LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Víctor Martínez Ravanal

# ¿Por qué se justifica la Gestión del Conocimiento en las Comunidades Educativas?

En esta sección analizaremos las prácticas de gestión del conocimiento que tienen o deberían tener lugar en las comunidades educativas.

En términos generales, la gestión del conocimiento (en adelante GC) puede ser entendida “como un proceso planificado de exploración, organización, almacenamiento, producción, distribución, utilización y evaluación del conocimiento de una organización” (Encina & Quiroz, 2017).

Para ser realmente eficaces en lo que hacen, las comunidades educativas necesitan de la producción constante de una enorme cantidad de conocimiento situado. Los principales productores de este tipo de conocimiento son los equipos docentes de estas comunidades que denominaremos ‘profesionales de la acción’.

Para los profesionales de la acción la puesta en práctica del modelo operativo de la escuela (definido principalmente en el currículo) debe hacerse cargo de la gran diversidad de situaciones que le plantea la diversidad propia de los contextos de su zona de operación. Y los actores mejor situados para generar y gestionar este conocimiento de la diversidad contextual y de lo común que allí se genera son precisamente estos profesionales de la acción.

Estos profesionales producen un acervo de conocimientos muy rico y eficaz, pero que permanece invisibilizado en un nivel tácito. Este conocimiento situado -esencial para la puesta en práctica modelo operativo de la escuela- no es valorado ni reconocido por la institucionalidad central, y al no ser sistematizado, tiende a dispersarse y volatilizarse.

Esta situación compleja que genera muchas distorsiones en el funcionamiento de las escuelas es a la vez –visto desde un encuadre positivo- el fundamento práctico para desarrollar estrategias de gestión del conocimiento. Mediante la gestión del conocimiento se visibiliza y valora la producción de conocimiento situado que hacen los profesionales de la acción, lo que posibilitará lograr una mejor articulación entre este tipo de conocimiento y los lineamientos programáticos de la escuela, dándole mayor pertinencia a su diseño y, por ende, mayor validez ecológica a su puesta en práctica.

En el lenguaje del modelo de gestión del conocimiento que desarrollamos la pregunta que cabe plantearse aquí es como se articula el modelo operativo institucional (explícito, formalizado en el currículo) de la escuela con los modelos de acción (contextualmente situados, tácitos o implícitos) de los profesionales de la acción, es decir, con lo común generado por estos profesionales en sus comunidades de práctica.

Lo óptimo sería que al interior de la institución-escuela ambos modelos –en equilibrio inestable- se complementen por deficiencia en sus potencialidades y se refuercen recíprocamente en sus capacidades, mejorando así la pertinencia, eficacia y eficiencia del actuar de las comunidades educativas en el logro de sus objetivos.

La escuela necesita de ambos modelos para cumplir con sus objetivos. Pero para ello es preciso que la institucionalidad central decisora reconozca la existencia y la funcionalidad primordial de lo común producido por los profesionales de la acción y sobre todo aprecie su rol decisivo en el ‘aterrizaje’ del currículo en las comunidades estudiantiles.

Desde esta perspectiva, lo recomendable es desarrollar una institucionalidad que se abra a la lógica de los modelos de acción de los profesionales que están a cargo del trabajo directo con las comunidades estudiantiles. Ello implica reconocer el rol de estos profesionales de la acción, validar sus prácticas situadas y legitimar los conocimientos que ellos generan como un aporte fundamental al patrimonio de conocimientos de la comunidad educativa, es decir, a la matriz conceptual y metodológica que posibilita su funcionamiento. Y una vez que se establezca esta validación, diseñar las modalidades más pertinentes de articulación entre ambos modelos. Desde esta perspectiva, el modelo de gestión del conocimiento necesita de una modalidad de gobernanza que considere la participación de los profesionales de la acción en la toma de decisiones situadas en los contextos de operación de las comunidades educativas.

En un mundo neoliberal donde cada vez se construyen más barreras, la gestión del conocimiento debiera empezar por derribar los muros interiores que paralizan a los programas de la política pública (bloqueando la producción y circulación de su propio conocimiento interno) para enfrentarse con decisión y coraje al más compacto de los muros: la brecha entre la institucionalidad y la comunidad. En vez de aplastar el mundo comunitario desde un foco homogeneizante de conocimientos estandarizados que aniquila su diversidad, la institucionalidad –en clave de proximidad- debiera aprender a descubrir los focos desde los cuales la comunidad -desde su propio saber- se ilumina a sí misma en sus infinitas y siempre renovadas diferencias.

No se trata de exacerbar la diversidad para imposibilitar toda acción sistemática y unificada, sino más bien, promover en las comunidades educativas una gobernanza sociocomunitaria de carácter policéntrico que incluya la participación de todos los actores estratégicos en la situación. Paradojalmente, la diversidad necesita de lo común-programático para poder expandirse, y lo común-programático necesita de las diversidades para cumplir su función, porque lo común no es otra cosa que una red de diversidades vinculadas en un patrón unificado que las comunica y (re)produce.

## Bases conceptuales y metodológicas

Los conocimientos son adicionables y acumulables: no solamente no pierden su valor cuando son consumidos, sino que más bien lo incrementan y sobre todo, su uso permite producir más y nuevos conocimientos (Dardot, 161). En otras palabras, su consumo colectivo contribuye al enriquecimiento intensivo y extensivo del patrimonio comunitario de conocimientos.

*Si la naturaleza ha hecho una cosa menos susceptible que todas las demás de ser objeto de propiedad exclusiva, es el efecto del poder de pensar que llamamos idea.  Una persona puede conservar su propiedad exclusiva mientras la mantenga para sí, pero desde el momento en que se divulga, ella deviene irresistiblemente la propiedad de cada uno y el que la recibe no puede perderla. Su carácter peculiar es también que nadie ve su propiedad aminorada por el hecho que los otros la posean en su totalidad. El que recibe una idea de mí, recibe un saber que no disminuye el mío, igual que quien enciende su lámpara de la mía recibe luz sin dejarme en la oscuridad.* Thomas Jefferson

La gestión del conocimiento es una de las herramientas fundamentales para la gobernanza sociocomunitaria y ello porque el gran desafío para esta metodología es lograr una articulación multinivel entre:

1) los conocimientos expertos formalizados desde los cuales de los equipos centrales diseñan, administran, supervisan y evalúan los programas.

2) los conocimientos situados producidos por los profesionales de la acción que ejecutan los modelos operativos en sus contextos de operación (lo común de las comunidades de práctica).

3) los saberes comunitarios de los actores que construyen, desde sus prácticas instituyentes, las situaciones complejas del mundo de la vida (lo común de las comunidades locales de vida). En el caso de las comunidades educativas se trata principalmente de los estudiantes y sus familias.

Desde el enfoque comunitario se postula la necesaria articulación entre el conocimiento experto, los conocimientos situados de los profesionales y los saberes comunitarios.

Los profesionales docentes de la acción en el proceso de puesta en práctica del modelo operativo de la escuela (currículo) se conectan estrechamente con lo común de las comunidades de estudiantes que se configuran en su interior (su matriz comunitaria), es decir, con la praxis colectiva que estos estudiantes construyen, las formas de representarse a si mismas y los modos de enfrentarse a las complejidades e incertidumbres que emergen de su propio dinamismo y de los procesos de inclusión a la sociedad global en la que les toco vivir. La puesta en práctica del currículo sería imposible sin el acoplamiento de estos equipos docentes con las comunidades de estudiantes en lo que ellas han producido de común.

A su vez, estos profesionales de la acción en las comunidades de práctica que ellos han desarrollado al interior de la escuela -por el hecho de trabajar juntos en una tarea compartida- procesan lo común de las comunidades estudiantiles desde su propia perspectiva. Este procesamiento colectivo en las comunidades de práctica constituye el principal fundamento de lo común de estos equipos profesionales.

Los conocimientos producidos colectivamente en las comunidades de práctica que coparticipan en una tarea común quedan disponibles para su uso común. De hecho, solo funcionan como tal si su uso es común. Su producción, mantenimiento y enriquecimiento continuo dependen de prácticas colectivas y a su vez devienen condición de posibilidad de dichas prácticas.

En las comunidades estudiantiles se da la misma lógica, los saberes locales producto de sus prácticas colectivas de ‘saber vivir en la escuela’, constituyen el principal soporte de esas comunidades para ajustarse a sus contextos situacionales de vida y a sus fluctuaciones. Tiene lugar aquí una lógica espiral de encadenamiento recíproco en que los aprendizajes son a la vez producto y praxis productiva en un sistema de actuación humano puesto a rodar en un entorno complejo y aleatorio que en gran medida es también modificado por ese sistema de actuación.

Como ya lo hemos señalado anteriormente lo común está en las habitudes, los saberes, los conocimientos, las prácticas de vinculación, en las capacidades y competencias, en la estructura de oportunidades, en la tradición, en el lenguaje, los mitos, creencias, valores, en el componente impersonal de las personas. Todo esto es creación colectiva y condición de nuevas creaciones. y está inscrito en los cuerpos y otros soportes de registro.

Estamos en presencia entonces de dos comunidades de prácticas vinculadas sustancialmente desde sus propios comunes, pero cada una conservando su autonomía y especificidad.

Es esta zona de vinculación de comunes, de proximidad del común de los equipos docentes con el común de las comunidades estudiantiles, la que abre el camino para la introducción y expansión en plenitud de la comunidad en la gobernanza de una comunidad educativa. Como tal es una zona de construcción de agencia y autonomía para ambas comunidades.

En la articulación de estas tres modalidades del conocimiento y sus respectivas formas de producirlo radica en gran medida la fortaleza del enfoque comunitario.

La clave está en la relevancia de las capacidades de aprendizaje y en la creatividad de los profesionales que realizan la puesta en práctica de un currículo (comunidades de práctica). La gestión del conocimiento común producido en las comunidades de práctica adquiere así un rol fundamental y pasa a ser una herramienta clave en la gobernanza sociocomunitaria.

Examinaremos primeramente la articulación entre los dos primeros niveles, es decir, entre el conocimiento experto y los conocimientos situados producido por los equipos docentes en las comunidades de práctica que configuran en sus contextos de operación.

Posteriormente examinaremos los saberes comunitarios estudiantiles y cómo se incluyen como una pieza clave en la gobernanza sociocomunitaria.

# Modelo operativo y Modelos de Acción

Con lo común (im)puesto desde la matriz institucional (currículo) de la escuela se generan tensiones con lo común producido por la praxis situada de las comunidades de práctica de los equipos docentes. Pero el conocimiento experto instalado desde fuera nunca anulará el saber comunitario (lo común) producido por las prácticas situadas de los equipos docentes; a lo más lo empujará a situarlo como el principal soporte de prácticas de resistencia.

En la puesta en práctica de un plan o programa distinguimos entre Modelo Operativo y Modelo de Acción.

Denominamos Modelo Operativo (en adelante MO) a las bases técnicas o lineamientos programáticos establecidos desde la matriz institucional de la escuela (currículo). Como su nombre lo indica es un modelo para operar, que debe servir como referencia para los equipos docentes encargados de su puesta en práctica. Este Modelo Operativo tiene varias expresiones, dentro de las que destacan las bases programáticas y los manuales. En estos textos el conocimiento (más bien la información) está explicitado, formalizado, ordenado y codificado como guía para la intervención.

Los Modelos de Acción (en adelante MA) en cambio, constituyen las formas que adquieren estos modelos operativos en la práctica de los profesionales. Mediante los modelos de acción los ejecutores le construyen una expresión práctica al currículo.

Los modelos operativos y los modelos de acción se sitúan entonces en dos planos ontológicos distintos. El primero, en el plano de los textos operativos diseñados para guiar la implementación y ejecución de un plan o programa. Estos textos operativos son la base de las prácticas de administración e implementación del currículo.

El segundo, en cambio, se sitúa en el plano real de las prácticas situadas. Es la puesta en práctica (o el pasaje a la práctica) del modelo operativo en el complejo escenario de la Praxis donde confluyen una gran diversidad de actores que- desde sus distintas posiciones de intereses y poder- participan en la construcción de la realidad de una comunidad educativa. Encontramos aquí lo común de las comunidades de práctica articulado con lo común de las comunidades estudiantil donde se realiza la puesta en práctica del programa.

Siguiendo a Dardot y Laval, podemos postular que lo común aquí está dado por los modelos de acción. Más precisamente, los modelos de acción de los equipos dcocentes de las comunidades de práctica constituyen *los comunes* que nos interesa visibilizar, validar, proteger, proyectar.

Nunca los modelos de acción van a corresponder exactamente a los modelos operativos. Se genera así necesariamente una *brecha* o *diferencia,* producto del hecho de que, por un lado, los ‘ejecutores’[[1]](#footnote-1) ‘aterrizan’ el currículo a los contextos donde lo aplican, y por otro, realizan -desde sus prácticas situadas- una ‘interpretación’ o ‘resignificación’ del currículo en función de su comprensión de este. Esta brecha genera una tensión relacional entre los equipos centrales de gestión de la escuela y los equipos docentes (profesionales de la acción).

Ahora bien, en esta *brecha o diferencia* que se abre entre el modelo operativo y su llevada a la práctica mediante los modelos de acción se genera conocimiento. Desde el Modelo de Gestión del Conocimiento propuesto postulamos que este es el principal lugar de producción y gestión del conocimiento en las comunidades educativas.

¿Cómo reaccionan generalmente los equipos centrales de gestión frente a esta brecha/diferencia entre MO y MA?

Hay por lo menos dos alternativas. En la primera de ellas – la más habitual- se despliega un sistema de inducción, supervisión, monitoreo y control para reducir al mínimo esta diferencia considerada como herética y obstaculizadora. La diferencia es codificada como un verdadero nudo problemático que transgrede el currículo y limita seriamente el desempeño y la eficacia de la escuela. Las principales operaciones de implementación (capacitación, supervisión, monitoreo, etc.) entonces estarían dirigidas a reducirla e incluso eliminarla. Se aplica aquí un encuadre negativo de la brecha o diferencia.

En la segunda alternativa -la menos probable- el equipo de gestión de la escuela -en una lógica de gestión del conocimiento- admite lo inevitable y necesario de esta brecha/diferencia y despliega un sistema de seguimiento y monitoreo acorde a esta constatación, pero siempre en función de los objetivos centrales de la escuela, es decir, garantizando la direccionalidad del currículo. La gestión del conocimiento aparece, así como un paso obligado cada vez que se toman decisiones en la práctica. En este caso las operaciones de implementación (inducción, capacitación, supervisión, evaluación, etc.) están orientadas a lograr la mejor articulación posible entre el MO y los MA de los ejecutores. Es la puesta en práctica que se busca promover mediante la gobernanza sociocomunitaria.

Esta segunda alternativa es la que postula la gobernanza sociocomunitaria, considerando esta brecha/diferencia como un espacio privilegiado de producción y gestión de lo común en las comunidades educativas. Desde esta perspectiva se sitúa al MO en su función principal de establecer el eje direccional de la escuela (finalidad, propósito, metodología) y a los MA en su función situada de *puesta en práctica creativa* que abre, valora, legitima y expande la zona de participación de las comunidades en las comunidades educativas.

Según este enfoque ‘las batallas por lo común’ tienen lugar al interior mismo de la institucionalidad. Producto de la praxis instituyente de los profesionales de la acción estos terminales del Estado que son las instituciones escolares devienen gradualmente en las puertas de entrada de la comunidad al terreno de los asuntos públicos. Parafraseando a Dardot y Laval, asistimos aquí a un proceso de apropiación activa y expansiva de la comunidad de la política publica.

# El modelo formal de gestión del conocimiento

El modelo formal que está a la base de las prácticas de gestión de conocimiento distingue 4 flujos del conocimiento al interior del PPC (Ermine, 2008):

* Flujo 1: Prácticas de formalización del conocimiento en textos programáticos, es decir, textos orientados a la puesta en práctica del plan o programa. Estos textos corresponden a lo que denominamos Modelo Operativo.
* Flujo 2: Internalización o Apropiación Práctica del conocimiento formalizado en el Modelo Operativo por los profesionales de la acción encargados de la puesta en práctica del plan o programa;
* Flujo 3: Producción y uso del conocimiento apropiado en la puesta en práctica del plan o programa en sus contextos de operación (Praxis). El Modelo Operativo se transforma en Modelos de Acción en los profesionales ejecutantes.
* Flujo 4: Externalización o sistematización del conocimiento producido por los Modelos de Acción durante la puesta en práctica del plan o programa (ver esquema nº 1).

Esquema nº 1 Flujos de gestión del conocimiento

MODELO OPERATIVO

Currículo, textos paradigmáticos, Ley, Bases Técnicas, Manuales, normas técnicas

MODELO DE ACCIÓN

Lo común generado en la Puesta en Práctica del modelo operativo (comunidades de práctica)

FLUJO 1

FLUJO 2

FLUJO 4

***FLUJO 3***

***BRECHA***

***PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO***

PRÁCTICAS DE EXTERNALIZACIÓN (sistematización)

PRÁCTICAS DE FORMALIZACIÓN

PRÁCTICAS DE INTERNALIZACIÓN (apropiación práctica)

PRAXIS / PUESTA EN PRÁCTICA

## Flujo 1: Prácticas de Formalización del conocimiento en textos programáticos

En este flujo 1 se trabaja fundamentalmente con conocimiento explícito. En estricto rigor, se trata de prácticas de almacenamiento, memorización, modelización con el propósito de poner a disposición de los profesionales toda la información conceptual, metodológica y operativa que una organización precisa para alcanzar sus objetivos estratégicos.

En este flujo se construyen los textos que entregan la línea direccional del plan o programa, es decir, sus fundamentos, visión, misión, objetivos, estrategia y metodología de puesta en práctica; delimitación del grupo objetivo, sistema de seguimiento, monitoreo y evaluación, etc.

Como ya se ha mencionado, estos textos constituyen la guía en la que se basan los agentes estatales para administrar y conducir la implementación. Una de las herramientas más utilizadas es el manual**.** Todos estos textos forman parte de lo que denominamos el Modelo Operativo del plan o programa.

El Modelo Operativo -en sus diferentes expresiones textuales (manuales, bases técnicas, lineamientos estratégicos, normas técnicas, bases de datos, protocolos, cursos, etc.)- tiene la función principal de entregar y mantener la direccionalidad del plan o programa en un escenario complejo tensionado por las diversidades contextuales. Proporciona un encuadre común a los profesionales de la acción, fijando y codificando la información básica necesaria para la comprensión compartida de los fenómenos con los que se está trabajando, así como de las herramientas metodológicas para la puesta en práctica del plan o programa. Ahora bien, no basta con disponer de un Modelo Operativo –por más completo que sea- para que tenga lugar la puesta en práctica de un plan o programa. Para ello es necesario primero la apropiación práctica por los profesionales ejecutores de esta información formalizada.

## Flujo 2: Internalización o Apropiación Práctica del conocimiento

El Flujo 2 está referido a las prácticas de *internalización o apropiación práctica* del conocimiento formalizado que se genera en el flujo 1. Por tanto, va desde el *conocimiento explícito* al *conocimiento tácito*, es decir, a la praxis en contexto de los profesionales de la acción.

Aquí se inicia el paso de los modelos operativos a la práctica, a los sistemas de actuación. Se incluyen aquí acciones de formación, capacitación, monitoreo, supervisión, etc. Veremos con cierto detalle estas acciones en la sección siguiente, pero, por el momento es necesario recordar que estamos aquí frente a un aspecto crítico en la puesta en práctica de un plan o programa, *dado por el hecho de que nunca podrá existir una correspondencia punto por punto entre el Modelo Operativo del plan o programa y su ejecución práctica: siempre tendremos aquí una brecha*/*diferencia*. *Desde la perspectiva del MGC esta brecha es un espacio de producción de conocimientos situados y, por tanto, un espacio de gestión de este en función de la direccionalidad del plan o programa.*

Desde la perspectiva que estamos desarrollando el trabajo de los equipos docentes encargados de la implementación, tendría la funcionalidad de construirle una expresión práctica al modelo operativo del plan o programa, lo que implica ajustarlo al contexto situacional donde se está ejecutando y sintonizarlo con lo común producido colectivamente por la comunidad al interior de la escuela.

En síntesis, la funcionalidad de una gestión del conocimiento en la gobernanza de un plan o programa es lograr la mejor articulación posible entre el modelo operativo y los modelos de acción de los profesionales que lo ejecutan en la práctica, en los diferentes contextos situacionales en los que se implementa. En otras palabras, se trata de entregar herramientas para una mejor gestión de esta brecha que se genera entre MO y MA, siempre en el horizonte de mantener la direccionalidad del p­­­­­lan o programa y de construirle agencia y participación a la comunidad interna.

Es en este flujo 2 de internalización donde nos adentramos en el dominio propiamente tal de la gestión del conocimiento. Los actores se apropian activamente de la información del MO para transformarla en conocimiento funcional para la puesta en práctica del plan o programa.

Del esquema anterior podemos desprender dos importantes conclusiones. En primer lugar, que la información formalizada del MO no pasa automáticamente a los profesionales de la acción, ni de estos a la puesta en práctica de un plan o programa­­­. De allí la diferencia entre la información del modelo operativo y los conocimientos producidos por los modelos de acción de los profesionales. De esta forma estos profesionales de la acción están iniciando el proceso de producir nuevos conocimientos desde su vinculación con lo común de las comunidades internas que -articulados con la información del MO- posibilitan la puesta en práctica con validez contextual (o ecológica) delo currículo.

En segundo lugar, mediante esta lógica se va enriqueciendo el Patrimonio de Conocimientos de la comunidad educativa. El Patrimonio de Conocimientos es el conjunto de los conocimientos producidos y utilizados por la escuela en el logro de su misión y objetivos estratégicos (Ermine, 2008). Constituye el acervo de conocimientos que le dan su sello propio a la comunidad educativa y que constituyen piezas clave para el desarrollo del proceso de activación sociocomunitaria que practica. En otras palabras, son aquellos conocimientos que la comunidad educativa precisa para su adecuado funcionamiento y desempeño, más específicamente, los conocimientos que contribuyen, ya sea directa o indirectamente, al logro de su foco central de activación sociocomunitaria.

## Flujo 3: producción y uso del conocimiento

Con este flujo entramos en el dominio de la PRAXIS situada, el espacio de la Puesta en Práctica del currículo. En este flujo 3 tienen lugar todas las operaciones de producción de conocimientos desde las prácticas y de uso flexible y situado de este conocimiento en el proceso de activación sociocomunitaria.

Estas dos operaciones –producción y uso del conocimiento- son las que caracterizan el Patrimonio de Conocimientos (Ermine, 2008) y son fundamentales para la puesta en práctica del currículo. Ambas operaciones agregan y acumulan en permanencia nuevos conocimientos –tanto en el plano de la toma de decisiones como de las operaciones concretas de activación sociocomunitaria- contribuyendo así al enriquecimiento progresivo del Patrimonio.

En este flujo 3 la activación del Patrimonio de Conocimientos –en sus dimensiones de producción y uso- se hace directamente entre los equipos docentes, sin mediación de información formalizada: este es el dominio por excelencia del *conocimiento tácito* y de *los modelos de acción* generados y dinamizados por las comunidades de práctica, es decir, por los profesionales que trabajan juntos en una misma tarea en torno a propósitos comunes (ver esquema nº 1) (Wenger, 1998).

¿Qué es lo propio de las comunidades de práctica?

Las personas desarrollan una práctica común sintonizando entre sí sus competencias y conocimientos y en este proceso aprenden al mismo tiempo que conforman – naturalmente, espontáneamente - una comunidad de práctica. Las comunidades de práctica producen aprendizajes en forma colectiva y de manera natural, espontánea, generando así un patrimonio de conocimientos válidos y eficaces para su práctica común. El tipo de aprendizaje que aquí se produce es situacional, contextual, dinámico, altamente significativo, con fuerte componente analógico, generalmente de carácter implícito, no formalizado, distribuido, con ‘currículo oculto’, controlado en su eficacia y conservación desde la práctica misma.

En estas comunidades tiene lugar la generación, mantención, reproducción y trasformación de lo común de los profesionales de la acción, teniendo como base el conocimiento de lo común de las comunidades estudiantiles con las que trabajan. Esta praxis colectiva sostenida y continua de lo común se traduce en prácticas, entre otras, de hablar, conversar, escuchar, preguntar, cuestionar, problematizar, interrogar, observar, analizar, guardar silencio; colaborar,  apoyar, cooperar; aprobar, desaprobar, contradecir, informar, relatar, imaginar, exponer, deliberar, proponer; enojarse, alegrarse, gozar, empatizar, bromear, motivar, emocionarse, ironizar; aprender, enseñar, modelar, sintetizar, ordenar, vincularse, difundir, promocionar, prevenir; normar, evaluar, diagnosticar, sistematizar, concluir.

La producción de esta base de conocimientos no corresponde a la aplicación de una metodología rigurosa, ‘científica’, controlada; corresponde más bien a un sistema intuitivo de producción, basado en constataciones y convicciones personales sustentadas por la experiencia, elaboradas en las conversaciones informales que tienen lugar en las CP; procede a través de narraciones, relatos, historias de trabajo, de fuerte connotación y resonancia emocional y afectiva.

Esta producción de conocimiento es permanente. El aprendizaje es el motor de las prácticas y la práctica no es otra cosa que la historia continuamente en movimiento de estos aprendizajes acumulados. Las competencias (tipo saber-qué y saber-como), tanto explícitas como implícitas, están distribuidas entre los miembros de la CP: la CP es una red operante de competencias distribuidas e interconectadas, es una red para el aprendizaje colectivo. Desde esta perspectiva, la práctica es acción situada, sustentada por un flujo permanente de producción distribuida de aprendizajes y conocimientos.

Para Wenger el aprendizaje en la práctica incluye los procesos siguientes:

* Formas de compromiso mutuo que evolucionan en el tiempo (por ejemplo, descubrir como comprometerse, desarrollar relaciones útiles a la acción, establecer quien sabe qué, etc.)
* Comprender y armonizar la empresa común, en particular reconciliar las interpretaciones conflictivas sobre la naturaleza y los objetivos de la actividad
* Desarrollar los repertorios, los estilos de funcionamiento, de discurso (renegociar las significaciones de diversos elementos, adoptar herramientas o producir otras nuevas, inventar nuevos términos, abandonar otros, contar historias de prácticas pasadas) (Chanal, 2000)

Los profesionales de la acción, con el tiempo y la contribución de las comunidades de práctica se transforman en expertos en sus respectivos dominios de trabajo. Los expertos aprenden a través de la experiencia compartida que tiene lugar en las comunidades de práctica. ¿Qué caracteriza al experto? La comprensión práctica y situacional de su dominio de trabajo, la experiencia práctica en la resolución de problemas. Este experto que es el profesional de la acción desarrolla conocimientos no sólo desde el saber explícito de libros de textos o de su formación académica, sino también y principalmente desde la experiencia: ensayando una y otra vez prácticas de resolución de problemas; errando y acertando. Capta intuitivamente los problemas y se construye, de manera colaborativa en las comunidades de práctica, un repertorio de reglas empíricas útiles para abordarlos, las que, combinadas al conocimiento formal, constituyen su experticia.

Pero este saber experto es básicamente un saber implícito, no formalizado en textos. Este saber constituye la sustancia misma de los modelos de acción.

El Patrimonio de Conocimientos der la comunidad educativa está fundamentalmente constituido por conocimiento tácito, no explicitado (pero en gran medida explicitable). Constituye lo que podríamos denominar la parte invisible del conocimiento que está sumergido en las prácticas cotidianas de trabajo y que normalmente no es tomado en cuenta en la gestión global de una escuela, especialmente en aquellos de carácter centralizado que establecen una separación tajante entre los que toman las decisiones y los que las ejecutan (modelo taylorista).

Este patrimonio de conocimientos se configura en lo que podemos denominar –parafraseando a Schutz y Luckman (Schutz & Luckmann, 2009) - la zona primaria de operación de la comunidad educativa, es decir, aquella zona en que los equipos docentes tienen una vinculación directa, personalizada, cara a cara con la red de actores –ya sea institucionales o comunitarios- en, durante y para el proceso de puesta en práctica de su modelo operativo.

La circulación y puesta en común del conocimiento en los espacios cotidianos de trabajo activa fundamentalmente el conocimiento tácito de los actores institucionales, es decir, el conocimiento que tienen en sus cuerpos, producto, por un lado, de su formación, experiencia y de los aprendizajes que han desarrollado a lo largo de su trayectoria ocupacional y por otro, de la manera construyen su praxis en sus respectivos contextos de operación. Las expresiones concretas de estos encuentros presenciales cara a cara son las conversaciones, reuniones de equipo, talleres, grupos de tarea, conversatorios, jornadas, capacitaciones, mesas técnicas, clases, supervisiones, monitoreo, terapias, intervenciones familiares, etc.

Un aspecto fundamental en este ámbito de la praxis es generar comprensión compartida de visiones, misiones, objetivos y metodología entre los profesionales que implementan y gestionan un plan o programa, pero esta comprensión debe estar basada en la sintonización que logren con lo común de las comunidades locales.

### Sintonizar con lo común de las comunidades locales

Podríamos catalogar este proceso como el componente más político de la práctica de los profesionales de la acción en el sentido de que le construyen participación y poder a las comunidades estudiantiles introduciendo sus prácticas de gestión de lo común en los temas propios del currículo que está en ejecución.

Los profesionales de la acción deben conectarse con un sistema comunitario vivo y operante, con capacidades para hacerse cargo de sus asuntos, dotado de un saber práctico de alta validez ecológica derivado de sus propias experiencias de vida, conectado territorialmente, que posee la suficiente autonomía para decidir sobre sus proyectos de vida.

Es en la praxis donde las personas piensan como actúan y actúan como piensan (Iglesias, 1994). En nuestra práctica cotidiana estamos continuamente gestionando conocimiento de manera colectiva para construir y reconstruir lo común.

Esta sintonización con lo común comunitario se sustenta en el ejercicio sostenido, continuo y cíclico de la praxis colectiva de los agentes institucionales en sus líneas normativas, operativas, explicativas y estratégicas.

### Sintonizar con lo común de las redes sociales institucionales

Tan importante como sintonizar con lo común de la comunidad estudiantil, es sintonizar con lo común de los otros programas de proximidad comunitaria existentes en el territorio de la escuela y con los cuales se desarrollan conexiones en red. Es de suma relevancia observar, conocer y analizar de manera sistemática este corpus de conocimientos que está en permanente dinamismo y articularlos con el patrimonio de conocimientos der la comunidad educativa, logrando así una sinergia que optimice los procesos de puesta en práctica de los programas. La red representa otro espacio de construcción de lo común.

## Flujo 4: Externalización o sistematización del conocimiento

El Flujo 4 corresponde a la externalización del *conocimiento tácito* generado en los modelos de acción de las comunidades de práctica, es decir, *es el paso de lo tácito a lo explícito* mediante operaciones de Sistematización de Prácticas. En los PPC la sistematización puede adquirir múltiples niveles y expresiones, dentro de las cuales podemos mencionar reportes, actas, minutas, informes, estudios, análisis de prácticas, monitoreo cualitativo, etc.

A diferencia del flujo 1, en el que los modelos operativos recurren habitualmente a fuentes externas de conocimiento, en el flujo 4 la producción de conocimientos *recurre preferencialmente a fuentes internas*, constituidas básicamente por el patrimonio de conocimientos de la comunidad educativa dinamizado en las comunidades de práctica.

Para Oscar Jara es necesario superar la noción habitual de “sistematización” entendida como ordenar, clasificar, catalogar datos e informaciones dispersas para conceptualizarla como “… *la interpretación crítica de los procesos vividos, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, identifica aprendizajes significativos que deben comunicarse y compartirse para alimentar la propia experiencia o para inspirar a otras en una perspectiva transformadora. Esta segunda acepción, vinculada siempre con “experiencias”, implica un ejercicio intelectual de múltiples tareas: registro, descripción, reconstrucción, análisis, síntesis, interpretación, comunicación. En definitiva, implica realizar una teorización a partir de las experiencias vividas que exige un procedimiento riguroso y, por eso, sistemático*” (Jara, 2019).

La sistematización viene a ser la lectura práctica que hacen los profesionales de su praxis de trabajo con los estudiantes, los apoderados, otras comunidades educativas y redes sociales: *sistematizar es observar y analizar el currículo tal como se practica.*

No todo el conocimiento tácito debe ser sistematizado. Esto es tan imposible como innecesario. Cada organización establece criterios de pertinencia para sistematizar, así como para seleccionar las metodologías y las formas de reporte que les sean más útiles y manejables. El riesgo que se corre en este flujo 4 es producir demasiada información que luego no sea utilizada, generando así una sobrecarga del sistema.

El propósito por lograr es que el conocimiento sistematizado se integre a los modelos operativos de las comunidades educativas, de esta manera la escuela *aprende de sus propias prácticas.*

Este paso es fundamental porque involucra formalizar la participación tanto de las comunidades de práctica de los equipos ejecutores como la de los de la comunidad estudiantil y apoderados incorporándolos en las decisiones clave, instalando lo común de la comunidad en la escuela.

1. El concepto de ‘ejecutor’ está cuestionado desde la gestión de conocimiento, puesto que denota un acto mecánico directo de trasferencia de un modelo operativo a la realidad, invisibilizando todo el componente creativo agregado por los profesionales de la acción encargados de la puesta en práctica de dicho modelo operativo. [↑](#footnote-ref-1)