de forma más colaborativa con quienes antaño han sido meramente los consumidores y/o beneficiarios de la ciencia misma”. (Valdeleón. 83)

USUARIOS Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO.

El reconocimiento de lo diverso, obliga a mirar lo local, y en consecuencia, a revalorar el papel de los llamados usuarios del conocimiento y se descubre que:

- a) Todo grupo o comunidad humana local posee conocimiento con un cierto grado de verdad y validez como cualquier otro, y que recuperarlo, conocerlo, distribuirlo y utilizarlo es condición para el conocimiento general de lo humano.
- b) Si existe un conocimiento que opera todo grupo humano, producido o recreado por él, entonces la noción de usuario no refleja lo real de todo grupo humano como productores de conocimiento. Seguirlos considerándolo solo usuarios, limita la comprensión de lo real.
- c) Que la división entre productores y usuarios de conocimiento se convierte en obstáculo epistemológico para comprender el fenómeno de la diversa dinámica de la realidad social. Al dejar de lado el conocimiento operativo o local de los llamados “usuarios”, olvida que en lo dinámica de lo real, ése conocimiento es el que produce cotidianamente lo que llamamos realidad.

Escribía Zemelman (1998:24) “*Traspasar los límites para abrirse a lo inédito, supone una necesidad de realidad que obliga a colocarse como sujetos pensantes por sobre los contenidos acumulados*”, y es que la tarea de pensar no parece ser privativo de una casta de seres humanos, es potencialmente posible en todo ser humano, si esto es así, tratar a las personas como seres pensantes, de los grupos humanos con los cuales se interactúa en tal o cual proyecto de investigación, no solo parece ser un imperativo ético, sino sobre todo, una necesidad teórica y una condición epistemológica.

DE POBLACIÓN INVESTIGADA A PROFESIONALES REFLEXIVOS.

Tratar como sujetos pensantes a los involucrados en una investigación, sobre todo, las denominadas de corte cualitativo, ayuda mucha la idea de profesional reflexivo en el campo educativo, como un profesional capaz de producir conocimiento y/o generar comunidad. Dewey dice que las actitudes para la acción reflexiva son:

1.-La apertura intelectual, Los maestros reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clase. Implica el desarrollo de pensamiento lateral, siempre en la búsqueda de alternativas, cuestionando lo ya impuesto.

2.-La actitud de responsabilidad. Tiene que llevar también consigo la reflexión sobre los resultados inesperados de la actividad docente, pues la enseñanza, aun en las mejores condiciones produce siempre, además de resultados previstos, otros imprevistos, la responsabilidad implica que al tomar decisiones nos responsabilizamos de los resultados, en un ejercicio de autonomía de gestión.

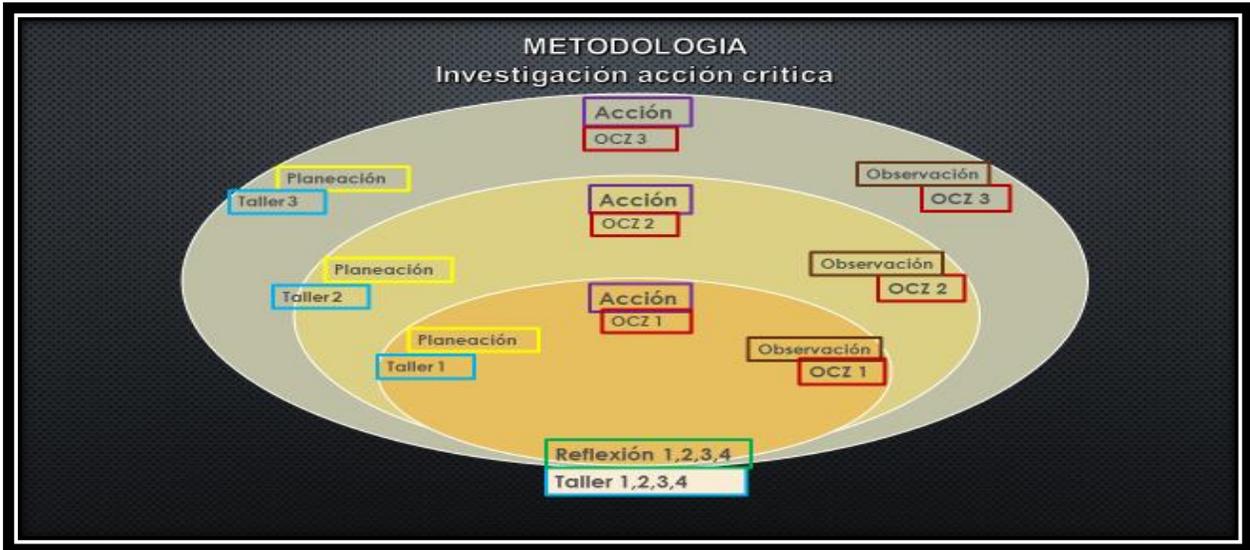
3.- La última actitud necesaria para la reflexión, según Dewey, es la sinceridad, implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje.

Con estos referentes, un grupo de directoras de una zona escolar de Preescolar desarrollan un proceso de autoevaluación de sus reuniones colegiadas. Vale decir que estas reuniones colegiadas no fueron en las fechas autorizadas por la autoridad educativa, sino en fechas y tiempos que las participantes eligieron y decidieron, conforme avanzaba el proyecto. A partir de rasgos y aspectos cotidianos que suelen hacer, se recuperan, analizan y con ellos, se diseñan un instrumento de autoevaluación, y realizan la doble tarea simultánea: trabajar la construcción de instrumentos de autoevaluación y aplicar esos instrumentos a sus reuniones.

Los objetivos fueron los siguientes:

- **Involucrar a los directores en la construcción de un instrumento que les permita valorar sus acciones dentro de las reuniones de OCZ para mejorarlas.**
- **Autoevaluar las participaciones de los directivos dentro de las reuniones del OCZ de acuerdo a los rasgos consensados en el Instrumento llamado Rasgos para una reunión democrática.**

Esta experiencia de investigación-innovación se inició durante el ciclo escolar 2015-2016. Fueron 4 sesiones de OCZ para consensar, construir, analizar, valorar un instrumento de monitoreo y autoevaluación de las formas de participación de los directores dentro del OCZ, 3 reuniones de OCZ donde se aplicaron estos instrumentos. Las sesiones fueron intercaladas formando tres ciclos continuos de reflexión, planeación, acción, observación, como se observa en el siguiente esquema.



Esquema No 1. Elaboración Propia

Desde la primera sesión del primer ciclo reflexivo se planteó uno de las intenciones fundamentales de la investigación, partir de los saberes y conocimientos con los que han operado su práctica profesional hasta ese momento. Se recogió mucha experiencia acumulada y tradujo en rasgos. En el momento de planeación se armó una sesión de OCZ que se grabó en el momento de la acción. En el segundo taller se analizó partes de la grabación y los rasgos consensados para definir los niveles de progresión de cada rasgo.

El segundo ciclo inicio en el siguiente OCZ cuando se planea la sesión y se aplican nuevamente los rasgos consensados. Estos rasgos aluden a las formas de participación de los directivos durante estas reuniones colegiadas. Se aplica una guía de observación y una grabación de la sesión. Los resultados se analizan en la siguiente sesión del taller.

En la tercera sesión del taller las directoras analizan los resultados de la guía de observación, y los rasgos aplicados, se ubican en los niveles de progresión señalados, y comentan, reflexionan de diversos modos sobre la posición que ocupan en estos niveles. Se hacen adecuaciones y modificaciones a los rasgos, algunos indicadores se anulan y otras líneas de progresión se reescriben. Se vuelve a planear otra sesión de OCZ y nuevamente se aplica la guía de observación y el cuadro de rasgos.

En la cuarta sesión de taller y ultima, se analizan los resultados, los directivos reflexionan sobre las mejoras en su desempeño dentro de los OCZ, ubican sus puntos de mejora y sus avances, concuerdan en que el instrumento recoge lo que querían observar y acuerdan continuar aplicando ese instrumento para el siguiente ciclo escolar.

Efectivamente, para el siguiente ciclo escolar 2016-17 continúan autoevaluando sus participaciones al interior de su OCZ y entran de lleno en un proceso de mejora continua.

Independientemente de los resultados específicos del análisis y la mejora de los rasgos de participación de los directivos dentro de sus sesiones de OCZ, para este trabajo importa destacar que:

- 1.- El instrumento de rasgos y sus líneas de progresión fue construido por ellos mismos a partir de sus experiencias de trabajo. El conductor del taller funcionó como un guía en el proceso de recuperación, reflexión, especificación de los rasgos.
- 2.- Este instrumento fue aplicado, revisado, cuestionado, y mejorado por ellos mismos en las sesiones subsiguientes.
- 3.- Los resultados de su aplicación fueron reflexionados, aceptados, e incorporados como asuntos de mejora del desempeño directivo en las reuniones de OCZ.
- 4.- El instrumento es usado en el presente ciclo escolar 2016-17 y sometido a revisión constante teniendo como criterio principal: que se adecue a las necesidades e intereses de mejora del grupo de directores.
- 5.- Es lograr que la experiencia acumulada, se convierta en objeto de conocimiento y a partir de ella, producir conocimiento, que es consumida en el mismo grupo como referente de mejora de las prácticas a que alude y simultáneamente, mejorar el conocimiento producido.

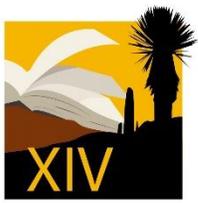
CONCLUSIONES

Es la concreción de un giro epistemológico. Es el gran tránsito de usuarios a productores de conocimiento. Existe un conocimiento acumulado en todos los grupos, que muchas veces solo necesita ser escuchado, recolectado, organizado, aplicado y base para la mejora continua.

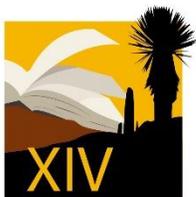
Asumirse como sujeto capaz de aportar y organizar un pequeño aspecto de la función directiva que se convierta en referente de mejora, cambia la perspectiva de la persona y del grupo, dar a conocer esta experiencia, también podría ayudar a cambiar la perspectiva de la mejora continua institucionalizada, bastante asentada en la búsqueda y aplicación de parámetros homogéneos poco contundentes en realidades y contextos tan diversos.

Es la sugerencia de un giro teórico para las universidades y centros de investigación. Los grupos humanos “investigados” no son sólo objetos de investigación, son personas que no sólo poseen conocimiento, saberes o creencias, sino sujetos que aplican saberes, reflexionan en algún modo sobre ellos, y potencialmente sujetos de mejora continua, pero, además, son los que con su hacer diario, concretan de un modo o de otro, realidades sociales, y son ellos quienes finalmente con su hacer y vivir diario, terminan por concretar cualquier utopía social, propia o ajena. Reducirlos a objetos de investigación, población investigada, o usuarios de la investigación, no ayuda mucho a comprender las exigencias de la complejidad social, ni a reconocer la diversidad inherente a la naturaleza humana.

Finalmente la diversidad no parece ser sólo el reconocimiento del otro, que motive y genere políticas públicas del respeto a la diferencia, o que nos muestre los niveles de violencia entre jóvenes presas del bullying, o que enmarcadas en el discurso de la convivencia nos enseñe a dirimir conflictos



o a generar reglamentos como si fueran los portadores de la paz en los espacios públicos contemporáneos, o se convierta en bandera, necesaria por cierto, de los grupos sociales vulnerados. Al parecer la noción de diversidad no sólo es todo lo anterior, sino que además se perfila como condición necesaria para conocer, comprender y construir nuestras realidades. Es nuestra condición epistemológica para crecer juntos.



REFERENCIAS

- Elliot, J. (2000). Cap. III: El problema de la teoría y la práctica” y “Cap. IV: Las características fundamentales de la investigación – acción. En: *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (63-74). Madrid, España: Morata.
- Fullan M. y Hargreaves A (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu. Buenos Aires.
- https://portaldoc.itesm.mx/pls/portaldoc/docs/PORA3_1_20012012143549.pdf
- Wallertein, Immanuel. (2001). *Abrir las ciencias sociales*. 6ª. Edición. Editorial Siglo XXI Editores. México.
- Zemelman, Hugo. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Edit. Anthropos. España.
- Wilson Acosta Valdeleón** Clara Carreño Manosalva. Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. En revista de la Universidad Lasalle. Colombia.