

INTERSTICIOS SOCIALES

Año 9 - Núm. 17 - Marzo-agosto de 2019

ISSN 2007-4964



INTERSTICIOS SOCIALES

Año 9 - Núm. 17 - Marzo-agosto de 2019

ISSN 2007-4964



El Colegio de Jalisco

Asociados numerarios

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
- Gobierno del Estado de Jalisco
- Universidad de Guadalajara
- Instituto Nacional de Antropología e Historia
- Ayuntamiento de Zapopan
- Ayuntamiento de Guadalajara
- El Colegio de México, A. C.
- El Colegio de Michoacán, A. C.
- Subsecretaría de Educación Superior-SEP

Presidente Javier Hurtado González

Secretario general Roberto Arias de la Mora

© Intersticios Sociales

Año 9, número 17, marzo-agosto 2019

Publicación semestral de El Colegio de Jalisco

Con domicilio en 5 de Mayo, núm. 321, colonia Centro

C. P. 45100, Zapopan, Jalisco

www.coljal.edu.mx

Director Francisco Javier Velázquez Fernández

Editora Cristina Alvizo Carranza

Diseño editorial Rosario Ivonne Lara Alba

Diseño original y apoyo técnico Julio Almaraz Ortiz

Corrección de textos Rafael Uribe Morfin

Traductor Paul Kersey

Información y correspondencia

Tel. +52 (33) 36 33 26 16, ext. 109

Correo electrónico intersticios.sociales@coljal.edu.mx

Página web www.intersticiosociales.com

Reserva de derechos al uso exclusivo ante el Instituto Nacional de Derechos de Autor, núm. 04-2012-041814570400-203

ISSN-e: 2007-4964

Derecho de uso

Se permite la reproducción, publicación, transmisión, difusión en cualquier modo o medio de cualquier parte del material contenido en el archivo (únicamente texto sin imágenes) sin alterar o modificar el original, con fines de referencia y/o reproducción académicos o educacionales, con excepción de los personales o comerciales, citando la fuente de referencia y otorgando el crédito correspondiente al autor y al editor.

La responsabilidad de los artículos es estrictamente personal de los autores. Son ajenas a ella, en consecuencia, tanto la revista como la institución que la patrocina.



INTERSTICIOS **IS** SOCIALES

Año 9 - Núm. 17 - Marzo-agosto de 2019

ISSN 2007-4964



CONTENIDOS

Presentación

Francisco Javier Velázquez Fernández
Cristina Alvizo Carranza 5

Reflexión Teórica

Hacia una gestión educativa bioaprendiente:
otros giros epistémicos desde nuevas semánticas
Faber Andrés Alzate Ortiz
Luz Mery Chaverra Rodríguez 9

Espacios sociales a debate

La colonia Guerrero 1942-1979, procesos de arraigo
y permanencia a través de las cualidades sociales del
espacio de Simmel
Cristina Tamariz Estrada 27

Reflexiones sobre la importancia de la noción de clase social
en los estudios del consumo. La relación de los jóvenes
con las e-compras en México
Karla Teresa Camacho Rodríguez 59

La inclusión social de las personas con discapacidad
en el sistema turístico del Centro Histórico de la Ciudad
de México: diseño de un modelo sistémico de innovación
Edmundo Omar Matamoros Hernández
Ricardo Tejeida Padilla
Oswaldo Morales Matamoros 79

Sección general

La construcción de la legitimidad en torno al cargo
de capitán general en Sonora, 1842-1856
Edna Lucía García Rivera 105
Evaluación del Seguro de Desempleo
de la Ciudad de México (2007-2016)
Estrella Denisse Loa Aguirre
Jesús Rubio Campos 131

Nodos, actores y discursos en la generación
de alternativas alimentarias locales en Quintana
Roo y Yucatán, México, 2000-2016

Rocío García Bustamante
María Amalia Gracia 175

Las madres solteras universitarias: redes
de apoyo social e identidad materna
Rosa María Huerta Mata 203

¿Siguen operando los Aparatos Políticos
en los gobiernos municipales de México?
Antonio Cádiz Cota 233

Fascinación por el poder: consumo y apropiación
de la narcocultura por jóvenes en contextos
de narcotráfico
América Tonantzin Becerra Romero
Diego Armando Hernández Cruz 259

Reseñas

Luis Ignacio Sáinz y Jorge González Aragón. El territorio
y sus representaciones. Lecturas filosóficas, geográficas y urbanísticas,
presentación de Salvador Vega y León, prólogo de Carlos
Luis Arturo González y Lobo. México: Universidad
Autónoma Metropolitana, 2015, p. 283, ils.

Angélica Peregrina 287

Renée de la Torre y Patricia Arias (coordinadoras).
Religiosidades trasplantadas. Recomposiciones religiosas en nuevos
escenarios transnacionales. Tijuana: El Colegio de la Frontera
Norte, Juan Pablo Editores, 2017.

Arely Medina 291



Resumen del artículo


Hacia una gestión educativa bioaprendiente: otros giros epistémicos desde nuevas semánticas

Towards a bio-learning approach to education management: other epistemic turns from new semantics

Faber Andrés Alzate Ortiz

Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.

faber.alzate@uniminuto.edu; faberalzate@hotmail.com


 <https://orcid.org/0000-0001-8979-3278>

Doctor en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica de la Universidad de la Salle de Costa Rica.

Luz Mery Chaverra Rodríguez

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente, Colombia.

lchaverra@uco.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-3102-7666>

Doctora en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica de la Universidad de la Salle de Costa Rica.

Recibido: 17 de octubre de 2017

Aceptado: 8 de mayo de 2018

Resumen

El presente trabajo se propone discurrir académicamente en torno al estatuto epistemológico y praxeológico de la gestión educativa comprendido desde el paradigma del bioaprendizaje. Para ello, se analizaron de manera interdependiente las acepciones que sobre este tema, devienen de la literatura académica y de los imaginarios sociales de las comunidades educativas y se relacionaron de manera crítica con dos postulados, el primero, asociado con la visión humanizante y compleja de la gestión y el segundo, con la posibilidad de convertir las instituciones educativas en organizaciones inteligentes



Palabras claves:

Gestión educativa, bioaprendizaje, institución educativa, organización inteligente, cultura organizacional, trabajo colaborativo, liderazgo transformador.

Keywords:

Educational management, bio-learning, educational institution, intelligent organization, organizational culture, collaborative work, transformative leadership.

y flexibles capaces de auto-organizarse para responder con criterio de pertinencia a las actuales exigencias de los ciudadanos planetarios.

Los asuntos aquí tratados tiene su despliegue en la investigación “Repensando la gestión en organizaciones educativas” que se desarrolló en el marco del doctorado en educación con especialidad en mediaciones pedagógicas de la Universidad de la Salle de Costa Rica y la cual adicionalmente, guarda un especial interés en las problematizaciones que en estos momentos vienen desarrollando los grupos de investigación “SER” de la Universidad Católica de Oriente y el grupo GEIEP de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, seccional Bello, con respecto a este campo de conocimiento.

Abstract

The present work intends to discourse academically around the epistemological and praxeological statute of educational management understood from the paradigm of bio-learning. To this end, the meanings of the academic literature and the social imaginaries of the educational communities were analyzed in an interdependent manner and were related in a critical manner to two postulates, the first one, associated with the humanizing and complex vision of management and the second, with the possibility of converting educational institutions into intelligent and flexible organizations capable of self-organizing to respond with criterion of relevance to the current demands of planetary citizens.

The issues discussed here have been deployed in the research “Rethinking Management in Educational Organizations” which was developed within the framework of the Doctorate in Education with specialization in pedagogical mediations of the University of La Salle of Costa Rica and which, in addition, holds a special Interest in the problems that are currently being developed by the “SER” research groups of the Católica de Oriente University and the GEIEP group of the Minuto de Dios University Corporation, Bello section, with respect to this field of knowledge.

Faber Andrés Alzate Ortiz

Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.

Luz Mery Chaverra Rodríguez

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente, Colombia.

Tratamiento epistemológico de la propuesta

Asumir el nuevo paradigma significa situarse en una pedagogía alternativa, en una biopedagogía del aprendizaje con visión cósmica que nos relaciona con la totalidad. En el paradigma emergente se concibe la educación como opción emancipadora y hay una ruptura con el concepto mecanicista del aprendizaje.¹

De modo que los seres vivos no tratan de vivir y su propósito no es el vivir. Pero resulta que estarán vivos, mientras conserven organización y adaptación, y el modo de vida que tendrán será aquél que corresponda a la relación de modo de vida que se conserva y lo demás variará en torno a eso.²

Apostar por la consolidación de comunidades aprendientes es el inicio de una nueva era para las instituciones educativas que hoy están privilegiando el significado/sentido del aprendizaje, por encima del valor de la enseñanza los procesos de formación humana. Esta apuesta no solo compromete una visión holística y compleja de las realidades educativas que develan una pedagogía de y para la vida, sino que además les exige consolidar una cultura organizacional diferente, basada en nuevas maneras de auto-inter-organizarse en la triada contexto-conocimientos-aprendientes. Según Gutiérrez y Prado (2004) “la pedagogía es un proceso endógeno que hace que la persona aprendiente sea creadora, actualizada y realizadora de su propio ser y tiene como función promover aprendizajes”,³ y en palabras de Laszlo “no hay solo dos, sino un número mucho más grande de estados posibles”.⁴

Por lo tanto, se podría considerar que una comunidad aprendiente, caracterizada por la tendencia de quienes la integran a nuevos y permanentes aprendizajes individual y colectivamente, construye modos de vida

1 Luz Emilia Flores Davis, Guillermo Alberto Flores Gamboa, Rafael Esteban Jiménez Corrales, Juan Carlos Madrigal Vargas y María Ángeles Perearnau Torras, *Comunidad aprendiente* (San José de Costa Rica: Ediciones Sanabria, 2009), 19.

2 Humberto Maturana, *El sentido de lo Humano* (Santiago de Chile: Editorial Dolmen, 1996), 92-93.

3 Francisco Gutiérrez y Cruz Prado, *Germinando Humanidad: Pedagogía del Aprendizaje* (Guatemala: Save the Children, 2004), 21.

4 Ervin Laszlo, *La ciencia y el campo akásico. Una teoría integral del todo* (Madrid: Ediciones Nowtilus S. L., 2004), 31.

posibles que se re-escriben permanentemente desde los lenguajes, se narran en los encuentros/desencuentros entre las personas y se “conservan” en la medida en que logran adaptarse/acoplarse con aquellos acuerdos socio-políticos que las constituyen, es decir, crean cultura y con ello, experiencias de aprendizaje vital. De alguna manera, éstas son premisas importantes para suponer una nueva visión alrededor de la gestión educativa, como oportunidad bioaprendiente que permitirá a las instituciones re-de-construir y desde allí, re-significar sus propuestas académicas de formación y lógicas de convivencia/coexistencia, al punto que sea posible, proponerse otras maneras de implicarse en el mundo de la vida, la educación, el trabajo y la familia, que en palabras de Moraes:

Es en el proceso de transformación en la convivencia que el ser humano se conserva, o no, en su humanidad. Lo mismo ocurre durante el proceso educativo, donde nos transformamos espontáneamente, congruentes con la transformación del otro en el espacio de convivencia.⁵

5 María Cándida Moraes, *Educación y aprender en la biología del amor* (Brasil: PUC, 2001), 1.

En este sentido, es posible empezar a reconocer como desde el paradigma del bioaprendizaje, se puede impactar significativamente la naturaleza epistémica del campo de conocimiento de la gestión educativa, al proveerle otros/nuevos atributos que le permiten, desde una mirada más holística y menos instrumental, revestirse de nuevos valores ecológicos, humanos y científicos que permiten vitalizar la acción misma de las comunidades educativas y potenciar una comprensión transdisciplinar sobre los actores/protagonistas y sus territorios.

Desde esta perspectiva, las instituciones/organizaciones empezaremos a concebirlas como escenarios vitales en donde se promueve el respeto por lo humano y el ambiente en todas sus dimensiones, al tener siempre presente la existencia del otro y lo otro como legítima, posibilitadora y coinspiradora para la obra educativa; un panorama que desde el marco de la gestión educativa bioaprendiente, nos permite reconocer que “cada ser humano depende del otro, sustenta al otro, participa en el desarrollo del

otro, comulgando de un mismo origen, de una misma aventura y de un mismo destino común”.⁶

Payán por ejemplo, lamenta cómo en las instituciones de nuestras sociedades, de las que no escapan las educativas, se han privilegiado “prácticas ortodoxas que a toda hora quieren equilibrar, uniformar y someter a moldes y modelos; prácticas que ven al ser humano únicamente como un sistema dinámico estable”,⁷ contrario a esto, la gestión educativa bio-aprendiente concibe las comunidades –de práctica– como equipos humanos autopoiéticos, sensibles al cambio, enactivos, dinámicos-abiertos, resilientes, recursivos, caóticos y utópicos, porque reconoce epistemológica y praxeológicamente que su naturaleza es la organización biológica en torno a conocimientos pertinentes, contextualizados, movilizados, dinámicos e interestructurantes.

A partir de lo anterior, es posible favorecer nuevas formas de habitancia humana y académica,⁸ que sin duda, develan al menos las siguientes cinco condiciones vitales en el marco de una gestión educativa que requiere ser repensada y con ello, renovada:

- **Ser instituciones educativas que se auto-gestionan y autorregulan:**

en la actualidad las organizaciones necesitan estar capacitadas para actuar con autonomía y conciencia eco-planetaria,⁹ ante las incertidumbres socio-educativas que trae consigo una época que claramente está siendo afectada/impactada por los principios reguladores de la globalización, el neoliberalismo, la guerra y las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros.

Se espera de esta manera, que las instituciones del presente lleguen a crear formas/estrategias de gestionarse de manera propositiva, innovadora y pertinente para crecer, mejorar y transformarse, pero, además, que logren niveles de regulación de carácter endógena que les permitan consolidarse como comunidades bioaprendientes.

- **Desde la gestión educativa, potenciar equipos de trabajo bioaprendientes:** el trabajo individual/individualizado ya no puede ser la prio-

6 Franz J. Hinkelammert y Henry Mora Jiménez, “Por una economía orientada hacia la reproducción de la vida”, *Revista de Ciencias Sociales*, Íconos 33, (marzo-diciembre de 2003): 39-49, disponible en <http://www.flasco.org.ec/docs/i33f-ranz.pdf> (consultado el 15 de enero de 2017).

7 Julio César Payán de la Roche, *Lánzate al vacío, se extenderán tus alas* (Colombia: McGraw Hill, 2000), 98.

8 Hugo Assmann, *Placer y Ternura en la Educación, hacia una sociedad aprendiente* (Madrid: Nacea, 2002).

9 Una mirada a reconectarnos con el mundo-planeta desde la academia, promoviendo procesos formativos a partir de los cuales sea posible crear sentido de interconexión entre el otro y lo otro, a partir de acciones de cuidado y conservación de la vida en todas sus manifestaciones.

ridad o la opción más relevante en las instituciones educativas del presente, hoy se necesita crear equipos humanos capaces de autoorganizarse como células vivas donde todos y todas sean considerados/consideradas componentes vitales en la construcción de los saberes y las prácticas. En este sentido, la gestión educativa debe reconocer los equipos bioaprendientes como unidades de apoyo dinámicas, dialógicas, interestructuradas, coinspiradoras y recursivas que funcionan como un sistema vivo.¹⁰

10 Francisco Varela, *El fenómeno de la vida* (Chile: Ed. Dolmen, 2002).

- **La naturaleza del lugar de trabajo debe propiciar consolidar comunidades de aprendizaje:** la consolidación de comunidades de aprendizaje debe ser un principio rector de las tendencias actuales de la gestión educativa, para ello, es necesario que se disponga de espacios/escenarios educativos apropiados donde sea posible participar activa y colectivamente de las decisiones-acciones que regularán el mejoramiento institucional.

Esta condición está más allá de una simple organización de los puestos de trabajo, pues requiere de estrategias que permitan reconfigurar/repensar las relaciones interprofesionales, con el fin, no solo, de que haya acceso a prácticas y conocimientos basados en el colectivismo, cooperativismo, la solidaridad científica, la conciencia ecológica del saber-hacer y el valor sociocultural de la otredad, sino que también, sea posible propiciar/generar reales inter-aprendizajes que superen la lógica clásica del pensar/actuar dicotómico, lineal y jerarquizado.¹¹ En otras palabras, es promover procesos autopoieticos en las organizaciones, a partir de los cuales se promuevan ambientes en los que personal y colectivamente, se aprende para crear, para soñar, para construir, para coexistir, para desarrollar y garantizar la sostenibilidad de la ciencia y la cultura en medio de una sociedad cada vez más líquida.¹²

11 Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo* (Barcelona: Gedisa, 1994).

12 Luz Mery Chaverra Rodríguez y Faber Andrés Alzate Ortiz, "Comunidades académicas bioaprendientes: Emergencias autoorganizativas en el contexto de la educación superior", *Revista gestión de la educación* 4 (julio-diciembre de 2014), disponible en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu/article/view/15147> (consultado el 3 de marzo de 2017).

- **Pasar de una gestión educativa basada exclusivamente en los principios de la administración de recursos a la gestión del talento humano:** desde el bioaprendizaje es posible y sugerente trascender la mirada instrumentalista de la administración educativa que por décadas ha estado

basada en la administración detallada y meticulosa de los recursos físicos y financieros, a la gestión del talento humano como principal fuente de ventaja competitiva y oportunidad de desarrollo y crecimiento organizacional, donde la persona y con ella, su contexto son el pilar de desarrollo.

Como lo demuestran diferentes estudios socio-económicos, la tierra y el capital ya no son la principal fuente de riqueza, como sí lo es el conocimiento; por esta razón, se hace necesario que las instituciones y sus líderes propicien ambientes adecuados que permitan promover a las personas desde su potencial humano y académico, de manera que puedan ser reconocidas como “un fenómeno energético único, una fuente única, multiforme y maravillosa de vida”.¹³ En este sentido, cuando se valora adecuadamente el talento humano, se crean posibilidades de gestión educativa mediadas por el bienestar, la motivación, la autodeterminación, el liderazgo transformacional y el empoderamiento, se favorece el despliegue de la persona y por ende el de la comunidad. Por lo tanto, como lo propone Assmann: “El conocimiento –y no los simples datos digitalizados– es y será el recurso humano, económico y sociocultural más determinante en la nueva fase de la historia humana que ya ha comenzado”.¹⁴

- **Propiciar la construcción/integración a redes de aprendizaje intra e interinstitucionales:** para una gestión educativa bioaprendiente no basta solo con constituir equipos de trabajo alrededor de determinados problemas/temas de conocimiento, es necesario colocar a circular los saberes y prácticas que se han generado/valorado/apropiado internamente en el contexto de otras comunidades/instituciones/grupos humanos con conciencia científica, socio-cultural y política semejante o diferente, de manera que se amplíen las fronteras epistemológicas de las teorías y se enriquezca la cosmovisión de las personas y la organización, según Flores, Flores, Jiménez, Madrigal y Perearnau: “la persona, el grupo y el aprendizaje son uno, hay comprensión de lo posible y lo imposible, se despliega conciencia de la incoherencia en que vivimos”.¹⁵ Afirma Ugarte, que “La capacidad para transmitir es la capacidad para unir voluntades, para convocar, para actuar”.¹⁶ En este sentido, se en-

13 Brian Swimme, *El Universo es un Dragón Verde* (Santiago de Chile: Editorial Sello Azul, 1998), 73.

14 Assmann, “Placer y Ternura en la Educación, hacia una sociedad aprendiente”, 18-19.

15 Flores, Flores, Jiménez, Madrigal y Perearnau, *Comunidad aprendiente*, 50.

16 David de Ugarte, *El poder de las Redes. Manual ilustrado para personas, colectivos y empresas abocados al ciberactivismo* (Madrid: Ediciones el Cobre, 2007), 41.

tienden las redes de aprendizaje como una condición fundamental en los procesos de renovación del status quo de la gestión educativa por posibilitar dinámicas inter y transdisciplinarias de generación de conocimiento social e institucionalmente válido; como bien se puede inferir en el planteamiento de Ugarte estas redes no solo pueden funcionar/ estar pensadas al interior de la institución, sino también hacia fuera, creándose “rizomas de saber” que permitan re-escribir el presente-presente de la educación y la pedagogía, la ciencia y la doxa, la humanidad y el planeta, el método y la cultura, el poder y la política, entre otros.

De alguna manera, se observa cómo una gestión educativa que se concibe y orienta desde la perspectiva del bio-aprendizaje, comprende, citando a Laszlo, que “no hay solo dos, sino un número mucho más grande de estados posibles”;¹⁷ por lo tanto, es promotora de reformas estructurales desde la teoría y la práctica sobre los estatutos epistemológicos tradicionales de la administración educativa, por privilegiar la emergencia de otras maneras de concebir la organización educativa, propendiendo por la ampliación de la mirada académica y gerencial en torno a los fenómenos sociales, culturales, tecnológicos, artísticos, políticos y económicos que se circunscriben a la realidad que la constituye.

Según Flores, Flores, Jiménez, Madrigal y Perearnau:

La comunidad aprendiente se constituye en el lenguajeo, donde los intereses y posiciones iniciales se van modificando, se van uniendo, se van complejizando, y se forma un tejido, una red, en la cual se va formando un rizoma, un todo...¹⁸ El aprendizaje en comunidad se logra en la aceptación de la dimensión auto-bio-gráfica. Una comunidad aprendiente debe saber develar sus vidas, ellas son el material de la significatividad del aprendiente, y a la vez la posibilidad constante de la resignificación de las vidas de los y las participantes y de la vida misma de la comunidad.¹⁹

17 Laszlo, “La ciencia y el campo akásico. Una teoría integral del todo”, 31.

18 Flores, Flores, Jiménez, Madrigal y Perearnau, *Comunidad aprendiente*, 67.

19 Flores, Flores, Jiménez, Madrigal y Perearnau, *Comunidad aprendiente*, 71.

La gestión de conocimiento desde sus tensiones éticas. Estéticas y científicas: una apuesta por transformar las prácticas gerenciales educativas

Para deconstruir la sociedad actual es necesario instaurar una familia en la que hombres y mujeres se completen en vez de ser incompatibles [...] Ha llegado el momento de que ese otro sistema simbólico comience a funcionar. Solo esperamos que no sea demasiado tarde.²⁰ “La cuestión del género se juega en una relación de alteridad en los vaivenes del ser, del tiempo y la existencia, en la relación entre las luces y las sombras del saber”.²¹

La gestión del conocimiento es un campo de estudio y actuación posible para el mundo educativo, si tenemos en cuenta que la Escuela es en sí misma una paideia, un centro de pensamiento y creación de conocimiento, un escenario posible de prácticas y saberes vitales a través de los cuales se forja la humanidad en un presente continuo... “si este contribuye a la difusión de un nuevo modelo, de una forma distinta de abordar el hecho profesional, de manejar los tiempos, de defender la vida privada frente al mercado, su aportación frente al cambio de paradigma será innegable e importantísimo”.²²

Por ello, la pregunta que muchos podemos hacernos sobre ¿dónde está el conocimiento en la institución? No puede suscitar una respuesta inmediatista, basada en las suposiciones prácticas de unos cuantos actores educativos, ya que esta exige una mirada holográfica que permita ver/percibir/comprender el mundo de la escuela desde la parte y el todo, al punto de ser capaces de involucrar integralmente a toda la comunidad educativa (niñas, niños, adolescentes, jóvenes –estudiantes– educadores, líderes educativos, familia, líderes comunitarios, etc.) desde principios ontológicos de democracia, equidad, corresponsabilidad, respeto por la diferencia y solidaridad, que permitan una construcción/difusión/utilización científica del conocimiento educativo, que aporte a la transformación social y cultural de las civilizaciones, porque como lo indica Eisler, “aunque incontables científicos consideren que la evolución no es predeterminada, por el contrario, desde los inicios hemos sido activos coautores de nuestra propia evolución”.²³

20 Leonardo Boff y Rose Marie Muraro, *Femenino y masculino. Una nueva conciencia para el encuentro con la diferencia* (Brasil: Editorial Trotta, 2004), 198.

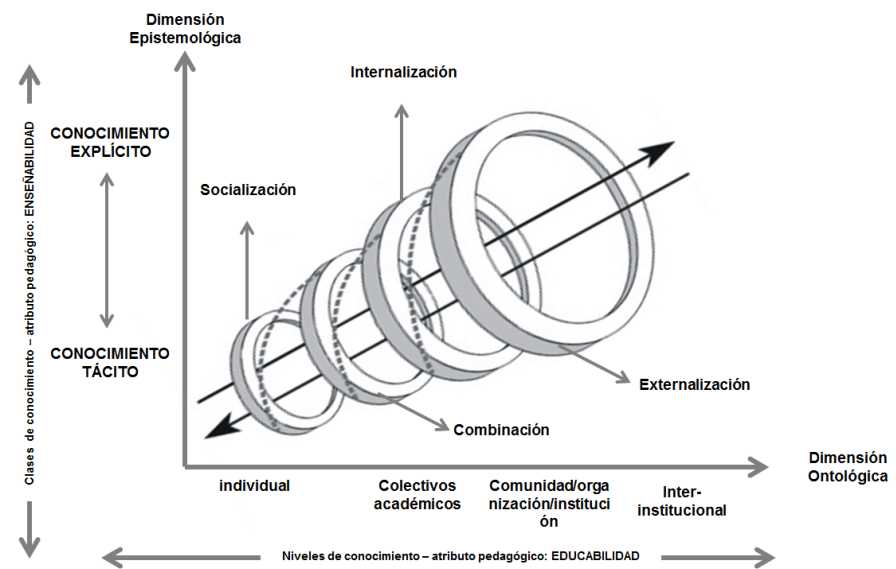
21 Enrique Leff, “Ecofeminismo: el género del ambiente”, *Revista Latinoamericana Polis* 3, (octubre de 2004), disponible en <https://polis.revues.org/7248> (consultado el 3 de marzo de 2017).

22 Carlos Montes, “El éxito de la naturaleza: progresar desde la incertidumbre”, en *Mujer y medio ambiente: los caminos de la visibilidad. Utopías, Educación y Nuevo Paradigma*, María Novo (Madrid: Catarata, 2007), 35.

23 Riane Eisler, *El cáliz y la espada. Nuestra historia, nuestro futuro* (Ciudad de México: Editorial Cuatro Vientos, 1997), 127.

El conocimiento en la organización, no solo está en la biblioteca o archivo como muchos creerían, éste está en mayor medida por fuera de ella, porque no es exclusivo de los libros especializados como veremos más adelante, y para ello, vamos a intentar desarrollar algunos planteamientos epistémicos en la metáfora de una espiral de conocimiento, partiendo de aquellas dos dimensiones académicamente instituidas en la generación, uso y transformación del conocimiento, la Dimensión Epistemológica y la Dimensión Ontológica (ver figura 1).

Figura 1. Espiral de conocimiento educativo



Fuente: Adaptación del modelo Nonaka y Takeuchi, 1995. Elaboración propia.

Entenderemos por dimensión epistemológica todo lo relacionado con el tipo de conocimiento que se genera en una institución educativa, ya sea de carácter tácito o explícito, mientras que la dimensión ontológica nos permitirá hacer alusión a quienes generan/poseen ese conocimiento, o sea las personas, los equipos de trabajo, las mismas instituciones. Además, observaremos cómo en el marco de la espiral se producen determinados relacionamientos que dan como producto formas de conversión del conocimiento

(estas son cuatro: la combinación, la socialización, la externalización y la internacionalización), a partir de las cuales se posibilita la gestión estratégica del conocimiento educativo por permitir la generación de acciones educacionales innovadoras, transformadoras y posibilitadoras de cambios pertinentes y valiosos.

Lo anterior, no es simplemente una yuxtaposición de ideas o intenciones pedagógico-científicas personales, es más bien un estar de acuerdo (comprometido/responsabilizado social y educativamente) con lo que Eisler bien propone:

Si completamos el cambio de un mundo dominador a uno participativo, tanto realidades como mitos de nuestro futuro serán muy diferentes de lo que son ahora. En este mundo utilizaremos plenamente todos nuestros sentidos y capacidades –incluyendo aquellos que ni siquiera sabíamos que existían– para crear nuevas formas y mitos institucionales que nos permitirán expresar plenamente el milagro, misterio y alegría de lo que místicos de todas las eras han llamado la verdad sagrada de nuestra unicidad en el amor.²⁴

En el contexto de la gestión educativa bioaprendiente, el conocimiento es un activo institucional que fluye dinámicamente en la medida en que estén dadas las condiciones organizacionales para crearlo, usarlo o transformarlo, por ende no depende de una sola persona o de la exclusividad de los libros/artículos especializados que se posean, sino que más bien, correspondería a un sin número de factores/actores asociados, interrelacionados entre sí, como se tratará de explicar a continuación a partir de las dos dimensiones ya mencionadas:

- 24 Riane Eisler, *El placer Sagrado: Nuevo camino hacia el empoderamiento y el amor* (Chile: Editorial Cuatro Vientos Editores, 1998), 251.

A esta dimensión le atribuiremos al menos dos tipos de conocimiento educativo, por un lado, el que es de carácter “explícito” y por el otro el de carácter “tácito”. El primero lo exploraremos en función de aquello que se conoce/sabe a partir de los libros, artículos, guías o fórmulas debidamente documentadas, sistematizadas, validadas y académicamente reconocidas, mientras que el segundo, se abordará desde ese saber/conocer práctico, basado en la experiencia cotidiana, en la intuición, en el acervo cultural de las personas y que por ende, difícilmente puede ser explicado/descrito en documentos institucionales.²⁵

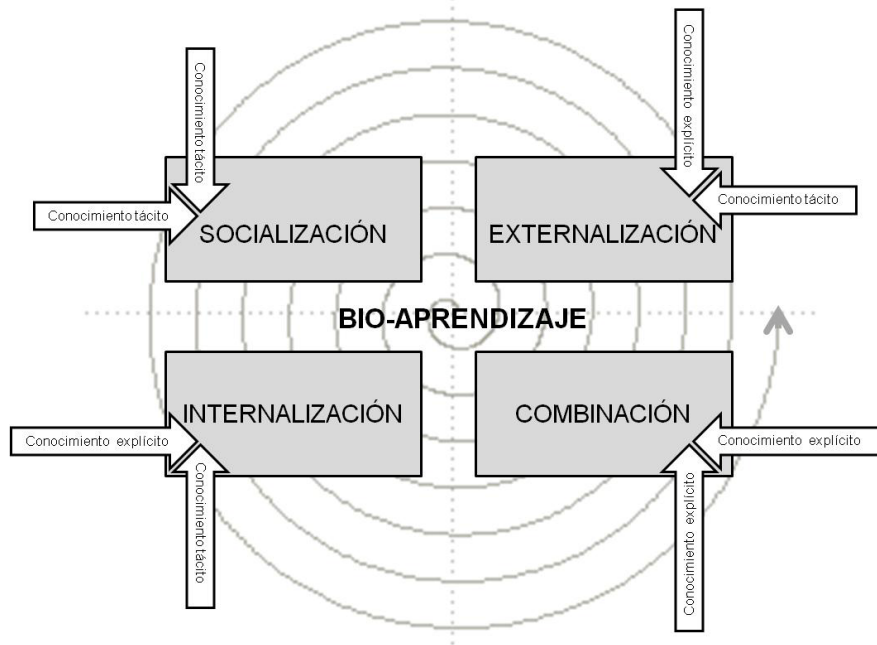
- 25 Faber Andrés Alzate Ortiz y Alejandro Jaramillo Arenas, “La gestión del conocimiento un desafío para las instituciones educativas en Colombia: emergencias y tensiones desde la teoría del capital intelectual”. *Revista gestión de la educación* 5, (julio-diciembre de 2015), disponible en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/19974> (consultado el 5 de marzo de 2017).

El conocimiento educativo explícito, deriva de los ejercicios de investigación, indagación, sistematización que las personas (maestros(as), directivos, administrativos, personal de apoyo, entre otros) desarrollan o reconocen en su práctica (pedagógica, gerencial, social, entre otras) y con los cuales generan procesos de aprendizaje para sí mismo o para los otros. Este, tiene como punto de partida y de llegada un saber estandarizado, científicamente comprobado y reconocido socialmente, por ende, se asocia con la bibliografía (en papel o web) al que todas las personas, indistinta sea la raza, el género, la edad o la nacionalidad en un momento determinado pueden acceder, para apropiarse de él y re-de-construirlo si es el caso.

- 26 Ikujiro Nonaka y Horotaka Takeuchi, *La organización creadora de conocimiento* (México: Oxford University Press, 1995).

Para este tipo de conocimiento educativo, se pueden considerar, según Nonaka y Takeuchi,²⁶ al menos dos modos de conversión: internalización y combinación; el primero consiste en llevar el conocimiento explícito a conocimiento tácito, es decir, bajar el saber especializado a la práctica cotidiana de los colaboradores para que puedan potenciar su quehacer profesional desde el aprender haciendo. El segundo es hacer el conocimiento explícito más explícito, es decir, mejorar el ya existente a través de procesos de re-de-construcción de saberes y prácticas que permitan la hiper-especialización organizacional.

Figura 2. Espiral de aprendizaje desde la gestión educativa



Fuente: Elaboración propia.

El conocimiento tácito nos lleva a reconocer el quehacer informal, no estandarizado de la persona y los equipos de trabajo, como principio creador de un saber que deriva de la experiencia, de la intuición, de la ocasionalidad y por lo tanto, es difícilmente documentado, a-metódico (por responderá lógicas diferentes a las del método científico), desordenado, más bien narrado desde la oralidad y suele presentarse más bien en el marco de encuentros humanos inusuales, colegiados, informales o casuales. Este tipo de conocimiento para la institución es altamente valioso, si se tiene en cuenta que se relaciona con las prácticas que a diario desarrollan todos los miembros de la comunidad educativa y a partir de la cual, se resuelven problemas pedagógicos vitales, pertinentes y reales, porque como lo diría Kosko,²⁷ estas no son realidades ni blancas ni negras (lógica binaria), más bien se tornan grises, heterogéneas, diversas/diferentes.

27 Bart Kosko, *El futuro borroso o el cielo en un chip* (España: Roses S.A, 2010).

Ya en este tipo de conocimiento educativo, se pueden considerar, según Nonaka y Takeuchi,²⁸ los otros dos modos de conversión: socialización y externalización; en donde el primero surge producto de hacer más tácito el conocimiento tácito, es decir, de promover procesos educacionales donde sea posible socializar aquellas experiencias de aprendizaje no documentadas que le han permitido a los colaboradores hacer mejor sus tareas. Mientras que el segundo, refiere a la oportunidad que tiene la institución de pasar del conocimiento tácito al conocimiento explícito y con ello, documentar/sistematizar ese saber práctico que al parecer le está agregando valor a la organización y que permitiría que muchos otros colaboradores puedan acceder a él sin limitaciones de tiempo, lugar, nivel de formación o cargo.

Dimensión ontológica, una postura humanizante posible de nueva racionalidad

Independientemente del tipo de conocimiento que se posea en la institución educativa (ya se tácito o explícito), es necesario/prudente/igual de importante determinar las instancias que lo poseen, producen, utilizan y/o transforman y esto, ya demarca otro campo de estudio clave para este trabajo investigativo, si se tiene en cuenta que necesitaremos abordar la otra cara de la moneda en la gestión del conocimiento, que está asociada con lo que aquí se ha propuesto como la dimensión ontológica.

Esta dimensión, nos acerca a la esencia misma de toda organización/institución moderna, lo humano, expresado desde la individualidad (la mismidad) pero también desde el trabajo colaborativo/cooperativo (la otredad), porque el conocimiento es connatural al ser humano y solo puede existir en la medida en que haya una persona o grupo de personas que le permitan habitar dentro de sí. Lo anterior, sugiere pensar/comprender la institución educativa, como un territorio vital, el cual no existe porque haya una infraestructura física determinada, sino porque la habitan hombres y mujeres con iguales condiciones y oportunidades de re-crear-se, soñar-se, aprender-se, desarrollar-se entre lo mágico y lo real, entre el saber especiali-

zado y el conocimiento socio-cultural, entre lo posible y lo imposible, entre el arte, la ciencia y la conciencia.²⁹

Al partir de la dimensión ontológica en la gestión del conocimiento educativo, la institución educativa está invitada a colocar su mirada sobre cada uno de las personas (estudiantes, profesores, directivos) y los colectivos que éstas conforman, para reconocer/develar aquellos saberes y/o prácticas que poseen o potenciar/estimular la creación de otros saberes y/o prácticas que posibiliten comprender y resolver problemas reales y socio-educativamente pertinentes.

Aquí la ciencia y la cultura se expresan como una sola, donde todos los seres humanos desde su mismidad, contribuyen a la transformación del otro, los otros y lo de todos, en función del respeto por la diferencia y la responsabilidad ética de construir comunidades –de conocimiento/aprendizaje– más democráticas, equitativas, sensibles y liberadoras, que gestan conocimiento educativamente posibilitador.³⁰

Finalmente, como nos lo propone Núñez, en Novo:

La sociedad del siglo XXI necesita del concurso de ambos, hombres y mujeres de buena voluntad, para hacer ese largo y necesario proceso en el que los seres humanos practiquen una razón informada por los sentimientos, una ética vinculada a la estética, una ciencia con conciencia... también para imaginar mundos posibles, espacios de convivencia, de desarrollo verdaderamente sostenibles.³¹

A manera de conclusiones

A manera de cierre, se presentan algunos planteamientos que permiten resumir todos los asuntos tratados a lo largo del presente trabajo, que, al mismo tiempo, se espera puedan servir de preámbulo para futuras investigaciones en el área de la gestión educativa, que es un campo de conocimiento que

29 En este contexto, la institución, es más que aulas, edificios o pasillos, y más bien es, aprendizaje vital, el cual puede darse en diferentes lugares, tiempos y circunstancias, no siempre parametrizados o delimitados por fronteras de cemento.

30 Edgar Morin, *El método VI: Ética* (Madrid: Ediciones Cátedra, 2006).

31 Jesús A. Núñez Villaverde, “La resolución de conflicto en la sociedad global: los valores Patriarcales”, en *Mujer y medio ambiente: los caminos de la visibilidad. Utopías, Educación y Nuevo Paradigma*, María Novo (Madrid: Catarata, 2007), 76.

aún tiene muchas posibilidades de despliegue epistemológico y praxeológico en el contexto nacional e internacional:

- Las instituciones educativas están invitadas a re-pensar las maneras en que se encuentran desarrollando sus actuales prácticas de gestión, con el propósito de diseñar estrategias que basadas en el paradigma del aprendizaje les permitan superar la visión clásica y mecanicista del saber-hacer educativo y con ello, definir acciones más pertinentes para consolidarse como una organización inteligente y flexible capaz de afrontar los retos que trae consigo los nuevos tiempos. Por lo tanto, deberá estar en las agendas institucionales un espacio para desarrollar acciones orientadas hacia la promoción de la gestión del conocimiento procesos de generación, transformación y utilización de conocimiento pertinente y contextualizado a partir de la categoría de comunidades de aprendizaje.
- La gestión educativa bioaprendiente es una apuesta innovadora que a través del reconocimiento de otros paradigmas asociados con el pensamiento complejo, la no linealidad, la recursividad, el holismo y la teoría de sistemas, busca superar las barreras teórico-prácticas de la clásica administración escolar, la cual está urgida de resignificar sus posturas epistemológicas que normalmente suelen estar basadas especialmente en el qué y el cómo administrar los recursos físicos y financieros, lo que se podría considerar una visión aún muy industrializada de la educación, que en la actualidad riñe con las exigencias de los actuales ciudadanos planetarios y las nuevas maneras de organización social.

En esencia, será necesario promover una cultura organizacional basada en el aprendizaje, como punto de partida para diseñar e implementar políticas que direccionan el obrar educativo de la institución tanto desde el plano académico como administrativo; en este sentido, ser un gestor educativo significaría, por un lado, convertirse en un promotor de comunidades de práctica donde el aprendizaje es la base de su filosofía y por el otro, concebir los equipos y la institución en general como organizaciones vivas capaces de crear proceso autopoieticos.

- Las instituciones educativas requieren consolidar procesos estratégicos de gestión del conocimiento que les permitan no solo reconocer y validar las prácticas, aprendizajes, saberes y discursos que les son propios, sino que puedan construir creativamente herramientas y metodologías para generar, almacenar, transformar, distribuir y utilizar todo el conocimiento que necesitan para ofrecer educación de alta calidad con impacto regional, nacional e internacional. Por lo tanto, desde la perspectiva de la gestión educativa bioaprendiente, es posible consolidar comunidades de práctica que funcionen de forma auto-organizada, relacional y holística para tejer puentes entre las necesidades y oportunidades de los equipos humanos y las realidades, esperanzas y aspiraciones de la sociedad.

En definitiva, la gestión del conocimiento en el contexto de la gestión educativa representa una oportunidad para crear mayor valor intra e interinstitucionalmente en clave de desarrollo humano y organizacional, en la medida en que permite no solo capitalizar todo el potencial (conocimiento tácito y/o explícito) que poseen las personas y los equipos/unidades de trabajo, sino que adicionalmente, permite estar preparados para afrontar los cambios y/o retos que van emergiendo en el tiempo producto de las dinámicas del mundo de la vida y del trabajo.