



Gestión del conocimiento en educación en respuesta a las tendencias del pensamiento dominantes en la escuela

Giovanni Gutierrez Vargas¹

Recibido: Septiembre 2017 / Evaluado: Noviembre 2017 / Aceptado: Noviembre 2017

Resumen. Se presenta un estudio que reconoce cómo el valor conferido al conocimiento en educación es una de las estrategias con las cuales se confronta a las tendencias del pensamiento cuyo propósito es proyectar una escuela sustentada en las competencias operacionales, la eficacia y al servicio de la racionalidad productiva de las empresas. Mediante la incursión en literatura desarrollada en el campo de la administración y los negocios, el trabajo expone la manera en que la gestión de los conocimientos, producidos en el entorno escolar, se perfila como vía de liberación del efecto totalizador y unificador de los conocimientos científicos y tecnológicos que han extraviado la tríada, conformada por la comprensión, el pensamiento crítico y la sabiduría, que fue la esencia de la actividad educativa hasta la emergencia de la sociedad post-industrial. Finalmente, el artículo propone principios básicos que le posibilitan al conocimiento educativo afectar el pensar-actuar de la institución escolar.

Palabras clave: conocimiento; escuela; modelo cultural; sistema educativo; sociedad.

[en] Knowledge management in education in response to dominant thinking trends in school

Abstract. A study is presented that recognizes how the value conferred to knowledge in education is one of the strategies with which it confronts the tendencies of the thought whose purpose is to project a school based on the operational competences, the efficiency and the service of the productive rationality companies. Through the incursion into literature developed in the field of administration and business, the work exposes the way in which the management of knowledge, produced in the school environment, is seen as a way of liberating the totalizing and unifying effect of knowledge scientific and technological that have misplaced the triad, made up of understanding, critical thinking and wisdom, which was the essence of educational activity until the emergence of post-industrial society. Finally, the article proposes basic principles that allow the educational knowledge to affect the thinking-act of the school institution.

Keywords: knowledge; school; cultural pattern; education system; society.

Sumario. 1. Introducción. 2. Tendencias del pensamiento en la escuela. 2.1. Tendencia del pensamiento económico. 2.2. Tendencia del pensamiento organizacional. 2.3. Tendencia del pensamiento subversivo. 3. La tríada en extinción. 3.1. Retorno a los conceptos clave. 4. Principios básicos de una vía de gestión del conocimiento en educación. 4.1. Gestionar conocimientos en la empresa y la escuela. 4.2. El conocimiento en educación como bien común público. 4.3. Validación y legitimación del conocimiento en educación. 5. Conclusión. 6. Referencias bibliográficas.

¹ Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
E-mail: ggutierrezv@pedagogica.edu.co

Cómo citar: Gutierrez Vargas, G. (2019). Gestión del conocimiento en educación en respuesta a las tendencias del pensamiento dominantes en la escuela. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 245-259.

1. Introducción

En el mundo contemporáneo son explícitos los requerimientos hechos a la escuela para que promueva bienestar, calidad de vida y desarrollo. Exigencias que se traducen en prácticas las cuales favorecen las competencias operacionales que, según Barnett (2001), reproducen el interés social por mejorar los resultados económicos, la eficacia de la empresa y otros rasgos del sistema productivo. Lo mencionado se evidencia en asuntos como: a) el desarrollo de habilidades técnicas en los estudiantes, b) la respuesta a pruebas que miden el saber de los educandos en las áreas de interés económico, c) la incorporación de tecnología(s) en la gestión de los centros educativos y la labor docente y estudiantil, d) el funcionamiento de las instituciones educativas bajo parámetros de calidad, e) la adopción del lenguaje empresarial en tanto los alumnos son considerados como clientes, los profesores como vendedores de destrezas y la educación como empresa de servicios.

En este contexto el conocimiento educativo queda debilitado. La acumulación de prácticas, experiencias e investigaciones en educación es significativa, pero son insuficientes sus mecanismos de difusión y estrategias de engranaje con la realidad escolar y social. El vacío dejado por estos conocimientos, ocupado por otros saberes y formas de pensamiento, ha desplazado el rol esencial de la comprensión, el pensamiento crítico y la sabiduría en la reforma de la escuela. Al respecto, Barnett (2001) ha señalado que la educación se empeña en desarrollar habilidades en y para el procesamiento de informaciones a través de las cuales los educandos operen eficazmente en la sociedad y respondan a situaciones que les brinden nuevas experiencias y capacidades: el conocimiento es considerado como un recurso a explotar.

Penalva (2009), particularmente, ha señalado la emergencia de paradigmas cuya pretensión es moldear el entorno escolar: a) Paradigma enfocado en el mercado global y la producción de conocimientos como base de la innovación y la competitividad, el cual afirma que la empresa es el modelo requerido por la sociedad y la educación; b) Paradigma fundamentado en la emergencia de la sociedad del conocimiento, que hace explícita la necesidad de que la escuela se comporte como organización inteligente, capaz de adaptarse a cambios externos para superar su ineficacia; c) Paradigma apoyado en la pedagogía crítica, el cual persigue que la escuela renuncie a transmitir conocimientos y se profile como realidad política; d) Paradigma que considera a la escuela como espacio de lucha política y creación de significados y, a su vez, como entidad que reduce la exclusión social y construye una cultura democrática.

Los paradigmas a) y b) se han acentuado en el entorno escolar en comparación con lo acontecido con aquellos mencionados en c) y d) que, por ahora, no superan su condición de ideales-utopías. Así, es necesario evaluar estas tendencias del pensamiento y la manera en que pueden viabilizar una vía que devalore el valor de los conocimientos en educación en la configuración y proyección de la escuela.

2. Tendencias del pensamiento en la escuela

La escuela entra en tensión cuando se enfrenta a la decisión de preparar a las personas bajo criterios técnicos o brindar una educación en donde estas se empoderen como sujetos políticos. Dichas opciones, se sustentan en los argumentos de tendencias del pensamiento que, por ahora, no han posibilitado la fundación de un proyecto que otorgue protagonismo al conocimiento educativo en la institución escolar y la sociedad.

2.1. Tendencia del pensamiento económico

Considera que las sociedades y sus instituciones deben estar en correspondencia con las fuerzas del mercado económico, la alta industrialización, el desarrollo tecnocientífico y las decisiones globales. En este ecosistema las empresas, no la escuela, son quienes mejor se han desenvuelto dada su respuesta a los cambios que subyacen a la comercialización de productos, tangibles e intangibles. Estos últimos, los más preciados en la sociedad del conocimiento (post-industrial), término acuñado por Peter Drucker en la obra *“The Age of Discontinuity”* en 1968, que, según Flaherty (2001), generó estos cambios: el paso del analfabetismo al conocimiento y de los oficios a los títulos, la postergación de la entrada a la fuerza laboral, la proliferación de profesiones y el cambio de los recursos físicos a los recursos de información.

La empresa, entonces, ha efectuado transformaciones no sin enfrentarse a resistencias sociales. En el siglo XIX fue vista con desconfianza por las clases favorecidas económicamente ya que la consideraron como un espacio laboral indigno. Por el contrario, la población pobre, con baja formación académica, encontró en esta institución la mayor oportunidad de trabajo y dignificación humana. Asuntos que se invirtieron en la sociedad del conocimiento, dado que la empresa y la escuela contaron con profesionales competentes para avanzar en su desarrollo. Conviene anotar, igualmente, que el mercado económico capitalista se consolidó gracias a la actividad de las empresas productoras de bienes de consumo masivos de bajos costos y con expansión mundial (Drucker, 1990). Este suceso hizo de la competitividad el factor decisivo de progreso y condujo a la sociedad a comportarse según las condiciones de intercambio de bienes, servicios y factores productivos.

De igual manera, en el ámbito de esta tendencia del pensamiento, se ha desarrollado la sociedad post-industrial gracias a que los conocimientos están en conexión con el mercado para generar riqueza y sentimientos de esperanza en un mundo mejor. Sin embargo, este enlace ha generado marginaciones de todo tipo, dado que los mercados globales no fueron pensados para hacerse cargo de las necesidades de la sociedad civil, precisamente por su enfoque financiero (Hargreaves, 2003). Así, la escuela se ha visto obligada a educar y formar personas que respondan a problemas y exigencias que, sin duda, se inscriben en la economía, a pesar de sus precarias condiciones para impartir la enseñanza, investigar e innovar, lo cual pone en entredicho ideales, intereses y sueños de los educandos. La institución escolar, compite, al igual que las empresas, a partir de los conocimientos que posee y mediante vagas ideas acerca de la innovación².

² La innovación usualmente es entendida como la creación de productos que son introducidos en el mercado para aportar rentabilidad a las empresas, asimismo como sinónimo de cambio, mejoramiento o reforma.

Cabe subrayar que las concepciones de innovación educativa giran alrededor de ideas de alteración y novedad, pero cuando se piensan la especificidad, el contexto y las prácticas de cada organización escolar, caen en la superficialidad, la linealidad y la neutralidad de las definiciones. En consecuencia, es difícil lograr consensos acerca de lo que significa innovar en la escuela, dado que se comprende como algo que supera la productividad mecánica y que alude a la reorganización de los recursos existentes para producir novedad (Poggi, 2011) e, igualmente, como posibilidad de reinención de aquello arraigado en la tradición escolar, con lo cual se pueden brindar oportunidades a estudiantes, dignificar la labor docente y, probablemente, realzar el valor de los conocimientos en educación. Por consiguiente, es importante reconocer que contamos con un discurso lineal-práctico de la innovación, proveniente del sistema productivo, y con representaciones de la misma en el sistema escolar que, según el trabajo de la OECD (2016), pone al descubierto las posiciones conservadoras de la escuela frente al cambio y la actuación unilateral de las políticas en su intención de evaluar los resultados de las inversiones que se hacen en las instituciones.

En el panorama descrito, la escuela ha quedado a merced de disposiciones externas, revuelta en la incertidumbre, atrapada en el pragmatismo de la competencia y el escurridizo concepto de innovación, asimismo orientada a formar personas en habilidades técnicas, es decir en destrezas en campos especializados del saber para atender requerimientos de organizaciones, empresas y sector productivo. Dicho modelo, igualmente, ha permeado a esta institución para que opere según los modelos de división del trabajo, la automatización de procesos, la reforma del currículo en términos de competencias, la producción de servicios educativos y la generación de conocimientos con destino al crecimiento de los sistemas productivos. Esto tiene sentido, según lo señala Sen (2012), porque el mecanismo del mercado es considerado como la mejor solución para resolver todos los problemas económicos y aquellos propios del bienestar, debido a que se le ha otorgado un grado de eficiencia tal que, aparentemente, todos los bienes podrán comercializarse.

2.2. Tendencia del pensamiento organizacional

Corriente enfocada en que la escuela funcione como organización inteligente: que aprenda continuamente acudiendo al pensamiento sistémico –marco conceptual, conjunto de conocimientos y herramientas– con el propósito de aclarar y modificar los patrones generales de los sistemas que la conforman (Senge, 2011). Igualmente, estima necesaria la innovación, dada la manera en que la información y el conocimiento definen el comportamiento de la economía y las instituciones. Según Hargreaves, citado en Penalva (2009), bajo esta perspectiva el progreso dependerá de cómo la escuela se adapte a nuevos contextos.

Habitualmente se afirma que dicha institución no cuenta con la capacidad suficiente para autosostenerse y corresponder con las demandas sociales, probablemente porque no reconoce sus conocimientos como ruta de desarrollo. En el contexto de la tendencia del pensamiento descrita, se asemeja a un organismo donde sus procedimientos, normas y prácticas se centran en una racionalidad donde la eficacia, la eficiencia y otros asuntos instrumentales definen su avance y obtención de fines.

En una organización que aprende y se hace inteligente, la creación y el uso de información son actividades estratégicas de crecimiento y adaptación, lo cual im-

plica que debe percibir los cambios de su medio ambiente externo³ (Choo, 1999). Este último no necesariamente corresponde a las visiones de la escuela, ya que pertenece a un sistema de fuerzas, regulado por el mercado económico, y bajo el cual la educación es cuestionada en relación con su respuesta eficaz en el entorno: toda su creatividad e ingenio aportará a la dinamización del aparato productivo. A pesar de las resistencias al respecto, la escuela se ha desarrollado al margen de tales condicionamientos que ponen de manifiesto los efectos colaterales de la sociedad del conocimiento, cuyo eje fundamental es que las organizaciones e instituciones se adapten velozmente al cambio.

En esta perspectiva, la escuela deberá transformarse para que sus conocimientos la afecten lo cual demanda de sus integrantes contar con saberes, competencias y actitudes que respondan a problemáticas específicas de ese medio externo (Penalva, 2009). Dinámica en la que intervendrán, indudablemente, la innovación, la competitividad y la eficacia, no sólo para preguntar por los logros en materia económica sino, también, por la capacidad de las prácticas educativas y pedagógicas de una escuela que no podrá seguir siendo la misma de la tradición.

Las tendencias del pensamiento económico y organizacional invitan a meditar sus alcances e impacto en educación que se traduce en la proliferación de prácticas, enfocadas en la correspondencia a demandas externas, las cuales, por consiguiente, han debilitado el desarrollo de caminos de saber que cuestionen la tecnocracia, cuya presencia en el entorno escolar amplía brechas y degrada el valor de sus conocimientos⁴.

2.3. Tendencia del pensamiento subversivo

Fuera de los paradigmas descritos, emergen alternativas que reivindican las luchas políticas y la construcción de significados y conocimientos bajo una organización escolar renovada. Movilización contracorriente a una escuela al servicio del aparato productivo, la cual considera fundamental la alfabetización política, la respuesta a problemas sociales y la reforma educativa que, en términos de Penalva (2009), parte de la crítica a la didáctica pasa por el resurgimiento del profesor como intelectual y termina en una escuela cuya perspectiva es la realidad social, cultural y política de los actores educativos. No obstante, los enfoques subversivos no han sido decisivos para superar el discurso y generar prácticas que afecten notablemente a las comunidades.

En general, el paradigma subversivo procura resignificar la educación y la formación, propiciando conciencia social y política. Se encamina, igualmente, a la transformación del intelecto y las prácticas escolares como a la movilización de lecturas del entorno con las cuales sea posible debilitar los cimientos del pensamiento hegemónico. Al respecto, Freire (2008) insistió en que la confrontación y los cambios en la pedagogía se originan solamente con la influencia de los educadores en la política a través del desarrollo de la comunicación y la consideración de la práctica educativa como herramienta de denuncia de la dominación y la alienación. Al mismo tiempo, Giroux (1997) ha afirmado que las escuelas deben concebirse como esferas

³ Las organizaciones son conjuntos de personas que, a partir de los recursos con que cuentan (tangibles e intangibles) y las condiciones de un sistema, persiguen fines, objetivos o metas.

⁴ La tecnocracia es la fuerza de poder de aquellos grupos especializados, económicos y administrativos, cuyo objetivo es ejecutar medidas eficaces para la búsqueda de bienestar, al margen de cualquier expresión ideológica.

públicas democráticas para evitar que sean extensiones de los lugares de trabajo o instituciones que hagan parte de la batalla que libran los mercados internacionales y la competencia extranjera.

En teoría son loables las ideas de inclusión, comunidad democrática, participación y construcción de significados compartidos y ciudadanía, agrupados en la citada tendencia. No obstante, en la práctica dejan interrogantes y, paradójicamente, contribuyen a la consolidación de las burocracias, las tecnocracias y todo tipo de monopolios, dado su escaso impacto y germinación social. Lo cierto del caso es que este modelo expone la baja reflexión, renovación y proyección en los entornos escolares y, especialmente, revela la manera en que la escuela ha quedado cautiva de decisiones de escritorio, las cuales amplían brechas y consolidan paradigmas económico-organizacionales que, ciertamente, han sido pragmáticos en comparación con los enfoques subversivos que, aún, no superan el discurso.

Una educación desligada de la generación de habilidades deseables en los estudiantes, exige lecturas responsables de los paradigmas de pensamiento descritos, dado que no es posible, aún, determinar el lugar que ocupan en estos los conocimientos en educación, extraviados por la atención puesta en la eficiencia y las competencias, los cuales pueden influir en las estructuras políticas y sociales, según sea su naturaleza. Al respecto, Nonaka y Takeuchi (1999) señalaron que el conocimiento explícito es transmitido a través del lenguaje formal y sistemático, ya que es más evidente para personas y organizaciones. Por su parte, el conocimiento tácito es considerado como personal y de contexto específico por lo cual no es fácil formalizarlo y comunicarlo en tanto pone de presente el sentido de realidad que lleva consigo el individuo. Ambas clases de conocimiento han sido útiles para el asentamiento de los enfoques de pensamiento dominantes y, a su vez, invitan a meditar y actuar sobre paradigmas alternativos con el propósito de trazar los argumentos que requiere la institución escolar.

3. La tríada en extinción

El déficit de la cultura, descrito por Vargas (2012), producto de la apología hecha a todo tipo de superficialidades en detrimento de la esencia de las cosas, llama la atención acerca del velo que camufla el agotamiento planetario gracias a la velocidad de paradigmas como la sociedad post-industrial, que ofrece su cara “benéfica” confirmando poder a conocimientos e información, quienes han despojado al ser humano de opciones más significativas para su vida y existencia.

Pasamos de la lógica del esfuerzo físico a dar valor al conocimiento, con lo cual se desplazó la mano de obra y las técnicas de los trabajadores. Avanzamos a una sociedad y a unas organizaciones sustentadas en la generación de ventajas competitivas desde la gestión de conocimientos (Nonaka y Takeuchi, 1999; Drucker, 1990). En el modelo social y cultural actual, el saber de las personas y el *know how* de las organizaciones –conocimientos, experiencias, habilidades o capacidades que las beneficia y proyecta– son el capital necesario para alcanzar riqueza, bienestar y sostenibilidad en el mercado que, recordemos, es el nicho de desarrollo del pensamiento económico y organizacional.

La modulación de objetivos institucionales y su relación con los conocimientos son prácticas valoradas en el mercado de bienes y servicios y, especialmente, simu-

ladas en los espacios educativos. Podemos afirmar, entonces, que la escuela es importante en la sociedad del conocimiento ya que su intelecto, prácticas, experiencias y toda su actividad se encaminan a favorecer la innovación, la competencia y demás rasgos contemporáneos. En medio de estos artificios, conviene preguntarnos acerca del sentido y la importancia de la emergencia de la tríada en extinción (comprensión, pensamiento crítico y sabiduría) que, por sí sola, no resolverá los problemas que subyacen en la consolidación de los paradigmas escolares dominantes, pero que, probablemente, contribuirá a su lectura en contexto y en la concepción de una institución escolar capaz de delimitar el alcance del conocimiento tecnocientífico y disminuir la estandarización del saber, dando paso a una vía de gestión en donde el conocimiento en educación funde o actualice su proyecto pedagógico y político.

3.1. Retorno a los conceptos clave

Una vía de gestión como la anunciada requiere un pensar-actuar que motive la confrontación de las prácticas computantes, cuyo fin es el mercado y que han acentuado la devaluación de la producción educativa. El corazón de esta trama reposa en el rescate de la tríada, traducida en tres facultades del pensamiento que hacen posible una humanidad que se aventura en las profundidades. En virtud de ello, el trabajo de Barnett (2001), acerca de las limitaciones de la competencia, resalta la importancia de volver a la búsqueda de la comprensión, el pensamiento crítico y la sabiduría que, sin duda, son esenciales en la liberación del pensamiento dominante por medio de una revolución pacífica, como la llama Onfray (2011), que brinde movilidad al conocimiento en educación en la escuela evitando con ello la seducción de los discursos.

En la lógica de la competencia⁵, la comprensión es considerada como conocimiento. En un contexto complejo, podemos relacionarla con aquel estado mental y consciente que acerca al individuo a la verdad-realidad. Por lo tanto, no es una habilidad para el logro de ciertos niveles de entendimiento, saber, información y, a su vez, no tiene un punto final dado que requiere de revisión, aclaración, mejoramiento y ampliación permanentes (Barnett, 2001). Es decir, que no es estática y sus resultados son el comienzo de nuevas elaboraciones –es recursiva–. Además, faculta a la persona para que se reconozca a sí misma como a los otros, lo cual la dota de responsabilidad y la aleja de la mirada instrumental que la concibe como capacidad o conocimiento de algo.

La comprensión requiere profundización, ya que es la manera en que el individuo puede alcanzar o abrazar ese algo que le interesa. De igual modo, no necesita demostración ya que bajo su influjo las personas asumen posturas frente a la realidad vivida por lo cual es particular a diferencia de la idea de competencia que generaliza y homogeniza. Comprendemos cuando nos liberamos cognitivamente, brindamos sello a nuestras ideas y creamos visiones de mundo: activamos la mente y, por ende, adoptamos posturas frente a los objetos en cuestión o la realidad que percibimos. Como resultado, nos encausamos en la búsqueda de la verdad –no en el entendimiento del funcionamiento de las cosas lo cual es propio de la competencia– con lo cual nuestro pensamiento se transformará permanentemente.

⁵ Barnett (2001) considera a la competencia como la oportunidad que tiene el individuo de ejercer su pensamiento, autónomamente, en un ambiente de co-responsabilidad. No es un saber-hacer sino un estado que le permite a este sopesar y equilibrar las cargas entre su deseo de mundo y la realidad disponible.

Para Barnett (2001), igualmente, el pensamiento crítico es aquel estado que permite hacer juicios o exámenes de otras personas, situaciones o fenómenos. Por ende, conduce a la ruptura de fronteras cognitivas y ataduras organizacionales que afectan los rumbos personales. Obviamente, a cualquier esbozo crítico se generan resistencias, fruto del ejercicio del poder, de las anquilosadas burocracias, la construcción de subjetividades y otros asuntos de las tradicionales estructuras de administración (arriba-abajo). Oposición que se sirve del silencio y la inercia, las cuales habitúan a las personas a modelos de funcionamiento que, muchas veces, deterioran el clima y la confianza organizacional, fundamentales en la gestión de conocimientos.

El pensamiento crítico demanda del individuo altos niveles de comprensión y compromiso ético sin los cuales no es posible que actúe con responsabilidad. Ser crítico requiere la maduración de ideas, la puesta en escena de ideales que no agreden a los otros, asimismo acepta lo inesperado, camina en medio de la incertidumbre, abre lo desconocido y libera de los pensamientos dominantes. Su fruto en la escuela será el empoderamiento del estudiantado en sus proyectos de vida y existencia, que reduce las fuerzas empecinadas en expandir la penumbra de la transmisión de información. Además, la generación de independencia intelectual y la edificación de una educación como aventura que permita soñar. Especialmente, fomentará en los aprendices la pregunta, otorgará sentido heroico a las prácticas de los docentes y contribuirá a la escritura de una historia que trascienda las titulaciones dada la significación conferida a la pluralidad de pensamientos.

Como meta suprema se encuentra la sabiduría, la cual podemos relacionar con el más alto grado de conocimiento, que cuestiona lo instrumental del saber-hacer ya que se sustenta en la meditación profunda de la realidad. En estos términos, requiere de la comprensión y el pensamiento crítico para materializarse en la complejidad del conocimiento el cual es considerado por Davenport y Prusak (2001) como la mezcla fluida de saberes, información contextual, experiencias, prácticas, formas de relación con los otros y el entorno, entre otros, que hacen parte de la interacción de los individuos. Así, el uso dado al conocimiento puede conducir a las cercanías de la sabiduría, ya que el individuo avanza en el pensamiento y la acción, progresa con premeditación y cambia su piel sociológica y psicológica, es decir comprende que no es viable una política del todo vale (Barnett, 2001).

La sabiduría no es eje de la escuela porque esta ha incorporado un pensar-actuar que realza el conocimiento como mecanismo, contenido e información, para el logro de fines. Asistimos a una educación regida por los ideales de la competencia y lejos de promover experiencias significativas, fomenta lecturas a profundidad de las situaciones y auspiciar la responsabilidad mutua. Por ello, no es extraño que sus actores no cuenten con herramientas intelectuales a partir de las cuales anticipen situaciones, reconozcan a otros e imaginen formas de educar distintas.

Los pensamientos hegemónicos son el centro de una humanidad con sobreabundante información. Situación que ha velado la aventura a lo desconocido como lo expresan las obras de Rilke, Hölderlin y la osadía de Prometeo quien sustrajo el estandarte de la sabiduría a los dioses. Aquello que necesitamos meditar quedó rezagado ante un proyecto planetario donde los conocimientos no interpelan a las instituciones sociales y, más bien, fomentan el afán de lucro y la condescendencia con el mercado. Así, atendiendo los planteamientos de Barnett (2001), la escuela deberá crear las condiciones que le permitan reavivar la tríada perdida de tal modo que sus actores: a) brinden importancia a los mejores argumentos pero, también, amplíen y

profundicen la base de sus razonamientos, para que su comprensión se sustente en la verdad y no en el desarrollo de competencias en áreas del conocimiento académico, b) promuevan una movilización subversiva que adopte un lenguaje de pensamiento crítico capaz de liberar a los educadores de las fuerzas de las disciplinas, la investigación por conveniencia y la supervivencia académica, para que estos se enfoquen en la reforma del currículo en donde primen las habilidades personales y no el estándar de la competencia, c) cuestionen los valores académicos, traducidos en el frenesí de las publicaciones, la visibilidad, los indicadores de desempeño y otros, de tal modo que se otorgue oportunidad a la erudición y la reflexión serena y profunda, ya que sólo de esta forma es posible anticipar la manera en que la educación puede decidir sobre lo que le conviene en términos de la formación de ciudadanos(as) y el desarrollo de sus conocimientos.

4. Principios básicos de una vía de gestión del conocimiento en educación

Brindar valor a los conocimientos en educación es un asunto problemático y complejo, que debería estar dentro de las preocupaciones de la escuela en tanto esta se comporta según el pensamiento dominante, olvidando la tríada en extinción que puede aportar a que estos sean relevantes, en tanto que cuestionarían los lenguajes externos y, a su vez, permitirían a las personas contar con criterios para percibir la realidad fuera de la lógica productiva. Obviamente, el logro de esta empresa dependerá de la atención a principios que, precisamente, se preguntan por la reinención de la institución escolar sustentada en sus saberes⁶.

4.1. Gestionar conocimientos en la empresa y la escuela

La conexión con el sector productivo es, tal vez, uno de los reclamos que insistentemente se hace a la escuela. Los esfuerzos orientados a cumplir con tal demanda ponen de manifiesto las debilidades del sistema escolar y revelan la tensión que producen los intentos por salvaguardar su esencia que, recordemos, es el desarrollo de conocimientos e, igualmente, la formación de productores de conocimientos y ciudadanos(as) en un sentido distinto al de la empresa, ya que esta enfoca sus esfuerzos a la producción de bienes y servicios para el mercado económico⁷.

La gestión del conocimiento abandera el proyecto de los países ricos, cuyo objetivo es contar con un modelo económico y social sostenible, sustentado en el saber. Según Rodríguez, citado en Gutierrez (2010), puede concebirse como una estrategia a través de la cual las organizaciones comprenden y utilizan mejor sus conocimientos con el fin de conseguir mayor éxito, ya que concentran su atención en el capital

⁶ Conocer, como ejercicio de las facultades intelectuales, puede realizarse a través de otras personas, mediante el estudio y la lectura, producto de la memoria o gracias a la experiencia. Gallego y Ongallo (2004) han afirmado que conocer es conocimiento directo, inmediato, por contacto o presencia directa, a diferencia del saber que es conocimiento indirecto, mediato o por prescripción. Así, podemos conocer algo (presencia directa, conocimiento) y conocer *de* algo (saber).

⁷ Davenport y Prusak (2001) consideran que el conocimiento es un sistema que refleja la complejidad del pensamiento humano, entonces, es paradójico cómo este es encasillado y gestionado como objeto para la obtención de fines comerciales. No obstante, se aclara que los vocablos “gestión, gestionar” se han relacionado, usualmente, con asuntos de administración, organización y funcionamiento de un sistema, organismo, iniciativa o proyecto, pero cambian de sentido dependiendo el contexto en el cual se desarrollen.

intelectual. Davenport y Prusak (2001), por su parte, la consideran como un sistema capaz de regular y transformar conocimientos para generar valor empresarial. Bueno, citado en Gallego y Ongallo (2004), reconoce a esta corriente como aquella función de la empresa que planifica, coordina y controla los flujos de conocimiento, que afectan sus actividades y entorno, con el fin de crear competencias personales, tecnológicas y organizativas.

En general, gestionar conocimiento en la empresa tiene que ver con el control y la administración efectiva de todas las actividades de conocimiento (Wiig, 1997), la aplicación de conocimientos para la resolución de problemas y la generación de ventajas competitivas (Andreu y Sieber, 1999), y el acceso como el uso de la información en la construcción de conocimientos que benefician a la organización (Harman y Brelade, 2000). El listado de acepciones es abrumador, pero apunta a que el conocimiento sea la base de cambio en la empresa (mejores prácticas que conectan la labor de sus miembros con el entorno), y, a su vez, se comercialice en un mercado conformado por clientes con necesidades de compra, específicas y variables, otras empresas con quien competir y que funciona bajo políticas que definen el valor monetario de bienes y servicios. Una gestión del conocimiento de este tipo muestra cómo las empresas producen y distribuyen intangibles (información, formas de hacer las cosas...) como productos (bienes, soluciones o servicios) que son consumidos por las poblaciones.

Por su parte, gestionar conocimiento en la escuela es un territorio, aún, inexplorado. Erróneamente se intenta relacionarlo con la enseñanza y el aprendizaje y, en algunos casos, hacerlo encajar con teorías educativas. Esto obedece a la influencia del pensamiento hegemónico en lo educativo, asimismo a que somos parte de un modelo social que considera el conocimiento como capital, ya sea este intelectual o cognitivo, el cual es necesario obtener bajo la velocidad y el paradigma de escasez de nuestro tiempo (Lazarrato et al., 2004). Por consiguiente, la gestión del conocimiento educativo requiere de un suelo teórico-práctico que le permita a la institución escolar ampliar el horizonte y evitar, en lo posible, su adaptación y reproducción en el mercado económico.

Drucker⁸ (1990) alertó acerca de la responsabilidad de la escuela contemporánea de no marginarse de la sociedad del conocimiento. Manifestó, igualmente, la necesidad de que la educación se orientara a la formación básica y la promoción del “aprender a aprender”; es decir, en el desarrollo de capacidades para el reconocimiento de los cambios sociales y el rol de los conocimientos en tales transformaciones. Visión que presenta a esta institución como la poseedora de las claves del progreso y, como lo señala Perrenoud (2012), que evidencia una educación centrada en la teoría y en la especialización del saber, los cual no da cabida a otros ámbitos de estudio que son importantes en la construcción de ciudadanía, ya que debilitan las disciplinas canónicas y los intereses particulares.

Para gestionar su conocimiento, entonces, la escuela debe ampliar el horizonte en cuanto a los saberes que transmite o desea reproducir, asimismo necesita de una reforma de fondo la cual atienda contextos diversos: ejercicio de superación de los blo-

⁸ Peter Drucker, considerado como el más grande pensador de la administración del siglo XX, centró su obra en la gestión de las organizaciones, los sistemas de información y la sociedad del conocimiento. Sobre esta última, influyó significativamente ya que fundó una disciplina de estudio que ha trascendido a las escuelas de negocios, generando interés en otros ámbitos del saber.

ques estandarizados de los planes de estudio que, a su vez, incorporan saberes para toda la vida, lo cual es contrario a la atención de las circunstancias del momento. Sin duda, demanda una mentalidad capaz de leer los cercos del currículo como de las prácticas educativas y pedagógicas. Ámbito en el cual las disciplinas, no canónicas, tendrán cabida en la actividad escolar y en donde la tríada en extinción se constituirá en asunto transversal en tanto permitirá la promoción de las formas de pensamiento que emergen en educación.

En el escenario descrito, se espera que cada profesor, como señala Hargreaves (2003), construya comunidades de aprendizaje, cree sociedades del conocimiento, desarrolle capacidades de innovación, rescate el sentido esencial de comunidad y, sobre todo, reconozca que la educación no es un cajón cerrado y especializado en dominios del saber. Retos opuestos a su adaptación a una escuela que, como lo señala Tedesco (2011), se ha sostenido bajo un esquema que busca solamente el triunfo escolar de los alumnos y no que estos aprendan la manera de retener, comprender y operar conocimientos e informaciones para entender fenómenos o solucionar problemas. De seguir en la senda tradicional, probablemente, serán reafirmados, como caminos únicos, la productividad, la competencia, la innovación, entre otros.

4.2. El conocimiento en educación como bien común público

Generalmente el ingenio o los productos del intelecto son protegidos y difundidos según protocolos que definen la manera en que estos pueden compartirse. En el contexto de esta mirada, el conocimiento queda confinado a la égida de la propiedad intelectual, ya que sus productores son quienes deciden si lo mantienen en el espectro privado o amplían al escenario público. Por su parte, cuando el conocimiento se perfila como un bien común público y se conecta con la necesidad de que sea democratizado, es decir que permita a sus productores liberarlo para uso de las demás personas, este se sitúa en el marco de la responsabilidad social.

Las citadas visiones del conocimiento tienen rasgos distintos según su delimitación en lo privado y lo público. Así, el enfoque como capital intelectual se orienta a la generación de ventajas competitivas y rentabilidad, asimismo al control y el desarrollo del personal y áreas en las organizaciones. En este ambiente, el conocimiento es administrado por grupos reducidos quienes le sacan provecho en términos de productividad, competencia, economía, entre otros. Por otra parte, el conocimiento dirigido a la atención de asuntos de interés común de las comunidades parte del principio de no constituirse en un objeto sino en respuesta a sus necesidades y problemas como a la reducción de brechas sociales. De tal modo, se erige como bien público⁹, es decir como aquel que no puede negarse, para su disfrute, a ningún miembro de la sociedad y que su consumo no disminuye su disponibilidad para nuevos usuarios (Dubois y Cortés, 2005).

Si la educación es patrimonio del cual tienen derecho a disfrutar todos(as), entonces, uno de sus desarrollos más importantes, como lo es el conocimiento, podemos considerarlo como un bien común público (UNESCO, 2015). Esto es, como un camino de valoración de las capacidades intelectuales de los ciudadanos bajo condiciones

⁹ La materialización de los bienes públicos, según Dubois y Cortés (2005), no depende exclusivamente del sector público ya que, muchas veces, estos son generados y gestionados por entes privados. Igualmente, son diseñados para el uso colectivo sin ningún tipo de distinción o limitación.

que les permita compartir y diseminar hallazgos, experiencias, información, entre otros saberes. Particularmente, el conocimiento en educación deberá constituirse en aquel patrimonio a través del cual transitemos de una cultura dominante, productiva económicamente, a otra en donde el altruismo, la solidaridad, el reconocimiento de las singularidades y el desarrollo en sintonía con los contextos sean asuntos sustantivos. Como lo señala Freire (2008) se requiere de una lucha que haga de la escuela un espacio ideal para la apropiación universal del conocimiento, lo cual se logra con autonomía de pensamiento, es decir bajo el despertar de la comprensión, la crítica y la sabiduría, en todo lo que define a esta institución, y, a su vez, permitiendo a los estudiantes enseñarnos desde su propia transformación.

4.3. Validación y legitimación del conocimiento en educación

Los conocimientos requieren de procesos de validación y legitimación para que sean la base de producción de otros nuevos y aporten al desarrollo local y global. Estas condiciones no son palpables y, probablemente, no se cumplen en lo concerniente al saber educativo ya que este no afecta significativamente a las comunidades. Ello no quiere decir que no revista de importancia sino que, precisamente, requiere de mecanismos que le permitan hacerse más tangible y esencial en la resolución de necesidades y/o problemas de los grupos sociales.

Validar conocimientos significa que estos deben ser útiles, adecuados y tener la firmeza del caso que les permita atender situaciones y contextos. Una vez producidos, no pueden estar al servicio inmediato o dominio de los individuos ya que es necesario indagar acerca de sus limitaciones y posibilidades por medio de su aprehensión, uso y aplicación. El resultado de este proceso será el reconocimiento de un conjunto de proposiciones como verdaderas por parte de una comunidad determinada, y, a su vez, la aceptación de ciertas formas y criterios mediante los cuales emergen los conocimientos. Conviene aclarar que estos no responderán a todo, pero sí a asuntos de interés común. Por lo tanto, contarán con los juicios o las reglas de razonamiento del caso, indispensables para su posterior diseminación social.

Por su parte, legitimar los conocimientos es un proceso que no puede darse sin que sea agotada su respectiva validación, lo cual indica que deben contar con ciertas condiciones de difusión, uso y apropiación. Para su ampliación, en el espectro público, requieren traducirse en un lenguaje que les permita introducirse en las labores, las relaciones y la cotidianidad de las personas. Cuando toman este rumbo, quedan habilitados, protegidos y con la coherencia del caso, para movilizar pensamientos y acciones en lo individual, grupal, organizacional y social. Sin duda, este proceso se constituye en una herramienta más con la cual menguar la influencia del pensamiento hegemónico, ya que, como lo indica Lyotard (1991), la legitimación no puede desligarse de la manera en que las comunidades, actuando como legisladoras, deciden si los enunciados entran a formar parte de los discursos. Por lo tanto es esencial responder acerca de quiénes deciden lo que es el saber y quiénes saben lo que conviene decidir.

La validación y la legitimación son procesos ineludibles en la formalización de los conocimientos en educación. Igualmente, ponen a la escuela en una dirección liberadora de los condicionamientos de la competencia, la eficiencia y demás asuntos de la racionalidad burocrática; a su vez, permiten la apertura de un sinfín de hallazgos hacia sectores especializados y no-especializados con lo cual se sientan

las bases de los mismos como bienes comunes públicos. Esta estrategia cuestiona la unidimensionalidad de los conocimientos ofrecidos a las personas, a su vez, es un camino útil para contrarrestar cualquier intento de estructurar la cultura académica para adaptarla a los principios del mercado lo que, en consecuencia, se traduce en la mercantilización de las prácticas académicas, algo que puede obstruir la innovación, fomentar actitudes pasivas e instrumentales hacia el aprendizaje, amenazar la generación de conocimiento y consolidar los privilegios académicos (Naidoo, 2008, p.45). En este horizonte, los conocimientos ocupan un lugar preponderante en la naturaleza artificial y, como lo afirma Inneraty (2011), superan la condición de medio para constituirse como saberes y verdades desde donde son posibles la convivencia y los espacios democráticos.

5. Conclusión

Somos testigos de un proyecto planetario que mercantiliza la educación, expresado en la ausencia de pensamientos que superen la razón instrumental, y que ha debilitado el ejercicio político y de resistencia. Acostumbrarnos a todo, como lo resalta Marina (2011), ha resquebrajado el capital social y la inteligencia de los individuos como de las comunidades.

La vía que atiende los principios de la de gestión del conocimiento en educación es una alternativa para la transformación de la escuela en cuanto valora su capital intelectual y cultural, fuera del afán productivo. Igualmente, atiende a la cultura organizacional, el analfabetismo tecnológico, los modelos de administración, el uso dado a la producción intelectual, entre otros, y, en general, comporta una red de relaciones bajo las cuales se construye una política y una economía del conocimiento (Mattos-Vila y Torrent-Sellens, 2015; Gutierrez y Orozco, 2007). Si los conocimientos educativos se apropian en el dominio público, es posible que debiliten los monopolios, la asimetría y la escasez de los mismos que, precisamente, son el resultado de las condiciones impuestas por la visión económica y el débil compromiso de las iniciativas democráticas (Gutierrez, 2010). Asuntos que requieren de una institución escolar en donde los aciertos pasados ilustren el presente, suscitando cambios profundos en las prácticas pedagógicas, el currículo, la evaluación, la investigación y los demás componentes del sistema educativo.

Una de las consecuencias inmediatas de la citada vía, quizá sea la ruptura de los estados de inercia en cuanto reconoce el valor de las producciones educativas, fomentando con ello ecosistemas en donde el rigor intelectual, el pensamiento propio y la erudición son asuntos prioritarios. Invitación a menos retórica y a la búsqueda de respuestas del lugar que deberán ocupar los saberes, las facultades del pensamiento de una triada en extinción y la acción de los maestros como sendas de liberación en la escuela.

6. Referencias bibliográficas

- Andreu, R. y Sieber, S. (1999). La gestión integral del conocimiento y del aprendizaje. *Economía Industrial*, (326), 63-72.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. España: Editorial Gedisa.

- Choo, Ch. (1999). *La organización inteligente. El empleo de la información para dar significado, crear conocimiento y tomar decisiones*. México D.F.: Oxford University Press.
- Davenport, T. y Prusak, L. (2001). *Conocimiento en acción. Cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires: Pearson Education S.A.
- Dubois, A. y Cortés J. (2005). Nuevas Tecnologías de la Comunicación para el Desarrollo Humano. *Cuadernos de Trabajo de Hegoa*, (37).
- Drucker, P. (1990). *Las nuevas realidades*. España: Editorial Sudamericana.
- Flaherty, J. (2001). *La esencia de la administración moderna*. México: Pearson Educación.
- Freire, P. (2008). *Paulo Freire. El grito de manso*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Gallego, J. y Ongallo, C. (2004). *Conocimiento y Gestión*. Madrid: Pearson Education, S.A.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gutierrez, G. (2010). *Gestión de Conocimiento en la Universidad. Sentidos y expresiones para la transformación de la investigación en educación en Colombia*. Bogotá D.C., Colombia: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Gutierrez, G. y Orozco, J. (2007). Políticas tecnológicas en un escenario de gestión de conocimiento en educación. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*, (45), 71-88.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España: Ediciones Octaedro, S.L.
- Harman, C. y Brelade, S. (2000). *Knowledge Management and the Role of HR, Securing Competitive Advantage in the Knowledge Economy*. Financial Times, Prentice Hall.
- Inneraty, D. (2011). *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*. Madrid: Paidós.
- Lazarrato, M., Blondeau, O., Dyer, N., Vercellone, C., Kyrou, A., Corsani, A., Rullani, E. y Moulrier, Y. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Capitalismo%20cognitivo-TdS.pdf>
- Liotard, J.F. (1991). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Argentina: Editorial R.E.I.
- Marina, J. (2011). *Las culturas fracasadas. El talento y la estupidez de las sociedades*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.
- Matos-Vila, J. y Torrent-Sellens, J. (2015). Measuring economic order in the knowledge economy: A cross-country analysis. *Working Paper Series*, (DWP15-001). Recuperado de <https://www.econstor.eu/handle/10419/162049>
- Naidoo, R. (2008). Las universidades y el mercado: distorsiones en la investigación y la docencia. En Barnett, R. (Ed.), *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (pp.45-56). España: Ediciones Octaedro, S.L.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. México D.F.: Oxford University Press.
- OECD, (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en>
- Onfray, M. (2011). *Política del rebelde. Tratado de resistencia e insumisión*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.
- Penalva, J. (2009). Paradigmas escolares vigentes. Influjos en el sistema educativo español. En *Educación XXI*, (12), 181-199. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70611919009>

- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Bogotá: Graó, Editorial Magisterio.
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina.* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE – UNESCO. Recuperado de http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Innovaciones%2520educativas%2520Poggi_0.pdf
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid, España: Real Academia Española. Recuperado de <http://www.rae.es/>
- Sen, A. (2012). *Desarrollo y libertad.* Colombia: Editorial Planeta.
- Senge, P. (2011). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* España: Granica Ediciones S.A.
- Tedesco, J.C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*, (55), 31-47.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Vargas, M. (2012). *La civilización del espectáculo.* Bogotá D.C., Colombia: Alfaguara, S.A.
- Wiig, K. (1997). Integrating Intellectual Capital and Knowledge Management. *Long Range Planning*, 30(3), 399-405. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Karl_Martin_Wiig/publication/222186650_Integrating_intellectual_capital_knowledge_management/links/565619e908aeafc2aabef6c5.pdf?origin=publication_list