

Vivencia del conocimiento*

Yomaira Rodríguez y otros¹

Trayectoria del grupo

Los integrantes del grupo se encontraron a raíz de la invitación formulada por la *Corporación Escuela Pedagógica Experimental*, para formar parte de las discusiones pedagógicas en el *Grupo Fomento a la Investigación*, al que se integran maestros de instituciones educativas de Bogotá, para intercambiar puntos de vista sobre su práctica docente. En esta dinámica, se reconocen intereses comunes que conducen a consolidar grupos de trabajo en diferentes áreas y niveles, así como a definir otros espacios de encuentro.

Este colectivo se constituyó en 1995. Al comienzo, el grupo exploró las temáticas que cada uno trabajaba en su institución: *El sentido del gobierno escolar*, *La participación de la comunidad educativa en los procesos escolares* y *Una aproximación a la enseñanza tec-*

* Ponencia presentada en el III Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Investigación desde la Escuela, Santa Marta, Colombia, julio de 2002.

¹ Francis Callejas, Fanny Landínez, Gloria Vásquez, Dino Segura. Centro Educativo Distrital La Belleza, Centro Educativo Distrital Rafael Uribe Uribe, Escuela Pedagógica Experimental, Asociación Colegio Anexo San Francisco de Asís

en colectivo

nológica en *Básica primaria*. Luego se plantearon inquietudes sobre la construcción de conocimiento y se adelantaron actividades de investigación como *Vivencias del conocimiento en las aulas: Actividades de exploración sobre los alimentos y sus empaques*, que apuntan a identificar, en las explicaciones de los niños, interacciones o propiedades al construir el objeto de estudio y afirmar la importancia del consenso en el trabajo de grupo (*Nodos y Nudos*, No. 10: 36-41).

La socialización de sus avances y reflexiones, se ha realizado al nivel local, distrital y nacional en encuentros de maestros: *Encuentro Permanente: Grupo de Fomento a la Investigación, CEPE, noviembre de 2001. Primer Encuentro de Maestros: La Enseñanza de las Ciencias, de la Insularidad de las Prácticas al Ejercicio de lo Colectivo. Red CEE Expedición Pedagógica Nacional, octubre de 2001. Segundo Encuentro de Maestros y Comunicación de Experiencias, CEPE, noviembre de 2000. Encuentro de Maestros de Ciencias. Red de Ciencias de la localidad de Suba, abril de 1999.*

La investigación ha permitido que los integrantes del equipo retroalimenten sus vivencias en su institución y propongan, para la clase, una mirada desde las interacciones. En la *Escuela Pedagógica Experimental*, se han presentado discusiones en la asesoría de ciencias, donde se plantea que la mirada por interacciones debe continuar profundizándose en secundaria. Este punto de vista es compartido y estudiado por dos compañeros en otros grupos de investigación.

A su vez, en el Centro Educativo Distrital La Belleza, la propuesta ha incidido en la consolidación de una alternativa en proyectos de aula, que tiene como eje la interacción entre los sujetos quienes, en colectivo (maestros-estudiantes), plantean las temáticas a desarrollar de acuerdo con sus inquietudes e intereses. El desarrollo de los proyectos ha permitido a los maestros reflexionar acerca de su quehacer, conformar un grupo de trabajo y concretar una investigación financiada por el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP (2001).

En el Anexo San Francisco de Asís, el proyecto *Vivario* ha generado una manera particular de construir el objeto de estudio 'Ser vivo', donde éste existe en la medida en que interactúa con otros y es reconocido como tal, en cuanto se manifiesta a través de sus interacciones con el entorno. Desde éste y desde otros

proyectos desarrollados también en bachillerato, la imagen de ciencia, y a la vez de conocimiento, se está transformando en la cotidianidad.

Dentro del Comité Académico del CED Rafael Uribe Uribe, se ha iniciado la discusión pedagógica sobre la revisión y actualización del Plan de Estudios, para que éste no visualice al estudiante únicamente desde unas áreas y temas, sino como un sujeto que interactúa con todo lo que le ofrece el entorno escolar y social.

La investigación en marcha

En el ámbito de la interacción entre sujetos, la conversación no sólo es una fuente de conocimiento, sino el camino característico de nuestra especie para la construcción de una realidad compartida y consensual. Es a partir de la conversación (de la comunicación en general) que se elabora la objetividad, esa objetividad que Maturana pone entre paréntesis y que es la que hace posible la existencia de la ciencia y del conocimiento.

Esta característica articulada a las sociedades humanas, donde el hombre puede ser hombre (porque si el hombre convive, por ejemplo, con lobos, será más lobuno que humano), el ejercicio de vida en sociedad da la posibilidad de realizarse como humano. De allí se desprenden razones para darle importancia *al trabajo y a la dinámica de los colectivos en el aula y en la escuela.*

Al considerar el protagonismo del sujeto en el aula, subrayamos la importancia de diferenciar la repetición de definiciones de las elaboraciones a partir de las interacciones de la relatividad del conocimiento. En este contexto, se plantea una observación rica en posibilidades: el niño ve por interacciones de manera gestáltica.

Al abocar la importancia de las interacciones en la escuela, encontramos que de ellas depende no sólo la construcción de los objetos de estudio, sino también las imágenes de conocimiento, las predisposiciones y el *self*; es decir, aspectos caracterológicos del individuo que interactúa.

Estos aspectos se encuentran al estudiar las implicaciones de las dinámicas de aula, por ello se llama la atención sobre las consecuencias de los medios que se utilizan en el aprendizaje. Se trata de que éstos vayan más allá del aprendizaje de 'contenidos' escolares, así como de las imágenes de conocimiento y de ciencia

que se dan en clase, pues tienen que ver con las predisposiciones y con el carácter de los individuos que aprenden. En particular, esto se relaciona con el aprender a aprender, y con los vínculos que el individuo establece con el mundo en que vive.

Al darse ciertas interacciones, es posible contribuir a superar la idea de un futuro que nos atropella y, más bien, acceder a una concepción de futuro como algo que está en nuestras manos hacer. Más aún. Este futuro es más rico en posibilidades si lo elaboramos colectivamente. Ahora bien, en cuanto a la planeación, todos somos protagonistas. Las cosas que salen de otra manera –lo imprevisto, aunque fuera predecible–, se convierten en ocasiones para mantenerse activo. Frente a lo contingente se manifiesta la inteligencia, la creatividad y la imaginación.

Elaboración de definiciones: la construcción del objeto de estudio

Dependiendo de las interacciones en las que se dé la construcción del conocimiento, podemos diferenciar entre *información* y *conocimiento*. En este sentido, como los significados dependen de los contextos, el conocimiento posee cierta relatividad y no puede concebirse como neutral. El conocimiento es información situada en una interacción. Sin embargo, este proceso no depende sólo de la información, sino de la interacción, en la cual toman parte la intencionalidad y la historia del sujeto, y con ello, elementos del pensamiento, la intuición, la experiencia, la conversación, los valores.

Ahora bien, el hecho de que el niño tenga una mirada gestáltica contrasta con textos y prácticas escolares que aíslan el objeto de estudio de su entorno. Al hacerlo, muchos de los atributos del objeto se pierden, pues se ocultan interacciones que hacen que el objeto sea lo que es.

El elemento importante en la consideración de las definiciones y en la construcción del objeto de estudio, como resultado de las interacciones, es *la recuperación del papel protagónico del sujeto* (del niño) en el proceso de aprender y de conocer. Este protagonismo puede verse cotidianamente a partir de las interacciones, pensadas y planeadas por el niño, y de otras no pensa-

das con anterioridad, las cuales se constituyen en vivencias. En estos encuentros él cimienta la realidad y se construye a sí mismo.

Cuando los estudios en educación demuestran que nuestra educación es memorística, se afirma algo grave. Se está diciendo mucho acerca de las imágenes de conocimiento y de ciencia que la escuela genera en el individuo. Si saber algo es repetirlo, significa que el conocimiento ya está hecho, es absoluto; que fuentes de conocimiento como la observación, la experimentación o la conversación, son aderezos sólo conducen a pérdida de tiempo, porque lo que hay que saber está definido de antemano. Pero también significa que la posición de quien aprende, frente a lo que aprende, debe ser de pasividad ante algo que ya está terminado.

El colectivo

Uno de los elementos que centró nuestra atención en las discusiones y observaciones fue el *colectivo*. Nos referimos al colectivo como un grupo de personas con un problema común. Aceptamos que en esta definición hay dificultades, entre otras cosas porque no podemos garantizar que el problema que define el colectivo como tal, sea un problema común.

El colectivo es fundamental en la conceptualización de la escuela vista desde las interacciones por varias razones. En primer lugar, es en el colectivo donde el ser humano se manifiesta como humano, es en éste donde es posible hablar de valores (o de parámetros para las interacciones entre individuos), de conocimiento (es el colectivo quien reconoce algo como problema, como solución, como algo digno de ser investigado o de ser nombrado), de historia y de futuro: el aprendizaje sólo se puede ver en la perspectiva del devenir de la especie.

Si se quiere propiciar el trabajo en equipo, una tarea administrativa es generar un clima que promueva la comunicación, y ésta depende de las estructuras de interacción. Existen situaciones en las que se inhibe o se facilita la comunicación, así como estructuras que hacen a los colectivos resistentes a las perturbaciones.

Para que sea perfecto, el conocimiento debe ser colectivo. Lo que el niño comunica como algo importante para él, es una vivencia de conocimiento que

quiere compartir con el colectivo. Entre otras cosas, si esta vivencia no se mostrara a los demás, posiblemente no sería tan rica ni tendría la opción de enriquecerse, por ejemplo, a partir de la conversación; si no se compartiese, posiblemente se olvidaría.

En el desarrollo de la experiencia, trabajamos con tres aulas en las que se propicia el trabajo colectivo (grados 2º y 5º, en una actividad heterogénea de proyectos y en varias actividades contingentes en 3º). A partir de las observaciones, es posible avanzar algunos resultados sobre elementos importantes de la auto-organización de los colectivos: la aparición de normas, la utilización del espacio, las dinámicas de constitución de los grupos, el papel del liderazgo y las actividades de reconocimiento.

Observamos que estas dinámicas de colaboración y ayuda mutua se pervierten cuando hay competencia o evaluación externa. En tales momentos, la exigencia por el trabajo individual conduce a ocultamientos y no permite las correcciones o la superación de atascamientos en la búsqueda de solución a los problemas. Estas conductas se evidencian cuando un niño llega de una escuela tradicional una donde se privilegia el trabajo colectivo. Aparecen reclamos relacionados con que otros se le copian, se quiere mantener un trabajo individual y se oculta a los demás compañeros lo que hace. Además, exige al maestro que mire y traduzca su trabajo en notas o cumplimento de logros. Cuando este niño advierte que no se trabaja por una nota, baja su rendimiento y dice que si no hay calificaciones, no vale la pena trabajar duro. Se requiere de tiempo para devolverle el sentido del trabajo, de valorar lo que se hace por el significado que tiene el mismo trabajo.

Asimismo, las dinámicas de reconocimiento tratan de prácticas que propician las emociones y tensiones de apropiación por lo que se hace. Citemos entre ellas:

- La satisfacción del colectivo por los resultados de su trabajo. Siempre queremos que se traduzcan en elementos concretos (una maqueta, un escrito); para el grupo y para otros es un testimonio de lo realizado.
- La satisfacción por haber disfrutado de una actividad plena de posibilidades de realización, que se concreta en las anécdotas sobre el desarrollo del trabajo (dificultades, ocurrencias, salidas inesperadas). En la actividad, los niños se sienten protago-



nistas de lo realizado, aunque los logros colectivos sean de todos; cada cual vive y cuenta la experiencia de manera particular.

- El reconocimiento, como adjetivo caracterológico es similar al orgullo: debe ser reducido o ampliado a fin de derivar pautas de intercambio. En esta trama no sólo existe el estudiante (y el colectivo) y sus realizaciones, sino un maestro orgulloso (por su compromiso) por las realizaciones de sus alumnos. Estos tres elementos, el maestro (que estimula), las realizaciones (que se relacionan con los aprendizajes), y el orgullo (relacionado con el reconocimiento) se refuerzan mutuamente.
- Las valoraciones que emite el maestro cuando identifica aspectos, ocultos para otros, del desarrollo del proyecto.
- La posibilidad de socializar lo realizado en ferias y encuentros internos o externos a la institución educativa.

Se ha logrado un primer paso de una línea de investigación que promete mucho en la transformación de las prácticas escolares. **¶**

Referencias

- BATESON, G. *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires : Amorrortu, 1997.
- MATURANA, H. y VARELA, F. *El árbol del conocimiento. Bases Biológicas del Conocimiento*. Madrid : Debate, 1995.
- FEDERICI, C. et al. *La formación de la actitud científica en el Niño a través de la Enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales en la Escuela Primaria*. Bogotá : Proyecto Colciencias, 1986.
- SEGURA, et al. *Actividades de investigación en la clase de ciencias*. Sevilla : Díada, serie práctica, 1994.
- CHAPARRO, C. et al. *Las sustancias como emergencias. De la certeza del número atómico a la incertidumbre de las interacciones*. Bogotá : IDEP, informe final de investigación, 2000.

Diálogo del conocimiento

La ponencia presenta, en forma sucinta, los avances de una investigación incipiente en la que se emiten juicios valorativos acerca de la importancia de las interacciones en los procesos colectivos de construcción del conocimiento. El protagonismo del colectivo, del estudiante y del maestro, refuerza los significados dados en contextos distintos a las temáticas de estudio e investigación.

En este trabajo se emiten elaboraciones teóricas interesantes como: la conversación como fuente de conocimiento, el ejercicio de la vida en sociedad hace posible la realización humana, la relatividad del conocimiento es producto de significados dados por colectivos en varios contextos interactivos, la concepción de futuro, el protagonismo del sujeto en los procesos de aprendizaje... Estas y otras afirmaciones se convierten en fundamentos a tener en cuenta desde los presupuestos de este trabajo.

Se sugiere referenciar a pie de página o entre comillas las construcciones teóricas de otros autores las cuales, al ser reconocidas y tenidas en cuenta, dan mayor seriedad a cualquier trabajo investigativo que se divulgue, pues se da a conocer una bibliografía no explícita a lo largo del texto. Asimismo, aclarar algunos términos para dar la correcta interpretación desde los significados del colectivo investigador; ejemplo: *Proyecto vivario*, manera gestáltica. Si es posible incluir en forma breve los métodos, técnicas de recolección y análisis de la información.

*Chrysthian Eduardo
Molinarés Torregrosa*

*Colegio de Bachillerato Técnico
Comercial Helena de Chauvin
Barranquilla-Colombia*

