

# Pedagogía y Saberes

---

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Murcia Peña, Napoleón; Vargas García, Dolly; Jaramillo Ocampo, Diego Armando  
Educación y Gestión del Conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales  
Pedagogía y Saberes, núm. 35, julio-diciembre, 2011, pp. 99-114  
Universidad Pedagógica Nacional  
Bogotá, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064880008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Educación y Gestión del Conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales

Education and Knowledge Management: Challenge Generated from Social Imaginary

Educação e gestão do conhecimento: um desafio gerativo a partir dos imaginários sociais

Napoleón Murcia Peña\*  
Dolly Vargas García\*\*  
Diego Armando Jaramillo Ocampo\*\*\*

\* Profesor titular de la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Alianza CINDE y Universidad de Manizales. Es líder del grupo Mundos Simbólicos: Estudios en motricidad y educación, clasificado en Colciencias. Correo: napo2308@gmail.com

\*\* Profesora de la Universidad de Manizales. Doctora en Educación en la Universidade Estadual de Campinas

\*\*\* Profesor de la Universidad de Caldas. Estudiante de Maestría en Educación en la misma Universidad. Integrante del grupo Mundos simbólicos: Estudios en motricidad y educación.

Este artículo es el producto de una investigación cofinanciada por la fundación Luker en convenio con las universidades que constituyen la red SUMA. El grupo de investigadores está conformado por los investigadores Luis Hernando Amador Pineda, María Isabel Ramírez, Dora Cardona, Germán Albeiro Castaño, Dolly Vargas y Napoleón Murcia. Apoyado por los auxiliares Camilo Portela, María Nur Bonilla, Natalia Gonzáles, Diego Armando Jaramillo. Ocampo, Julio César Valencia, Paula Andrea Díaz, Andres del Corral Salazar, Natalia Guacaneme, Luz Elena Toro.

## Resumen

El artículo presenta los resultados del primer momento de la investigación titulada "El aprendizaje colaborativo: senderos enraizados en la cultura caldense", cuyo propósito consiste en definir algunas líneas y parámetros que permitan la gestión del conocimiento elaborado en las instituciones adscritas al programa escuela activa urbana de Manizales. Aquí, se muestran, principalmente, las tensiones en la construcción teórica de esta categoría y la propuesta construida por el grupo de investigación.

## Palabras clave

Gestión del conocimiento educativo, imaginarios sociales, activos intangibles, complementariedad, hermenéutica del discurso.

## Abstract

The article presents results of the first moment of a research project entitled "Collaborative learning: pathways with roots in Caldas culture," whose purpose is to define some lines and parameters that enable knowledge management developed in the institutions assigned to active urban school program Manizales. Here are the tensions in the theoretical construction of this category and the proposed built by the research group.

## Key words

Education knowledge management, social imaginaries, intangible assets, complementarily, hermeneutics' speech.

## Resumo

O artigo apresenta os resultados do primeiro momento da pesquisa intitulada "A aprendizagem colaborativa: caminhos enraizados na cultura caldense", cujo propósito consiste em definir algumas linhas e parâmetros que permitam a gestão do conhecimento elaborado nas instituições adscritas ao programa escola ativa urbana de Manizales. Ali, mostram-se, principalmente, as tensões na construção teórica dessa categoria e a proposta construída pelo grupo de pesquisa.

## Palavras-chave

Gestão do conhecimento educativo, imaginários sociais, complementariedade, hermenéutica do discurso.

Fecha de recepción: 22 de junio de 2011

Fecha de aprobación: 12 de septiembre de 2011

Pedagogía y Saberes No. 35  
Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación. 2011, pp. 99 - 114

# 1. El acceso a la información documental

Como parte de un proceso de investigación más amplio, el proceso aquí expuesto cumplió con los requerimientos de recolección, procesamiento e interpretación de la información documental. La recolección de la información se realizó en tres momentos:

El primero, búsqueda general o paisajista, permitió construir un archivo de las principales fuentes documentales. Tal construcción se basó en una ficha doxográfica que contendría información acerca del título del artículo o texto por consultar, los datos bibliográficos, un resumen del texto, la base de datos donde se ubica y un link que permitiría acceder al texto total.

Cuadro 1.

Título	Datos Bibliográficos	Resumen	Localización (Base de datos)	Enlace

El segundo momento, rastreo intencionado y construcción del archivo interpretatorio, generó la selección de textos que serían tomados como referencia. La lectura de tal selección se realizó considerando tres categorías que darían cuenta de la naturaleza del objeto asumida por el autor: qué es el aprendizaje colaborativo, cuáles son sus categorías y cuáles son las formas de operar. El procesamiento se realizó mediante el Atlas ti y permitió la construcción de una gran unidad hermenéutica que vinculara un mínimo de diez autores –en especial por-

Título	Qué es	Categorías que lo constituyen	Formas de operar

que se atendían razones de facilidad en la operación interpretativa de los cuadros de la herramienta de procesamiento–.

El tercer momento, interpretativo, consistió en un análisis inductivo de discurso. Aquí se atendió a la narración general propuesta por el autor para retomar las categorías que aparecen como emergencias discursivas y que van definiendo los imaginarios desde los cuales los autores abordan el problema de la gestión del conocimiento. Para ello, en cada uno de los ítems anteriores se realizó un procesamiento categorial que se inició con las agrupaciones de categorías simples en categorías más amplias que las contenían –nivel de categorización axial–. A partir de tales agrupaciones se constituyeron las “perspectivas”; éstas, al ser agrupadas entre sí según afinidades, permitieron conformar unas categorías más amplias que en el documento referimos como “tendencias” –nivel de categorización selectiva–.

## 2. Los hallazgos en la revisión

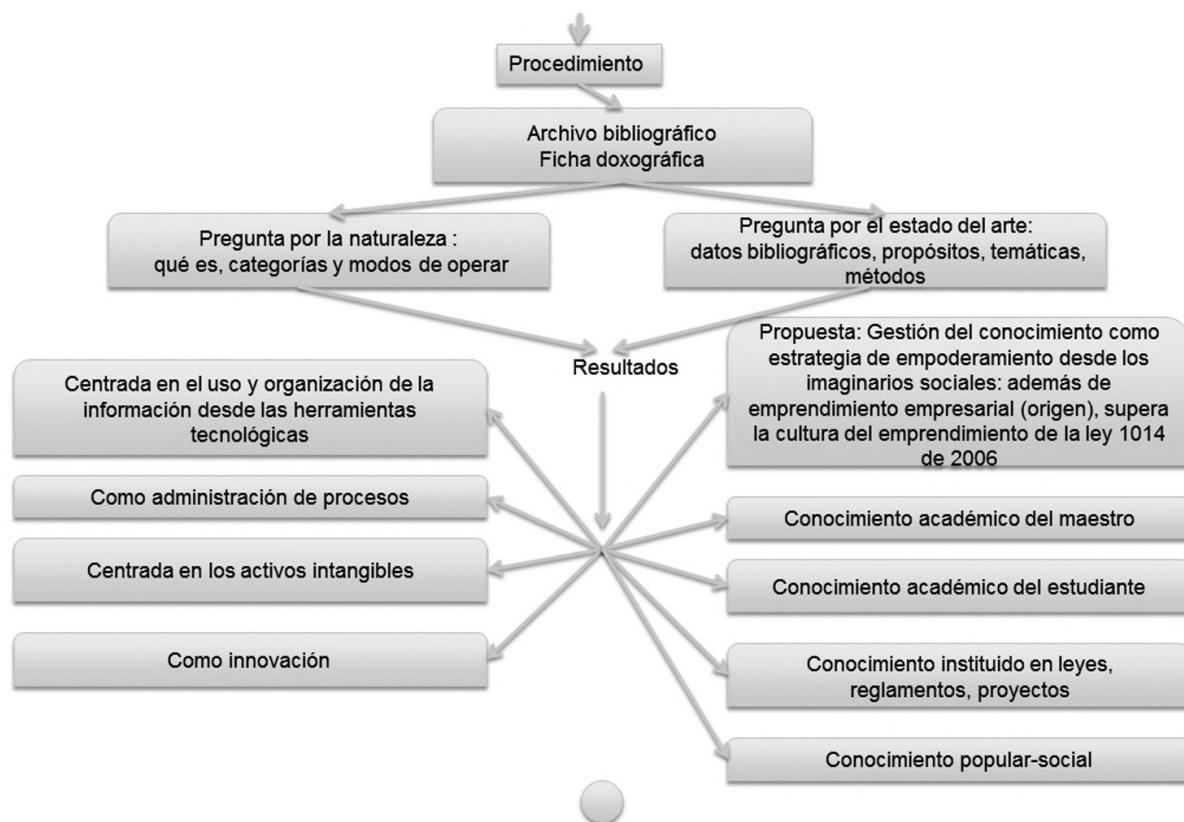
El advenimiento de la era del conocimiento trae consigo la Gestión del Conocimiento, considerada por gran cantidad de teóricos como una disciplina cuyos límites se definen por la dinámica organizacional, la transferencia del conocimiento y la experiencia de los miembros de una organización social cualquiera. La

gestión del conocimiento surge como práctica empresarial para gestionar los activos tangibles (físicos y financieros); posteriormente, se proyecta hacia los activos intangibles, como el mayor valor para el desarrollo empresarial, al considerar que definen en la actualidad las más grandes proyecciones y ventajas competitivas.

Analizar la Gestión del Conocimiento en la magnitud de su complejidad implica reconocer la articulación de activos tangibles e intangibles que, al ser vinculada con los procesos educativos, facilita y posibilita una resignificación de su naturaleza en tanto que movilizan de forma constante y articulada estas dos dimensiones. Desde tal consideración se hace evidente la necesidad de proyectar la gestión del conocimiento a las organizaciones educativas –entidades e instituciones–, en especial porque permitirá no sólo potenciar las formas de or-

"El advenimiento de la era del conocimiento trae consigo la gestión del conocimiento, considerada por gran cantidad de teóricos como una disciplina cuyos límites se definen por la dinámica organizacional, la transferencia del conocimiento y la experiencia de los miembros de una organización social cualquiera."

## Gestión del conocimiento



ganización novedosas sino aportarles el conocimiento del grupo humano que las constituye con el fin de mejorar sus procesos de manera significativa y sostenida.

A continuación se presenta un recorrido por las diferentes “tendencias” para proponer una alternativa de Gestión del Conocimiento propiamente educativo, que articula las diferentes visiones desde la lógica magmática de los imaginarios sociales. En esta alternativa se reconoce, además, el conocimiento radical, instituyente e instituido como formas emergentes que llevan al empoderamiento social del conocimiento por gestionar.

## 2.1 Tensiones y desarrollos

La Gestión del Conocimiento puede leerse de distintas maneras, de acuerdo con los imaginarios de los autores estudiados<sup>1</sup>. Se han encontrado así cuatro grandes

tendencias que emergen desde las huellas demarcadas por sus referencias; y aun cuando se ha de aclarar que sus linderos no son del todo diáfanos puesto que se cruzan y articulan, también se han de reconocer las características que los hacen diferentes.

### 2.1.1 La Gestión del Conocimiento centrada en el uso y en la organización de la información desde las herramientas tecnológicas.

Los imaginarios que asumen esta lógica consideran que la Gestión del Conocimiento radica en la forma de organización empresarial que acude a las tecnologías más actuales para proyectar su empresa con el fin de hacer posible una forma diferente de aprendizaje organizacional. (Arbonés, 2006, Vargas y otros, 2005). En esta tendencia se han identificado varias perspectivas:

En primer lugar puede hablarse de una perspectiva según la cual la tecnología es necesaria en tanto

1 Los imaginarios sociales se toman aquí como ese conjunto de motivaciones, convicciones, creencias/fuerza que definen las formas de ser, decir, representar de las sociedades y que orientan las acciones e interacciones de las personas (Castoriadis 1997,

1998, Murcia, 2010)

contribuye a una mayor competitividad empresarial al centrar su énfasis en las lógicas funcionales de la gestión. Junto con la tecnología, la gestión se constituye en la base para el perfeccionamiento empresarial. Se genera así una ventaja sostenible para aquellas organizaciones que se centran en estos enfoques gerenciales. Se considera como estrategia central el capturar en la red de intranet de la empresa el conocimiento disponible para mantener viva y constante la información con las personas vinculadas a ella (Artiles, 2003).

Una segunda perspectiva asume la gestión de la información como centro en los procesos de gestión del conocimiento. En este proceso la Internet se convierte en una de las herramientas más efectivas y eficaces, no sólo para obtener información sino para divulgarla y seleccionarla (Zea, 2004). Según Zapata (2004), se hace necesario incorporar la gestión de la comunicación como factor clave en las empresas, en tanto que muestra, al mismo tiempo, otra dimensión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC.

Otra perspectiva encontrada en el uso y en la organización a partir de las herramientas tecnológicas consiste en la visión que define la gestión del conocimiento centrada en la administración –entendida ésta como la planificación, la coordinación y el control de las actividades que lleven a la creación, la captura y la transmisión del conocimiento en forma efectiva y en cuyo marco se tornan importantes los recursos informáticos que la Internet pone a disposición (Gómez, 2003) –.

Artiles (2003) justifica la creación de un sistema de información gerencial que garantice el desarrollo individual de cada miembro de la organización a partir del uso de diferentes recursos tecnológicos e informacionales. En esta lógica se ubican algunos autores que definen una postura crítica frente a las TIC como medio, dado el papel meramente instrumental que ellas cumplirían. Codina (2002) asume que, en diversas ocasiones, la gestión que acude a las TIC se queda solamente en la gestión de la información o, en otros casos, se llega a la negación del conocimiento; por tanto, el papel de estas tecnologías debe orientarse a gestionar, desde la documentación virtualizada, el conocimiento existente formando así comunidades de aprendizaje que posibilitan espacios para la Autoconstrucción del Individuo (Pérez, 2008).

Una línea de gran aplicación actual consiste en la propuesta por

autores como Pérez (2008) y Prat (2004) quienes centran la gestión en el desarrollo humano, entendida como la gestión de las personas. En ella se da importante valor a los activos intangibles de la organización y se centra más en los actores comunes de la empresa que en el conocimiento meramente especializado.

Otra de las perspectivas evidenciadas le da valor agregado a la gestión como una construcción desde la tecnología pero de forma colectiva. Se asume que las organizaciones dependen, cada vez más, no sólo del uso que sean capaces de hacer de la información sino del trabajo en equipo para convertir el conocimiento individual en conocimiento organizacional (Henao, 2006). Para algunos las tecnologías de la información (como Internet e intranet) son meros facilitadores del flujo del conocimiento (Joyanes, 2000).

Una mirada relevante para el estudio consiste en la perspectiva que centra la gestión como proceso educativo. Para estos teóricos la gestión del conocimiento se relaciona con la forma como las persona se educan para utilizar las herramientas tecnológicas y lograr desde esta apropiación el “aprender a aprender”. En términos de sus impulsores, esto define en las personas su autonomía tecnológica. Arbonies (2006) la define desde las relaciones entre educación y transformaciones científico-tecnológicas para dar así nuevas posibilidades de organización. Por su parte, Cortes (2007), lo hace desde la provisión de una infraestructura tecnológica que amplíe los canales facilitadores del conocimiento a las personas con el fin de producir nuevas experiencias de aprendizaje y nuevas maneras de relacionarse. Cuenca (2008) subraya la necesidad de incrementar el conocimiento de plataformas de conocimiento (intranet y portales).

Existe un grupo de autores que busca articular las tecnologías de la información a los procesos de gestión del conocimiento en los procesos educativos, centrada en los efectos positivos de las TIC en el aprendizaje.

Para Moreno (2003), por ejemplo, la función que cumplen en la práctica docente es fundamental en la gestión del conocimiento

**"Una mirada relevante para el estudio consiste en la perspectiva que centra la gestión como proceso educativo. Para estos teóricos la gestión del conocimiento se relaciona con la forma como las persona se educan para utilizar las herramientas tecnológicas y lograr desde esta apropiación el 'aprender a aprender'."**

que el practicante debe manejar y proyectar. En el mismo sentido Fontcuberta (2003) aborda las transformaciones acaecidas a partir de los medios de comunicación y el papel que éstos juegan en la educación al pasar de transmisores de información a contenedores de una parte del conocimiento. En términos de Rodríguez y Molero (2008), la adecuada utilización de las nuevas

tecnologías crea la interdependencia positiva entre los miembros de un grupo, el desarrollo de las competencias relacionales, el avance en el conocimiento, más y mejores aprendizajes, la evaluación adecuada del grupo y de cada miembro o la solución a la falta de motivación.

En síntesis, mucho se ha hablado acerca de las ventajas que en la actualidad aportan las TIC a las organizaciones e instituciones en relación con el aprendizaje, la creación y la socialización del conocimiento, de manera que se disminuye la brecha entre los seres humanos de todo el mundo a través de los recursos informáticos que Internet e intranet ponen a disposición (correo electrónico, chats, foros, etc.). No obstante, la mayoría de los autores coincide también en reconocerle debilidades como el abuso en su utilización y, en algunos casos, la idea de concederle autonomía a la herramienta, lo cual puede desviar su verdadero sentido. El valor agregado de las TIC debe, entonces, combinarse con otras estrategias –entre ellas, la perspectiva educativa de la gestión, la perspectiva gerencial, la perspectiva colectiva, pero sobre todo asumiendo las TIC como una herramienta que ayuda a promover y reconocer las personas–. 2004, p. 24).

### ***2.1.2 La Gestión del Conocimiento como la administración de procesos.***

Las direcciones asumidas desde esta tendencia, ven la Gestión del Conocimiento como la posibilidad de respuesta organizada a las exigencias del entorno para establecer ventajas competitivas de largo plazo. Se concibe como un conjunto de prácticas apoyadas en una serie de herramientas, técnicas y metodologías que permiten a la organización: a) identificar los conocimientos más adecuados para llevar a cabo sus actividades presentes y planear a futuro; b) conseguir la disponibilidad de dichos conocimientos, ya sean obtenidos por personas de la propia organización o aportados por personas u entidades externas; c) proteger esos conocimientos para garantizar su permanente disponibilidad; y, por último, d) utilizar eficientemente tales conocimientos con el fin de llevar a cabo las actividades de la organización.

La gestión vista como administración de procesos muestra varias perspectivas: algunas orientadas hacia la competitividad empresarial. La gestión implica aquí un conjunto de actividades que permite a las organizaciones crear valor a partir de activos; su mayor utilidad se define por la gestión eficiente y eficaz del conocimiento en la organización, con la competitividad como el único propósito (Sagarra, 2006). Shulze (1994, en Arango, 2005) apoya esta perspectiva a partir del conocimiento estructural a

partir de los atributos y las características propias de los recursos que permiten establecer una ventaja competitiva del capital intelectual.

Otras perspectivas se basan en la autoridad y el control a la organización. En ella se estima como fortaleza la división de las empresas según los especialistas del conocimiento (departamentos, células, núcleos); esto lleva a la asignación de tareas y responsabilidades individuales a partir de objetivos planteados que sean evaluables (Collazos (2006). En una crítica a este tipo de organizaciones, Mariño (2004) considera que la tensión entre las organizaciones que parten de elementos rígidos, control y mediciones riñe con el aprovechamiento de las capacidades de las personas que hacen parte de dichas organizaciones.

Otra perspectiva está centrada en la administración de los sistemas de información. Codina (2002) considera de gran valor el contexto crítico de la información cuando existe deficiente administración de la información documental. La organización-distribución de la información se puede señalar como otra tendencia de la gestión como administración de procesos. Propone crear una estructura del conocimiento de la organización para facilitar la distribución de funciones y su posterior aplicación y creación de valor en cada una de ellas y mejorar la generación de ventajas competitivas sostenibles. En esta perspectiva coinciden autores como Nagles (2007) y Díaz (2006).

En este abanico de posibilidades para realizar procesos en la Gestión del Conocimiento, el pensamiento estratégico ha ocupado un papel importante en el desarrollo de organizaciones como responsables del mejoramiento continuo en la prestación del servicio. Se señalan las ventajas de la correcta implementación de los sistemas de gestión de la calidad. Cuenca (2008) considera explícitamente unas fases en este proceso: identificación, adquisición, distribución, uso y retención del conocimiento. La propuesta consiste en combinar tres disciplinas: la gestión de recursos humanos (creación), la gestión documental (captura) y la comunicación (transmisión). Planteamientos generales en los cuales coincide Nagles (2007), quien establece la necesidad de crear alternativas de solución a las demandas de los clientes, consumidores y mercados a través de las acciones que hagan efectiva la gestión.

En otra forma de ver la gestión como administración, se asume como un proceso integrado a todas las actividades de la organización. Ello implica el uso y la planificación eficaz de los recursos de información –ya sean humanos, tecnológicos u organizativos– para

la consecución de unos objetivos definidos. En estos planteamientos coinciden autores como Castillo (2007) y Gómez (2003) al considerar la importancia de tomar en cuenta el mercado, los clientes y las competencias de los miembros de la organización. Hoyos y Arango (2006) y Arias y otros (2005) así lo asumen al plantear la combinación entre el conocimiento interno y externo como estrategia para gestionar el conocimiento (interiorización y exteriorización). Cárpij (2005) referencia esta posibilidad desde las estrategias diferenciadoras en la organización.

En esta tendencia se rescata el papel importante de la gestión del talento humano, sus competencias y capacidades como ejes de la Gestión del Conocimiento. Los diferentes tipos se asumen por los autores como formas de operar en procesos diferenciados; entre otros, quienes enfatizan este punto de vista son Corona (2002), Prahalad y Hamel (1990), citados por Cobaleda (2008).

Las perspectivas instrumentales también se presentan en esta lógica que da valor meramente funcional a los componentes de la organización. Valhondo (2003) hace alusión al personal de las organizaciones como: a) trabajadores del conocimiento, aquellos que realizan unas funciones eminentemente técnicas, como programadores de páginas XML o quienes estructuran bases de datos; b) administradores del conocimiento: "cuyo trabajo está centrado en la captura, almacenamiento y mantenimiento del conocimiento que otros producen". Terra (citado en Nieto, 2005, p. 41) considera "[...] garantizar la productividad y la eficiencia del proceso de producción del conocimiento". Mantilla (2008, referenciado por Maldonado et al, 2008) añade que la producción de conocimiento debe ser un modelo de negocio, perspectiva con la cual concilia Arias (2007).

Dado el rescate del valor creativo en las personas de la organización, la administración de la gestión como proceso creativo podría considerarse como una perspectiva central en esta tendencia. En ella se busca potenciar las habilidades intelectuales de los trabajadores y desarrollar mediante el ingenio y la investigación ideas productivas conducentes a la invención de nuevos productos útiles a la sociedad. Línea que es asumida por autores como López y otros (2006), Arias y otros (2007); estos últimos dan importancia a la relación conocimiento-capacidades de los investigadores de una organización. Otra estrategia consiste

en adecuar el conocimiento a la tipología cognitiva básica configurada por los procesos de creación (Bueno, 2003). Henao (2006) propone una serie de fases para rescatar esta dinámica creativa: -detección o la localización de los activos del conocimiento y modelos cognitivos de valor para la organización;- selección como evaluación y organización, con la generalidad de las cuales esta de acuerdo Loufat (2005).

El talento humano como construcción colectiva puede tomarse como otra perspectiva en la gestión como administración. En esta visión, una función fundamental de las organizaciones consiste en la socialización del conocimiento, expresada de diversa manera: transmisión, socialización o bien como transferencia. Kreimer (2000) considera, al respecto, que gracias a diferentes actores involucrados en la promoción, la producción, la circulación y la difusión del conocimiento científico se hace posible la intervención social. Zkujiki (2001), desde los procesos de personalización, lo ve como forma automática de acceder a la información. En esta intencionalidad de control del conocimiento asociado se apoya Sagarra (2006) en su propuesta de añadir o corregir permanentemente el conocimiento existente en la organización.

Una perspectiva cercana a la anterior habla de gestión de proyectos. Valhondo (2003), Mendoza y Fuentes (2006), Arias y otros (2007) y Burton (s/f.) rescatan el papel de los proyectos, sus actividades y el control en la gestión del conocimiento. Hay quienes ponen el énfasis en los procesos educativos, lo cual se podría considerar como una perspectiva de gran valor en esta lógica de gestión del conocimiento como administración de procesos. Se supone que una organización que aprende es una organización experta en crear, adquirir, transmitir conocimiento y en modificar su conducta para adaptarse a esas nuevas ideas y conocimientos (Reyes, 2001 y Arias 2007).

Otra perspectiva en esta tendencia se centra en el conocimiento organizacional, a partir de ensayo y error. Se trata de dar la capacitación necesaria sobre la dinámica de la organización a los encargados de formular y llevar a la práctica las políticas referidas al mejoramiento de su calidad, quienes proponen alternativas que serán llevadas a operalización para su recurrente mejoramiento. (Saz, citado por Castillo, 2007; Arango y otros, 2005).

En síntesis, la Gestión del Conocimiento como un proceso centrado en la administración consiste

**"El talento humano como construcción colectiva puede tomarse como otra perspectiva en la gestión como administración. En esta visión, una función fundamental de las organizaciones consiste en la socialización del conocimiento, expresada de diversa manera: transmisión, socialización o bien como transferencia."**

en una de las tendencias que tiene gran acogida en las organizaciones que asumen la necesidad de prever las posibilidades de su empresa y proyectarla con un mínimo de posibilidades de error. Pese a que se desarrolla desde diferentes perspectivas, esta tendencia tiene en común la identificación o el descubrimiento de conocimiento, almacenamiento u organización, evaluación o control, transmisión, socialización o transferencia y aplicación. Los modos de operar que se generan son múltiples y con un fundamento básico en el talento humano

**"Las tendencias que toman en consideración la fuerza de los activos intangibles tienen una gran aceptación en los imaginarios que asumen el proceso educativo como centro de la gestión. Está relacionado con la socialización y el trabajo en equipo. Las cuestiones claves son los procesos organizativos de integración, comunicación y difusión del conocimiento para dar lugar a un fenómeno cognitivo sistémico que hará posible el aprendizaje en equipo."**

en el de la capacidad intelectual de los individuos, donde la flexibilidad frente al cambio y a las exigencias del medio se constituye en una de las llaves maestras hacia la gestión apropiada del conocimiento.

Con base en esta perspectiva de competitividad y en el incremento de capacidades organizacionales, Díaz (2007) propone la consolidación de un sistema integral del capital humano. López, Cabrales y Schmal (2005) aseguran que el pensamiento sistémico de las personas de una organización conduce a la creación

de empresas inteligentes, con varios niveles de inteligencia (individual, del equipo y organizacional). En esta misma lógica, Albrecht (2004) alude a intangibles en una relación con la inteligencia organizacional. En una perspectiva meramente funcional y utilitarista, autores como Carroll y Tansey (2000), en Coboleda (2008), y Castillo (2007) asumen la noción de capital estructural, para referirse al capital intelectual como propiedad de la empresa en el marco de sus ideales meramente productivos.

Una perspectiva de relevancia en la gestión que articula los activos tangibles e intangibles consiste en aquella que asume la necesidad de realizar diagnósticos previos para reconocer los actores asociados a los éxitos o fracasos de la organización. Lógicas en las que coinciden, entre otros, autores como Parra (2006), Joyanes, (2000), Louffat, (2005) y Restrepo (2005).

En la lógica de gestión de los activos intangibles aparece también la perspectiva que centra su atención en la gestión de la información (ver Díaz, 2007); aquellas perspectivas instrumentales ya descritas (ver Arias, 2007, p. 174; Parra, 2006; Pérez, 2008) y en una perspectiva centrada en el pensamiento estratégico Uribe (2004) ratifica como clave el capital intelectual.

Las tendencias que toman en consideración la fuerza de los activos intangibles tienen una gran aceptación en los imaginarios que asumen el proceso educativo como centro de la gestión. Está relacionado con la socialización y el trabajo en equipo. Las cuestiones claves son los procesos organizativos de integración, comunicación y difusión del conocimiento para dar lugar a un fenómeno cognitivo sistémico que hará posible el aprendizaje en equipo. Socialización y externalización aparecen, en este tipo de estrategias, estrechamente relacionadas en múltiples recursos inmersos los

### **2.1.3 La Gestión del Conocimiento desde la organización de los activos intangibles y tangibles.**

En esta tendencia la Gestión del Conocimiento se define como la organización de activos tangibles e intangibles; es decir, como "el esfuerzo de una organización para capturar, organizar, distribuir y compartir los conocimientos entre todos los empleados" (Saavedra, Verdugo y Lacruz citados por Louffat, 2005, p. 30). Como puede deducirse, se asocia de manera profunda con las perspectivas integrales definidas en la tendencia de administración y con la perspectiva de desarrollo humano de la tendencia de herramientas tecnológicas. Algunos asumen la necesidad de considerar la complejidad de la gestión de los activos intangibles, siempre que se trata de lo que no está dado como materialidad (Brooking, 1997).

A juicio de Mendoza y Fuentes (2006) y de Arias y otros (2005), la gestión debe incluir: socialización, creación, difusión y aplicación. Recomendamos, en la organización del trabajo, dudar de lo que no es dudable, manifestación de entusiasmo y análisis de problemas.

Una primera perspectiva que se visualiza en esta lógica asume los activos intangibles como capital intelectual. Para quienes definen la gestión desde esta consideración, el conocimiento consiste en un producto del intelecto y a la vez capital que debe ser explorado y utilizado para el rendimiento de la organización. Es, a decir de Castillo (2007), ese producto creado por las personas desde sus habilidades y capacidades. De hecho, Tife (2007), en coincidencia con Campiz (2005), centra el éxito de las organizaciones

grupos (López, Cabrales y Schmal, 2005). Cobaleda (2008) releva el conocimiento sistemático sobre la metodología como condición necesaria para compartir el conocimiento.

Bowman y Ambrosini (2000), referenciados por Cobaleda (2008), incluyen los activos del conocimiento acumulado por la empresa como resultado de las relaciones con competidores, mercados, clientes y la posición interna de la firma; Otero (2001) favorece la interacción social como criterio de validez del conocimiento y Henao (2006) asume la importancia de considerar los modelos cognitivos.

El trabajo en equipo se convierte en una nueva perspectiva denominada relacional que propicia aprendizaje en grupo, vital en una organización que desea surgir y ser diferente ante las otras organizaciones (Hualde, 2002; Alzate, 2004; Rosero, citado por Prada 2005; Restrepo, 2005; Cámpiz, 2005; y Hoyos y Arango, 2006).

Continúa en esta línea Rosllon (2006) al hacer énfasis en la velocidad a la que se producen los cambios, facilidad de acceso al conocimiento, nuevos productos servicios e innovación, globalización de la economía y nuevos mercados. Cobaleda (2008) centra el cuidado en dos necesidades primordiales: la educación formal y formación permanente. Prada (2005) plantea la necesidad de recuperar las "comunidades de conocimiento" y Arbonies (2006) propone una secuencia en esta mirada relacional que comprende: a) determinación de los factores claves de éxito; b) construcción de narrativas mediante la dinámica de intercambio de los grupos; c) determinación de narrativa; y d) construcción de arquetipos o segmentaciones comportamentales basadas en las narrativas.

Centrado en la importancia de los conocimientos contextualizados, Valhondo (2003, p. 142) asume que el "conocimiento no se recibe pasivamente, sino que cada uno lo interpreta y ajusta a su propia situación y perspectiva. Es decir, lo que tiene sentido en un contexto, puede cambiar, o no tenerlo en un contexto diferente". Fajardo (2003, p. 69) hace énfasis en la comunicación; Castillo (2007) centra el interés en "la necesidad de generar un clima adecuado" para la gestión; Hualde (2002) y Brookin (1977) enfatizan en las condiciones acordes con los sujetos para favorecer la gestión en sus paradigmas.

En el campo educativo Malaver (2004) plantea que el capital relacional se logra a partir de la actualización permanente del conocimiento del docente y de las relaciones horizontales con sus estudiantes. Otero (2001), Fajardo (2003) y Vargas y otros (2005) incluyen, además, estrategias basadas en la creación de redes de expertos.

En síntesis, la importancia que se le otorga en la actualidad a los activos intangibles ha generado un verdadero giro en las formas de considerar la Gestión del Conocimiento y la misma organización en general. Su potencia no sólo radica en las localizaciones de capital financiero sino en la capacidad que la empresa brinda a sus integrantes para reconocer sus contextos y dinamizar su conocimiento, de tal forma que se empoderen del conocimiento como parte misma de la empresa y así generar una competitividad de largo aliento.

#### ***2.1.4 La Gestión del Conocimiento como innovación.***

En la búsqueda de alternativas en la dinámica que ha definido la Gestión del Conocimiento aparece una tendencia fundamentada en imaginarios que consideran la creatividad como eje de la gestión. Quienes desarrollan estas lógicas asumen que una verdadera "gestión del conocimiento" debe posesionar la organización en términos de innovación, frente a otras organizaciones y que esto sólo es posible cuando se posibilita y potencia en las personas sus capacidades creativas. Por ejemplo, Gallego y Ongallo (2004) asumen que el ingenio es facultad natural del trabajador en la sociedad de la información y del conocimiento; por tanto, debe potenciarse como objetivo estratégico mediante el estímulo y el desarrollo de la innovación. En esta lógica coinciden autores como López y otros (2006) y Nagles (2007) quienes dan valor a las capacidades ilimitadas del ser humano en ambientes apropiados y en contextos específicos. Autores como Recio (2003), Maldonado (2008) y Mantilla (citado por Maldonado, *ibíd.*) asumen la investigación como el escenario que posibilita la creatividad para una adecuada gestión del conocimiento.

Complementa esta tendencia el planteamiento referido al desarrollo de competencias investigativas y personales. Nieto (2005) piensa que estas no son privilegio de los grupos de investigadores sino que deben ser reconocidas las ideas de todos los miembros del equipo para generar una dinámica integral como estrategias de gestión. Cobaleda (2008) toma esta perspectiva para nuclear los perfiles de las personas en la empresa.

En la tendencia de gestión como innovación puede encontrarse también una perspectiva desde la lógica funcional, cuyo supuesto básico parte de asumir el conocimiento como ventaja competitiva y que lo fundamental del capital intelectual radica en el talento humano, entendido como activo intangible que se origina en los conocimientos, habilidades, valores y actitudes de las personas. Autores como

Nagles (2007), Díaz (2007) y Cobaleda (2008), entre otros, asumen la gestión como innovación desde esta perspectiva.

Otra vía para el encuentro con la innovación la constituye la generación de proyectos centrados en los intereses del sector externo e interno. Davenport (1998), en Arias (2007), y Riesco (2006) asumen esta propuesta como estilo de organización; Roncancio (2001) recomienda el diseño de proyectos a partir de núcleos problemáticos que transversalicen los diferentes procesos y Cortés (2007) lo hace desde la idea del aprovechamiento de sinergias potenciales.

La comprensión y la interpretación de la realidad se destacan como una perspectiva importante en los procesos de gestión del conocimiento, en tanto que posibilita la creación, base fundamental en la innovación. Sanabria (2004) asume que desde ahí se generan los verdaderos procesos creativos; Abello (2003) considera que esta posibilidad permite la creación colectiva y Camacho (2004) encuentra el valor en la creatividad como potencial que multiplica el conocimiento acumulado. Otros autores asumen la creatividad como un proceso mental que ayuda a generar ideas e innovación (Tife, 2007 y Arias, 2007).

En esta tendencia, la perspectiva educativa se hace también presente al asumir que los procesos creativos se dan en escenarios educativos y académicos adecuados, tal y como lo propone Arias (2007). La actividad creativa en contextos más definidos como procesos educativos se sintetiza claramente la propuesta de Maldonado y otros (2008). Camacho (2004) comparte la propuesta, pero da especial relevancia a las redes.

En síntesis, la Gestión del Conocimiento tiene un gran reto en la innovación para proyectarse como una propuesta que brinde beneficios sostenibles a las organizaciones. Desde esta lógica, no es suficiente con administrar adecuadamente una organización ni utilizar los últimos adelantos tecnológicos; ni siquiera es suficiente asumir las personas como eje de la organización sino que se hace necesario reconocer y favorecer en cada una de ellas y en las comunidades mismas su potencial creativo para proyectar procesos innovadores, tanto a nivel de los productos como de la misma organización.

### 3. La propuesta: la Gestión del Conocimiento como estrategia de empoderamiento desde los imaginarios sociales

Las tensiones consideradas muestran la trama imbricada de la Gestión del Conocimiento que, como un campo del saber, comienza a perfilarse en el marco de múltiples controversias y luchas por afinar una u otra propuesta. Pese a ello, se empiezan a configurar tendencias en el campo que son comunes y que establecen los linderos desde los cuales es posible hacer referencia.

Estos campos del saber, como los denominaría Foucault (2004), pueden considerarse en sus términos campos de luchas por el poder –en este caso por el poder del saber, por la preponderancia de la idea, por la preferencia argumentativa de seguidores que vean en el mejor argumento el reflejo de su imaginario social–. En el caso que nos convoca, el poder del argumento se constituye, en realidad, en una representación de la fuerza social que este va logrando y que hace que se vaya posesionando como acuerdo implícito en las formas de ser, decir y representar de la gestión del conocimiento.

En otras palabras, la fuerza que tenga cualquiera de los enfoques descritos en las tensiones sobre la gestión del conocimiento se encuentra sujeta a los imaginarios que las personas tengan en relación con la sociedad y la vida. Son los imaginarios, como esas creencias, convicciones, motivos y fuerzas que impulsan a realizar nuestras acciones e interacciones, quienes definen, en últimas, la tendencia-fuerza que lleva a un grupo a asumir una teoría y una acción, una forma de representar y decir y no otra. En palabras de Castoriadis, “es porque hay imaginación radical e imaginario instituyente que hay para nosotros realidad -a secas- y tal realidad” (1997, p. 133). Desde esta perspectiva, se imprime la necesidad de considerar que tales tensiones teóricas son, en realidad, representaciones de imaginarios radicales o instituyentes.

La realidad deviene de los imaginarios, pero no sólo de los imaginarios radicales e instituyentes, tal

**"La fuerza que  
tenga cualquiera de los  
enfoques descritos en las tensiones sobre la gestión del conocimiento se encuentra sujeta a los imaginarios que las personas tengan en relación con la sociedad y la vida. Son los imaginarios, como esas creencias, convicciones, motivos y fuerzas que impulsan a realizar nuestras acciones e interacciones, quienes definen, en últimas, la tendencia-fuerza que lleva a un grupo a asumir una teoría y una acción, una forma de representar y decir y no otra."**

como lo propone Castoriadis, sino también las realidades instituidas que poseen unos imaginarios, o devienen de unos imaginarios que los hicieron posible.

Para Shotter, los imaginarios se relacionan con los sentimientos hacia algo o alguien, pues esos sentimientos son, en realidad, convicciones o creencias que se van constituyendo en relación con el mundo y que lo desustancializa. Para el autor, la construcción social de la realidad se trata de un proceso de conformación de sentimiento, “un proceso en el cual aquello que al comienzo es sólo una tendencia meramente sentida puede realizarse como una nueva institución social” mediante las formulaciones lingüísticas aceptables y bidireccionales; sentimientos inteligibles que se ubican en el fondo de la vida social. Pero como esa realidad no es generativa, en tanto no está bien formada o no existe per-se, la emergencia de las construcciones sociales se produce en categorías de lo parcialmente real –lo imaginario e imaginado– (Shotter, 1993, p. 127)

Los imaginarios, entonces, no consisten en las percepciones devenidas únicamente desde la experiencia, como se sugeriría desde una postura fenomenológica; sino que un buen número de ellos genera experiencias al ser primeros, radicales o instituyentes (Murcia, 2010). En los términos definidos, no sólo los imaginarios que se tienen acerca del mundo social y humano nos empujan a definirnos por uno u otro enfoque, sino que el enfoque definido también genera imaginarios. De ahí lo importante de asumir una postura siempre reflexiva frente a la definición de una u otra tendencia de la gestión del conocimiento, porque ello asegura que la decisión no se dio por mera intuición –aunque en el imaginario esto es importante–, sino que siguió unas líneas de razonamiento que pudieron ayudar a ser menos improvisados.

Si bien los enfoques definidos asumen que la gestión del conocimiento se ha de reconocer como un proceso organizativo que facilita la competitividad –perspectiva devenida de unos imaginarios de rendimiento empresarial en los cuales lo central para que una empresa subsista en el libre mercado globalizado–, es la capacidad que tenga la empresa para organizarse –como también la “capacidad” de competir con otras empresas no sólo en el ámbito local sino global– desde donde debe asumirse en la organización la importancia del activo tangible, intangible o ambos.

Diversas tendencias constituidas asumen ese proceso de organización de diferentes maneras, en cuya definición hay también un imaginario social que impulsa las decisiones asumidas. Por ejemplo, la tendencia definida como “uso y organización de

la información desde herramientas tecnológicas” en principio asume como imaginario central que, para lograr una mejor gestión del conocimiento, las empresas deben adecuarse a las dinámicas sociales más actuales, en términos de avances tecnológicos. Sin embargo, un buen número de los teóricos de esta tendencia reconocen que en el proceso de planificación, coordinación y control de actividades deben procurarse escenarios de aplicación de las TIC, considerando en ellos una fuerza casi natural para mejorar estos procesos. Otro grupo de tendencias, en especial aquellas que relevan en la gestión desde las TIC el reconocimiento de activos intangibles con la cual se articulan perspectivas creativas, sociales, educación y algunas propuestas centradas en la administración, se fundamentan en imaginarios que asumen el éxito de la organización en relación con el empoderamiento de sus trabajadores, en consideración a lo cual los reconoce como parte importante de ella –en tanto no sólo se tiene en cuenta el saber histórico/social sino que se busca preparar a las personas para que sean capaces de reconocer, gestionar y organizar ese saber–.

Para este grupo de teóricos no es suficiente introducir las tecnologías a los proceso de gestión de las organizaciones sino que este proceso debe acompañarse de amplios procesos de participación y reconocimiento de los sujetos que constituyen la empresa y de ambientes adecuados para que desarrollen sus potencialidades. Creen que, si bien las tecnologías facilitan la gestión del conocimiento, el éxito radica en las personas y en la forma como ellas estén relacionadas con estas tecnologías y el conocimiento mismo. Existen relaciones que posibilitan dependencia y otras autonomía y creatividad, hay relaciones centradas en el control y otras en la libertad, etc.<sup>2</sup>.

Se considera valioso reconocer la importancia de cada una de las tendencias, pero también la necesidad de articularlas para poder lograr una perspectiva que reconozca, incluso, las perspectivas instrumentales de la gestión del conocimiento. Se parte de considerar la gestión del conocimiento como un proceso de acuerdos sociales acerca de las formas de reconocer, promover y organizar el conocimiento.

En consideración a lo cual se reconoce que la gestión del conocimiento en las instituciones educativas se convierte en una necesidad social que les permite canalizar sus potencialidades sociales, particulares e históricas y encontrar en esta lógica un vehículo de empoderamiento social.

2 Esta lógica se cumple para los tres enfoques restantes, tanto para el enfoque como administración de procesos, organización de activos intangibles o como innovación.

El enfoque de complementariedad apoyado en las teorías holística y magmáticas de lo social y humano, pero sobre todo la consideración híbrida de las realidades sociales latinoamericanas, posibilita la idea de asumir una postura complementaria en la asunción de la teoría de la gestión del conocimiento (Castoriadis, 1997; Yogo, 2003; Murcia y Jaramillo, 2008; Murcia, 2006, 2010).

De esta manera surge en esta lógica, la necesidad de reconocer las diferentes perspectivas que se han venido consolidando en las discusiones sobre gestión del conocimiento para dinamizar así una propuesta no excluyente. En una propuesta de gestión desde la complementariedad, serán tomadas en consideración: perspectivas que asumen el uso de las herramientas tecnológicas para facilitar el proceso de promoción y organización del conocimiento en la institución educativas; aquellas cuya base es la administración de este conocimiento; las que se fundan en el reconocimiento y dinamización de los activos tangibles, pero sobre todo esas propuestas que consideran al "otro" como posibilidad en lo que han denominado los activos intangibles.

Al ser enriquecidas estas perspectivas con una mirada de la escuela como institución social, o sea, como aquella institución cuya dinámica se consolida desde las significaciones imaginarias sociales de sus comunidades, y no desde meras impostaciones externas a ellas, será posible definir una propuesta que gestione el conocimiento desde el empoderamiento de sus actores. Se trataría en síntesis de una propuesta que en el reconocimiento de la gran complejidad de la gestión, configure un concepto también complejo capaz de articular las diversas redes de sentido e imaginarios sociales frente a lo que debe ser una potente significación de gestión del conocimiento en educación.

### 3.1 La Gestión del Conocimiento en las instituciones educativas

En una institución educativa se generan y subsisten diversos tipos de conocimiento. El conocimiento académico es un saber que no es ni científico ni popular; consiste en un saber definido en y desde el campo de lo pedagógico que le permite a los maestros

operar en el marco de unas directrices curriculares, didácticas y metodológicas.<sup>3</sup> Ese conocimiento tiene unos implícitos que se generan fuera de esos marcos del saber pedagógico y se instauran en el saber singular de cada maestro. Se podría considerar como un saber devenido de la imaginación radical en tanto le permite al maestro en particular, pese a unos acuerdos instituidos, matizar su clase, definir su estilo, lindar sus sentimientos. Ese saber, casi siempre oculto, intangible, deviene de unos imaginarios que proyectan acciones e interacciones y, por tanto, son de gran pertinencia en el acto educativo. Algunos lo han denominado 'currículo oculto'.

Una dimensión del conocimiento educativo de gran valor radica en aquello que sabe el estudiante, lo que se denomina 'conocimiento previo'. Se habla

**"En una propuesta de gestión desde la complementariedad, serán tomadas en consideración: perspectivas que asumen el uso de las herramientas tecnológicas para facilitar el proceso de promoción y organización del conocimiento en la institución educativas; aquellas cuya base es la administración de este conocimiento; las que se fundan en el reconocimiento y dinamización de los activos tangibles, pero sobre todo esas propuestas que consideran al 'otro' como posibilidad en lo que han denominado los activos intangibles."**

de un conocimiento histórico social, pero, sobre todo, devenido de la vida cotidiana, que se instituye en los estudiantes desde los contextos de desarrollo, social y cultural; conocimiento que también se constituye desde las particularidades psicósomáticas de cada uno de los estudiantes y que les permite dar matices al mundo, colorearlo, delinearlo desde su propia perspectiva.

Existe otra dimensión del conocimiento educativo, el conocimiento popular, social, el conocimiento del bullicio de lo cotidiano, tal y como lo afirma J. Shot-

3 Estudios realizados por el grupo de prácticas pedagógicas así lo muestran. Uno de los trabajos más representativos en los estudios acerca de las prácticas pedagógicas en Colombia fue el liderado por Alejandro Alvarez Gallego en 1998, denominado Expedición Pedagógica. En el estudio se muestra que los saberes desarrollados por los maestros en Colombia marchan en los límites de lo científico, lo popular y las necesidades del medio, constituyendo una especie de saber autónomo que se lleva a los estudiantes; un saber pregnado de particularidades sociales, culturales, científicas y políticas. Un saber que no se ha teorizado, además de la abundancia de esas prácticas ocultas y salidas de las hegemonías institucionales que tampoco se han documentado lo suficiente. Justamente la potencia del estudio consistió en documentar ese tipo de saberes y prácticas (Alvarez, 2001). Asimismo, en el estudio realizado por Murcia acerca de universidad y vida cotidiana se muestra cómo los saberes académicos en la universidad transitan en los bordes de los instituidos como científico, de lo práctico como cultura y tecnología y de lo imaginario como política, ética y estética. (Murcia, 2006).

ter (1993). Ese conocimiento se construye en común; es una especie de conocimiento de tercer tipo que, a decir del autor, por no ser ni tuyo ni mío, pero nos interesa a los dos, se torna social y deviene de los imaginarios sociales. Funge como esquemas de inteligibilidad social; conocimiento devenido de unos imaginarios ya instituidos y, por tanto, genera cierres en las personas que interactúan con los grupos sociales.

Si bien esa dimensión del conocimiento se puede encontrar en el conocimiento social de los y las estudiantes, existen algunos arraigos que son más explícitos en los grupos sociales externos y que influyen fuertemente en las instituciones educativas.

Otra dimensión del conocimiento educativo se reconoce como el conocimiento instituido oficialmente en leyes, proyectos, reglamentos. Este conocimiento es también un conocimiento devenido de imaginarios instituidos y arraigados como fuerzas de coerción social. Castoriadis lo deja claramente planteado en sus tesis acerca de la institución imaginaria de la sociedad I y II (1983, 1989) y Shotter (1993) lo formula en los cierres a figuras y simbólicos que se instituyen en las sociedades y que canalizan, como creencias, las acciones e interacciones de las personas.

No ha de tomarse el conocimiento que se dinamiza en las instituciones educativas como fraccional o que persista el uno sin el otro; en la institución educativa y en los procesos educativos que en ella se desarrollan estas dimensiones son, en realidad, el conocimiento educativo. Un conocimiento que parte de asumirse como saber, en tanto que no sólo canaliza los discursos sino que ayuda a organizar las formas de ser de las personas –en esta consideración, el saber hacer/decir/representar no es posible sin saber ser–.

Si se está de acuerdo en estas dimensiones, se estará de acuerdo que promover y organizar el conocimiento en la institución educativa no es tarea fácil, pero, sobre todo, no es tarea de un sujeto individual sino la cooperación de muchas voluntades. Implica la asunción de una lógica colaborativa en la definición de la gestión del conocimiento.

**"Gestionar el conocimiento se reconoce, ante todo, como un proceso que implica reconocer, promover y organizar el conocimiento de la institución educativa. En este sentido, se promueve cuando se excitan los imaginarios radicales, se da fe a la fuerza de los imaginarios instituyentes y se revisan críticamente los imaginarios instituidos."**

### 3.2 ¿Qué implica reconocer, promover y organizar el conocimiento en una institución educativa?

Como se ha insistido, gestionar el conocimiento se reconoce, ante todo, como un proceso que implica reconocer, promover y organizar el conocimiento de la institución educativa. En este sentido, se promueve cuando se excitan los imaginarios radicales, se da fe a la fuerza de los imaginarios instituyentes y se revisan críticamente los imaginarios instituidos.

No es posible promover sin estar seguro de dinamizar ese flujo magmático de ideas y de reconocer cuándo una idea se convierte en fuerza social, capaz de resignificar prácticas y discursos y de reflexionar acerca de las hegemonías asumidas como acuerdos ya establecidos. Promover implica reconocer lo que existe como realidad evidente, pero también lo que aún no lo es, lo no presente.

La ideas primeras, que devienen como lo argumenta Castoriadis (1998) de la imaginación radical, deben ser entendidas en un proceso de promoción como fuentes de posibilidad y realización; pero, además, deben entenderse como dependientes de unos imaginarios que, por ser radicales, no se ciñen a lo dado, a lo considerado como normal en lo social; deben ser considerados como ideas primeras que al ser potenciadas son, generativas de innovaciones (Murcia, 2010).

Esto no se hace posible si en las organizaciones, como las instituciones educativas, se asumen solamente imaginarios del mundo preconfigurado, imaginarios estructurales; según los cuales las realidades están prefabricadas y el papel de los seres humanos que ingresamos a ellas radica únicamente en el de adaptarnos a estas estructuras. Por el contrario, la opción para poder asumir la promoción de las ideas (novedosas) del conocimiento nuevo radica en considerar la organización como "institución social", en tanto definida por acuerdos sociales que permiten a las instituciones funcionar sobre acuerdos de las formas de ser, decir y representar; se habla, por tanto, de instituciones móviles, dinámicas, efervescentes que cambian constantemente en atención de las mismas disposiciones sociales, culturales, políticas, éticas y estéticas.

Esto implica, en sí mismo, que la institución social debe autorregularse como institución reflexiva, crítica y reconstructiva. En este sentido, los acuerdos funcionales de que habla Castoriadis (1983) deben

incluir esta premisa en las organizaciones educativas consideradas como institución social.

Promover y reconocer implican, entonces, hacer emerger esos imaginarios que se comienzan a construir sobre lo que aún está por ser, sobre el proyecto como posibilidad de llegar a ser. Consiste en visualizar la escuela como la cantera de conocimiento popular y de conocimiento académico y establecido por las leyes que, pese a no estar normalizado, pese a no estar generando realidades, se perfila como una posibilidad, bien sea psicosomática o instituyente. También implica recuperar el conocimiento dado, ese conocimiento generado desde los preceptos legales, académicos, populares o sociales ya establecidos como normalidad en la institución educativa.

Promover consiste en generar, en las instituciones educativas, las condiciones para que ese conocimiento popular, académico, de los estudiantes y establecido por las leyes, generativo y generado sea posible. En fin, aportar las herramientas necesarias para que se genere y dinamice el conocimiento instituyente, instituido y radical.

Se muestra, en primer lugar, al impulsar el conocimiento que puede generarse por las personas particulares como novedoso; en segundo lugar, al dinamizar el conocimiento que puede estar instituyéndose como fuerza social en los discursos de las personas, para que estos sean proyectados en función de la generación de realidades; y, en tercer lugar, al revisar, reflexionar y resignificar el conocimiento pre-existente potenciando lo exitoso y buscando alternativas para lo que se perfila como obstáculo para los propósitos de calidad de la institución. Finalmente, todo conocimiento debe ser revisado críticamente para ser asumido y considerado como positivo para lograr la calidad de los procesos.

**"Promover y reconocer implican, entonces, hacer emerger esos imaginarios que se comienzan a construir sobre lo que aún está por ser, sobre el proyecto como posibilidad de llegar a ser. Consiste en visualizar la escuela como la cantera de conocimiento..."**

### 3.3. Pero, ¿cómo se dinamiza el proceso de gestión del conocimiento?

En esta perspectiva desde los imaginarios sociales, el conocimiento se dinamiza; permite organizar la imaginación radical, los imaginarios instituyentes emergentes y los instituidos que han sido reconocidos como potenciadores.

La organización, entonces, funge como un medio de gran importancia para promover el conocimiento. Esa organización debe adoptar acuerdos funcionales que den razón de las mejores formas de organizar el conocimiento que se quiere promover. Esto es, que den razón de las mejores tecnologías de la información con las cuales se ayude en la organización y en la promoción del conocimiento; asimismo, de las mejores formas de administrar los procesos en la institución educativa, pero sobre todo de las mejores formas de promover las personas que hacen parte de la institución.

En tal sentido, no sólo se ha de pretender la organización y la promoción de la información visiblemente existente sino, sobre todo, de permitir la emergencia, el reconocimiento y la valoración de la información invisible que, desde adentro, ayuda a dinamizar los procesos institucionales y a promover la generación de nuevo conocimiento y de nueva información. Ideal que se alcanza al desarrollar en las personas una inteligencia "organizacional-creativa" que los proyecte como sujetos institucionales auto-eco organizados y que promueva la calidad de sus procesos y el éxito de sus propuestas.

La posibilidad de reconocer la Gestión del Conocimiento desde la potencia de los imaginarios sociales permite la apropiación y el desarrollo de la inteligencia social en dos medidas: al potenciar los imaginarios instituyentes y al revisar y reflexionar los imaginarios instituidos. De este modo se constituye un proceso, más que educativo, pedagógico en el cual se reflexiona y se visibiliza el papel de la educación en las sociedades.

## Bibliografía

- Abello, R. D. (2003), "Gestión de la integración social de los proyectos", en: *Investigación y Desarrollo*, núm. 2, vol. 11.
- Albrecht, K. (2004), "Hacia las culturas del conocimiento", en: *Gestión*, núm. 2, vol. 7, pp. 8-13.

- Álvarez, A., y otros (2001), *Expedición Pedagógica Nacional*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Alzate, G.B. (2004), *Gestión de la integración social de la investigación en el proyecto habilidades para la vida de la Universidad de Manizales*, Estudio de caso.

- Arango, G. S., et al. (2005), *Competencias y gestión del conocimiento en un escenario universitario*, Universidad de Manizales.
- Arbonies, A. (2006), *Conocimiento para innovar. Cómo evitar la miopía en la gestión del conocimiento*, Madrid, Díaz de Santos.
- Arias, A. O. et al. (2005), *La gestión del talento humano. Una estrategia para la gestión del conocimiento*, Universidad de Manizales.
- Arias, J. (2007), "La gestión de conocimientos en entidades de conocimiento, El caso de los laboratorios académicos y de las empresas de base tecnológica en Europa", en: *Pensamiento y Gestión*, núm. 22, pp. 168-190.
- Artiles, V. S. (2003), "Dimensión Informacional de la gestión del conocimiento GECYT un caso de estudio", en: *Revista Nuevas Tecnologías*, núm. 2, vol. 8, pp. 14- 23.
- Brooking, A. (1997), "Gestión de conocimiento y memoria corporativa", en: *El capital intelectual*, Barcelona, Paidós, pp. 173- 187.
- Bueno, E. (2003), "Fundamentos epistemológicos de dirección del conocimiento organizativo: Desarrollo, medición y gestión de intangibles", en: *Dialnet*, núm. 357.
- Burton, C. (s.f.), *Técnicas y estrategias. La gestión por proyecto: Una guía práctica*, Barcelona, Paidós.
- Castoriadis, C. (1998), *Hecho y por hacer*, Pensar la imaginación, Buenos Aires, Eudeba.
- \_\_\_\_\_. (1997), *Ontología de la creación*, Bogotá, Ensayo y error, Colección Pensamiento Crítico Contemporáneo.
- \_\_\_\_\_. (1989), *La institución imaginaria de la sociedad*, El imaginario social y la institución, vol.2, Barcelona, Tusquest.
- \_\_\_\_\_. (1983), *La institución imaginaria de la sociedad, Marxismo y teoría revolucionaria*, vol.1, Buenos Aires, Tusquets Editores.
- Camacho, P N. (2004), "Epistemología y creatividad o del conocimiento fértil", en: *Proyección Universitaria*, Fundación Universitaria de Boyacá. CIPADE, núm. 24, pp. 65-74.
- Campiz, L. (2005), *La Sociedad del Conocimiento en relación con el talento humano y la integración de estrategias diferenciadoras*.
- Castillo. P. (2007), "Una aproximación conceptual a la gestión del conocimiento como disciplina emergente de vital importancia para las organizaciones", en: *Revista Politécnica*, año 3, núm. 4, pp. 85-92.
- Cobaleda, B. (2008), *Gestión del conocimiento. Efectos de la innovación en la acumulación de capital intelectual*, Universidad de Manizales.
- Codina, L. (2002), "El futuro de los estudios de biblioteconomía y documentación y su adecuación a la demanda social", en: *Documentación de las ciencias de la información*, vol. 25, pp. 217-234.
- Collazos C. (2006), "Como aprovechar el 'aprendizaje colaborativo' en el aula", en: *Educación y Educadores*, Universidad de la Sabana, núm. 2, vol. 9, pp. 61-76.
- Corona, J. (2002), "Administración del conocimiento comprensivo", en: *Revista Mexicana de Agronegocios*, Torreón México, vol. 11, pp. 483-494.
- Cortes, C. (2007), *Ventajas competitivas en las Universidades privadas de Manizales por medio de las y la gestión del conocimiento*, Universidad de Manizales.
- Cuenca, C. (2008), "Gestión del Conocimiento en los Egresados del Doctorado en Ciencias de la Educación", en: RE-DHECS, *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, Zulia, Venezuela, núm. 6, año 4.
- Díaz, L. V. (2007), "Gestión del conocimiento y del capital intelectual: Una forma de mirar empresas innovadoras productivas y competitivas", en: *Revista EAN*, Colombia, núm. 61, pp. 39-68.
- Díaz, L. V. (2006), "Gestión del conocimiento y tecnología de información y comunicaciones", en: *Revista ENA*, núm. 58, pp. 41-60.
- Fajardo, V. M. (2003), "El aula de clase: oportunidad para una multiplicidad de voces", en: *Revista Actas Pedagógicas*, núm. 9, vol. 2, pp. 63-70.
- Fontcuberta. M. (2003), "Medios de comunicación y gestión del conocimiento", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, España, núm. 32, pp. 95-118.
- Foucault, M. (2004), *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Gallego, D. y Ongallo, C. (2004), *Conocimiento y Gestión*, Madrid, Pearson Prentice Hall.
- Gómez, V. Á. (2003), *Las claves de la economía digital: una reflexión sobre los nuevos retos que deben afrontar las organizaciones en la sociedad de la información*, México, Alfaomega.
- Henao, C. (2006), "Soluciones tecnológicas que apoyan la gestión del conocimiento", en: *Revista AD-MINISTER*, núm. 8, pp. 69 - 85.
- Hoyos, A. y Arango S. (2006), "Competencias y gestión del conocimiento en un escenario universitario", en: *Perspectivas en Psicología*, núm. 6.

- Hualde, A. (2002), "Gestión del conocimiento en la industria maquiladora de Tijuana: Trayectorias, redes y desencuentros", en: *Comercio Exterior*, núm. 6, vol. 52, pp. 538-550.
- Íñiguez, L. (2006), *Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales*, Barcelona, [Universitat Oberta Catalunya] UOC.
- Joyanes, L. (2000), "Gestión del conocimiento: La nueva fuente de riqueza de las empresas", en: *Revista Nuevas Tecnologías para la Economía*, núm. 23, vol. 7, pp. 66-73.
- Kreimer P. (2007), "Producción de conocimientos científicos y problemas sociales en países en desarrollo", en: *Revista Nómadas*, Fundación Universidad Central, núm. 27, pp. 110-122.
- López, J. et al. (2006), "Los límites de la imaginación y de la creatividad: El ingeniero y la imaginación en la gestión del conocimiento, el modelo de la inteligencia organizacional", en: *Revista Universidad EAFIT*, núm. 14, vol. 42, pp. 9-33.
- López, M; Cabrales, F. y Schmal, R. (2005), *Gestión del Conocimiento: Una revisión teórica y una asociación con la Universidad*, Chile, Panorama Socioeconómico.
- Louffat, E. (2005), "Convergencia de los modelos de conocimiento y de competencias como soporte para la moderna administración de empresas", en: *Revista EAN*, núm. 53, pp. 24-35.
- Malaver, R. (2004), "La autonomía universitaria y su aplicación en la enseñanza-aprendizaje del español un imperativo categórico! en *Academia Libre*, Corporación Universidad Nacional, núm. 5, vol. 4, pp. 149-156.
- Maldonado, G. et al. (2008), *Gestión de conocimiento la viabilidad del desarrollo científico*, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Mariño, B. (2004), "El conocimiento: Una ventaja competitiva sostenible", en: *Inquietud Empresarial*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, núm. 2, vol. VII.
- Mendoza, I. y Fuentes, L. (2006), "Gestión de conocimientos ambientales generados en la Universidad", en: *Agora*, Trujillo Venezuela, núm. 18, año 9.
- Moreno, C. (2003), Propuesta de Elementos Útiles para la Reflexión sobre la Educación Virtual, en: *Revista Actas Pedagógicas*, núm. 9, vol. 2, pp. 40-46.
- Morín, E. y Kern, A. (1993), *La reforma del pensamiento*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Murcia, N. (2010), "Los imaginarios sociales. Una posibilidad para el estudio de las realidades educativas" en *Seminario latinoamericano de investigación educativa*. Córdoba, Argentina.
- Murcia, N. (2006), *Universidad y vida cotidiana: estudio desde los imaginarios de profesores y estudiantes*. Tesis doctoral, Magna Cum Lauda, CINDE, Universidad de Manizales.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (2008), *Investigación cualitativa. Un enfoque desde la complementariedad*. Segunda edición, Armenia, Kinesis.
- Nagles, N. G. (2007), "La gestión del conocimiento como fuente de innovación", en: *Revista EAN*, Colombia, Universidad EAN, núm. 61, pp. 77-88.
- Nieto, M. (2005), "Producción y gestión del conocimiento en la actividad académica", en: *Revista EAN*, Colombia, Universidad EAN, núm. 53, pp. 36-51.
- Otero, H. (2001), "La interacción en el aprendizaje y la construcción del conocimiento, acción mediatizante en la enseñanza de las ciencias", en: *Revista Cultural Academia Libre*, núm. 1, vol.1, pp. 87-91.
- Parra, I. (2006), "Un sistema de visualización para el capital intelectual", en: *Revista AD-MINISTER*, núm. 8, pp. 86-105.
- Pérez, M. (2008), *Gestión del conocimiento en las organizaciones: fundamentos, metodología y praxis*, Gijón, Trea.
- Prada, E. (2005), "Las redes del conocimiento y las organizaciones", en: *Revista Bibliotecas y Tecnologías*, núm. 4, vol. 2, pp. 24-43.
- Prat, J. (2004), *La gestión de la información como factor de reducción vía internet como factor de la reducción de la brecha digital entre países europeos e iberoamericanos*. Documentación de las ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid, pp. 43-51.
- Recio, A. (2003), "El qué y el para qué de la investigación en la Universidad", en: *Investigación y Desarrollo Social*, Universidad Militar Nueva Granada, núm. 25-26, vol. 12, pp. 80-95.
- Restrepo, N. (2005), *Relación entre la gestión académica y la aprehensión del conocimiento con la deserción física de estudiantes del primer semestre del programa de medicina de la Universidad de Quindío*, Universidad de Manizales.
- Reyes, R. (2001), "La gestión del conocimiento", en: *Revista Cultural Academia Libre*, núm. 1, pp. 93 – 102.
- Riesco, M. (2006), *El negocio es el conocimiento*, Madrid, Díaz de Santos.
- Rodríguez, J. y Molero, M. (2008), "Conectivismo como gestión del conocimiento", en: REDHECS, *Revista Elec-*

*trónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, Zulia, Venezuela, núm. 6, año 4.

Roncancio, P. (2001), "Sistema de investigación educativa y pedagógica (SIEP): las conjunciones del aprendizaje permanente con la gestión del conocimiento", en: *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, núm. 1, vol. 1, pp. 7-20.

Rosllon, PE. (2006), "La nueva economía, el capital humano y la sociedad del conocimiento", en: *Hombre y Trabajo*, núm. 58, pp. 5-16.

Sagarra, M. (2006), *Naturaleza estratégica del conocimiento y las capacidades de gestión del conocimiento: aplicación a empresas innovadoras de base tecnológica*, Universidad de Jaume.

Sanabria, T. H. (2004), Pensamiento y método de intervención urbana. Definiciones formativas y de investigación, en: *Proyección Universitaria "Desde la Creatividad a la Pedagogía"*, Fundación Universitaria de Boyacá, CIPADE, núm. 24, pp. 7-49.

Shotter, J. (1993), *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*, Buenos Aires, Amorroutu Editores.

Tife, D. (2007), "Gestión del conocimiento y creatividad", en: *Revista EAN*, Colombia, Universidad EAN, núm. 61, pp. 97-102.

Uribe, G. (2004), "Aspectos de la enseñabilidad de las ciencias sociales y humanas", en: *Páginas*, Universidad Católica Popular del Risaralda, núm. 69, pp. 68-79.

Valhondo, D. (2003), *Gestión del conocimiento: Del mito a la realidad*, Madrid, Díaz de Santos.

Vargas, P. et al. (2005), *Comunicación organizacional en función de la gestión del conocimiento, en las instituciones de educación superior. Factores determinantes en la comunicación organizacional para la articulación de las funciones sustantivas de la educación superior docencia, investigación y proyección social en la Universidad de Manizales*.

Yogo, F. (2003), *Magma. Psicoanálisis, filosofía, política. La obra de Castoriadis*, Buenos Aires.

Zapata, F. (2004), "La comunicación interna en la sociedad del conocimiento: gestión clave en las estrategias empresariales e instituciones españolas", en: *Documentación de las Ciencias de la Información*, Universidad Complutense de Madrid, vol. 27, pp. 269-275.

Zea, M. (2004), "Entendiendo las ciencias con mapas conceptuales", en: *Revista Universidad Eafit*, núm.134, vol. 40, pp. 10-24.

Zkujiki, N. (2001), "La tecnología y la gestión del conocimiento", en: *Revista Interamericana Nuevas tecnologías*, vol. 6, pp. 2-7.

The background of the page is a light gray gradient. It features several sets of concentric circles, each with a small dark dot in the center, arranged in a scattered pattern. A prominent, dark, wavy line, resembling a stylized path or a calligraphic stroke, runs diagonally across the lower half of the image. The word "Investigaciones" is centered in the middle of the page.

# Investigaciones

