



Fotografía: metodologías colaborativas de la gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio.

## Gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio: entre la *praxis* y la *poiesis*

Juliana Merçon

Universidad Veracruzana | Xalapa, México  
julianamercon@gmail.com

La gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio (en adelante GCAC) constituye un marco de producción y organización colectiva de formas de comprensión de la realidad sistémica. Se caracteriza por una apertura constante a la resignificación de saberes y por una intención explícita de transformación socioecológica. Son miembros de su “familia semántica” enfoques político-epistémicos como la investigación acción participativa (Fals Borda) así como prácticas pedagógicas que nacen de la educación popular

(Paulo Freire). En este sentido, la GCAC se configura como heredera de una tradición dialéctico-materialista latinoamericana para la cual conocimiento y acción se definen por lazos de interdependencia.

La noción de *praxis*, comúnmente comprendida como esta unión entre reflexión y acción, posee una larga historia en la tradición occidental. Aristóteles la distinguía, por ejemplo, de la teoría y de la *poiesis*: mientras la teoría busca la verdad, y la *poiesis* la producción, la *praxis* se orienta a la acción. La acción,

para Aristóteles, caracteriza a las personas libres y es propia del dominio de la política. Para Hannah Arendt (1958), atenta lectora de Aristóteles, la *praxis* es la acción política que mejor refleja la libertad humana como signo de una “vita activa”. El conocer por conocer, o la vida contemplativa, contundentemente criticada por las filosofías marxistas y generalmente asociada a la experiencia educativa, es reposicionada posteriormente por Paulo Freire (1970), para quien la educación misma debe convertirse en una *praxis*, es decir, en un proceso de reflexión y acción direccionado a la transformación de las estructuras opresoras.

A modo de síntesis, podríamos afirmar que el sentido de *praxis* que caracteriza la propuesta de la gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio abarca la estrecha relación entre teoría y práctica, además de la acción política, la educación no formal y la transformación social. Aunadas a estas ideas, están también nociones como construcción colectiva de conocimientos, registro, sistematización, planeación, direccionalidad, metas y cambios programados. La exploración de algunos aspectos de este carácter innegablemente práxico de la GCAC constituye el primer objetivo de este artículo. Se podría formular la pregunta que guía este ejercicio exploratorio de la siguiente manera: ¿de qué formas la GCAC contribuye a una comprensión-acción crítica y transformadora?

El segundo propósito que anima este texto incluye a un conjunto de experiencias menos reconocidas, menos percibidas o nombradas en procesos de investigación-acción o gestión de conocimientos orientados al cambio. En este sentido, nos interesarán también las ocurrencias no planeadas, los eventos que irrumpen alterando el orden previsto y que confieren nuevos sentidos a la práctica. En conexión y en ruptura con la dimensión práxica de la GCAC, estos elementos emergentes, que escapan a las intencionalidades del proceso, pertenecen al campo de la *poiesis*. Así, como una especie de espejo inverso de la *praxis*, la noción de *poiesis* que emplearemos a continuación recoge concepciones como incertidumbre, intempestividad, indeterminación, desconocimiento y desaprendizaje, que reorientan la producción del conocimiento y de la acción. Si el proceso práxico es eminentemente político, su complemento poiético nos

acerca a la experiencia ética en cuanto asombro ante la alteridad y lo imponderable. Con respecto a esta dimensión, nos interesaría preguntar sobre algunas de las actitudes que nos convendría cultivar como condiciones para la emergencia de la dimensión poiética. Concluiré estas reflexiones con la sospecha de que la interpelación ética es parte de lo que nos brinda un poco más de lucidez epistémica y política.

### **Construcción y gestión del conocimiento transdisciplinario**

Los equipos de trabajo que utilizan el marco de la gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio suelen ser interdisciplinarios o transdisciplinarios. En el primer caso, se configuran con la participación de miembros que actúan desde visiones teórico-metodológicas oriundas de disciplinas académicas distintas, como la sociología, la educación, la biología, la agronomía, el derecho, la medicina, etc. En el segundo caso, además de incluir a diferentes perspectivas disciplinares, los equipos transdisciplinarios se constituyen por medio de la colaboración de miembros de sectores de la sociedad civil, organizada y no organizada, de instancias del gobierno y/o del sector privado. En todo caso, la diversidad de perspectivas en la construcción y gestión del conocimiento es una marca distintiva de la GCAC.

La diversidad implicada en estos procesos contribuye al aprendizaje y al cambio por razones de orden epistémico tanto como político. Concisamente, podríamos afirmar que, desde el punto de vista del conocimiento, la interacción constructiva entre diferentes formas de concebir la realidad y su estudio permite abordar variadas dimensiones y aspectos de los temas y prácticas en cuestión. El abordaje multidimensional construido desde la diversidad favorece la comprensión de los procesos socioecológicos, caracterizados por su alta complejidad, y, por ende, la efectividad de las acciones implementadas. En un sentido político, el trabajo colaborativo desde la diversidad de concepciones, posturas e intereses puede significar una mayor implicación de los actores que en sus diferentes sectores asumen responsabilidades distintas e interdependientes en el proceso. Del mismo modo,

esta colaboración transdisciplinaria puede facilitar una mayor capilaridad o poder de propagación de las acciones consensadas en los diferentes sistemas o redes de actuación de los miembros.

Los beneficios político-epistémicos del trabajo transdisciplinario pueden, sin embargo, ser minados por desafíos inherentes a estos procesos colaborativos. Situaciones diversas pueden reflejar retos generados por la inconmensurabilidad entre visiones o por diferencias antagónicas. En muchos casos, los conflictos (que pueden ser latentes o explícitos) demandan mediaciones cuidadosas que reorienten los mecanismos de vinculación entre actores. En este sentido, el reconocimiento de que el conflicto es inevitable en las relaciones sociales complejas está asociado a una atención constante dirigida a cómo proceder en la construcción y gestión colectiva del conocimiento, con el fin de prevenir mayores dificultades. Además de procesos de escucha e inclusión de aportaciones, de toma de decisiones participativa, generación de acuerdos por consenso y registro regular de los acuerdos y hechos, la mediación hacia la transformación de conflictos figura, en diversas situaciones, como un proceso imprescindible para la permanencia e incidencia del grupo.

La atención meta-analítica en procesos de la GCAC es fundamental en lo que se refiere tanto a la dimensión operativa anteriormente señalada (por qué, cómo y para qué colaboramos) como a la dimensión epistémica (qué, cómo y para qué conocemos). En ambos sentidos, los puntos de partida (marcos procedimentales, teorías y referencias previas) no impiden que el proceso vaya siendo construido con la emergencia e integración de nuevas formas y contenidos. Así, por ejemplo, los conocimientos que se generan desde la diversidad de perspectivas, y que no suelen pertenecer a ningún campo disciplinario específico, van conformando nuevos campos de saberes y haceres. Considerando que este proceso colaborativo no corresponde a la traducción de saberes múltiples a un solo lenguaje disciplinario, lo que se suele crear son campos epistémicos y operativos híbridos o transfronterizos. El contenido y relevancia de estos saberes transdisciplinarios abarcan necesariamente a diferentes sectores y actores de

la realidad. En suma, podríamos afirmar que la episteme transdisciplinaria se construye por medio de la integración de saberes académicos, tradicionales y/o vivenciales, que se convierten en un nuevo conjunto complejo de conocimientos que predispone a nuevas formas de comprender la realidad sistémica y de actuar para transformarla.

Una de las dimensiones generalmente ocultas en este proceso de construcción de saberes incluye a lo que podríamos nombrar “gestión del desconocimiento”, tanto en el sentido de lo desconocido que *se gestiona*, como en el sentido del desconocido como *gestor*. En la primera acepción, la gestión opera sobre los campos que se identifican como carentes de estudio. Lo desconocido se presenta como lo que es conocible que aún no es conocido. Se generan consensos sobre lo que se necesita conocer y se orientan esfuerzos teóricos y metodológicos para convertir lo no sabido en algo aprehendido. En el segundo sentido, aspectos desconocidos actúan como impulsores del proceso práxico. Motivaciones ocultas, asimetrías de poder y un sin número de afectos tácitos no siempre son identificables o identificados como lo que se necesita conocer; no obstante, participan, inevitablemente, orientando parte de la GCAC.

Este desconocimiento de los elementos y dinámicas que promueven confianza o desconfianza, cohesión o distancia, gestiona parcialmente las actividades del equipo colaborador, aunque muchas veces no lo haga de manera decisiva. El reconocimiento de que no todo se puede conocer objetivamente puede implicar al menos dos movimientos complementarios: por un lado, un importante trabajo intuitivo para potenciar la gestión compartida a partir de intereses múltiples, estilos distintos y afectos implícitos; y, por otro, la explicitación cuidadosa de algunas dinámicas y sentimientos que podrían tornarse obstáculos a la cohesión del grupo. La atención individual y la expresión colectiva permitirían, así, la conversión de parte de las inconformidades o incomodidades en acuerdos procedimentales, sujetos a futuras redefiniciones.

En todo caso, los procesos de GCAC siempre serán permeados por aspectos no dichos, e inclusive no decibles por su carácter inconsciente. Esta dimensión

elemental de las relaciones humanas alimenta la incertidumbre e indeterminación de los procesos práxicos y convoca al cultivo de una sensibilidad de grupo, caracterizada por una escucha atenta, una lectura afectiva anclada en una percepción personal no generalizable, así como una atención a qué aspectos explicitar, cómo y cuándo hacerlo, con el propósito de fortalecer y/o transformar los lazos de colaboración.

El conocimiento complejo y la incidencia política que el trabajo transdisciplinario permite construir se potencian por una lectura atenta de los afectos, disposiciones y otros elementos intangibles que constituyen el proceso colaborativo en su expresión ética. De este modo, la praxis y la poiesis constituyen dimensiones interdependientes de la GCAC que, como veremos a continuación, se nutren a su vez de procesos de aprendizaje social.

### **Aprendizaje social: determinaciones y desaprendizajes**

En contraste con otras teorías del aprendizaje, el enfoque del aprendizaje social comprende la interacción entre actores como fuente determinante de conocimientos significativos. La experiencia participativa y la observación de ejemplos vivos constituyen medios socio-cognitivos fundamentales para el aprendizaje efectivo tanto de saberes como de actitudes y prácticas (Wals, 2007). Desde esta perspectiva, se concibe el cambio como el resultado de la participación en procesos en los que circulan o se construyen conocimientos y en los que se constituyen también nuevas actitudes y prácticas con base en la interacción entre actores.

El aprendizaje social es transversal a las diferentes esferas de incidencia de los procesos promovidos por la gestión del conocimiento. Al comprender estas esferas de incidencia como sistemas que operan de manera interdependiente, podemos ver cómo los procesos de aprendizaje social son tanto *intra* como *inter*-sistémicos. En el pequeño sistema conformado por el equipo transdisciplinario gestor ocurren procesos permanentes de aprendizaje social. Dichos procesos se configuran por medio de la acción directa o participativa y a través de la observación de modelos vivos.

Por medio de la interacción con actores de los sectores implicados en el estudio, el equipo gestor promueve nuevos procesos de aprendizaje social. Desde el enfoque de la investigación-acción participativa, este aprendizaje sería impulsado tanto a través de modelos o ejemplos como por medio de la participación directa en procesos de reflexión y acción. En otras esferas del sistema socioecológico sobre las cuales no habría una incidencia directa por la vía de la participación, el aprendizaje social de los nuevos saberes, actitudes y prácticas sería más difuso, y ocurriría principalmente por medio de la interacción con actores-modelo, o sea, personas que habrán modificado su entendimiento y sus acciones respecto a los temas del estudio.

¿Qué se aprende en estos procesos de aprendizaje social? Entre los diversos aprendizajes, estarían conocimientos provenientes de diferentes actores no académicos y académicos, además de actitudes y prácticas de tipos muy diversos. Más allá de los temas de investigación, perspectivas disciplinarias, saberes empíricos y tradicionales, uno de los aprendizajes sociales fundamentales en los procesos de GCAC se refiere justamente a cómo se construye el conocimiento desde la colaboración entre actores diversos. De este tipo de aprendizaje social —que de hecho se constituye como una especie de *meta-aprendizaje colaborativo* (por el que aprendemos sobre cómo aprendemos)— depende la continuidad y efectividad de los proyectos transdisciplinarios.

El aprendizaje sobre cómo se aprende y colabora en equipos transdisciplinarios abarca elementos práxicos cruciales así como elementos poiéticos ineludibles. La integración de diferentes tipos de saberes, y la constante espiral de la reflexión-acción que caracteriza la GCAC, permiten aprender e incidir sobre los campos de estudio por medio de la vinculación directa entre actores y políticas públicas. El aprendizaje asociado a esta praxis se caracteriza por un doble movimiento, siendo a la vez *determinado* por el conocer y el actuar y *determinante* de estos procesos. La construcción del saber y la acción son, por lo tanto, fuente y producto del aprendizaje social. Por esta razón, la comprensión de cómo se aprende en contextos de GCAC puede ser decisiva para reorientar procesos epistémicos y políticos.

Este meta-aprendizaje social también abriga un fuerte componente ético que se manifiesta cada vez que la incertidumbre y la incompreensión interrumpen la normatividad práxica. Los momentos que marcan esta interrupción son tan diversos como las interacciones entre actores, ideas, inquietudes, intereses, etc. Entre el encuentro con las diferentes formas de decir-pensar-vivir la realidad, y los rumbos inusitados que toman las decisiones colectivas, la experiencia humana se expresa en su indeterminación constitutiva. A pesar de la amplia comprensión que puede proveer un estudio, o de la planeación sistemática de una intervención, el encuentro en campo con actores siempre mostrará incompletudes, dimensiones desconocidas o abiertas, alguna ausencia a llenar o el reconocimiento de que no todo se puede conocer. En este sentido, el intento de comprender cómo aprendemos en procesos de construcción epistémico-política implica nuevos aprendizajes y, en alguna medida, el “desaprendizaje” como proceso inherente al cambio.

¿Qué desaprendemos en procesos de colaboración transdisciplinaria? Un gran número de ideas, actitudes y formas de actuar. Entre los desaprendizajes más significativos, quizás estén aquellos relacionados a inercias heredadas en nuestra cultura individualista y competitiva, que fragmenta los saberes, sobrevalora los expertos académicos y excluye a los saberes de aquellos/as que más padecen las situaciones que buscamos transformar.

Otro desaprendizaje social que suele configurarse en la GCAC se refiere a las distintas temporalidades que se entrelazan en procesos que reúnen lógicas actorales diversas. En muchos casos, la interpelación ética que emerge de la compleja realidad de estudio y acción, nos invita a desaprender la priorización de los plazos externamente determinados y a considerar seriamente los tiempos de los actores, de los procesos socioecológicos y de la maduración del trabajo transdisciplinario.

## (In) conclusiones

De manera transversal, afirmamos que la gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio contribuirá a una comprensión y a una acción crítica y

transformadora en la medida en que logre articular saberes diversos (académicos y no académicos) e implicar a múltiples actores en procesos de discusión informada, toma de decisiones y actuación colectiva. En este sentido, la colaboración transdisciplinaria se ofrece como proceso pertinente, que se constituye a partir de dimensiones práxicas (episteme y política) y poiéticas (interpelación ética productora de nuevos sentidos).

Destacamos el aprendizaje social como un proceso fundamental por medio del cual se configuran nuevos saberes, actitudes y prácticas en diferentes esferas de incidencia de la GCAC. En particular, le dedicamos especial atención a lo que hemos nombrado como *meta-aprendizaje colaborativo* por la importancia que tiene aprender cómo aprendemos a colaborar, desde la ruptura de patrones previos individualistas y competitivos. Con esta intención que enmarca el perpetuo aprendizaje de la colaboración, enfatizamos la presencia de múltiples elementos tácitos, no conocidos y no conocibles, que irrumpen muchas veces estableciendo incertidumbres, cuestionando lógicas práxicas y re-orientando los sentidos del proceso.

Para no concluir, lanzamos aquí la sospecha de que quizás la interpelación ética asociada a estas expresiones de indeterminación en nuestros procesos práxicos forme parte de lo que nos acerca a una mayor lucidez en estos mismos procesos. Quizás el cuestionamiento que nace de la incompreensión, de la incomodidad o de la imposibilidad de que la realidad sea una copia fidedigna de nuestros saberes y planes colectivos, nos invite a una relación con el mundo que no se base solamente en el conocimiento y la acción sino, también, en la sabiduría.

## Referencias

- ARENDT, HANNAH (1958[1993]), *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- FREIRE, PAULO (1970), *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- WALS, ARJEN E. (2007), *Social Learning towards a Sustainable World*, Wageningen, Wageningen Academics.