

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios a nivel superior según acuerdo secretarial 15018
publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Educación y Valores
MAESTRIA EN EDUCACION Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO PARA LOS PROCESOS CURRICULARES: UN PROCESO DE FORMACIÓN DE CUADROS.

Trabajo para obtener el grado de:
MAESTRO EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta: Aldo Asunción Zea Verdin
Asesor: Mtra. María Enriqueta Franco Gamboa

Noviembre de 2013

A la Maestra Elva Anzaldo Velázquez, por habernos invitado a las profundidades teóricas del curriculum, a esos entramados que parecían no tener salida, pero que siempre juntos y con su guía salimos adelante. Por el cariño y la gratitud de un estudiante que siempre estará agradecido con usted.

Al Doctor Arturo Murrillo Beltrán, por sus incansables enseñanzas, por esas largas horas de conversación que me hacían sacudir mis referentes teóricos, una y otra vez, por haberme enseñado a tener pasión por mi profesión y por lo que hago todos los días, por siempre estar ahí cuando tenía dudas y por ser siempre mi maestro y amigo.

A mis compañeros de seminario, por haberme dado la oportunidad de realizar este proyecto, por confiar en la mejora de la práctica docente a través del trabajo colegiado y la gestión del conocimiento.

A todos los que soñamos con una mejor educación y con un país más justo, democrático y equitativo.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.1 Elementos teóricos para la definición del problema.....	8
1.2 Planteamiento del problema	10
1.2.1 La habilitación académica	10
1.2.2 Los procesos curriculares y sus implicaciones teórico-metodológicas	12
1.3 El propósito y las finalidades desde la gestión del conocimiento	13
CAPÍTULO 2. MARCO DE LA INTERVENCIÓN.....	16
2.1 Marco Contextual.....	16
2.1.1 Plano Universitario	16
2.1.2 Plano del programa académico.....	18
2.2 Marco de la Gestión del Conocimiento (GC).....	21
2.3 Marco temático.....	29
2.3.1 La noción de currículum, actores y sus procesos	30
2.3.2 La formación de docentes, una mirada desde la Gestión del Conocimiento	40
2.3.3 La conjunción entre la noción de currículum y la formación docente.....	46
CAPÍTULO 3. PLAN DE TRABAJO.....	49
3.1 Proceso de conformación de la comunidad de práctica	52
3.2 Mapeo General de saberes.....	54
3.3 Combinación del conocimiento (Plan de intervención del aprendizaje).....	56
3.4 Uso del conocimiento (procesos de intervención y realimentación del conocimiento)..	58
3.5 Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido	60
CAPÍTULO 4. DESARROLLO DEL PROCESO	61
4.1 Resultados de la construcción de la comunidad de práctica (CoP)	62
4.2 Resultados del mapeo del conocimiento	66
4.3 Resultados de la combinación del conocimiento	71
4.4 Resultados del uso del conocimiento	76
CONCLUSIONES.....	92
REFERENCIAS	96

ÍNDICE DE FIGURAS

GRÁFICO 1. LOS MUNDOS DE POPPER Y LA RELACIÓN ENTRE LOS CONCEPTOS CIENTÍFICOS Y COTIDIANOS.....	23
GRÁFICO 2. CICLO DE VIDA DEL CONOCIMIENTO	25
GRÁFICO 3. SECUENCIA DE INVESTIGACIÓN.....	60
GRÁFICO 4. REPRESENTACIÓN DE LOS SABERES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS EN TORNO A LOS PROCESOS CURRICULARES.....	71

INTRODUCCIÓN

*“He olvidado la palabra que una vez quise decir y,
pensamiento sin voz, vuelve al reino de las sombras”
(OsipMandelstam, S/F)*

Gran cantidad de las actividades que realizamos a diario son producto de una serie de creencias, conocimientos, actitudes, experiencias, entre otros, que hemos interiorizado con anterioridad y que determinan en gran medida nuestra forma de actuar y pensar en el mundo, en este horizonte de posibilidades muchas de las respuestas que damos acertadamente o las variadas estrategias que utilizamos para resolver correctamente un problema son exteriorizadas sin darnos cuenta de la complejidad de procesos que tuvimos que pasar para realizarlas.

Es preciso reconocer la existencia de un bagaje cultural interno que hace que conozcamos y actuemos de forma literal. Si nuestro conocimiento fuera representado por un iceberg, la parte externa sería el conocimiento explícito, es decir, el que exteriorizamos y que nos atrevemos a discutir, mientras que la parte sumergida representaría el conocimiento tácito que no conocemos explícitamente y que por tanto no podemos discutir.

En este sentido resulta complejo pensar en el conocimiento tácito, ya que no somos conscientes de él y por tanto no podemos utilizarlo a nuestra voluntad. Esta situación se presenta tanto de manera individual como en conjunto, diferentes colectivos y organizaciones poseen conocimiento del cual no son conscientes y entonces no pueden disponerlo como un activo.

En este dilema surge la Gestión del Conocimiento (GC) como una propuesta para desarrollar procesos de generación y continuidad del conocimiento que ayude a los sujetos a intervenir en su práctica diaria desde dimensiones conjuntas, se hace mención a sujetos para nombrar atípicamente a una unidad, sin embargo la GC se puede dar con dos personas, en una institución, hasta en un sistema completo. Bajo esta perspectiva y aunado a las necesidades que impone una sociedad del

conocimiento, resulta cada día más útil y necesario para las organizaciones y en especial para las educativas, establecer en su interior, procesos de gestión del conocimiento que ayuden en su proceso de incorporación a las nuevas demandas.

El proyecto de GC *“La generación de conocimiento para los procesos curriculares: un proceso de formación de cuadros”*, se ha planteado desde la necesidad de dar continuidad a una serie de saberes vinculados con el curriculum y sus procesos.

El informe final del proyecto está distribuido en cinco capítulos, en el primero se realiza el planteamiento del problema, dicho planteamiento es producto de una serie de contextualizaciones que ayudan a ubicar las situaciones problemáticas y por tanto a establecer una relación con los procesos de gestión del conocimiento.

En el segundo capítulo se muestran los elementos del contexto en donde se ubicó el proyecto, así como los dos marcos teóricos desde los cuales se pensó e idealizó la intervención; el primer marco hace referencia a las diversas propuestas de la gestión del conocimiento como un campo relativamente nuevo y el segundo marco presenta una descripción amplia en cuanto al curriculum y sus procesos, así como las características de la formación de docentes en estas temáticas; este segundo marco realiza una serie de relaciones con el primero en cuanto a la gestión del conocimiento.

Respecto al tercer capítulo, se presenta el plan de trabajo, que es abordado desde los procesos de conformación de la comunidad de aprendizaje, el mapeo general de saberes, la combinación del conocimiento y finalmente el uso del mismo y sus formas de integración.

El cuarto capítulo muestra los resultados de la intervención, los cuales se estructuran conforme a los mismos apartados del plan de trabajo, de tal forma que su lectura fuera lógica en cuanto al planteamiento inicial.

Por último se integran las conclusiones en el capítulo quinto, en ellas se realizan una serie de planteamientos que tienen que ver con la experiencia en torno al proceso y sobre las relaciones de la teoría con la práctica.

El informe se realiza con la intención de constituir una experiencia que contribuya a sistematizar los procesos de GC en las instituciones escolares, a partir de los resultados de dos años de actividades de un servidor con sus compañeros docentes, con sus maestros y compañeros de maestría, por lo tanto se escribe el resultado de grandes debates internos y externos, por tratar de hablar de algo tan nuevo y necesario como lo es la gestión del conocimiento, por ello se escribe la introducción en un tono personal para hacer esta invitación de frente a leer y reflexionar lo que aquí se explica.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Elementos teóricos para la definición del problema

En las dos últimas décadas los procesos curriculares han tomado gran importancia dentro de las instituciones educativas, en especial en las de nivel superior, lo anterior se debe principalmente a dos situaciones: la primera relacionada con las necesidades que la sociedad les plantea a las Instituciones de Educación Superior (IES) respecto a los tipos de profesionistas que se requieren y la suma de características demandadas por ellos para responder a situaciones laborales complejas.

Por otro lado, la segunda situación está relacionada con las constantes demandas y presiones que los sectores externos ejercen sobre las instituciones de educación, para que éstas respondan a sus demandas e incorporen en sus proyectos curriculares los elementos que marcan las políticas nacionales e internacionales, de tal forma que las instituciones deben desarrollar proyectos de formación cada vez más complejos y pertinentes con la gran cantidad de esferas que se presentan en la realidad educativa.

En este sentido, los profesionales del curriculum deben ser sujetos con conocimientos profundos y habilidades complejas para responder a las situaciones descritas. Por consiguiente la formación de este tipo de profesionistas es una situación que presenta muchos retos para llevarse a cabo, la base conceptual resulta imprescindible para intervenir y el desarrollo de habilidades trascendental para conducir y culminar proyectos curriculares.

El programa académico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), presenta una problemática emergente en lo referente a la formación de cuadros básicos que se incorporen a la docencia, ya que las líneas de formación¹ del plan de estudios, presentan la necesidad de contar con

¹Las líneas de formación se definen a partir del perfil de egreso e integran los espacios curriculares (unidades de aprendizaje) que dan como resultado el proceso de formación.

docentes con dominio específico en conocimientos teóricos y habilidades metodológicas relacionadas con el perfil de egreso; en el caso de la línea de formación de procesos curriculares² la situación que se presenta es muy particular.

Por mucho tiempo las unidades de aprendizaje que pertenecen a la línea de formación de procesos curriculares, estuvieron cubiertas en su mayoría por dos docentes y ocasionalmente se incorporaban a otros para ser responsables de las unidades de aprendizaje que no se alcanzaban a cubrir, en especial cuando la matrícula se empezó a expandir; además, la mayoría de los trabajos relacionados con los procesos curriculares que se emprendían en la universidad eran asesorados (cuando era el caso) por los docentes expertos y en otros casos, simplemente no se hacía nada, dado que no existían docentes o profesionales suficientes con amplios conocimientos sobre los procesos curriculares.

El hecho de que pocos docentes tuvieran conocimiento amplio y profundo, originó en ellos el logro de una gran experiencia y bagaje teórico metodológico en los procesos curriculares, para constituir un rico activo del conocimiento para el programa académico y lograr así un capital intelectual.

Estos docentes expertos no pueden atender todos los procesos que tienen que ver con el currículum, dada la gran cantidad de actividades que esto implica y por otro lado por el crecimiento de los grupos de estudiantes que cursan unidades de aprendizaje relacionados con estas temáticas, sin bien algunos docentes nuevos se han incorporado a las unidades de aprendizaje de la línea de procesos curriculares, los docentes expertos son el referente del trabajo, representando una preocupación, pues los docentes de nuevo ingreso no han logrado desarrollar el perfil disciplinar necesario para participar en procesos curriculares, los escasos intentos que se han

(González, Sofía y Zea, Aldo (2011). *Metodología para el diseño de proyectos curriculares por competencias profesionales integradas*. Nayarit, México: UAN).

²La línea de formación de procesos curriculares ha sido denominada como tal a partir de Agosto de 2012, producto de la actualización curricular del plan de estudios de la licenciatura, cuando el proyecto de gestión del conocimiento inició sus trabajos (Octubre 2011), las unidades de aprendizaje relacionadas con los procesos curriculares estaban integradas a la línea de formación psicopedagógica y eran trabajadas por la Academia de Diseño Curricular y Evaluación Educativa.

hecho para formarlos no han dado resultados positivos, debido a que no se tiene un esquema o planteamiento para desarrollar este tipo de aprendizaje.

Aunado a lo anterior, tanto los docentes expertos como los nuevos docentes representan un gran capital humano, el cual en gran medida es conocimiento tácito y las experiencias obtenidas no han sido documentadas ni sistematizadas, es decir, no se ha logrado cristalizar en capital estructural y como consecuencia en capital intelectual. De continuar el curso del tiempo y no establecer estrategias, este capital humano logrado por los docentes se consumirá en la rutina diaria y todas sus experiencias quedarán en el olvido si no se sistematizan, pero más aún, todo este conocimiento tácito desaparecerá con los años.

1.2 Planteamiento del problema

Las situaciones antes descritas establecen una serie de características en torno a los procesos curriculares y a la formación de los sujetos dedicados a ello, en este sentido el problema que se abordó desde este proyecto de GC tiene que ver con dos cuestiones básicas: la primera de ellas relacionada con el proceso de habilitación académica de los docentes de nivel superior dedicados a los procesos curriculares y la segunda con los procesos curriculares y sus implicaciones teórico-metodológicas.

1.2.1 La habilitación académica

“La calidad de una Institución de Educación Superior se sustenta fundamentalmente en el grado de consolidación y preparación de su planta académica” (Gómez, 2000, p. 9), con esta idea la Maestra Gómez Villegas iniciaba la presentación del libro *“Evaluación del desempeño del personal académico”*, perteneciente a la serie *Investigaciones* de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y sobre ello teje una serie de explicaciones en torno a la función de los docentes o académicos universitarios en términos más amplios y justifica una propuesta de evaluación del desempeño. Lo anterior constituye un claro ejemplo de centralidad que ocupa en los discursos educativos, el problema de la habilitación académica y su evaluación.

En la actualidad las diversas políticas sobre el papel que juegan los docentes y los procesos de evaluación de su desempeño, dejan ver a las IES la situación real de los perfiles de los docentes, de donde se encontraron situaciones relacionadas con la necesidad de formar en posgrados o actualizar y capacitar a sus docentes, es decir, iniciar un proceso de habilitación de la planta docente.

Dicho proceso de habilitación hace referencia al reconocimiento de la evolución de la profesión académica en relación íntima con la transformación de la universidad, la diversidad del conocimiento y con la expansión de las oportunidades de educación de la sociedad actual (Grediaga, 2000). Los tres elementos anteriores propiciaron que las IES se plantearan la habilitación académica en diversas vías, de acuerdo con las circunstancias económicas y políticas de cada una de ellas.

La habilitación académica quedó circunscrita principalmente a procesos de formación en posgrados tanto al interior como al exterior de las IES, así como en procesos de capacitación sobre campos del conocimiento ausentes en el contexto o conocimiento de frontera en general, además de la actualización disciplinar como los espacios para profundizar y reconocer los campos disciplinares del personal docente de la institución.

El establecer y diseñar proyectos para la formación de cuadros profesionales, resulta ser una tarea cada vez más solicitada pero a su vez compleja, tanto para determinar la opción de habilitación más adecuada a las condiciones disciplinares, como a las condiciones económicas y financieras que tienen que ver con el costo de la opción, el tiempo de dedicación y la edad de la planta docente.

En el caso de la UAN la problemática de la habilitación académica está presente en casi todos los programas académicos³, a 44 años de su fundación, cuenta con más de dos generaciones de docentes jubilados y una planta que por muchos años se formó en posgrados disciplinares especializantes y se capacitó en herramientas didácticas para el trabajo frente a grupo; trasladado al plano particular de la LCE

³ Para ser exactos de los 34 programas educativos, 28 presentan problemas con el envejecimiento de la planta docente, excepto los 6 programas de nueva creación.

como un programa académico que pertenece al Área de Ciencias Sociales y Humanidades, presenta una problemática similar respecto a la formación de cuadros profesionales.

1.2.2 Los procesos curriculares y sus implicaciones teórico-metodológicas

El diseño y desarrollo de planes y programas de estudio se había desarrollado hasta hace pocos años, como la aplicación de una metodología específica y rígida, que consistía en aplicar pasos técnicos y seguir líneas direccionales para todas las disciplinas de manera común; quien hacía esta tarea sólo le correspondía dominar una serie de prescripciones técnicas, muchas de ellas alejadas de los sistemas habituales del trabajo docente y de las características particulares de cada disciplina.

Como menciona Chehaibar (1997, p.22), “El campo del curriculum constituye un espacio complejo y contradictorio, porque en él confluyen y se articulan proyectos sociales amplios, modelos o proyectos económicos, campos y disciplinas del conocimiento y de práctica, así como problemas epistemológicos, conceptuales y técnicos”. En este sentido queda claro cómo el curriculum implica una serie de elementos que sobrepasan lo técnico y lo metodológico, un curriculum supone siempre, de forma explícita o tácita, una respuesta a las preguntas qué, cómo y por qué enseñar.

La problemática radica en la responsabilidad del profesionista del curriculum para generar propuestas de diseño, instrumentación, gestión y/o evaluación que respondan tanto a condiciones contextuales a partir de las cuales se realiza la propuesta educativa, como a las características particulares de cada grupo escolar. Este profesionista debe pensar en generar propuestas que propicien que cada docente recupere el aula como un espacio necesario de experimentación, en el que efectúe sus propios desarrollos y atento a las condiciones de cada grupo escolar.

Todo lo mencionado anteriormente, no es más que una descripción de algunas de las múltiples y complejas dimensiones sobre las que se puede observar el campo del curriculum y sus procesos, que no pretende hacer una interpretación detallada de las

implicaciones que tiene el currículum desde su concepción, diseño, desarrollo o evaluación, o bien, desde las dimensiones que es visto como un proyecto que integra ideologías, corrientes y aspiraciones políticas, económicas y sociales o como un programa que tiene que invitar al docente a reconvertir su práctica en una actividad creativa, osada y comprometida, si no por lo contrario trata de ver al currículum como un espacio amplio de oportunidades, que invita de manera mediata e inmediata a la formación de profesionales que lo conozcan a profundidad y logren construir proyectos curriculares socialmente pertinentes.

1.3 El propósito y las finalidades desde la gestión del conocimiento

El proyecto de Gestión del Conocimiento está anclado a la problemática anteriormente descrita, por lo tanto se circunscribe al programa académico de la LCE; dicho proyecto se diseñó con la pretensión de la formación de un cuadro de docentes con amplios conocimientos en los procesos curriculares a través de un proceso de continuidad del conocimiento.

Lo anterior permite visualizar un problema relacionado con la pérdida de activos de conocimiento, un problema emergente que se puede prevenir y que tiene relación con la práctica de un grupo. En este sentido, los nuevos docentes conjuntamente con los docentes con amplios conocimientos y habilidades en procesos curriculares, constituyeron la comunidad de práctica⁴ y fueron el núcleo básico a partir del cual se generó el conocimiento explícito para ser sistematizado y con ello convertirlo en un capital intelectual para la institución.

El propósito principal se centró en formar un cuadro de expertos docentes que den continuidad al conocimiento relacionado con los procesos de diseño, instrumentación, gestión y evaluación curricular en el programa académico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit.

⁴A partir de la conceptualización de Wenger, se entiende por comunidad de práctica al conjunto de sujetos que se involucran a partir de un determinado proceso y transformado a través de continuidades y discontinuidades para dar como resultado la conformación de una identidad basada en la participación.

Derivándose los siguientes propósitos particulares:

- I. Dar continuidad al conocimiento que poseen los docentes de la licenciatura en relación con los procesos curriculares.
- II. Desarrollar capital estructural con relación a la línea de formación procesos curriculares.
- III. Promover la actividad colegiada del personal docente como medio para fortalecer la práctica.
- IV. Introducir una forma de trabajo innovadora, sustentada en modelos de gestión del conocimiento, que se pueda convertir en un proceso institucionalizado para lograr capital intelectual.

El alcance del proyecto está suscrito al personal docente que conforma la academia de procesos curriculares de la LCE; en este primer momento se involucró a doce docentes de nivel licenciatura para dar continuidad al conocimiento necesario que sustente a las unidades de aprendizaje relacionadas con el curriculum, así mismo iniciar con la sistematización del capital intelectual que poseen los docentes para desarrollar capital estructural que se observe cristalizado en guías, libros de trabajo y prácticas docentes que fortalezcan a la institución.

Bajo esta perspectiva es preciso mencionar que no es fácil para una institución como la universidad y en específico para el programa académico de LCE, darse cuenta de la problemática relacionada con la formación de cuadros de docentes expertos, pero más complicado es detectar que los activos de conocimiento se pierden con el tiempo sino son sistematizados y explicitados.

La mejor inversión de la escuela está en su personal, en sus docentes y deben prepararse para afrontar retos y dar opciones de solución, ésta es la coyuntura a partir de la cual se presenta el proyecto: La generación de conocimiento para los procesos curriculares: un proceso de formación de cuadros.

Dicho proyecto se desarrolló bajo el concepto de aprendizaje que establece Firestone en su Modelo de Gestión del Conocimiento de Segunda Generación (2003) donde el aprendizaje es un acto voluntario y personal que sigue una motivación

interna. En este sentido se consideró que la motivación de los sujetos para aprender además de interna también puede ser externa, sobre esta línea, la necesidad de aprender por parte de los docentes que son nuevos y la necesidad de compartir su capital intelectual por parte de los profesores expertos, son elementos claves para desarrollar un proyecto de gestión del conocimiento.

Un segundo principio para sustentar la pertinencia del proyecto se ubicó en la Teoría Dinámica de Creación del Conocimiento Organizacional de Nonaka (1994), del cual se retoman los modos de conversión de conocimiento, así como la relación entre conocimiento explícito y tácito, donde esta dicotomía y los modos de conversión (tácito a explícito y explícito a tácito) dan sustento para la continuidad del conocimiento en el grupo.

Por último, el tercer principio se ubicó en la negociación de significados propuesta por Wenger (2001), donde a partir del proceso de generación del conocimiento se tendrán que discutir y validar los significados construidos y encontrados, esta actividad constituyó un proceso transversal a lo largo del desarrollo de las actividades.

CAPÍTULO 2. MARCO DE LA INTERVENCIÓN

2.1 Marco Contextual

Todo proyecto, iniciativa e idea parte de un lugar y de un tiempo, es decir, de circunstancias que tienen que ver con momentos, espacios y actores; en este sentido caracterizar el contexto a partir del cual se ubica un proyecto de GC es trascendental para comprender las dinámicas tanto a nivel individual como organizacional de generación y conservación del conocimiento.

De la misma manera ubicar el espacio y el tiempo en los que se desarrolló el proyecto, es determinante para conocer el planteamiento metodológico a partir del cual se trabajó, así como para lograr comprender la complejidad de los resultados y el impacto de las conclusiones. El marco contextual del proyecto de GC propuesto, se ubicó desde dos planos: plano universitario y plano del programa académico de la LCE.

2.1.1 Plano Universitario

La Universidad Autónoma de Nayarit es una institución de educación superior de carácter público y con autonomía para gobernarse, clasificada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como Universidad Pública Estatal (UPES). Fue instituida como universidad en 1969 (UAN, 2012) y es una de las primeras universidades estatales en México. Se encuentra ubicada en el centro del estado, en específico en el municipio de Tepic y cuenta con extensiones en varios municipios del estado.

Desde su inicio atiende a jóvenes estudiantes del estado, brinda atención del tipo medio superior y superior y, los fines que persigue se encuentran sintetizados en su misión y visión.

Misión

La Universidad Autónoma de Nayarit es la institución pública y autónoma que atiende las necesidades de educación media superior y superior desde una perspectiva crítica, propositiva y plural, con compromiso social; es asesora y

consultora en investigación científica y tecnológica de organismos públicos, sociales y privados; participa en el desarrollo integral y sustentable de Nayarit a través de su vinculación y de la extensión de sus servicios, reconociéndose en la riqueza de su diversidad cultural y honrando los principios de colaboración, equidad, tolerancia, solidaridad y convivencia democrática.

Visión

Es la institución pública y autónoma de Nayarit con reconocimiento nacional e internacional a la mejora continua de su calidad. Líder en la generación y aplicación del conocimiento y en la formación de estudiantes con compromiso social, que sean capaces de transformar su entorno y elevar la calidad de vida de sus familias y de la sociedad.

Bajo estas premisas la universidad como una institución pública, se asume al servicio de la sociedad Nayarita, cuya función social la ha convertido en la institución de educación más grande del estado con cerca de 23,000 estudiantes de nivel medio superior y superior.

Para el caso de Nivel Superior⁵, la UAN atiende aproximadamente a 13, 614 estudiantes distribuidos en 32 Programas Académicos de Licenciatura y dos de Profesional Asociado, dichos programas se distribuyen en 6 áreas del Conocimiento, las cuales son: Ciencias Básicas e Ingenierías; Ciencias Biológico Agropecuarias y Pesqueras; Ciencias de la Salud; Ciencias Económico y Administrativas; Ciencias Sociales y Humanidades; y Área de Artes. La organización académica de la Universidad se basa en Áreas del Conocimiento, de tal forma que los programas académicos dependen de una de estas áreas; en el caso del proyecto de gestión, se ubicó en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades, de la cual dependen 6 programas, entre ellos la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

⁵Se establece la caracterización contextual del Nivel Superior, ya que es donde se desarrolló el proyecto de gestión del conocimiento.

2.1.2 Plano del programa académico

El programa académico de la LCE tiene sus orígenes en el año de 1990, cuando se ofertaba bajo el Plan 1990 en la desaparecida Escuela Superior de Ciencias de la Educación. El propósito inicial de la licenciatura era en aquellos años, formar y actualizar a los profesores en servicio de la UAN que no tenían la preparación pedagógica para desempeñarse como docentes (Plan de Estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación, 2003).

Posterior al Plan 1990, surgió el Plan 1997 como resultado de los procesos de evaluación y actualización curricular. En 2003 la UAN pasó por un proceso de reforma educativa que dio pie al curriculum por Competencias Profesionales Integradas (CPI), de esta forma surgió el Plan 2003.

Después de casi 9 años y tras diversos procesos de evaluación, se dio paso a un nuevo plan (Plan 2012), el cual pretende responder a las nuevas demandas sociales, sin embargo dicho plan se encuentra en proceso de registro ante la Dirección General de Profesiones, situación por la cual esta referencia se tomará con base al Plan 2003, además de ser dicho plan el centro del trabajo del conjunto de los profesores de la academia.

Es importante reconocer el sentido de la formación que pretende el programa académico, en esta línea la misión y la visión del programa integran con claridad las características de dicho sentido.

Misión del programa académico

Asumimos el compromiso de formar profesionistas íntegros capaces de resolver problemáticas educativas a través de una actitud humanística, crítica, consciente y comprometida, que facilite la investigación, diseño, instrumentación, aplicación y evaluación de los procesos y productos educativos que coadyuven a la transformación del proceso educacional en particular y de nuestra sociedad en general.

Visión del programa académico al 2010

Docentes y estudiantes somos parte de un Programa Académico que forma profesionistas en educación con prestigio, reconocidos socialmente por su capacidad para innovar y transformar el ámbito donde ejercen su acción, y por su facilidad no sólo para incorporarse al campo laboral sino para generar espacios laborales propios.

Como se puede observar, el programa pretende formar sujetos con capacidades para la intervención educativa con un alto sentido social; en la visión se asume el compromiso de brindar los espacios de formación y las experiencias adecuadas para que los estudiantes se desarrollen desde el plano de la responsabilidad social. El Programa de la licenciatura tiene una matrícula aproximada de 372 estudiantes que representan el 2.73 % del total de la universidad; en dicho programa participan cerca de 30 docentes entre Profesores de Tiempo Completo, por horas semana- mes e invitados (UAN, 2013. Tercer informe del Rector).

El Plan 2003 está compuesto por tres áreas de formación: básica, optativa libre y disciplinar y profesionalizante, esta última es donde se incluyen las salidas terminales, las cuales son: Diseño y Desarrollo Curricular, Investigación Educativa, Administración Educativa y Docencia. La estructura curricular del Plan 2003 está compuesta además de las áreas de formación por líneas de formación, las cuales son agrupadas disciplinariamente a las unidades de aprendizaje que conforman la trayectoria escolar de los estudiantes.

Las líneas de formación proporcionan al estudiante un sentido de la trayectoria en la que pueden observar los campos disciplinares de manera independiente, pero a su vez y fortalecido por las áreas, logran una visión integral de sus procesos. Dichas líneas al ser la forma de organización disciplinar, permiten que los docentes se conformen en grupos en relación con una similitud disciplinar y con un proceso de formación que conforma la trayectoria de un estudiante, por tanto de la clasificación de las líneas parte la conformación de las academias como forma del trabajo colegiado de los docentes.

La Academia, institucionalmente “[...] es un cuerpo colegiado de miembros del personal académico dedicado al análisis y discusión para el diseño, desarrollo, actualización y evaluación de una o varias unidades de aprendizaje, cuyas competencias profesionales y contenidos programáticos guarden relación ente sí. Estos cuerpos colegiados se integran de manera organizada y participativa por los docentes universitarios, como espacios de análisis y evaluación de su práctica docente, para coadyuvar al mejoramiento de la calidad académica de la Universidad en todas las áreas del conocimiento” (UAN, s/f).

Por lo tanto, las academias constituyen la forma de organización destinada al trabajo conjunto de los docentes para los procesos relacionados con la operación del plan de estudios, los coordinadores de las academias son los integrantes del Comité Curricular, órgano encargado de los procesos de actualización, modificación, evaluación y rediseño del plan de estudios. Las academias de la licenciatura son: Psicopedagógica, Investigación Educativa, Procesos Curriculares⁶, Administración Educativa e Integradora.

La integración de las academias por líneas de formación permite que el trabajo colegiado de los docentes se vuelva enriquecedor en dos sentidos, por un lado se discuten y analizan los procesos de concreción de cada uno de los espacios de formación de manera integrada desde la visión de los actores y por otro este conjunto de experiencia y conocimiento de la academia se ve integrado al comité curricular, para el fortalecimiento del Plan de Estudios.

El proyecto de GC, se ubicó precisamente en la Academia de Procesos Curriculares como grupo colegiado responsables de la formación de los estudiantes en lo relacionado con la intervención curricular.

⁶Al inicio del proyecto de gestión del conocimiento, esta academia se denominaba *Diseño Curricular y Evaluación Educativa*, sin embargo como parte de los procesos de trabajo de la comunidad de práctica y de la actualización curricular para el Plan 2012, en la actualidad se denomina *Procesos Curriculares*, esta situación es ampliada en el capítulo 4 de este documento.

2.2 Marco de la Gestión del Conocimiento (GC)

En los últimos años, el acelerado crecimiento y la diversificación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como el despliegue de una economía global basada en el flujo intenso de los conocimientos y los capitales, han dado fundamento a la idea del tránsito hacia una sociedad del conocimiento (Linares,2009).

Las condiciones que se desean para arribar a una sociedad del conocimiento, no sólo tienen que ver con el despliegue de una serie de dispositivos tecnológicos o de la apertura de las economías para los proceso de intercambio, sino que están más relacionadas con las transformaciones de estructuras organizativas y con el cambio de paradigma respecto a la noción de conocimiento.

Bajo esta perspectiva, las organizaciones que se encuentran inmersas en el contexto actual, se enfrentan a retos que una nueva sociedad les impone y que se deben atender para poder evolucionar y adaptarse al cambio, es decir, la visión de la organización ahora se centra en el conocimiento, en conjunción con la generalización de las tecnologías de la información y los procesos de globalización, los cuales han sido los catalizadores para la aparición de la GC (Canals, 2002).

Esta última constituye una serie de procedimientos metodológicos para crear y difundir el conocimiento en las organizaciones, en este sentido Canals (2002, p.14) menciona “El conocimiento es algo demasiado abstracto para ser gestionado. Sin embargo, lo que sí puede gestionarse son los activos del conocimiento”, es decir, se puede gestionar todo lo que una organización posee en relación con las bases de datos, rutinas, procedimientos, repositorios, publicaciones y todo lo que representa una creación del conocimiento.

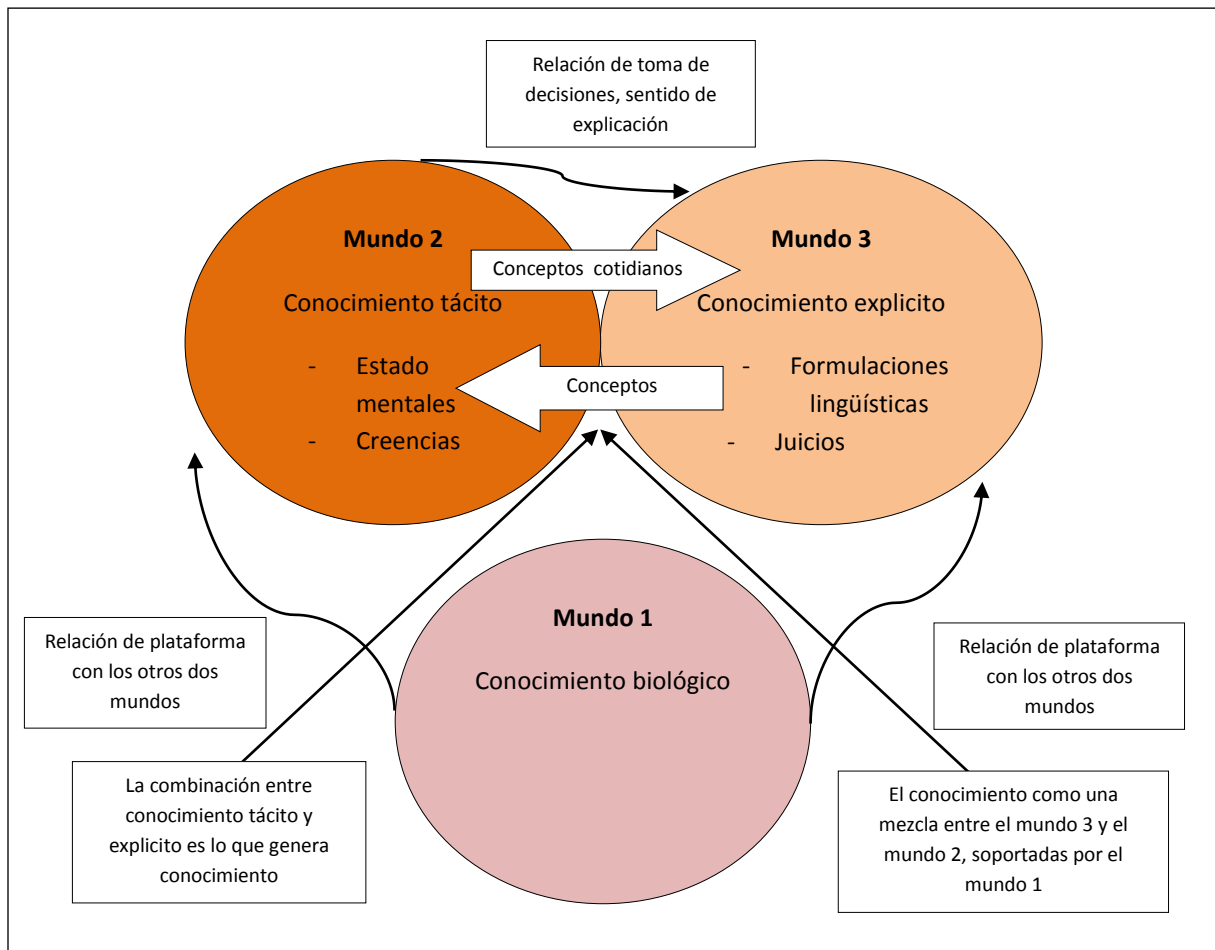
A partir de lo anterior es importante rescatar dos situaciones: por un lado, entender que la conceptualización del conocimiento implica una forma de caracterizar su proceso de creación y por lo tanto las formas de gestionarlo; por el otro lado es necesario rescatar la dimensión organizacional como elemento sustancial de la GC.

A lo largo de la historia y desde principios de la creación de la conciencia del hombre, han existido una serie de definiciones y conceptualizaciones del conocimiento, en este sentido es importante retomar las aportaciones de Karl Popper en donde establece que el conocimiento existe con base en dos tipos: conocimiento en el sentido objetivo y conocimiento en el sentido subjetivo; además de la relación entre estos.

Para la explicación de esta idea, Popper plantea una descripción con base en tres mundos: al mundo de los estados físicos lo denomina "*mundo 1*", al de los estados o procesos mentales lo llama "*mundo 2*" y a partir de este último, se genera el "*mundo 3*", que son los productos de la mente humana y pueden ser los objetos físicos y otras producciones como el arte, la ciencias, entre otros, (Firestone y McElroy citado por Ortiz y Ruiz, 2009).

El proceso de generación del conocimiento se da entre el mundo 2 y el mundo 3. Lo anterior hace referencia a la construcción del conocimiento desde la relación que se da entre los conceptos científicos y cotidianos que se plantean desde la teoría sociocultural. De manera descriptiva se integra el siguiente gráfico para mostrar la propuesta de los mundos de Popper y la generación del conocimiento desde la relación entre conceptos científicos y cotidianos.

Gráfico 1. Los mundos de Popper y la relación entre conceptos científicos y cotidianos



Fuente: construcción del autor

Por lo tanto, se concibe que la propuesta de Popper tenga una relación íntima con la propuesta de creación del conocimiento de Ikujiro Nonaka (1994) donde el mundo 2 mantiene una relación con lo que se define como conocimiento tácito, mientras que el mundo 3 mantiene una relación con el conocimiento explícito.

En este sentido Nonaka plantea la existencia de dos tipos de conocimiento: *conocimiento tácito* y *conocimiento explícito*, a partir de la relación entre estos, se crea el conocimiento. De esta forma el autor, basándose en Anderson (1983) y Ryle (1949) establece que el conocimiento es creado con base en procesos de conversión

entre el conocimiento tácito y explícito, lo que permite postular cuatro diferentes formas de conversión.

1. Del conocimiento tácito al conocimiento tácito
2. Del conocimiento explícito al conocimiento explícito
3. Del conocimiento tácito al conocimiento explícito
4. Del conocimiento explícito al conocimiento tácito

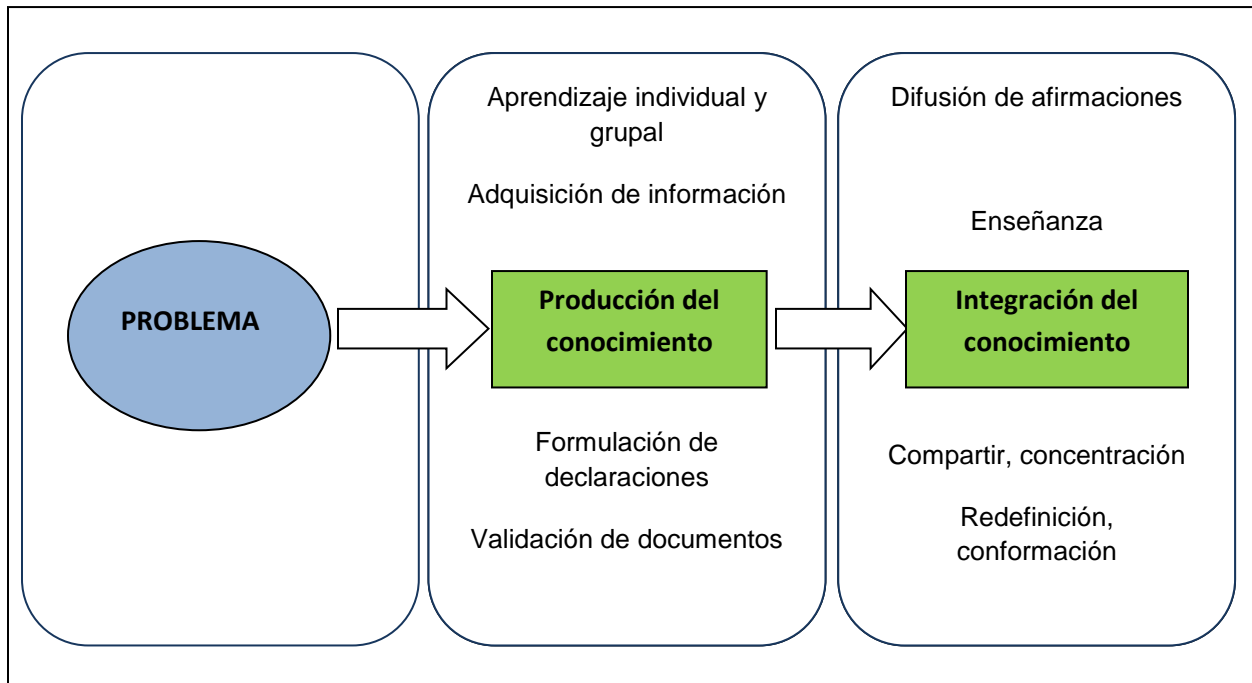
Bajo el anterior planteamiento, el autor menciona que el conocimiento organizacional se crea desde estas cuatro formas y para ello establece una serie de procedimientos que tienen que ver con los cuatro tipos de conversión.

Otros autores reconocidos dentro de la gestión del conocimiento son Joseph M. Firestone y Mark W. McElroy (2001), los cuales realizan una propuesta de Gestión del Conocimiento de Segunda Generación. La propuesta se conforma a partir de dos procesos: la producción y la integración del conocimiento, donde la producción tiene que ver con la creación del conocimiento, mientras que la integración hace referencia a los procesos mediante los cuales una organización introduce nuevas declaraciones del conocimiento en su ambiente operacional.

Este proceso de creación e integración del conocimiento se basa en lo que Firestone y McElroy (2001) definen como Ciclo de Vida del Conocimiento (CVC), para ello establecen una serie de procesos que parten de una situación problemática, donde su solución requiere de acciones como la adquisición de información, formulación y validación de declaraciones, lo que conlleva a crear conocimiento; sin embargo, el proceso mantiene una segunda etapa a partir de que ese conocimiento creado se debe integrar a la organización para no sólo resolver problemas en el instante, sino que se desarrolle un aprendizaje organizacional que ayude a prevenirlos.

Dicho proceso de integración tiene que ver con acciones como: difundir afirmaciones, enseñar, compartir, redefinir y conformar. De manera representativas e integra el gráfico, el cual presenta el ciclo de vida del conocimiento como base de los procesos de generación del conocimiento de segunda generación.

Gráfico 2. Ciclo de vida del conocimiento



Fuente: Elaboración propia a partir de Firestone y McElroy (2001)

Tanto la propuesta de Nonaka como de Firestone y McElroy, no constituyen los únicos marcos metodológicos para procesos de creación del conocimiento, sin embargo son dos propuestas que realizan un planteamiento metodológico acercado al contexto real y que integran una serie de acciones concretas que facilitan el desarrollo de proyectos de gestión del conocimiento.

A continuación se integra una tabla en la cual se muestra una comparación entre las propuestas de Nonaka y Firestone y McElroy. Dicha tabla se configuró con base en cuatro grandes categorías, las cuales representan componentes de un proyecto de gestión del conocimiento.

Las categorías son: gestión de la información, gestión del aprendizaje, gestión del clima organizacional y gestión de la colaboración.

Tabla 1: Comparación entre las propuestas de Nonaka y Firestone y McElroy

<p>Autor</p> <p>Componente de la gestión</p>	<p>Ikujiro Nonaka (1994) en Una Teoría Dinámica de Creación de Conocimiento Organizacional</p>	<p>Joseph M. Firestone y Mark W. McElroy (2001) en la Gestión del Conocimiento de Segunda Generación</p>
<p>Gestión de la información</p>	<p>La define como el proceso a partir del cual se identifica y transmite la información necesaria para el desarrollo de la organización, en esta postura la información es importante para construir conocimiento, ya que tiene un valor instrumental en el fenómeno de la redundancia para poder ser el medio de intercambio de conocimiento tácito individual. Es el vehículo para la generación de soluciones en las jerarquías de la organización.</p>	<p>Los autores plantean la pirámide donde colocan el dato y la información como base para la generación del conocimiento, sin embargo en los planteamientos a partir del ciclo de vida del conocimiento, datos y conocimiento son información que permite retroalimentar el ciclo a partir del cual se construye conocimiento y que posteriormente será integrado para producir más información.</p>
<p>Gestión del aprendizaje</p>	<p>Hace referencia al proceso donde la organización internaliza o exterioriza el conocimiento, es una relación de hacer interno o tácito aquello externo o explícito, como un proceso de doble circuito, donde se cuestiona y reconstruyen las representaciones de la organización, sus marcos de</p>	<p>Hacen énfasis en el aprendizaje grupal e individual a partir del proceso de producción del conocimiento, en donde lo toma como un proceso que implica interacción humana a partir del cual se generan formulaciones y validaciones.</p>

	interpretación, premisas de decisión, entre otros.	
Gestión de la colaboración	Se presenta la colaboración como un elemento principal de la gestión, en este sentido para gestionar la colaboración se debe buscar e integrar al proceso de trabajo, elementos de autonomía, confianza y compromiso, así como flexibilizar las relaciones para que todos trabajen horizontal y verticalmente, de tal forma que el conjunto trabaje como un equipo auto organizado con un sentido evolutivo y conformado por el principio de variedad.	Es uno de los elementos principales de esta propuesta, donde la colaboración en la comunidad es la base para la producción del conocimiento y hace énfasis en la validación por parte de esta misma comunidad.
Gestión del clima organizacional	Se busca que la organización en su proceso de funcionamiento establezca permanentemente la socialización, el diálogo, el intercambio de experiencias, la confianza mutua, para construir perspectivas comunes. Donde la fluctuación con el ambiente y la confianza son vitales para el funcionamiento.	Consideran a la organización como un ente que aprende, que debe de estar auto organizado y con un patrón social de funcionamiento basado en la innovación y la detección de problemas.

Fuente: Construcción del autor

Un elemento importante para comprender la GC, tiene que ver con la dimensión organizacional, es decir, con las formas de trabajo que determinan la estructura y el

funcionamiento de la sociedad, en este sentido es necesario considerar a la organización como un ente que aprende en los planos individuales y grupales; en este sentido Peter Senge (2005), habla de las organizaciones inteligentes al referirse a cómo la estructura determina la conducta de los individuos, de esta manera plantea desde el pensamiento sistémico, una propuesta de concreción de esta estructura en acciones específicas de los sujetos de los que se generan los procesos de aprendizaje, donde los patrones de conducta de dichos sujetos y la organización, permiten la reflexión que se va a traducir en hechos concretos que mejorarán cualitativamente el desempeño de la organización.

El pensamiento sistémico brinda herramientas y conocimientos para comprender con facilidad los patrones totales (la totalidad) y ayuda a modificarlos, por lo tanto se convierte en un elemento imprescindible para poder desarrollar aprendizajes organizacionales.

Bajo esta perspectiva, el conocimiento organizativo hace referencia al conjunto de expectativas, creencias, información, habilidades y saber hacer que tiene una organización o una red de organizaciones y que les permite situarse ante los posibles sucesos de su entorno, para que mediante un aprendizaje dialógico, se dé una respuesta efectiva y al mismo tiempo, se reconfigure su saber sistémico que servirá de marco de actuación para los aprendizajes futuros (Gordó, 2010).

Se entiende que desde la postura de la gestión del conocimiento, la organización aprende al tener como base la colaboración de las personas que participan en su interior, es decir, el aprendizaje organizacional es el centro del proceso y por tanto el conocimiento se convierte en el principal activo, al respecto Wenger(2003), introduce el concepto de comunidad de práctica (CoP) para dar nombre al conjunto de sujetos que participan de manera colegiada con compromisos para generar aprendizajes organizacionales.

Las CoP representan el o los colectivos a partir de los cuales se generan las participaciones que dan significados a las prácticas y permiten generar o difundir conocimiento a partir de un repertorio compartido de rutinas, palabras, herramientas,

maneras de hacer las cosas, historias, gestos, símbolos, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado y que se han convertido en parte de su práctica (Wenger, 2003). Este repertorio compartido es lo que facilita la construcción del capital social de la organización (Canals, 2002) y por tanto permite la gestión del conocimiento.

Bajo esta perspectiva el proyecto de GC “La generación de conocimientos para los procesos curriculares: un proceso de formación de cuadros” se desarrolló al retomar elementos desde lo contextual para garantizar su colocación en la institución, pero además se estructuró con base en las propuestas de los autores de la gestión del conocimiento para construirse como una propuesta de formación innovadora con un impacto que trasciende lo individual y apunta a lo colectivo.

2.3 Marco temático

“Si se entiende que la educación encierra un mundo de valores, formado por personas, cuya educación está llena de incertidumbres e indeterminaciones, lo que entendemos por diseñar el curriculum es un proceso de reflexión sobre esos valores y sobre la práctica, y defenderemos que diseñar el curriculum depende de un proceso de planificación flexible y cercano a esa práctica, más próximo al mundo de lo artístico, necesariamente abierto a una cierta dosis de improvisación tanto o más que de técnica” (Clemente, 2010. p.270).

La educación representa siempre un reto para su entendimiento, la diversidad de sujetos, circunstancias, tiempos o espacios que intervienen en el proceso educativo como una actividad cultural complejizan su comprensión.

Desde la necesidad de la reconceptualización de las actuales características del proceso educativo, se plantea el presente proyecto como una estrategia para lograr formar cuadros de expertos en los procesos curriculares desde una propuesta de la GC, donde los docentes se transformen en actores principales del proceso de

generación de los saberes curriculares que requieren en su práctica diaria, saberes recuperados desde condiciones locales y desde la integración de flujos teóricos modernos.

Bajo esta línea se realiza una descripción teórica del curriculum y sus procesos, a partir de un recorrido por los autores que lo plantean desde los enfoques críticos, pero sobre todo que piensan el curriculum como un proyecto político y cultural, de tal manera que esta caracterización, aporte líneas para conceptualizar a los docentes como sujetos curriculares.

En una segunda parte del marco se recupera la noción del sujeto curricular para ubicarlo en el contexto de la sociedad del conocimiento y sobre ello se plantean una serie de circunstancias relacionadas con el nivel superior como espacio desde el cual se desenvuelven los procesos de formación docente.

Para finalizar, se establecen una serie de planteamientos a manera de conclusión en torno a la necesidad de formar cuadros de expertos en el curriculum desde condiciones colectivas y vinculadas con el contexto local.

2.3.1 La noción de curriculum, actores y sus procesos

El concepto de curriculum en los últimos años ha resultado ser un tema de moda que se ha incluido indiferentemente en el discurso político y educativo para nombrar todo aquello que tiene que ver con la formación de sujetos, dicha incorporación, en ocasiones desmedida, ha provocado una proliferación del término sin ningún análisis semántico y teórico que permita comprender la significación que tiene en un discurso con relación a otro.

Dicha proliferación del término curriculum ha provocado que su significado se diluya entre los discursos y no tome el carácter estructural en torno a la educación para el cual fue conformado, en este sentido la complejidad del concepto implica una revisión teórica profunda que permita a los actores educativos comprender las diferentes características conceptuales en torno a la noción. La revisión teórica conduce a reconocer la existencia de teorías curriculares que a su vez, son

productos de contextos particulares en donde a partir de la visión de la realidad en un determinado tiempo se estableció un concepto para nombrar al curriculum.

La importancia de tener un concepto de curriculum claro así como de la teoría curricular de la que surge, es sumamente necesario para todos los sujetos dedicados a la educación, en la medida que dicho concepto determina la forma de entender y hacer sus prácticas cotidianas; mientras más amplio, claro y crítico sea el concepto de curriculum, más amplios, claros y críticos pueden ser los procesos curriculares que los sujetos emprendan.

En este proceso de conceptualización, Clemente Linueza (2010) y otros han establecido la diferenciación entre racionalidad técnica y racionalidad práctica, como una forma de división de los conceptos de curriculum a partir de la forma de recuperación de los elementos que lo conforman.

Bajo esta perspectiva, la racionalidad técnica se presenta como la corriente ideológica desde la cual el curriculum se concibe como una planificación dada, construida y lista para ser aplicada, sin considerar las condiciones locales; de esta forma el curriculum se asume como una respuesta desde ámbitos centrales con un sentido de autoridad lineal. Aquí los actores del proceso se convierten en operadores de la propuesta, en esta racionalidad aparecen autores como Tyler (1949), Taba (1974), Gagné (1966) y Bloom (1974).

Por otro lado y como una respuesta a la racionalidad técnica, se encuentra la racionalidad práctica, la cual ubica desde los contextos locales la conformación del curriculum, de tal forma que sus procesos responden a una compleja interacción de elementos contextuales relacionadas con las prácticas de los actores, donde la propuesta curricular se conforma de abajo hacia arriba y la relación jerárquica se da de manera horizontal. En esta línea aparecen autores como Gimeno (1988), Torres (1994), Apple (1989) y Schön (1992) como sus principales precursores.

La anterior clasificación permite establecer un panorama general para ubicar las distintas conceptualizaciones del curriculum y las perspectivas que implican cada una de ellas, además de ir desarrollando un marco para ubicar conceptos de acuerdo con

las propuestas de la gestión del conocimiento, una conceptualización amplia e incluyente que resultó fundamental para este trabajo es la que plantea la Doctora Alicia de Alba⁷ al decir:

“Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforma y expresa a través de distintos niveles de significación” (1991, p.38).

Esta conceptualización permite comprender al curriculum desde sus diferentes planos y dimensiones, en sus distintas manifestaciones y con sus diferentes grupos y actores, ayuda a caracterizarlo como una propuesta educativa pero también política que atraviesa lo social, lo cultural, lo particular y lo general, de tal forma que esta caracterización da pautas para comprender tres elementos:

- En primera estancia la influencia de la ideología para conceptualizar el curriculum y por ende la forma de hacer sus prácticas;
- En segundo orden y como consecuencia de la primera, las formas de intervención de los actores en el curriculum, es decir, sus conceptualizaciones y prácticas; y

⁷La Doctora Alicia de Alba se ha convertido en una de las expositoras más importantes de la teoría curricular con enfoque crítico en México, pero sobre todo con un discurso alimentado y enriquecido por los análisis del contexto educativo mexicano, para mayores referencias consultar el Libro “Curriculum: Crisis, mito y perspectivas”(1991). Ed. CESU.

- El tercer elemento relacionado con los procesos que se dan en torno al curriculum como producto de las conceptualizaciones y prácticas de los sujetos que a su vez son influenciados por corrientes ideológicas.

Dichos procesos curriculares son el diseño, la instrumentación, la gestión y la evaluación curricular.

Primer elemento: la ideología

Respecto a la ideología y su influencia en el curriculum, Jurjo Torres (1991) menciona que las instituciones educativas en la actualidad son sometidas a proyectos políticos que responden a intereses económicos de las clases dominantes, dichos proyectos políticos son producto de ideologías construidas desde los aparatos burocráticos del Estado o de los grupos en el poder.

Esta ideología oculta la realidad o trata de minimizarla para que los sujetos no sean conscientes de ella, para lograr así que se vean los problemas educativos como situaciones individuales y de carácter particular, negar que las escuelas son producto de un proceso sociohistórico en construcción. De esta manera, la posibilidad de cambiar las formas de actuación de los sujetos y resistir a las presiones de la política educativa, es precisamente a partir de la construcción de una ideología que permita mejorar los discursos y las prácticas.

En este sentido, de acuerdo con Torres (1991:18) la ideología:

“[...] traduce, desde nuestro punto de vista, una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos, pero siendo al mismo tiempo conscientes de que esta concepción del mundo es una construcción sociohistórica y que, por consiguiente es relativa, parcial y necesita una reelaboración permanente, para evitar caer en un absolutismo que impida la reflexión y favorezca la dominación de los hombres y las mujeres”.

A partir de esta conceptualización, se hace evidente la necesidad de tomar un punto de vista de las cosas, es decir, una perspectiva a partir de la cual se observa y comprende el hecho educativo, pero que a su vez permita tomar conciencia de las

implicaciones de la forma en que se observa y comprende, debido a que son producto de realidades sociohistóricas particulares.

En el plano del curriculum y de sus procesos, esto debe ser cuidado desde dos grandes aspectos; el primero tiene que ver con la ideología que mantienen los sujetos sociales curriculares (De Alba, 1991) respecto al curriculum y cada uno de sus procesos, esta forma de tomar referencia y establecer un punto de vista, marcará las pautas del proceso curricular que se vaya a desarrollar, de tal forma que el sujeto curricular debe ser consciente de su ideología y a partirde su nivel de participación imprima sus decisiones adecuadamente, claro es, bajo elementos de discusión conjunta.

Por otro lado la ideología es relativa, parcial y se reelabora constantemente, lo cual implica que los sujetos que participan en los procesos curriculares, además de hacer análisis de su ideología respecto a su práctica, deben comprender la importancia de la formación continua y la necesidad del diálogo y el debate como herramientas para la mejora de los discursos y las prácticas educativas.

De esta forma, todo proceso curricular (diseño, instrumentación, gestión o evaluación) parte de una postura ideológica, es decir, desde una forma de entender la realidad, donde estos procesos curriculares constituyen prácticas educativas y por tanto, los actores desde su ideología tratan de mejorarlas y reestructurarlas para permitir a los estudiantes y a ellos mismos la posibilidad de una mejor educación.

Segundo elemento: actores curriculares

Como consecuencia de lo anterior, es necesario analizar el papel de los actores curriculares; si se parte de que el curriculum es como un proyecto político educativo pensado e impulsado por grupos sociales, implica asumir a las sujetos que conforman esos grupos como sujetos que dan significado y sentido al momento de pensar el proyecto curricular, estos sujetos del curriculum o sujetos curriculares son los que determinan la conformación y operación del proyecto.

Dicho proceso de determinación curricular “se produce a través de los procesos de lucha, negociación e imposición que se desarrollan entre los diversos grupos y sectores de la sociedad interesados en determinar el tipo de educación que se ha de propiciar a través de un curriculum específico” (De Alba, 1991, p.68).

Lo anterior lleva a pensar cómo los actores que participan en un proceso curricular, ya sea diseño, desarrollo o evaluación, toman parte de la lucha por imprimir un sentido particular al curriculum.

Bajo esta línea, los sujetos que participan en torno a las diferentes prácticas deben de asumirse como sujetos curriculares, con la amplia posibilidad de tomar decisiones para dar sentido y significado en función del proyecto social del que forman parte. A su vez esta caracterización conduce a ver la otra realidad, es decir, los sujetos que no tienen una visión clara del curriculum no pueden dar sentido y significado, por lo tanto quedan imposibilitados para poder decidir e imprimir sentido al proyecto político educativo.

En el proceso de determinación curricular, de acuerdo con De Alba (1991), participan tres tipos de sujetos sociales del curriculum: los sujetos de determinación curricular, los sujetos del proceso de estructuración formal del curriculum y los sujetos del desarrollo curricular; los primeros son aquellos que determinan los rasgos principales de la propuesta educativa; los segundos hacen referencia a aquellos involucrados en la institución escolar que le otorgan forma y estructura al curriculum; y los terceros, son los que retraducen el proyecto determinado y le dan vida en el contexto de la institución.

En la mayoría de los procesos curriculares que se desarrollan en las instituciones educativas, los actores se asumen en los tipos dos y tres, de tal forma que el tipo uno está circunscrito a las grandes demandas internacionales que le imponen a los currícula⁸.

⁸Se utiliza el término “los currícula” para hacer mencionar al plural de curriculum (Ver José Arnaz, en la planificación del curriculum).

Tercer elemento: procesos curriculares

Para analizar este tercer elemento en la conceptualización amplia del curriculum, se presenta una descripción por cada uno de los procesos curriculares.

a) El proceso de diseño curricular

Entender el diseño curricular como una forma de representar la acción, implica asumir que el diseño es más que una actividad técnica y que requiere de una serie de habilidades que tienen que ver con la imaginación y la creatividad, pero sobre todo con procesos de reflexión desde la práctica situada en contextos diferenciados.

En otra línea y aunque los límites entre representación y acción en la práctica educativa son inciertos y poco claros (Clemente, 2010), en gran medida la acción como factor de cambio en la actuación diaria depende de los marcos pensados e idealizados, es decir desde la representación.

En esta dirección, si se parte de un modelo de planificación curricular desde la racionalidad técnica, se responde a un sistema pensado como una serie de objetivos previamente establecidos, bajo esta perspectiva la crítica al enfoque por competencias se hace evidente, ya que los diseños curriculares que desde este enfoque emanan, responden a una jerarquización de objetivos en función de su operatividad y funcionalidad.

En otras palabras, si se parte de la concepción de las competencias como un conjunto de acciones y conductas observables y medibles, se está regresando en el tiempo a la pedagogía por objetivos propuesta por Gagné (1966) y Bloom (1974), en muchas de las ocasiones basada principalmente en los objetivos propuestos y con menor énfasis en los contenidos, es decir, se deja de pensar en el inventario cultural que da sentido de pertinencia y comprensión de la realidad en la que se vive.

En contraparte, se presenta el modelo de planificación curricular desde la racionalidad práctica como una opción de diseñar el curriculum a partir de la práctica y la reflexión (Clemente, 2010). En este modelo, el conocimiento tácito y generado a

partir de la práctica es el principal motor para diseñar el curriculum y por lo tanto la acción se da articulada a la representación.

La racionalidad práctica permite establecer una relación fuerte con la gestión del conocimiento, ya que precisamente el diseño del plan de estudios tiene como centro la recuperación, sistematización y generación del conocimiento desde la práctica educativa.

Si se piensa el diseño curricular desde un enfoque práctico, se visualiza como una hipótesis y no como un plan cerrado (Stenhouse, 1984), se entiende que el diseño constituye una actividad de prever la acción, que tiene que ver con definir fines, seleccionar los contenidos culturales y representar las acciones (Clemente, 2010).

b) Los procesos de gestión y desarrollo del curriculum

Por mucho tiempo la comprensión del curriculum se centró en lo referente al diseño curricular y se dejaron de lado los demás procesos en torno al curriculum, para estudiarse así los productos e intervenciones que se daban sólo en la función de planificar el plan y los programas de estudio.

El proceso de gestión curricular se inscribe dentro de las acciones relacionadas con la organización de las acciones para la concreción del curriculum, de tal forma que la gestión se convierte en una etapa intermedia entre la planeación y las acciones concretas. En este proceso de concreción la construcción de un campo de conocimiento específico, así como la formación disciplinaria, profesional y didáctica, son elementos sumamente necesarios para que se dé el proceso de gestión curricular, lo cual provoca con ello que los procesos de organización partan del análisis de la operación del curriculum y de condiciones locales (Huffman, 2009).

Este último punto, es donde la formación de sujetos que conozcan y participen en los procesos curriculares toma sentido, pero sobre todo importancia en lo que respecta a la generación de procesos adecuados. De esta manera la gestión curricular se puede dar en mejores condiciones sí se generan proyectos de gestión del conocimiento relacionados con procesos de análisis y recuperación de experiencias.

El proceso de gestión curricular supone dos requerimientos básicos de acuerdo con Huffman, (2009) los cuales son:

a) las decisiones curriculares como derivaciones de sistemas de valores provenientes de los esquemas del diseño curricular, y

b) los procesos técnico-formales de naturaleza objetiva e institucional que son parte de las decisiones curriculares.

Estos dos requerimientos básicos permiten observar al desarrollo como un proceso que parte de las implicaciones del diseño curricular (muchas de las ocasiones plan y programas de estudio) y que para llevarse a cabo es necesario analizar condiciones institucionales. El poder tomar decisiones curriculares (producto de determinaciones curriculares) así como el saber analizar las condiciones institucionales, parten de un dominio técnico-disciplinar proveniente de la formación de cuadros específicos en estos tópicos.

c) El proceso de evaluación curricular

El surgimiento de la evaluación curricular como un proceso independiente al diseño curricular se da con relación en la proliferación de los materiales didácticos y los apoyos tecnológicos auspiciados en la corriente estadounidense de la Tecnología Educativa (De Alba, 1991). A partir de este contexto la evaluación curricular se caracterizó como un conjunto de acciones relacionadas con la racionalidad técnica, lo que ha implicado que se observe desde una postura pragmática.

Los avances en las teorías pedagógicas y los cambios en el contexto educativo, han hecho que la evaluación curricular tome otro sentido, las aportaciones de los teóricos han sido reservadas respecto a plantear la evaluación curricular de carácter cualitativo como una alternativa a la evaluación técnica, por lo tanto no permite discusiones profundas y por consiguiente no se logra determinar con claridad la función del evaluador curricular, es decir, cómo interviene un sujeto curricular en la evaluación.

Una postura conceptual que logra abordar dimensiones de suma importancia para comprender el proceso de la evaluación curricular, es la que plantea De Alba (1991. p.133) cuando menciona “Concebimos a la evaluación curricular como un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un curriculum”.

A partir de esta conceptualización se puede mencionar que para lograr una síntesis conceptual valorativa, se requiere de una serie de análisis teóricos del proyecto curricular, de tal forma que dichos análisis se realicen desde la teoría curricular y por tanto implican una comprensión del contexto, características, contornos a partir de los cuales se genera o piensa⁹ un curriculum.

Lo anterior hace evidente la necesidad de formar cuadros de profesionales especializados en la teoría curricular y en los procesos curriculares que puedan desarrollar intervenciones que vayan más allá de valoraciones simplistas, para convertirse en procesos de comprensión teórica del proyecto curricular que ayuden a la emisión de recomendaciones que propicien el cambio institucional.

El emitir una serie de juicios teóricos puede resultar sencillo, sin embargo el poder condensarlos en una síntesis conceptual valorativa requiere de un esfuerzo complejo y aboga por una forma de trabajo colectivo, de esta manera abre una puerta para la gestión del conocimiento como formas de organización colectiva que pueden propiciar síntesis condensadas por esfuerzos compartidos y comprometidos, pero sobre todo porque posibilita una recuperación de experiencias que facilitan la emisión de juicios y recomendaciones.

Por otro lado, hacer una evaluación curricular requiere de reflexión y análisis crítico, por tanto una reflexión se da con relación a lo que pensamos de un objeto o situación determinada, y dicha forma de pensar está determinada por una ideología que viene a marcar todo el proceso de reflexión.

⁹El término pensar tiene amplia relación con los procesos de determinación curricular de Alicia de Alba (1991) y con los proceso de representación que propone Clemente Linueza (2010).

Lo anterior pone en evidencia la necesidad de generar procesos de formación de cuadros docentes en cuestiones teóricas que les permitan ubicarse en una realidad sociohistórica y tratar de ubicarla o las posturas ideológicas desde la que están parados para poder realizar reflexiones conscientes con relación al proyecto curricular que se evalúa.

A manera de síntesis se puede mencionar que el campo del curriculum y las ideologías (Torres, 1991) es demasiado denso y la necesidad de formar colectivos que ayuden a establecer significados, límites y continuidades (Wenger, 2001) es cada día más apremiante, lo anterior da fundamento a las comunidades de práctica relacionadas con los procesos curriculares, donde la arcaica organización colectiva, como lo es la comisión curricular que sólo definía en su mayoría cuestiones de organización, pueda transformarse en comunidades de práctica curricular (Zea, 2012) que generen acciones de recuperación, reflexión, análisis y participación que fomenten procesos curriculares participativos, justos y democráticos.

2.3.2 La formación de docentes, una mirada desde la Gestión del Conocimiento

Los actuales discursos educativos giran en torno a una serie de elementos provenientes de corrientes económicas emergentes, conceptos como globalización, financiamiento, mercado, entre otros, están presentes en los diálogos que los actores educativos casi todos los días pronuncian para referirse al estado que guarda la educación. Sin embargo estos conceptos son apropiados por conceptualizaciones más amplias como son la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento; desde el plano de la política pragmática de la educación, no sería necesario establecer una definición o caracterización en torno a una u otra, de hecho, en variadas ocasiones se utilizan indistintamente.

Desde una perspectiva crítica de la educación, utilizar el concepto de información en lugar de conocimiento, implica una serie de planteamientos que se traducen en significaciones diferentes del proceso educativo y por tanto en la forma de asumirse como educadores.

Más aún el curriculum como un proyecto político educativo pensado, asume connotaciones diferentes y se articula desde distintas visiones, por ende las actividades de un sujeto del curriculum se configuran de manera distinta. Gimeno (2010), para establecer las desigualdades que se presentan en la educación en torno a conceptualizar la sociedad de la información o del conocimiento, construye la siguiente tabla.

Tabla 2. La desigualdad de significados entre información y conocimiento

La información se refiere más a:	El conocimiento se refiere más a:
Saberes objetivados que están fuera de nosotros	Procesos de elaboración interna de los sujetos y sus procesos objetivados
No está necesariamente sistematizada u organizada. Está más fragmentada	Tiene algún tipo y nivel de organización, aunque sólo sea desde el punto de vista del sujeto
Admite tratamientos por las “máquinas”	Su elaboración y organización son procesos genuinamente humanos porque implican el ejercicio de acciones intelectuales
Unos tienen más que otros	Unos son capaces de realizar esa actividad interna de forma más compleja que otros, considerando más o menos datos, informaciones y conocimientos previos
Su existencia es independiente de los sujetos	Sin la implicación de los sujetos la información no pasa a ser conocimiento para ellos

Fuente: Gimeno, 2010. p.193.

Establecer una serie de diferencias entre conocimiento e información, ayudan a comprender las implicaciones que tienden a asumir en el discurso y en la acción cada uno de estos conceptos; bajo esta perspectiva Gimeno da elementos para entender a la sociedad del conocimiento como un estado de la sociedad actual basado en la economía del conocimiento y por tanto, este estado implica una valoración y una visión de lo educativo más amplia que en sociedades anteriores,

(sociedad capitalista, sociedad feudal, entre otras), por lo tanto argumenta que “La educación desde que surgió la teoría del capital humano es apreciada como un valor, una inversión rentable para el desarrollo económico” (Gimeno, 2010, pp.186-187).

De esta manera, la sociedad del conocimiento plantea a la educación y al curriculum una serie de desafíos que deben asumirse para encontrar su sentido en una modernidad líquida como dice Bauman (2000), pero que a su vez este tipo de sociedad es producto de una variedad de necesidades, entre ellas: la importancia del conocimiento en la nueva economía, los cambios sociales que esto implica, las condiciones de formación que deben tener los sujetos, por la necesidad de renovar las prácticas en las escuelas en relación con todo lo que se da al margen de lo escolar, por las posibilidades de una nueva forma de aprendizaje apoyado con tecnologías, entre otras.

El curriculum representa el proyecto formativo de una sociedad y por tanto está compuesto por una selección de contenidos y una elección de valores. El problema de la configuración de un curriculum para la sociedad del conocimiento puede estar resumido en la siguiente pregunta que Gimeno Sacristán (2010) plantea: ¿Cómo se configura una institución educativa que no posee el control de los flujos de conocimiento e información; cómo organizar su espacio y el tiempo, en una situación fluida, con medios nuevos y con la aparición de entornos de aprendizaje distintos a los que han configurado la cultura de las organizaciones que tenemos?

La pregunta anterior abre la discusión en torno a variados escenarios, pero se asienta en la forma de dar respuesta a este nuevo tipo de sociedad; las críticas actuales que se hacen a las instituciones escolares desde el paradigma de la sociedad del conocimiento, presentan una gran similitud a las críticas hechas en otras épocas y sociedades y que van desde el aprovechamiento de los recursos de la biblioteca hasta la inclusión de medios flexibles para la enseñanza; el punto es cómo lograr una reconceptualización de la escuela o la identificación de nuevos roles en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde los procesos curriculares esto implica una nueva visión de la educación pensada para lograr una cultura mejor, con proyectos curriculares que fomenten las prácticas democráticas, inclusivas y con mayor sentido de responsabilidad social. En síntesis, “Una sociedad del conocimiento democrática, inclusiva y justa requiere de un sistema educativo, unas instituciones, alfabetizaciones, un curriculum y el desarrollo de unas prácticas acordes con esa sociedad anhelada (Gimeno, 2010. p.197).

Bajo esta perspectiva, la educación como campo complejo de interacciones ideológicas, políticas, sociales y contextuales, muestra la necesidad de pensar las actuaciones de los sujetos que la conforman y determinan, debido a que precisamente dichos sujetos marcan las características de los procesos educativos. En este sentido el hablar de los sujetos que participan en el proceso educativo, implica mencionar a docentes, estudiantes, directivos, administradores, padres de familia, sectores políticos, organizaciones sociales, sociedad en general y otros muchos más que se logren ubicar desde una perspectiva amplia del hecho educativo.

El docente o los docentes se convierten en actores claves del proceso educativo y por lo tanto hablar de formación docente, implica abordar desde un panorama amplio el papel que estos juegan en el proceso, pero también a partir del cual se han constituido como sujetos educativos. Chehaybar (2003) denomina formador-enseñante para hacer referencia al formador de formadores, al formador de docentes y al formador de estudiantes como sujeto clave para los procesos educativos.

En esta línea la importancia de conceptualizar la formación toma relevancia para comprender el cómo se desarrollan los procesos, pero sobre todo para entender la construcción de la identidad de los formadores. Para conceptualizar la formación de los docentes, fundamental resultó retomarla descripción de Chehaybar (2003) en donde establece cuatro aportaciones teóricas para abordarla.

Primera aportación desde Bernard Honoré (1980, p.55)

Desde este autor, la formación “se da como algo natural al ser humano, como un saber que llega a él a partir de su interrelación con los otros y con el exterior; este saber tiene que ser aprehendido y por tanto, entra en un proceso de interiorización y análisis, para después ser compartido y ampliado a partir de la adquisición de nuevos saberes que conllevan a lo reconstruido permanente”.

Bajo esta conceptualización, la formación presenta dos elementos claves, por un lado, saberes que tienen que ver propiamente con el sujeto y, por otro, saberes que se dan en relación con los otros, desde este punto de vista la adquisición de nuevos saberes es parte de un proceso de reconstrucción a partir de la experiencias en la práctica y con los otros.

Al trasladarse al plano de la GC, esto tiene que ver con los modos de conversión del conocimiento de Nonaka (1994), de tal forma que el docente a partir de su experiencia debe de ir sistematizando y mejorando su práctica, pero además dicha formación, tal como la plantea el autor, tiene que ver con el aprendizaje en comunidad, en relación con los otros, como un proceso de encontrar significados (Wenger, 2003).

Segunda aportación desde Gilles Ferry (1990)

Este autor plantea cómo la formación tradicional de los docentes se realizaba de manera subordinada a la adquisición de conocimientos, como una forma de transición del saber bajo control, es decir, de manera sancionada y certificada, bajo esta perspectiva plantea cómo el avance de la ciencia y las situaciones sociales hacen entender que “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o uno mismo procura” (Ferry, 1990, citado por Chehaybar y Kuri, 2003, p.58), es decir, ubica la formación desde un plano del deseo individual.

Ferry desde esta postura plantea tres tipos de formación:

- a) Formación doble (académica y pedagógica), relacionada con la adquisición de los saberes teóricos, metodológicos e institucionales que los docentes requieren como parte de su formación, pero que a su vez lo hacen tomar parte de un proyecto, este tipo de formación ayuda a sustentar la necesidad de proceso de formación de cuadros de expertos desde condiciones particulares de las escuelas.
- b) Formación profesional, relacionada con el desarrollo de actitudes para la formación de la identidad del docente, es decir, de un reconocimiento de su papel como formador de otros sujetos, lo anterior sólo se logra cuando se ha desarrollado la formación doble.
- c) Formación de formadores, este tipo de formación es posible en relación con las dos anteriores, aquí el docente debe generar sus propios proyectos educativos que le permitan crecer profesionalmente, estos proyectos son posibles cuando el docente ya mantiene una conciencia de sus saberes teóricos, metodológicos e institucionales, así como el papel que juega como formador de otros sujetos, todo desde un proceso de recuperación de experiencias relacionadas con la mejora de su práctica.

Tercera aportación, desde Schön (1992)

Este autor hace referencia a la necesidad de iniciar a reflexionar sobre la acción profesional con el fin de detectar aquellas necesidades de aprendizaje que permitan ir reconstruyendo de manera continua su actividad docente (Chehaybar y Kuri, 2003). Análisis de la práctica del docente con relación a sus saberes anteriores y su práctica diaria, como un proceso ecléctico entre lo cotidiano y lo científico (desde la postura sociocultural).

Cuarta aportación desde Pérez Gómez

Una de las aportaciones más claras es la que propone Pérez Gómez, en la cual se establecen cuatro perspectivas de la formación docente:

1. Perspectiva académica
2. Perspectiva técnica

3. Perspectiva práctica

4. Perspectiva de la reflexión en la práctica para la construcción social

Bajo esta línea, la perspectiva crítica se presenta como una propuesta de formación que centra al docente como un sujeto con capacidad de pensar sobre su práctica, pero que construye sus herramientas para intervenir adecuadamente, es decir, un docente que reconoce su labor en lo individual y lo colectivo. Esta propuesta de formación presenta una relación con la racionalidad práctica que plantea Clemente (2010); a partir de lo anterior se puede entender que la formación de los docentes parte de un conocimiento tácito que tiene como principal motor de cambio la mejora de su propia práctica.

La formación de enseñantes de acuerdo con Chehaybar y Kuri es “[...] un proceso de búsqueda, permanente e inacabada, de opciones que favorecen el desarrollo de actitudes reflexivas, analíticas, críticas y creativas del quehacer docente basado en la práctica cotidiana, lo cual permite tomar conciencia del papel que asumen en la tarea educativa y la posibilidad que ofrecen para la transformación individual, profesional y grupal que configuran la construcción y reconstrucción de la identidad del formador-enseñante” (2003, p.52). Desde este punto, lo que cuenta no es la construcción de una base de conocimientos, sino el reconocimiento de un “yo profesional” y un “yo persona”, como roles que no funcionan disociados, sino por lo contrario como pilares de una identidad como formadores.

2.3.3 La conjunción entre la noción de curriculum y la formación docente

Las aportaciones teóricas expresadas en los puntos anteriores ayudan a comprender como la formación de profesores puede ser pertinente desde las propuestas de la GC y justifica la necesidad de formar cuadros de expertos en procesos curriculares, de esta forma se responde con sujetos formados desde condiciones locales y con miradas fortalecidas y revitalizadas por la recuperación de experiencias desde el interior y exterior de la organización. Pero además estos procesos de formación fomentan la participación de los sujetos en la construcción de significados y reducen la resistencia al cambio curricular (Huffman, 2009).

Según Guevara Niebla (1992, citado en Huffman, 2009) gran cantidad de los procesos de gestión y desarrollo curricular en la actualidad se desarrollan desde el centro, lo cual ha provocado un vaciamiento del significado político-pedagógico de la dirección académica, por lo que se concibe a los administradores y educadores como aplicadores neutrales de la normatividad y de los planes de estudio vigentes, de esta forma el proceso de determinación curricular (De Alba, 1991) queda sin sentido en este plano, porque se termina por concebir a los procesos curriculares como actividades técnicas.

Como una propuesta construida a partir de los diversos referentes de la GC y el curriculum, la formación de los sujetos curriculares debe partir de considerar al ser humano como un ser organizacional, ya que son los individuos los que conducen las organizaciones, es decir, los sujetos tienen capacidades naturales para organizarse y estructurar formas de convivencia, pero además es importante reconocer la capacidad de los sujetos para conducirse como colectivos, planteándose el liderazgo (Gordó, 2010) como una manera de propiciar la generación de significados compartidos.

Desde este planteamiento la formación de docentes como expertos del curriculum y sus procesos, así como conocedores de los contextos locales se debe dar desde enfoques que recuperen el sentido de formación vinculada con el interés individual, así como con estrategias pensadas y operadas desde la colectividad, que se den en torno a Escuelas de Desarrollo Profesional (Zeichner, 2005) o Comunidades de Aprendizaje (Wenger, 2010) y que generen una cultura de trabajo colaborativo (Fullan, 2002).

Es difícil cerrar la discusión en torno a la importancia de la formación de cuadros de docentes desde la GC, más aún cuando se habla de saberes que tienen que ver con el curriculum y sus procesos. En este amplio horizonte de discusión se puede concluir en tres situaciones.

En primer lugar, la sociedad del conocimiento representa una serie de nuevas características en la conformación social, económica, política, entre otras, de la actualidad, por tanto se requiere repensar la educación y los proyectos formativos, de tal forma que respondan las nuevas características, el sentido de construcción de los proyectos curriculares debe de orientarse desde las condiciones que impone este nuevo tipo de sociedad. Es decir, las formas tradicionales de entender el curriculum como una secuencia de espacios de formación, deben ser superadas por una conciencia crítica en torno al curriculum como un fenómeno amplio y complejo atravesado por dimensiones culturales e ideológicas.

En segundo lugar, si se requiere de un nuevo tipo de educación, se necesita de un nuevo tipo de docente; un docente que se ubique desde los espacios ideológicos, con conciencia sobre su pasado y sobre su presente como profesionista, como responsable de idear, determinar y operar las propuestas curriculares que forman a otros sujetos. Se requiere de un docente que se asuma como un sujeto que determina las características de los proyectos políticos educativos desde una conciencia teórica para lograr procesos de práctica contextualizados. Pero sobre todo se necesita que el docente se vea a sí mismo como responsable de su proceso de formación, una formación continua y dada en términos de lo colectivo en lugar de lo individual.

En tercer lugar y como producto de las anteriores, es necesario pensar la formación de cuadros en el curriculum como una actividad sumamente importante para la construcción de proyectos curriculares que contribuyan al desarrollo de la sociedad, y en esta línea, se debe reconocer que la formación para el curriculum no depende únicamente de la teoría producida en muchas de las ocasiones en otros contextos, sino que la formación debe de partir del entretendido de las experiencias de los sujetos curriculares, de tal forma que las visiones individuales queden perdidas ante las visiones compartidas, negociadas y significadas.

Se requiere pensar en nuevos procesos de formación de los sujetos curriculares, si se aspira a conformar un proyecto educativo que logra propiciar una sociedad del conocimiento justa y democrática.

CAPÍTULO 3: PLAN DE TRABAJO

“[...] un significado siempre es el producto de su negociación, es decir, existe en ese proceso de negociación.

El significado no existe en nosotros ni en el mundo, sino en la dinámica de vivir el mundo” (Wenger,2001).

Establecer un plan de trabajo claro y organizado, es una de las características principales para el logro de un proyecto de GC, en este sentido un plan organizado y estructurado no debe convertirse en una camisa de fuerzas para el desarrollo de las actividades, por el contrario, el plan debe representar en todo momento la oportunidad de incorporar aquello que desde la óptica del gestor quedó fuera.

A partir de la premisa de que el conocimiento se da en el acto de conocer, en esa interacción entre los sujetos y los objetos, entonces el plan de trabajo constituye el marco que enuncia los propósitos generales y plantea la estructura inicial desde la cual se desarrollará el proceso, pero además será el que permita integrar los resultados de la interacción entre los sujetos y así lograr ampliar, fortalecer o redireccionar, de acuerdo con la forma que vaya tomando el proceso de GC.

El proyecto *“La generación de conocimientos para los procesos curriculares: un proceso de formación de cuadros”* representa un esfuerzo por dar continuidad y generar conocimiento como una respuesta alterna a los comunes procesos de formación docente de las instituciones educativas de nivel superior. En este sentido el proyecto se configuró a partir del campo problemático de la formación docente de la LCE de la UAN y la complejidad del campo del curriculum.

El propósito general del proyecto se centró en formar un cuadro de expertos docentes que diera continuidad al conocimiento relacionado con los procesos de diseño, instrumentación, gestión y evaluación curricular en el programa académico de la LCE, de tal forma que en el proceso de trabajo se pretendía dar continuidad a

una serie de activos del conocimiento que ya existían en la institución, además de promover la actividad colegiada entre el personal docente a partir del trabajo en comunidad de práctica, para desarrollar capital estructural con relación a la línea de formación de procesos curriculares de la licenciatura.

El plan de trabajo del proyecto se configuró en torno al Modelo de Gestión del Conocimiento de Segunda Generación de Firestone y McElroy (2003) y al Modelo de Creación del Conocimiento Organizacional de Ikujiro Nonaka (1994), además de integrar diferentes elementos sustantivos y transversales de los modelos teóricos de Petter M. Senge (2005) y Etienne Wenger (2001), los cuales abordan pensamiento sistémico y conformación de comunidades de práctica respectivamente.

La combinación de los anteriores modelos y estrategias para la generación del conocimiento permitieron establecer una serie de fases y momentos para llevar a cabo el proceso de generación y gestión del conocimiento, a continuación se integra una tabla donde se esquematizan las fases y los momentos del proyecto de gestión.

Tabla 3. Fases y momentos de la gestión del conocimiento

Fase	Momento	Pasos	Productos
Gestión del entorno	1. Identificación de problemas	1.1 Observar el entorno	Prediagnóstico
		1.2 Delimitar el contexto	Diagnóstico del problema
		1.3 Comunicar, validar e instalar el problema	Problema negociado (borrador de anteproyecto)
		1.4 Gestionar la autorización del proyecto	Anteproyecto ¹⁰
del apre	2. Producción del	2.1 Conformar la comunidad de práctica	Comunidad de práctica constituida

¹⁰También llamado resumen ejecutivo.

	conocimiento	2.2 Negociar el método y técnicas de trabajo	Método establecido (flexible a cambios)
		2.3 Compartir experiencias	Artefactos de conocimiento
		2.4 Adquirir información externa	
		2.5 Validar en un primer momento	
		2.6 Crear conceptos, formulaciones y hacer declaraciones	Mapeo del conocimiento
		2.7 Establecer límites y conexiones	
		2.8 Cristalización	
		2.9 Validar en un segundo momento	
Gestión del clima organizacional	3. Integración de conocimiento	3.1 Justificar la importancia del conocimiento	Proyecto de gestión del aprendizaje
		3.2 Compartir con el resto de la comunidad de práctica	
		3.3 Romper con los modelos mentales	
		3.4 Validación en un tercer momento	
Gestión de la innovación	4. Compartir y aplicar	4.1 Aplicación en el ambiente organizacional	Proyecto de innovación organizacional
		4.2 Compartir en Red	

Fuente: Construcción del autor

En la tabla quedan hasta este punto enunciadas las fases y momentos del proyecto, para hacer explícito el plan de trabajo, es necesario describir a profundidad los apartados relacionados con: la construcción de la comunidad de práctica y el mapeo de saberes ubicados en el momento de la producción del conocimiento por tratarse de elementos fundamentales para el desarrollo del proyecto, ya que ahí se dan las configuraciones para la conservación y generación del conocimiento.

Así mismo es necesario profundizar en los momentos relacionados con la combinación y uso del conocimiento, ya que describen el planteamiento a partir del cual los resultados del proyecto se gestionarán en torno al clima organizacional; por último el proceso de difusión e integración se aborda para describir las actividades que se seguirán para gestionar los resultados de la innovación en torno al proyecto. A continuación se describen cada uno de estos momentos.

3.1 Proceso de conformación de la comunidad de práctica

Para entender el proceso de GC es necesario entender la unidad a partir de la cual se genera dicho conocimiento y cómo esta unidad se constituye por sujetos que toman un papel integrador de acciones y esfuerzos; en este sentido Wenger (2001) establece el concepto de comunidades de práctica, para hacer mención al grupo de sujetos que a partir de procesos de participación establecen significados, límites y conexiones que generan aprendizajes colectivos.

Dichas comunidades de práctica se caracterizan por mantener un compromiso mutuo entre sus integrantes en relación con una tarea compartida y significados negociados, que les permite mantener un repertorio compartido de acuerdo con rutinas, palabras, herramientas, maneras de hacer las cosas, historias, gestos, símbolos, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado y que se han convertido en parte de su práctica (Wenger, 2001). Las comunidades de práctica se caracterizan por presentar un compromiso entre sus integrantes, por mostrar una tarea o tareas compartidas y asumir la existencia de una serie de elementos comunes y afines que les permiten entenderse, lo que desde la teoría sociocultural se denomina *privilegiación*.

Para el proyecto de GC dirigido a los procesos curriculares, se conformó una comunidad de práctica en la cual se tomaron en cuenta cuatro elementos: 1) compromiso de los participantes, 2) experiencia profesional referente a los procesos curriculares, 3) disponibilidad de tiempo y 4) aprobación por parte de la autoridad con relación a la carga académica de los involucrados.

Así mismo, el proceso de conformación se realizó en los días 12 y 13 del mes de septiembre de 2011, después de establecer un diálogo con la coordinadora del programa académico de la LCE. En lo que se refiere a los sujetos que conformaron la comunidad de práctica, se entablaron pláticas previas respecto a la forma de organización que se llevaría a lo largo del proceso. La conformación de la comunidad de práctica se muestra a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 4. Conformación de la Comunidad de Práctica

	Momento	Rol	No. de participantes	Descripción del rol
Comunidad de práctica	Grupo de gestión del conocimiento	Docentes con experiencia	2	Son los sujetos con mayor experiencia y bagaje teórico metodológico en procesos curriculares, se pretende que sean los referentes del proceso de formación.
		Integradores	3	Son los sujetos con un nivel intermedio de experiencia en procesos curriculares y con un bagaje teórico metodológico bajo; se pretende que sean los operativos del proceso, de tal forma que ayuden en la integración del conocimiento y generen la discusión
	Grupo de gestión del aprendizaje	Participantes generadores	7	Son los participantes del proceso con poca experiencia en los procesos de formación, se pretende que ellos planteen los puntos de discusión y experimenten a partir de sus

			prácticas
	Total de participantes en el proyecto	12	

Fuente: Construcción del autor

En la tabla anterior se muestra que los integrantes de la comunidad están agrupados en relación con el rol y el momento de la comunidad de práctica; con relación al rol se establecieron tres tipos: docente con experiencia, integrador y participante generador, para hacer mención al bagaje teórico metodológico a partir del cual los integrantes de la comunidad participan, dicho bagaje les permitió fungir como un referente en cuanto a los procesos curriculares y sobre ello establecieron un proceso de continuidad del conocimiento; de la misma manera tanto los integradores como los docentes participantes intervinieron en relación con las experiencias y debates que se conformen y que generen significaciones.

Por otro lado se decidió agruparlos por momentos, es decir, un grupo de gestión del conocimiento (grupo GC) y un grupo de gestión del aprendizaje (grupo GA); el grupo de GC, fue el responsable del diseño de la propuesta de intervención, mientras que el grupo de GA fue el conjunto de sujetos que participaron en el uso del conocimiento, es decir, para ser aplicados en los procesos curriculares tanto en el ámbito de la academia, como en la práctica profesional externa al programa.

3.2 Mapeo General de saberes

“Durante largo tiempo simpatiqué con esa estudiante de geografía que vino a verme con uno de sus manuales. Lo puso sobre mi escritorio y me dijo, con una pieza de agresividad: “¡Diga dónde está aquí la ideología; esto no hace más que describir el mundo tal como es!”. Durante largo tiempo he creído, también, como muchos otros, que el mejor mapa era el que representaba bien todos los elementos del territorio. En todo caso, yo creía en la objetividad de un buen mapa. Ahora, creo en la objetividad de los mapas, pero ya no tengo la misma comprensión de la objetividad y pienso que siempre está en relación con lo que le da sentido” (Gerard Fourez, 2008).

Con esta nota de reflexión, el filósofo contemporáneo Gerard Fourez, inicia el primer capítulo denominado “*La representación del mundo a partir de mapas*” en su

libro “*Como se elabora el conocimiento, la epistemología desde un enfoque socio constructivista*” de esta manera Fourez establece el principio de un debate epistémico en torno a los mapas como herramientas del conocimiento.

Este debate permite comprender cómo los mapas son una de las formas de representar el conocimiento que tenemos acerca del mundo y a su vez permite discutir y decidir inteligentemente sobre un conjunto de acciones, itinerarios u otra acción a partir de un territorio, incluso si nunca se ha estado en él (Fourez, 2008), bajo esta perspectiva, territorio implica una forma de estar en el mundo, de ubicarse en la realidad.

En los proyectos de GC, el mapeo de saberes constituye una actividad estructurante para el proceso de trabajo, ya que para generar, preservar o compartir conocimiento se debe iniciar por tener como base la representación del conocimiento que se tiene al inicio del proceso y que sirve como insumo a lo largo de las sesiones.

Para efectos del mapeo general de saberes del proyecto de procesos curriculares y formación de cuadros, se partió de la necesidad de establecer una caracterización de los saberes teóricos y metodológicos que se necesitaban para intervenir en un proceso de diseño, instrumentación, gestión o evaluación curricular.

Para establecer dicha caracterización de los saberes (mapeo de saberes) se realizaron tres actividades básicas:

1. El grupo de GC se reunió en una primera ocasión para determinar las grandes categorías de trabajo del seminario¹¹, dicha reunión partió de la pregunta ¿Cuáles son los saberes teóricos y metodológicos que se necesitan para intervenir en un proceso curricular?
2. A partir del establecimiento de las categorías de trabajo del seminario, los integrantes del grupo de gestión del conocimiento, realizaron búsquedas

¹¹Seminario es la forma de organización didáctica que se utilizó en el proyecto de gestión del aprendizaje.

documentales especializadas sobre las categorías, se seleccionaron los enfoques de trabajo y los autores que desde su experiencia son adecuadas para la intervención curricular.

3. Posterior a la búsqueda documental, de acuerdo con las categorías de trabajo, el grupo de gestión del conocimiento se volvió a reunir para discutir y acordar subcategorías de trabajo y las relaciones entre ellas, esta forma de presentar las categorías y las subcategorías, así como sus relaciones, permitieron establecer el mapeo general de saberes que se requerían para los procesos curriculares, pero además, hizo posible la organización del plan de intervención para la combinación del conocimiento.

3.3 Combinación del conocimiento (Plan de intervención del aprendizaje)

El proceso de combinación del conocimiento consistió el centro a partir del cual se configuró el proceso de Gestión del Aprendizaje (GA), pero que también tiene que ver con la gestión de las condiciones a partir de las cuales se desarrolló el proyecto, es decir, la gestión del clima organizacional. Desde el marco de la gestión del conocimiento, la gestión del aprendizaje se caracteriza por ser el proceso principal a partir del cual se generan o conservan los activos del conocimiento; en este sentido las nuevas propuestas para generar aprendizaje con metodologías pensadas desde el enfoque sociocultural representaron toda una oportunidad.

El proceso para la combinación del conocimiento se planteó como una propuesta de formación que desarrollara aprendizajes en los docentes, este proceso de GA se orientó a partir de una visión interdisciplinar y compleja; centrado por un lado en las actividades de conceptualización del curriculum como un concepto amplio, crítico y complejo; por el otro lado, se visualizó al docente como principal constructor de los aprendizajes que demandan los espacios de formación de los que es responsable. Bajo esta perspectiva el docente asumió el rol de sujeto de aprendizaje.

El plan de intervención en su estructura base se diseñó a partir del grupo de GC, bajo la modalidad de seminario; para determinar el enfoque, las características y los productos de la intervención se realizaron las siguientes actividades:

1. Se estableció como base de la intervención el mapeo de saberes identificado anteriormente.
2. En varias reuniones los integrantes del grupo de GC acordaron que el proyecto se estructuraría con base al programa de GA propuesto por Grant Wiggins y Jay Mc Tighe, denominado *Diseño Inverso*, en el cual se plantea: “La lógica de proyectar en retroceso sugiere una secuencia de planeación para el curriculum” (Winggins y Tighe, 1998. p.1) esto implicó seguir una secuencia de tres etapas:
 - I. Identificar los resultados obtenidos.
 - II. Determinar la evidencia aceptable
 - III. Planear experiencias de aprendizaje- enseñanza

Esta propuesta para la GA fue seleccionada por permitir observar las prioridades curriculares e identificar con exactitud cuál es el conocimiento duradero a lograr, así como operacionalizar las metas estándares en términos de evidencia de evaluación mientras se planea una unidad o el curso, en este caso del seminario.

3. Una vez acordada la propuesta para la GA, se realizaron dos reuniones de trabajo, donde se acordaron las metas, los productos y las sesiones de trabajo, esta proyección quedó inconclusa intencionalmente para que conforme se desarrollara el proceso de intervención se diera cuerpo a las sesiones.

3.4 Uso del conocimiento (procesos de intervención y realimentación del conocimiento)

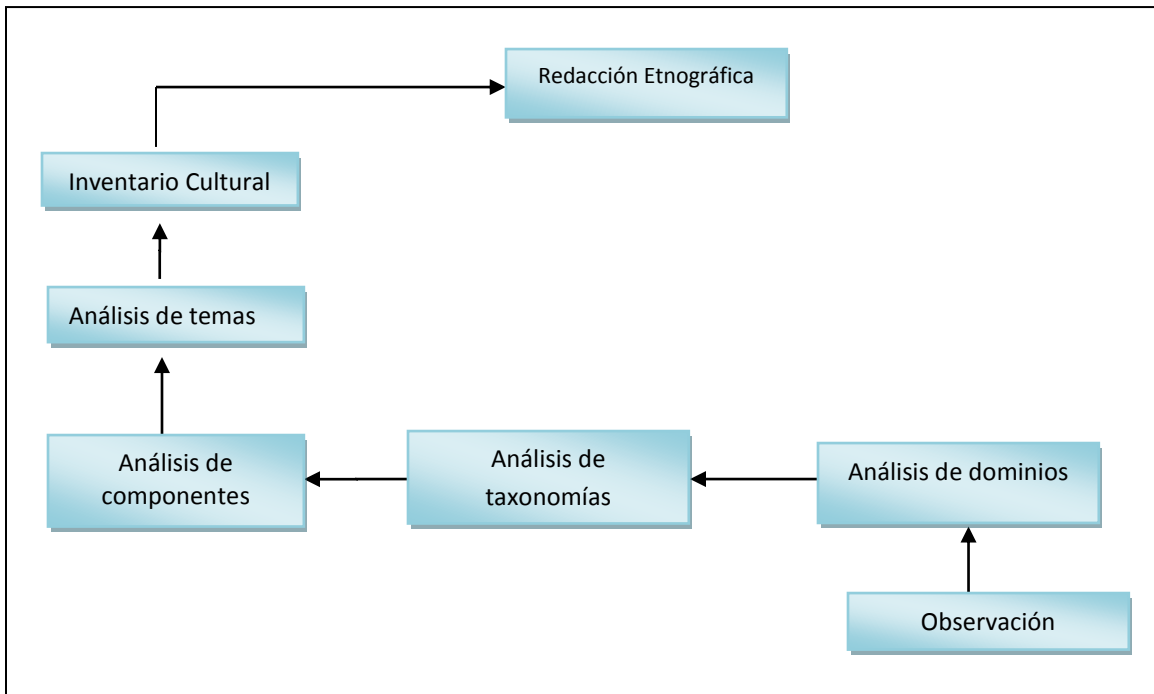
De acuerdo con Canals “[...] sólo hay dos procesos fundamentales en la gestión del conocimiento: la creación y la transmisión. Todos los demás, como por ejemplo la organización del conocimiento o su almacenamiento, no son sino ayudas para facilitar los dos anteriores” (2002, p.18).

De ahí la necesidad de contar con adecuados procesos de organización y almacenamiento del conocimiento, que permitan crear o transmitir; de esta manera Canals (2002), reconoce la importancia de formalizar los procesos a través de los cuales se sistematizarán las ideas y experiencias y que por ende facilitan el proceso de compartir conocimiento.

El caso del proyecto de procesos curriculares y formación de cuadros, se planteó bajo el propósito de dar continuidad al conocimiento (transmitir), en este sentido se decidió realizar el análisis de la información obtenida del proceso de gestión del aprendizaje de acuerdo con la metodología propuesta por Spradley (1980), la cual plantea un proceso cíclico de la investigación etnográfica, es decir, una serie de pasos, donde cada uno conduce al siguiente, hasta llegar el punto donde se inició para volver a empezar, es por ello que se le considera como una función cíclica. Lo anterior con la intención de establecer un proceso claro de sistematización de los resultados, pero que a la vez permitiera observar el proceso cíclico de la producción e integración del conocimiento que propone Firestone y McElroy (2009) y que constituye el planteamiento base para gestionar conocimiento que en este proyecto se utiliza.

A continuación se integra un gráfico para describir la secuencia de investigación de Spradley (1980):

Gráfico 3: Secuencia de investigación



Fuente: Adaptación del método de Spradley

La decisión de utilizar la secuencia de investigación, se tomó con base en las reuniones con dos integrantes del grupo de GC, los cuales poseen amplia experiencia en procesos de investigación, a partir de estas reuniones se acordó que los procesos de análisis se llevaron de acuerdo con dos tipos de instrumentos: los registros de la intervención y las bitácoras del proyecto.

El primero se dio de acuerdo con el trabajo semanal de la comunidad de práctica y se documentaron las actividades, discusiones, acuerdos, hallazgos y todo lo que desde el proyecto de gestión del aprendizaje era significativo; en el caso de las bitácoras, se desarrollaron dos a lo largo del proyecto y en ellas se establecieron las percepciones y análisis que desde la teoría se hacían en torno a las actividades de la comunidad de práctica. Es necesario hacer mención que además de estos instrumentos de registro, los integradores llevaron un diario de campo donde se registraron las actividades de la comunidad por semana.

3.5 Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido

El proceso de compartir y aplicar el conocimiento como etapa final de los proyectos de gestión constituye una de las actividades más complicadas. La toma de decisiones respecto a la difusión, el almacenamiento y el acceso a los resultados se ubican en la gestión de la innovación y representan la oportunidad para colocar los resultados en la institución, pero además para ver cristalizados los esfuerzos de la comunidad de práctica.

Para el proyecto de procesos curriculares y formación de cuadros, la discusión en torno a la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento que se esperaba, se desarrolló de manera paralela al diseño del plan de intervención.

De tal forma que en la medida que se establecieron los productos de la intervención, se fue acordado el sentido de integración que tendría, esto para garantizar y lograr que fuera un proyecto de gestión del conocimiento de segunda generación. El sentido de integración corresponde a la forma en la que se cosificó y almacenó el conocimiento.

CAPÍTULO 4. DESARROLLO DEL PROCESO

“Los significados de las palabras se generan en el contexto, por medio del diálogo, y cuando hablamos casi siempre los hacemos respondiendo en parte a lo que otros han dicho” (Neil Mercer, 2000)

El proceso de comunicación entre los sujetos es el principal medio de comprensión del entorno, en este sentido el diálogo representa un mecanismo fundamental de interacción con los otros y con el medio; sin embargo, las diferentes circunstancias de la realidad actual no dan espacio para reflexionar sobre la multiplicidad e infinidad de conceptos que se manejan a partir de un diálogo y que constituyen el principal marco de referencia para actuar.

Los procesos de análisis del discurso se han convertido en actividades necesarias para poder comprender los marcos de referencia (Mercer, 2000) a partir de los cuales se dan los procesos de generación y continuidad del conocimiento, dichos discursos son dados desde marcos de referencia situados e influidos por la complejidad de los contextos que impone la sociedad del conocimiento y la multiplicidad de medios que en ella existen, lo que hace evidente la necesidad de establecer procesos de comprensión de dichos marcos y establecer procesos de sistematización que den como resultado organizaciones con capacidad de aprender.

Bajo esta perspectiva los proyectos de GC deben presentar metodologías claras que ayuden a analizar los discursos y procesos a partir de los cuales se genera y usa el conocimiento, de tal forma que la presentación de los resultados de las intervenciones en esta campo, se conviertan en una actividad objetiva y puedan trascender más allá de simples descripciones personales de la experiencia y por lo contrario lleguen a convertirse en perspectivas teóricas que generen la discusión en

torno a los proceso de GC y por ende ayude en la construcción de propuestas de intervención futuras.

A continuación se describen los principales resultados del proceso de GC del proyecto “Los procesos curriculares: una propuesta de formación de cuadros”, dicha descripción se presenta en cuatro momentos: 1) Resultados de la construcción de la comunidad de práctica, 2) Resultados del mapeo del conocimiento, 3) Resultados de la combinación del conocimiento y 4) Resultados del uso del conocimiento.

4.1 Resultados de la construcción de la comunidad de práctica (CoP)

En los proyectos de GC, los procesos de agrupación y colaboración entre los sujetos que participan, resultan en la mayoría de las ocasiones complejos, en este sentido deben existir una serie de estrategias planeadas y alternas que permitan ir mediando en la conformación e integración de los grupos de trabajo para dar operación al proyecto.

Los principales resultados en la conformación de la CoP se pueden describir en dos grandes sentidos, por un lado la integración entre el grupo de GC y el grupo de GA para la conformación de la comunidad; por otro, los elementos encontrados en el proceso de coordinar y liderar la comunidad. Ambos conjuntos de resultados representan una serie de hallazgos en torno a las CoP.

Desde la postura metodológica común, se estableció que para el desarrollo de los proyectos de GC se conformaría un grupo que estableciera la propuesta de intervención para la GA, este grupo era el encargado de gestionar el proyecto, así como de recuperar las experiencias que se dieron en el proceso, desde aquí se reconoció la existencia de dos grupos, el primero referido a la GC y el segundo relacionado con la GA.

Esta forma de agrupación respondió a proyectos de gestión relacionados con procesos de creación del conocimiento, sin embargo y como menciona Canals (2005) existen dos procesos fundamentales en la GC, la creación y la continuidad del

conocimiento. De tal forma que al tratarse de un proyecto de continuidad del conocimiento, dicha forma de agrupación de los integrantes se planteó desde una óptica diferente para privilegiar la conformación de la CoP. Como producto de la integración entre el grupo de GC y el de GA, este planteamiento permitió su operatividad y éxito.

En este sentido, al inicio del proyecto se conformó un grupo de GC integrado por cuatro docentes, dos de ellos eran los expertos disciplinares y metodológicos, que poseían gran cantidad de los saberes a los que se les daría la continuidad y dos integradores, que poseían conocimientos intermedios en lo curricular y elementos conceptuales desde GC, que ayudaron con el desarrollo del proyecto.

Es preciso mencionar que el grupo de GC en un momento se conformó por cinco docentes, sin embargo uno de los integradores decidió formar parte del grupo de GA, debido a la sobrecarga de actividades que había acumulado en su horario de trabajo. Una condición sumamente importante para la conformación del grupo de GC fue la disposición del tiempo y el compromiso que mostraban con relación a los procesos curriculares, pero sobre todo por conformar un proyecto académico para la Academia de Procesos Curriculares, en términos de Wenger (2001) el grupo mantenía un compromiso mutuo.

El grupo de GC se reunió alrededor de 4 sesiones para determinar las grandes categorías de la intervención y realizar un esquema general para las actividades. De manera paralela se conformó el grupo de GA con los docentes con mediana o poca experiencia y que demostraron disponibilidad para el trabajo.

Para el desarrollo del proyecto el grupo de GC se integró con el grupo de GA y se dio paso a la conformación de una CoP. En este sentido, el proceso de integración de ambos grupos fue posible gracias a la disposición de los docentes por participar en un proyecto relacionado directamente con la funcionalidad de la academia, además de ser una prioridad para el desarrollo de los procesos académicos en los que la

institución estaba enfocada, como eran la actualización curricular de los planes de estudio, elaboración de estudios de pertinencia, encuentro con egresados y empleadores, así como el más importante relacionado con la continuidad de los conocimientos de los expertos.

La integración de los grupos de GC y GA en una CoP se logró realizar, ya que ambos grupos de trabajo mantenían además de un compromiso mutuo, un repertorio compartido que desarrollaron en el transcurso de la intervención, es decir, compartían un conjunto de “(...) rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptada en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica”(Wenger, 2001.p.110).

Es preciso hacer notar dos situaciones respecto a la conformación de la CoP en el proyecto, primero este proceso no se dio de manera lineal, sino que fue un conjunto de negociaciones entre los integrantes, donde la instalación del compromiso mutuo, sin bien partió del interés y responsabilidad de los integrantes, la autoridad en cargo, en este caso la coordinadora de la LCE, fungió un papel definitivo al declarar institucionalmente la necesidad de formar cuadros profesionales para los procesos curriculares. Esto fortaleció en gran medida la integración de la CoP, pues se dieron las condiciones institucionales para el logro del proceso, además de fortalecer el compromiso mutuo.

La segunda situación a señalar es: la CoP que se conformó como una construcción colectiva, como una historia de aprendizaje compartido (Wenger, 2001), inició como un grupo de trabajo con un fin institucional, sin embargo el proceso de intervención permitió que los límites o el carácter de lo institucional pasara a un segundo plano, y que resultara ser lo más importante para el trabajo el interés que como colectivo mantenían los integrantes respecto a los procesos curriculares. Este interés, que en el futuro se tradujo en el compromiso mutuo, representa una dualidad entre lo que los integrantes deseaban lograr como grupo y lo que cada uno deseaba desarrollar

como profesional que ejerce una práctica profesional en lo individual. Este proceso de fusión entre los intereses individuales y colectivos, es lo que permitió que se conformara el compromiso mutuo y por tanto hizo que la CoP funcionara como una comunidad de aprendizaje.

El compromiso mutuo y el repertorio compartido permitió a la CoP modificar a lo largo de las sesiones, la estructura y el orden de los temas de la intervención, dichos temas se modificaron, ampliaron y profundizaron conforme los acuerdos que se tomaban en las sesiones de trabajo, de esta forma el proyecto logró prosperar y llegar a consolidarse.

En lo que respecta a los resultados encontrados en la forma de conducción que se dio en la comunidad de práctica, es importante iniciar por reconocer la importancia del liderazgo para el desarrollo de los proyecto de GC, ya que se trata de procesos de trabajo que relacionan diversos sujetos con diferentes miradas, en este sentido, las aportaciones de Gordó (2010) respecto a la existencia de dos tipos de liderazgo: el primero denominado transaccional y el segundo, liderazgo transformacional.

Ambos tipos de liderazgo se aplican con relación a contextos determinados y con sujetos de características particulares, es decir, la forma de coordinar los esfuerzos del grupo se definen en relación con la actuación de los sujetos y las necesidades del medio; depende de la maduración de la organización y por tanto las posturas no se pueden cuestionar, no se trata como dice Senge (1992) de tener líderes que parezcan héroes carismáticos, sino que se requiere de sujetos con la capacidad de movilizar a otras personas y que les contagien las ganas de cambiar.

En el caso del proyecto de GC, el tipo de liderazgo sufrió un cambio entre el inicio y el final, es decir, al principio del proyecto la forma de coordinar se dio en función de un liderazgo transaccional, es decir, la función de los líderes consistía en establecer las actividades y las participaciones de cada uno de los integrantes de la CoP.

Bajo esta perspectiva, varias de las actividades que se realizaban estaban orientadas a asignar los temas y los tiempos, establecer la hora y la fecha de la reunión, la

forma de comunicarse era en un sentido vertical, esto fue ocasionado por un lado, dada la necesidad de dar operación logística al proyecto, y por el otro, por una escasa visión de las implicaciones del liderazgo que se requería para conducir un proceso tan complicado como lo es un proyecto de GC.

El proceso de trabajo en la CoP estableció la necesidad de cambiar la forma de liderar las diversas reuniones que se tuvieron al interior de la comunidad (fueron necesarias varias reuniones, ya que el proyecto duró cerca de 8 meses), además las resistencias presentadas por algunos compañeros (por cuestiones relacionadas con los juegos de poder) y la misma madurez alcanzada por la CoP con relación a los niveles de tolerancia y de crítica dieron paso a un liderazgo transformacional.

De esta forma los integrantes de la comunidad participaron en la toma de decisiones y compartieron responsabilidades, entre todos se establecieron horas, temas, actividades, productos o responsabilidades; es preciso mencionar que aunque el liderazgo se distribuyó, las actividades fueron cuidadas por los dos docentes expertos en la comunidad de práctica, ellos aunque participaron como todos los demás, la forma de actuar y dialogar estableció las pautas a seguir por parte de los demás compañeros; de esta manera se cuidaron las sinergias de la CoP y se logró una adecuada integración.

Es importante señalar que las decisiones fueron tomadas de manera colegiada y consensada como un proceso de negociación que permitió encontrar significados en la misma práctica del trabajo en comunidad, pero sobre todo establecer límites y continuidad en los saberes curriculares.

4.2 Resultados del mapeo del conocimiento

Establecer el mapeo de los saberes que se gestionaron fue un proceso que representó una gran cantidad de esfuerzos para su negociación, si bien el liderazgo distribuido (Gordo, 2010) instalado en la CoP, permitió un proceso flexible que incorporó la participación de todos los integrantes, el llegar a significados

compartidos fue algo complejo, debido a las múltiples aristas de la teoría y los procesos curriculares. En este sentido el mapeo de saberes se puede describir en tres momentos:

1. La identificación de grandes categorías para la intervención
2. El conjunto de saberes desintegrados de cada una de estas categorías
3. La representación de las relaciones entre las distintas categorías de saberes curriculares

Es importante especificar que este último momento no se encuentra descrito en este apartado, sino que se ubica en el apartado de los resultados del uso del conocimiento, ya que es un producto que se usará en los procesos de intervención curricular y de formación de los estudiantes, en los que participarán en el futuro los integrantes de la CoP.

En lo que se refiere al primer momento, el grupo de GC con base en la pregunta: ¿Cuáles son los saberes que se necesitan para intervenir en un proceso curricular?, identificó dos grandes categorías de saberes, las cuales a continuación se presentan.

Tabla 5. Grandes categorías encontradas al principio del mapeo

Grandes categorías	Saberes que integran
Conocimientos teóricos de los procesos curriculares	Saberes relacionados con conceptos teóricos, autores, extractos de teorías, sustentos de propuestas metodológicas, características de la realidad que vienen desde concepciones teóricas, momentos históricos de la teoría curricular
Habilidades para los procesos curriculares	Saberes relacionados con las habilidades que se requieren para poder establecer, participar, dialogar o conducir procesos que tienen que ver con el diseño, desarrollo o evaluación curricular

Fuente: Construcción del autor

Estas grandes categorías fueron el principio de una serie de búsquedas que el grupo de la GC realizó para identificar los saberes que se incluían en cada una de ellas, en este sentido y como resultado del segundo momento del mapeo del conocimiento, se establecieron los saberes que desde la visión de los expertos integran cada una de las grandes categorías.

El proceso de identificación requirió varios ejercicios entre los expertos y los integradores, los procesos de discusión dados entre ellos, así como los arduos debates en torno a lo curricular, permitieron que el proyecto se fortaleciera al lograr visiones compartidas entre los sujetos que coordinaron el proyecto. A continuación se muestra una tabla con los resultados del segundo momento del mapeo del conocimiento, aquí se integran los saberes agrupados por las grandes categorías.

Tabla 6. Saberes agrupados como resultado del segundo momento del mapeo

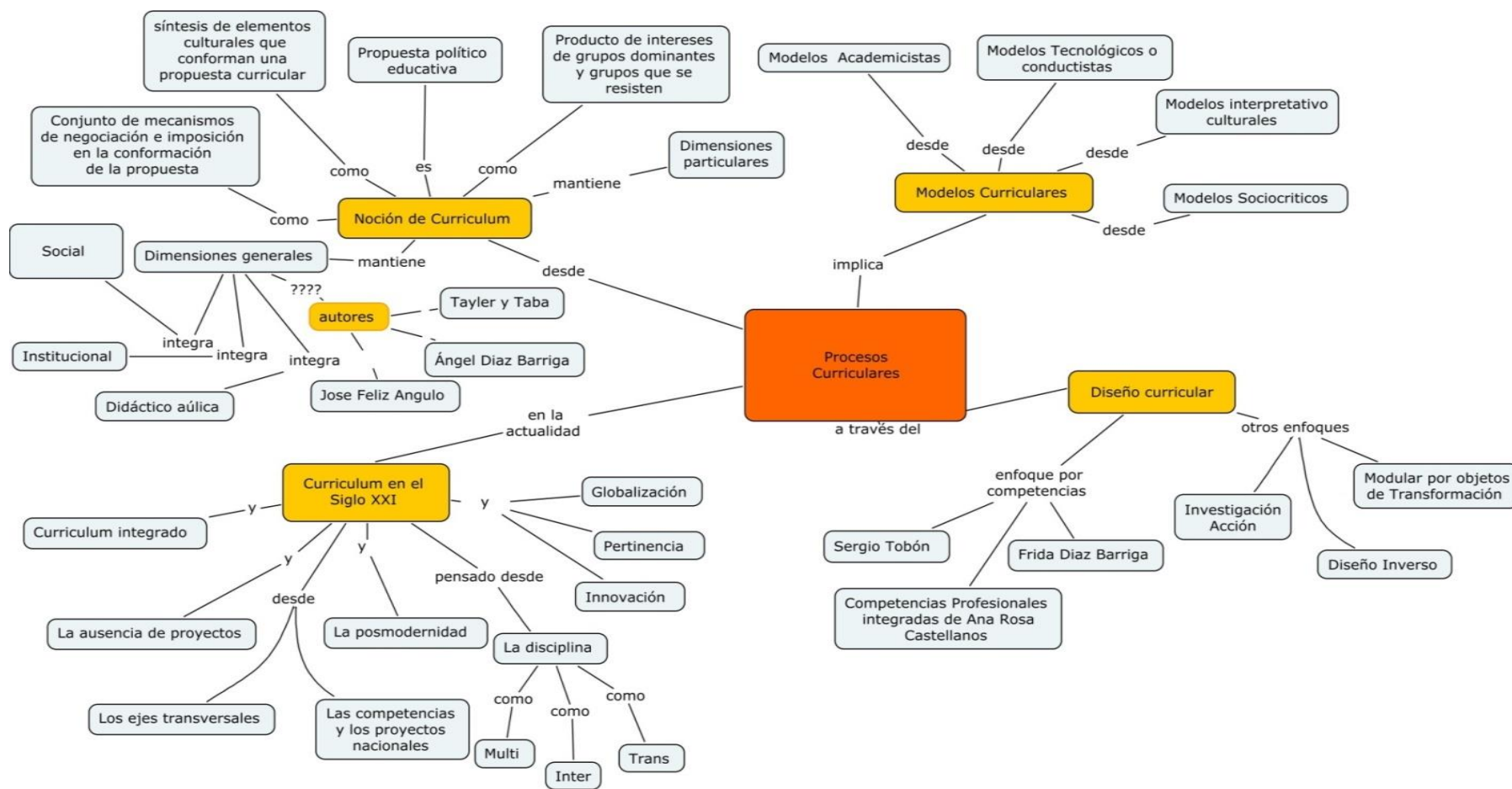
Categoría	Saberes
Conocimientos teóricos de los procesos curriculares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar teóricamente los procesos curriculares de diseño, desarrollo, gestión y evaluación. 2. Establecer una caracterización en torno al concepto de curriculum 3. Identificar las dimensiones generales y particulares del curriculum 4. Definir las características principales de cada uno de los modelos curriculares desde los diferentes paradigmas 5. Incorporar e integrar de los modelos curriculares, los paradigmas del aprendizaje y el proceso de diseño curricular 6. Diferenciar las posturas de Tyler, Taba y Arnas 7. Identificar y comprender la idea central de los autores contemporáneos respecto al diseño curricular y como incorporarlos a las prácticas 8. Analizar estratégicamente las formas de hacer diseño curricular 9. Identificar las implicaciones y desafíos del curriculum en el siglo XXI 10. Describir el papel crítico ante la evaluación y las competencias profesionales en el curriculum 11. Enmarcar las circunstancias o situaciones que nos determinan

	como sujetos con relación al curriculum en el siglo XXI
Habilidades para los procesos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> 12. Seleccionar una metodología de diseño curricular 13. Seleccionar e integrar elementos metodológicos innovadores a los procesos de diseño curricular 14. Determinar la metodología de diseño curricular 15. Participar como diseñadores, asesores y como cuerpo disciplinar 16. Identificar los asesores o informantes externos 17. Garantizar la aprobación y viabilidad de la propuesta de formación 18. Comprometer a los docentes disciplinares a participar en un proyecto curricular

Fuente: Construcción del autor

Es preciso mencionar que estos saberes (tanto teóricos como los relacionados con las habilidades) se sintetizaron para efectos del proyecto; la mayoría de ellos implican un proceso, descripción y profundización, así como una forma de representar las relaciones que se dan entre ellos y que constituyen las características de los procesos de intervención curricular, dicha forma de representar las relaciones entre los saberes curriculares, es el resultado del tercer momento del mapeo del conocimiento. A continuación se integra el gráfico 4 que representa las relaciones entre los saberes curriculares.

Grafico 4: Representación de los saberes teóricos y metodológicos en torno a los procesos curriculares



Fuente: Construcción del autor

Esta forma de representar las relaciones constituye el resultado de una serie de negociaciones y significaciones que se dieron en el transcurso de la intervención y que fueron posibles gracias a los esquemas de liderazgo distribuido dados en la CoP, así como acciones de análisis profundos y amplios que se incorporaron en las sesiones de trabajo como hallazgos en la teoría misma, así como en los procesos de exteriorización en la práctica.

La importancia de contar con un mapa como una representación de la realidad que permita aprehenderla, de tal forma que dicha representación constituya un producto que es y será usado por los integrantes de la comunidad de práctica en los procesos de intervención curricular en los que participan, así como en los procesos de formación de los estudiantes. Este mapa permitirá a los integrantes de la CoP que intervengan en cualquier proceso curricular, ubicarse en el amplio campo del curriculum y trazar líneas de discusión que ayuden a construir horizontes teóricos y complejos en torno a los saberes curriculares.

4.3 Resultados de la combinación del conocimiento

La combinación del conocimiento resulta ser una de las actividades más importantes y determinantes dentro de los proyectos de GC, establecer con claridad los resultados obtenidos en esta parte de la intervención es fundamental para comprender los procesos de generación y continuidad del conocimiento.

Con base en los resultados del mapeo del conocimiento, donde se identificaron los conocimientos teóricos y las habilidades para los procesos curriculares, el grupo de GC, tras una serie de reuniones logró establecer el propósito de la intervención y las competencias a desarrollar en el proceso de formación denominado “*Seminario de Teoría Curricular: concepto, actualidad y tendencias*”, y constituyó el espacio para la gestión del aprendizaje de la CoP, dicho proceso se desarrolló como la base de la intervención y se conformó con los siguientes elementos:

Cuadro 1: Elementos descriptivos del Seminario de Teoría Curricular

Propósito de la intervención:

El presente proyecto tiene como propósito desarrollar en los docentes los saberes teóricos y prácticos necesarios para comprender el curriculum como un concepto amplio, crítico y complejo, así como identificar, describir e interpretar los principales procesos curriculares; desarrollando habilidades para el abordaje didáctico y una visión interdisciplinar de las unidades de aprendizajes relacionadas con el curriculum y sus procesos.

Competencias (unidad de competencia):

Al término del Seminario de formación, el docente:

- Analiza, diseña, evalúa y rediseña proyectos educativos.
- Analiza modelos educativos acordes al contexto.
- Diseña y aplica técnicas, dinámicas y estrategias que favorezcan el aprendizaje del grupo.

Fuente: Construcción del autor

El diseño del propósito de intervención y la identificación de competencias, son producto de aproximadamente cuatro reuniones del grupo de GC, en este mismo sentido es importante mencionar que se estableció una planeación de las sesiones de trabajo en donde se incluyeron las temáticas y los tiempos a desarrollar de manera originaria.

Sin embargo como parte del proceso de la intervención y al integrarse la CoP a partir de los grupos de GC y de GA, esta planeación se modificó sustancialmente como resultado de una serie de negociaciones y significaciones con base en los acuerdos tomados por la CoP (establecimiento de límites y continuidades como diría Wenger), a continuación se integra una tabla que describe la planeación de las sesiones como producto de tales negociaciones y como una forma de representar el esquema general de la intervención.

Tabla 7. Planeación de sesiones como resultado de la combinación del conocimiento

Cronograma	Grupo de saberes	Temática abordada	Actividades
Semana 1	El curriculum	Definición y conceptualización del curriculum	Presentaciones temáticas por equipo Lecturas referenciadas
Semana 2		Posturas teóricas del curriculum	
Semana 3		Curriculum critico	
Semana 4	Modelos curriculares	Modelo academicista	Presentaciones temáticas por equipo Lecturas referenciadas Presentación de un autor de la teoría curricular
Semana 5		Modelo tecnológico-positivista o conductista	
Semana 6		Modelo interpretativo-cultural	
Semana 7		Modelo socio-critico	
Semana 8		Discusión de autores 1	
Semana 9		Discusión de autores 2	
Semana 10		Curriculum en el siglo XXI	
Semana 11	Pertinencia y calidad		
Semana 12	Conceptos de competencias: primer acercamiento		
Semana 13	Curriculum integrado		
Semana 14	Las razones del curriculum integrado		
Semana 15	La organización relevante de los curricula		

Semana 16		Libro de texto y el control del curriculum	
Semana 17		La planificación de un curriculum integrado	
Semana 18	Propuestas metodológicas del diseño curricular	Propuesta de diseño de Ana Rosa Castellanos	Presentaciones temáticas por equipo Lecturas referenciada
Semana 19		Propuesta de diseño por Sergio Tobón	
Semana 20		Estructuras curriculares	
Semana 21		Organización curricular por asignaturas	
Semana 22		Organización curricular por áreas de formación	
Semana 23		Organización curricular por módulos de formación	
Semana 24			

Fuente: Construcción del autor

Es preciso mencionar que esta distribución de las sesiones es el resultado del trabajo de la CoP, sin embargo se decidió incluir en este apartado, ya que determina la forma en cómo se condujo la intervención para la gestión del aprendizaje.

Bajo esta perspectiva y como parte de la intervención, se planteó el proceso de valoración del trabajo de los participante, donde a partir de las condiciones y características para la gestión de la propuesta, la evaluación se proyectó en dos momentos: el primero en relación con una valoración formativa, donde los docentes debían desarrollar una serie de productos que permitieran evidenciar el avance de

logro en el proceso de aprendizaje; el segundo momento pensado como una evaluación formativa, con relación a la valoración final de los aprendizajes logrados en el proceso, en este último los docentes presentaron una propuesta que implicó los productos parciales, así como los aprendizajes integradores del proceso de formación. A continuación se integra un cuadro que describe la propuesta de evaluación de los desempeños de la intervención.

Cuadro 2. Propuesta de evaluación de los desempeños de la intervención

Primer momento (Evaluación formativa)

1. Presentaciones temáticas por equipo
2. Lecturas referenciadas
3. Presentaciones individuales de teoría curricular

Segundo momento (Evaluación sumativa)

1. Artículo publicable relacionado con la teoría curricular
2. Antología curricular

Fuente: Construcción del autor

El propósito de intervención, las competencias, la distribución de las sesiones del seminario, así como la propuesta de valoración del desempeño de los integrantes de la CoP, son resultados del proceso de combinación del conocimiento y establecieron el marco a partir del cual se desarrolló la intervención, así mismo como fue determinando las características del uso del conocimiento.

Desde la experiencia del proyecto de GC, es necesario considerar al proceso de combinación del conocimiento de importancia estructural para lograr la continuidad o la generación del conocimiento, ya que constituye la orientación que articula las actividades de la intervención.

4.4 Resultados del uso del conocimiento

Los resultados del uso del conocimiento constituyen el centro de los proyectos de GC, el proceso de identificación de los hallazgos es determinante en la efectividad de este tipo de actividades, ya que aquí se cristalizan los esfuerzos de la CoP; en el caso del presente proyecto, la intervención se realizó en un período de 8 meses (del 07 de Octubre de 2011 al 09 de Mayo de 2012) con un total de 24 sesiones presenciales, con un tiempo aproximado de 72 horas de trabajo presencial, más 72 horas de trabajo individual, a la que asistieron 12 docentes del programa académico de LCE.

El análisis de los resultados surgió a partir de 7 registros de intervención focalizada y dos bitácoras, realizadas del 24 de enero al 20 de abril de 2012, el análisis de la información se dio con base en la propuesta de Spradley (1980). Los procesos de análisis se conformaron por observaciones focalizadas, análisis del discurso y diálogos participativos con los integrantes del seminario, los cuales permitieron identificar las categorías de significados, sus taxonomías, los significados culturales incluidos y las dimensiones de cada una de estas categorías.

Dichos procesos de descripción y caracterización del discurso de los integrantes del seminario fueron parte de la estrategia del análisis cualitativo, por consiguiente es preciso integrar los anteriores elementos para establecer proposiciones declarativas y conformar esquemas de relaciones que ayuden a construir el paradigma cultural. A continuación se describen las principales afirmaciones identificadas en la CoP como resultado de la combinación del conocimiento:

a) Principales afirmaciones identificadas como resultado del uso del conocimiento

1. “Los modelos curriculares constituyen los marcos de referencia para el desarrollo de procesos de intervención curricular”

Ubicar esquemas a partir de los cuales se pueda comprender la teoría curricular y su complejidad, resulta ser en la mayoría de las ocasiones difícil, en este sentido una de

las afirmaciones identificadas fue la de los modelos curriculares y su implicación para realizar procesos de intervención curricular.

Los modelos como construcciones teóricas se posicionan en diferentes momentos históricos y contextuales, determinan las características de las prácticas curriculares y las líneas de estructuración de los proyectos de formación, sin embargo no es fácil su identificación en la práctica real, lo que hace necesario que los sujetos profundicen en las posturas teóricas para su caracterización.

En los siguientes párrafos extraídos de los registros, se puede observar cómo los integrantes de la CoP plantean la necesidad e importancia de contar con una visión clara de los modelos.

“Es que seguimos con el problema del paradigma, en el momento que estemos cambiando un paradigma, desde el diseño o la planeación o la intervención, podemos pensar en otro paradigma para formar” (Reg. 5. Marzo 2012)

(Continuando con la descripción el docente con experiencia: plantea la necesidad de establecer un modelo teórico para entender las propuestas curriculares y no enjuiciar a las competencias sin antes tener claro el proceso a partir del cual se planteaban) (Reg. 1. Enero 2012)

La identificación de los modelos curriculares en la práctica es producto de amplios conocimientos teóricos, pero también de experiencia para ubicar características en tiempo real; en este sentido la CoP logró ubicar la importancia de la identificación de los modelos curriculares, lo anterior pone de manifiesto el cómo los integrantes de la CoP inician con exteriorizar el conocimiento tácito, el hecho de que los integrantes expliciten el modelo curricular a partir del cual actúan, evidencia un gran salto en el proceso de continuidad del conocimiento, ya que generan en el interior de la comunidad, un conjunto de marcos de actuación para los procesos de intervención curricular.

Dicho conjunto de marcos constituye un acumulado de conocimientos tácitos que al ser explicitados y discutidos, representan una forma de dar continuidad a las formas

de intervención curricular que se han venido desarrollando, pero también permiten generar una serie de activos del conocimiento respecto a cómo se interviene desde cada modelo curricular.

Los modelos curriculares son internalizados (Wertsch, 1993) por los integrantes de la CoP, lo que les permite trasladar desde su práctica social, relaciones para construir conceptualizaciones (formulaciones) que a su vez le faciliten volver a intervenir en la práctica desde una postura fortalecida, esto es lo que da como resultado la integración del conocimiento en término de Firestone (2009).

2. “El concepto de curriculum debe de constituirse como un concepto amplio e incluyente, apegado a posturas críticas e integradoras”

La necesidad de establecer al interior de la CoP un concepto de curriculum que representara todas las interpretaciones de los participantes, pero que también integrara las posturas teóricas respecto a las características del curriculum del siglo XXI, constituyó uno de los esfuerzos principales del grupo, pero a su vez, uno de los mejores resultados.

En este sentido, el concepto de currículum integrado en la actualidad presenta diferentes contornos que configuran los proyectos educativos actuales, establecer la integralidad desde el concepto de curriculum, implica asumir que esta postura teórica es una forma de entender un fenómeno complejo y con condiciones diversas.

En el siguiente párrafo se muestra cómo los integrantes articularon el concepto de curriculum integrado con su práctica social y establecieron las necesidades que desde dicha postura se deben atender.

“Un curriculum integrado debe estar basado en la utilidad social que tiene, esta utilidad social tiene que ver con la transformación de la realidad, del lugar donde se encuentra ese curriculum, atender las necesidades del lugar donde se vive, y desarrollar habilidades que le permitan integrarse a una ocupación” (Reg. 5. Marzo 2012).

La dificultad que se presentó para lograr los acuerdos en cuanto al concepto de curriculum, fue grande respecto a la forma de determinación de cada uno de los integrantes de la comunidad y a los referentes teóricos acentuados en su proceso de formación, sin embargo los procesos de negociación en torno a la utilidad y amplitud del concepto para la CoP permitieron la producción de significados (Wenger, 2001). Dichos significados fueron integrados de manera tácita al fondo de conocimiento (en términos de Moll, 1993) que la CoP inició a articular desde el principio del proyecto y que permitió intervenir en los procesos curriculares y por tanto dar continuidad al conocimiento.

3. *“El siglo XXI imprime al curriculum nuevas características que deben ser revisadas para fortalecer los procesos de intervención curricular”*

Identificar y comprender las características que la sociedad de la información o del conocimiento (Gimeno, 2010) imprimen al currículum, es fundamental para realizar procesos de intervención curricular y por tanto hacer frente a las demandas sociales; en este sentido es preciso identificar las características a partir de las cuales se configura el concepto de curriculum en la actualidad, así como las propuestas actuales contemporáneas. A continuación se integra un párrafo que ilustra la postura de curriculum que la CoP trabajó y que consideró la más pertinente para comprender las nuevas dimensiones del trabajo curricular.

(La sesión continuó y el docente con experiencia siguió abordando elementos de la propuesta teórica de Jurjo Torres (19:30 horas), y se estableció lo siguiente:

- *La propuesta de curriculum integrado representa las cuestiones de volver a la naturaleza, en la función integral del proceso.*
- *Se visualizan dos corrientes respecto a la fragmentación, contra la interdisciplinariedad.*
- *El concepto de interdisciplinariedad tiene como base el trabajo en equipo, la conformación de colectivos para enfrentar problemas comunes.*
- *El docente con experiencia conjunto con la docente con experiencia, nos muestran los tipos de interdisciplinariedad: Multidisciplinariedad, Pluridisciplinariedad, Disciplinariedad Cruzada, Interdisciplinariedad y Transdisciplinariedad. (para este efecto es muy importante retomar los gráficos integrados en el libro) (Reg. 4. Marzo de 2012)*

Es preciso mencionar que en la teoría curricular existe una gran cantidad de conceptos que de leerse de manera superficial, no se lograrían entender ni integrar a explicaciones complejas sobre el hecho educativo, por lo tanto, desde la gestión del conocimiento, se logró tomar los acervos de consulta, no como el conjunto de teoría, sino como artefactos del conocimiento que fungieron como medios para analizar la realidad y generar conocimiento.

De esta forma, los integrantes de la CoP se situaron en lo que Vygotsky (1934) denomina Zonas de Desarrollo Próximo (citado por Wertsch, 1988), en las cuales pudieron lograr conocimiento con ayuda del docente con mayor experiencia en el tema y los artefactos del conocimiento; desde aquí se logró observar el plano superior en cuanto a los distintos conceptos de la teoría y los procesos curriculares, donde conjuntamente con los medios de ayuda, se lograron alcanzar los saberes propuestos, es decir, se estableció un andamiaje (Daniels, 2003) para el logro de los saberes del mapeo.

4. “Las formas de organización curricular están determinadas por el modelo curricular y el concepto de curriculum, y a su vez constituyen un elemento esencial para el diseño curricular”

Una de las principales problemáticas en torno a la teoría curricular, es la incapacidad de relacionar y articular conceptos a un discurso y por tanto a una práctica determinada. En este sentido la afirmación relacionada con las formas de organización curricular, permitió integrar los conceptos identificados en las formulaciones anteriores como son: modelos curriculares y el concepto de curriculum, así como también facilitó la validación de la parte teórica de la propuesta.

Enseguida se integra un párrafo que ilustra la forma en cómo conceptualizaron los integrantes de la CoP las formas de organización curricular y las relaciones que establecieron al respecto.

“Quiere decir que por ejemplo, el concepto de materia respondía al modelo curricular más clásico o academicista y la asignatura pertenece al enfoque curricular de tecnología educativa” (Reg. 7. Abril de 2012)

De esta manera, las formas de organización curricular son determinadas por los distintos modelos curriculares y por el concepto que se tenga de curriculum, lo que significa que la organización constituye un elemento sustancial tanto para el diseño curricular, como para la instrumentación y la gestión. Este proceso de integración de formulaciones, permitió ir cristalizando el conocimiento y por tanto facilitó el proceso de continuidad del conocimiento en cuanto a las características que deben tener cada una de las formas de organización curricular.

5. *“Las habilidades para la intervención curricular se dan en función de relacionar los conceptos teóricos con la práctica diaria”*

Los procesos de intervención curricular en los que participan los integrantes de la CoP son de carácter diverso y por lo general en ámbitos diferentes al Área de Ciencias Sociales¹², en este sentido, desarrollar habilidades para la intervención curricular que les permitan participar en diferentes áreas del conocimiento, es una necesidad apremiante en su formación, sin embargo, no es tan sencillo establecer espacios de formación con este objetivo, ya que las habilidades que requieren desarrollar son de diversa índole y con enfoques diferenciados, dadas las condiciones disciplinares del área del conocimiento en la que intervienen.

Respecto a lo anterior, las habilidades para relacionar los conceptos teóricos del currículum con la práctica, deben tener un sustento teórico y empírico. En el caso del teórico se logra a partir de procesos de revisión conceptual, en cambio en el caso del sustento empírico, se logra cuando los docentes participan en diversas ocasiones en procesos de intervención curricular, esta forma de lograr el sustento empírico es producto de una serie de aciertos y errores en la intervención, así como de

¹² En la Universidad Autónoma de Nayarit existen seis Área del Conocimiento: 1) Ciencias Sociales y Humanidades, 2) Ciencias Básicas e Ingenierías, 3) Ciencias de la Salud, 4) Ciencias Biológico Agropecuarias y Pesqueras, 5) Ciencias Económico Administrativas y 6) Artes.

conocimiento de los contextos. La relación entre lo teórico y lo práctico en el plano de lo curricular, fue uno de los hallazgos del proyecto de GC.

Se integran dos párrafos de una entrevista realizada a uno de los integrantes de la CoP, donde se puede observar dicha forma de relación.

De la entrevista realizada a Sujeto X (En el segundo día se realizó una presentación de lo que implicaba el trabajo de las competencias a manos del Doctor Pedro Farfán de la Universidad de Guadalajara (UDG), esta presentación motivó el trabajo del grupo colegiado, ya que el modelo de la UDG es muy parecido a la UAN, provocando que existiera una dinámica para el trabajo. Cabe mencionar que en estos trabajos también participó la M con un antecedente histórico) (Reg. 2. Febrero de 2012).

En el seminario se observa la parte teórica, pero ya en la práctica se establecen las formas a partir de las cuales la teoría se concreta en la realidad, la experiencia nos sirve para tener elementos base para el entendimiento del proceso curricular desde la práctica, pero siempre vinculado a la teoría (Reg. 2. Febrero de 2012).

Es preciso mencionar que el desarrollo de este tipo de habilidades (para la intervención curricular) se puede establecer a partir de niveles de intersubjetividad, en este sentido la identificación de niveles de intersubjetividad alcanzados en la CoP se dan a través de procesos de comunicación entre sus integrantes (grupo de GC y grupo de GA), de tal forma que estas habilidades se establecen como contratos de acuerdo entre ellos; sin embargo, al profundizar en el análisis se puede evidenciar, que esto permite incrementar el procesos de conformación de los fondos del conocimiento (Moll, 1993), esto último como producto de procesos a partir de los cuales una red social construye una especie de manual de funcionamiento de la información.

Por otro lado, el desarrollo de habilidades para la intervención curricular en algunos de los casos no se desarrolla por completo, esto porque los docentes que se dedican a realizar intervención no establecen un diálogo con los integrantes de los equipos de trabajo en los que participan, en términos de Senge (2005) la barrera del “enemigo externo” se hace presente.

Uno de los resultados significativos del proyecto de GC, fue lograr que los integrantes de la CoP observaran a los otros docentes con los que realizaban su trabajo, no como enemigos (internos o externos), sino como sujetos que contribuían a un esfuerzo común, si bien con perspectivas disciplinares distintas pero con objetivos comunes; en este sentido la principal habilidad que cómo conductores de un proceso de intervención curricular debería desarrollar, es precisamente la capacidad de integración de perspectivas disciplinares diferentes en un proyecto en conjunto y esto incluye hasta la capacidad de escuchar a otros conductores de procesos y aprovechar planteamientos alternos, cómo se puede evidenciar en el primer párrafo de la entrevista antes mencionada.

6. *“Contextualizar los procesos de intervención curricular y determinar sus características constituye una habilidad básica para la práctica curricular”*

Uno de los resultados del proyecto de GC con relación al desarrollo de habilidades de los integrantes de la CoP para la intervención en procesos curriculares, fue identificar que los saberes prácticos a los que se les daría continuidad desde la gestión del aprendizaje, estaban relacionados con los niveles de comunicación y confianza entre los docentes con experiencia y los docentes generadores (ambos integrantes de la CoP).

Desde esta lógica, en las sesiones del seminario los docentes generadores exponían sus experiencias en la intervención de procesos curriculares, mientras que los docentes expertos a través de una serie de estrategias (medios de ayuda en términos de Tharp y Guillimore, 1988) les ayudaban a identificar las características de cada proceso de intervención curricular, así como a contextualizarlo en el tiempo y en el espacio.

Cabe mencionar que una de las principales habilidades para participar en los procesos curriculares, es la determinación de características contextuales y de patrones de comportamiento de los sujetos que participan en los proyectos curriculares y a partir de ello se piensan e idealizan las estrategias de intervención curricular. Esta es una de las habilidades básicas que se incluyeron en la propuesta

de intervención por parte del grupo de GC. A continuación se integra un extracto de una de las sesiones de trabajo de la CoP, donde se puede observar la mediación de los docentes expertos.

De una sesión de trabajo:

Una vez que el ***docente con experiencia*** habló o introdujo estas temáticas respecto a lo que implicaba el currículum integrado; la polémica se disparó, existiendo una serie de participaciones por parte de la comunidad.

- ***Sujeto 1:*** participa respecto a las estructuras tan clásicas a partir de las cuales se diseñan los planes de estudio, y que aunque Ciencias de la Educación, estudió estos elementos, no hemos podido diseñar otra opción que no sea la tradicional.
- ***Sujeto 2:*** comenta “Deberíamos hacer una licenciatura o una maestría con otro enfoque”
- ***Sujeto 3:*** comenta “Tienes razón (***sujeto 2***), pero hay que ser realistas, las circunstancias universitarias no hacen posible que se haga otro tipo de diseños, ya estamos como la educación básica” (los integrantes se muestran con risa respecto al comentario del maestro dándole la razón).
- ***La docente con experiencia:*** retoma los comentarios del ***sujeto 2*** y del ***sujeto 3*** para hacer una participación que dejó en claro muchos de los puntos a tratar “cuando estábamos a principios de la reforma en 2003, tratamos de hacer o proponer variadas formas de estructurar un currículum, nos reunimos con control escolar para explicarle cansadamente como serían los procesos de formación, sin embargo no resultó, tuvieron más peso las condiciones del sistema de administración de calificaciones, después de muchos procesos de negociación se estableció la actual forma de los planes de estudio, ahora creo que muchos de esos problemas que tuvimos fue la falta de entendimiento de los conceptos; creo que ahora si estamos en condiciones para proponer algo diferente”
- El ***docente con experiencia*** ,interrumpe “Si (***la docente con experiencia***), recuerda que en esos momentos era muy poca la gente formada en educación que estaba en la administración, ahora son más... pero eran contadas”
- Después de la participación del ***docente con experiencia***, algunos integrantes de la comunidad establecieron comentarios respecto:”Ahora entiendo”, “Como fue todo”, “Por eso estamos así”.(***Sujetos 1, 2 y 3***)

La anterior afirmación muestra dos situaciones significativas para el proyecto:

Primera: aplicar un modelo para la GC de segunda generación (Firestone y McElroy, 2003) implica tener presente que el proceso de generación del conocimiento no será en un sentido estático, sino por lo contrario implicará un proceso cíclico y de diálogo entre los actores; en este sentido la CoP al compartir experiencias, pero sobre todo al adquirir información externa, es decir, artefactos del conocimiento, encuentra mayores elementos para ampliar sus saberes, en el caso particular del proyecto encuentra elementos para establecer líneas que permitan la continuidad del conocimiento.

Segunda: En la mayoría de las sesiones desarrolladas en el seminario, los docentes expertos han utilizado medios de ayuda para llevar a cabo las sesiones, esto ha facilitado lograr el propósito; lo anterior ha posibilitado la construcción de una Zona de Desarrollo Intermental (ZDI) (Mercer, 2000) en la cual se emplea la conversación y actividad conjunta por los integrantes del seminario para crear un espacio de comunicación compartido sobre una base contextual de sus conocimientos y objetivos comunes, que permiten que la CoP preserve y de continuidad al conocimiento. En este sentido la ZDI constituye una medida avanzada de diálogo entre los integrantes que permite la negociación, continuación, cristalización y legitimación de conocimientos propios de la comunidad.

7. "Las habilidades para la intervención en procesos curriculares requiere de una visión compleja del curriculum"

El logro de una visión compleja como habilidad para la intervención en procesos curriculares, constituye la suma de las seis afirmaciones anteriores, es producto a su vez de una comprensión teórica y contextualizada que permite ver a lo curricular como un proceso histórico, con fines, medios y productos.

Dicha comprensión parte de un proceso de internalización de conocimiento explícito (saberes teóricos o habilidades prácticas que la CoP ha sistematizado y cristalizado para su continuidad), en términos de Nonaka (1994) el logro de la visión compleja responde al cuarto modo de conversión del conocimiento, llamado internalización.

A continuación se integra un extracto de la participación de uno de los integrantes de la CoP en la cual se ilustra la internalización del conocimiento explícito.

“A partir de estos modelos significa que, por ejemplo un individuo que se está formando dentro de este enfoque, el proceso de conocimiento teórico que realiza está dentro del marco del constructivismo y del aprendizaje significativo y que además aprende a aprender, de tal manera que de estos conocimientos que va desarrollando, se hace consiente la forma en que aprende, así como los problemas que tiene y cómo las resolvió, o la utilizó para reservarlas, le van a proveer para actuar, pero precisamente toda esta base la va a usar y la tiene que llevar a la práctica para su desarrollo, pero también le proveen de las bases necesarias para el cambio; esto diferente al aprendizaje de competencias”(Reg. 6. Marzo de 2012)

El desarrollo de las habilidades para la intervención curricular desde una visión compleja requiere del análisis teórico profundo del proceso en el que se va a participar, así como la caracterización y sistematización de las experiencias que desde la práctica se dan. Lo anterior desde el enfoque sociocultural es lo que se denomina relación entre conceptos científicos y cotidianos, es decir, cómo los integrantes de la CoP establecen una relación entre los planos abstractos y concretos, y en ese devenir o recorrer construyen conceptos científicos, creando una serie de formaciones estructurales necesarias para la adquisición de propiedades superiores de los conceptos, es decir, generan conocimiento en cuanto a la intervención en los procesos curriculares.

b) Análisis y sistematización de las afirmaciones

Como resultado de los procesos de análisis y sistematización de los encuentros, hallazgos, pronunciaciones que se dieron a partir del proceso de intervención del proyecto, se logró identificar y caracterizar las afirmaciones que anteriormente se integraron y que constituyen la representación sintética de los conocimientos a los que la CoP dio continuidad; dichas afirmaciones permitieron establecer una serie de relaciones iniciales entre los saberes teóricos y metodológicos de los procesos curriculares y ésto fue lo que permitió darle utilidad al conocimiento.

Un primer acercamiento al uso del conocimiento, fue el agrupamiento de las categorías de significado, las cuales se constituyeron como una forma de combinación entre los saberes planteados inicialmente por el grupo de GC y los saberes desarrollados y ampliados por toda la CoP.

En seguida se integra una tabla donde se presenta la agrupación de las categorías de significado producto de la intervención en la CoP, estas categorías se estructuraron a partir de dos grupos de saberes curriculares: 1) conocimientos teóricos de los procesos curriculares y 2) habilidades para los procesos curriculares), dichos grupos integran, a su vez, las diferentes categorías de significado que se presentan como resultado de la CoP.

Tabla 8. Agrupación de las categorías de significado del proceso de intervención

Saberes ¹³	Descripción	Categorías de significado
Conocimientos teóricos de los procesos curriculares	Se integran los elementos relacionados con conceptos teóricos, autores, extractos de teorías, sustentos de propuestas metodológicas, características de la realidad que vienen desde concepciones teóricas	Modelos curriculares
		Curriculum crítico e integrado
		Nuevas características del curriculum
		Formas de organización curricular
Habilidades para los procesos curriculares	Se integran las habilidades que se requieren para poder establecer, participar, dialogar o conducir un proceso que tiene que ver	Habilidad: Relación conceptos teóricos con la práctica
		Habilidad: Contextualización de los procesos de

¹³ Los saberes teóricos fueron denominados conocimientos teóricos de los procesos curriculares, de igual manera los saberes metodológicos se les llamó habilidades para los procesos curriculares, esto con base en las sesiones de trabajo de la comunidad de práctica, para integrar significaciones más amplias y no sólo teórico y metodológico.

	con el diseño, desarrollo o evaluación curricular.	intervención
		Habilidad: Logro de una visión compleja e integral del curriculum

Fuente: Construcción del autor

Las descripciones de los grupos de saberes se obtuvieron a partir de las afirmaciones dadas al interior de la CoP. Dentro los siete registros de la intervención y las bitácoras, se fueron identificando las descripciones generales de los saberes curriculares y conforme la intervención avanzaba se fueron asociando las categorías de significado.

Después de evidenciar las relaciones y descripciones entre las categorías de significado producto de las afirmaciones de los integrantes de la CoP, se integró la representación de los saberes teóricos y metodológicos en torno a los procesos curriculares, esta representación es el producto de las discusiones y significaciones de la comunidad.

Lograr representar los saberes teóricos y metodológicos en torno a los procesos curriculares así como las relaciones que entre ellos se presentan, permitió a la CoP, establecer medios de cristalización del conocimiento al que se le dio continuidad, pero también a los conocimientos que se generaron en el proceso de la intervención. De esta forma y en concordancia con los productos parciales y finales establecidos por la CoP, en la planeación de las sesiones se pudieron establecer las relaciones entre los productos, la ubicación y la temporalidad. Se describen los dos productos finales de la intervención como resultados del uso del conocimiento y sus formas de colocación en la organización.

Primer resultado: Antología de teoría curricular

Este producto es de temporalidad permanente, cuya responsable es la Coordinadora de la Academia de Procesos Curriculares. Se cuenta con el 100% en su formato impreso, aunque no se ha logrado digitalizar del todo. En seguida se integra una tabla con la descripción de las temáticas y las referencias integradas en la antología.

Tabla 9: Descripción de las lecturas integradas en la Antología de Teoría Curricular

Número de lectura	Saberes implicados	Nombre de la Lectura	Referencia
1	Conocimientos teóricos de los procesos curriculares	Las perspectivas: en torno a la noción de curriculum	De Alba, Alicia. (1991) Curriculum, mito y perspectivas. México: CESU-UNAM
2		Curriculum e ideología	Torres, Jurjo (1998). Curriculum oculto. España: Morata 6ta Ed.
3		¿A qué llamamos curriculum?	Angulo Rasco, J. F. & Blanco, Nieves (coords.) (1994). Teoría y Desarrollo del Currículum. Málaga: Aljibe.
4		Las teoría de la reproducción	Torres, Jurjo (1998). Curriculum oculto. España: Morata 6ta Ed.
5		Modelos curriculares	Mayela, Ávila, Gaytán, Dominguez & González. (2006). Antología: Diseño Curricular. Chihuahua.
6		Ensayos sobre problemática curricular	Díaz Barriga, Ángel. (1996). Ensayos sobre la problemática curricular. México: Trillas 5° ed.
7		<i>El curriculum en la sociedad de la información y del conocimiento</i>	Gimeno Sacristán, José (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata
8	Habilidades para los procesos curriculares	La planeación curricular	Arnaz, José A, (1990). La planeación curricular. México: Trillas, 2° ed.
9		<i>Diseñar el curriculum. Prever y representar la acción</i>	Clemente Linuesa, María (2010). En Gimeno Sacristán, José (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum, Madrid: Morata.
10		Fundamentación curricular	Díaz-Barriga, Frida <i>et al</i> (1990). Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior. México: Trillas
11		Diseño de perfiles	
12		Organización y estructuración curricular	
13		Evaluación curricular	
14		Desarrollo Curricular por competencias profesionales integrales	Huerta A. Jesús, Pérez García & Castellanos Ana Rosa. En: Revista Educar No. 13,

			abril/junio 2000, SEP Jalisco; Guadalajara
15		“Metodología General para el Diseño Curricular por competencias”,	Castellanos, Ana Rosa. Documento: Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco, México, enero de 2001

Fuente: construcción del autor

Segundo resultado: Artículos publicables

La serie de artículos publicables se pensó como un producto de divulgación permanente y de acceso libre a partir de la Revista “Pensar Universitario” de la UAN, el avance de este producto es de un 80%, ya que se cuentan con los artículos, sin embargo se encuentran en proceso de edición por el comité científico de la revista. A continuación se integra la relación de los artículos publicables y los responsables de cada uno de ellos.

Tabla 10: Relación de artículos publicables

N° de Artículo	Título	Responsable
1	Curriculum, competencias y contenidos: caracterización e integraciones	LCE. Alma Jazmín Castellón Lepe LCE. Aldo Zea Verdín
2	Áreas de formación, una forma de organización curricular	LCE. Sofía González Basilio LCE. Perla Iliana Rivera Delgado
3	Unidades de Aprendizaje: un acercamiento conceptual	Dr. Arturo Murillo Beltrán Mtra. Elva Anzaldo Velázquez
4	Docente y Curriculum	Mtra. Teresa Aidé Iniesta Ramírez Mtra. Eva María Montes Reyes
5	Curriculum y Pertinencia	Mtra. Judith Salazar Celedón Mtra. Adriana Bernal Trigueros

Se tiene planeado que los cinco artículos constituyan un número temático en la revista y se publique a finales del mes de diciembre de 2013, la dirección de la revista es <http://www.pensaruniversidad-uan.org/>. De igual forma se integra como anexo uno de los artículos que terminaron el proceso de revisión por el comité científico de la revista.

Las anteriores formas del uso del conocimiento se presentan como dos mecanismos de colocación en la organización que a su vez responden a los procesos de GC, así que la Antología de Teoría Curricular se presenta como un mecanismo que permite concretar el proceso de continuidad del conocimiento, de tal forma que como artefacto del conocimiento integra los saberes teóricos y metodológicos necesarios desde la visión de la comunidad de práctica para profundizar teóricamente en los procesos curriculares.

Por otro lado los artículos publicables relacionados con la teoría curricular que realizaron los integrantes de la comunidad de práctica, son producto de la generación del conocimiento que se dio como parte del proceso de intervención, donde se logró construir un fondo de conocimiento con base en los conocimientos producto de docentes expertos y de la creación de nuevos significados a partir de los docentes con menos bagaje teórico pero con activas participaciones en los procesos curriculares. Ambos mecanismos constituyen parte del proceso de integración del conocimiento a la organización, lo que caracteriza las propuestas de GC de segunda generación.

CONCLUSIONES

En un proyecto de GC no se puede hablar de cierres definitivos y por lo tanto tampoco de conclusiones terminadas, por lo contrario es conveniente hablar de aperturas, de acercamientos, de logros iniciales a manera de desenlaces parciales, es decir, conclusiones hasta un momento determinado.

Una de las implicaciones encontradas en el proceso de intervención, fue que el proyecto posibilitó dos situaciones sustanciales dentro de los procesos de GC:

Por un lado la CoP conformada a través del seminario (espacio de intervención), dio continuidad a los saberes teóricos, a las habilidades que implica el curriculum y sus procesos (capital estructural) y que la institución posee, logrando así que los docentes expertos compartieran e hicieran explícito los conocimientos y habilidades necesarios para participar en procesos de práctica.

En otro sentido, la CoP logró generar conocimiento (capital relacional) para intervenir en procesos curriculares más allá de la propia licenciatura, a partir de que los integrantes de la comunidad intervinieron en procesos relacionados con asesorías, como miembros de comités curriculares, entre otros.

Una situación importante que permite evidenciar los alcances de la GC, es que el proceso de intervención además de permitir que el programa académico de LCE obtuviera capital relacional, logró fortalecer la capacidad de la Academia de Procesos Curriculares para el trabajo colegiado y además motivó la interacción personal entre los integrantes de la CoP. Dicha interacción a partir del trabajo colegiado y el interés por un objetivo común, mismos que fueron determinantes para la efectividad del proyecto.

Un punto importante descubierto en el proceso de intervención, es que la continuidad del conocimiento se dio en relación con la participación conjunta en procesos de formación o intervención; se puede observar a partir de la experiencia de algunos docentes, cuando las discusiones se enriquecieron conceptual y empíricamente, para conformar un fondo de conocimientos que contribuyera a resolver problemáticas,

donde los conocimientos que continúan son los que ayudan a resolver las problemáticas del medio, es decir, los que adquieren un nivel de significatividad. Dicho fondo de conocimiento constituye la principal forma de conocimiento tácito de la CoP.

Lo anterior permitió evidenciar que el proceso de integración del conocimiento no se da exactamente después del proceso de generación, sino que se puede dar de manera paralela y conforma un proceso de validación interna y externa; se puede evidenciar a partir de la participación de los integrantes de la comunidad en procesos curriculares fuera de la licenciatura, es decir desde el seminario trasladaban conocimientos y habilidades a la práctica y una vez puestos en actividad, se regresaban a la comunidad de práctica validados y/o modificados para su rediscusión, es decir, regresaban en un tercer momento a la realidad, establecían un círculo de integración que actuaba naturalmente como validador y cristizador.

Los hallazgos anteriores permiten argumentar que una propuesta de intervención bien conducida, con niveles de flexibilidad, amplía positivamente la efectividad de un proyecto de GC; esto se puede observar a través de cómo en el periodo de aplicación se tuvieron que realizar numerosos ajustes y reorganizaciones, para lograr profundizar en elementos fundamentales para el desarrollo del proyecto, pero estas reorganizaciones deben ser producto de negociaciones dadas en el marco de una comunicación asertiva de los integrantes de la CoP.

Además de los anteriores hallazgos, es preciso mencionar dos situaciones básicas para el desarrollo del proceso y que desde la experiencia del proyecto pueden constituirse como recomendaciones para los futuros trabajos de GC.

La primera situación, tiene que ver con las dificultades que se enfrentan para el desarrollo de un proyecto de GC, en su mayoría se relacionan con la disposición de los sujetos para participar en colegiado y destinar una parte de su tiempo en el desarrollo de otro tipo de actividades que desde su perspectiva no se desarrollan directamente con su trabajo como docente; en este sentido instalar una CoP se relaciona con la capacidad de convencimiento de la existencia de una problemática

presente en su entorno y que al no atenderla se corre el riesgo de repercusiones en su ámbito laboral, por lo tanto, mover esquemas de comodidad representa un factor importante para promover la instalación de la CoP.

En la segunda situación, la capacidad de negociación con las autoridades para generar espacios necesarios para el trabajo, es de vital importancia para el desarrollo del proceso; por espacios se entiende, desde el tiempo integrado y evidenciado en sus cargas académicas, como los lugares que permiten el desarrollo de ambientes de aprendizaje propicios para el trabajo.

La realización de este proyecto, permitió a la Academia de Procesos Curriculares potenciar a través de la GC, el conocimiento que se tenía respecto a los procesos curriculares, así como dar continuidad a otros conocimientos necesarios para la práctica profesional de sus integrantes.

En este mismo sentido, el proyecto logró poner en evidencia la necesidad de generar procesos de formación de cuadros profesionales, gestados desde la capacidad de aprender de la institución, en este caso, desde la capacidad de aprender de sus academias.

El proyecto logró formar a casi el 90% de los integrantes de la academia en algo trascendental para el desarrollo académico de la misma, además de constituirse como una oportunidad para escribir (explicitar) sus ideas sobre los procesos curriculares. Sin embargo la visión de continuar trabajando sobre este mismo GC se ve amenazada constantemente por las diversas cargas de trabajo de los docentes y la diversidad de actividades que tienen que emprender.

Por lo tanto, los resultados de este proyecto permitieron el inicio de una serie de trabajos al interior de la Coordinación de Planeación y Fortalecimiento Académico de la Secretaría de Docencia de la UAN, como dependencia institucional encargada del trabajo colegiado en academias, para el diseño de políticas institucionales relacionadas con la organización y dirección del trabajo de academias hacia la GC, y pasar de ser equipos de trabajo a CoP constituidas.

Lo anterior como una estrategia innovadora para generar modelos de docencia en la universidad para realizar una serie de planteamientos de formación de cuadros profesionales reales (no simulados) que respondan a intereses conjuntos para lograr una sociedad más justa y democrática.

REFERENCIAS

Chehaibar Náder, Lourdes (1997). *Presentación* en De Alba, Alicia, (coord.) El currículum universitario de cara al nuevo milenio, pp. 29-45. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

Chehaybar y Kuri, E. (2003). *Construcción y reconstrucción de la identidad profesional de las formadores-enseñantes* en Chehaybar y Kuri & Amador Firestone, J; McElroy, M. CKIM (2001) “Level 1 Course Notes” Knowledge and Innovation Management Certification Program (CKIM), KMCI.

Clemente, Linuesa, María (2010). *Diseñar el currículum. Prever y representar la acción*. En Gimeno Sacristán, José (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. pp. 269-293. Madrid: Morata.

Daniels, Harry (2001). *Vygotsky y la pedagogía*. España: Paidós.

De Alba, Alicia (1991). *Las Perspectivas. Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: CESU UNAM.

De Alba, Alicia (1991). *Evaluación Curricular, Conformación conceptual del campo*. pp. 116-160. México: CESU UNAM.

Fullan M. (2002). *El Profesorado*. En Fullan. *Los nuevos significados del cambio en la educación*. pp. 141-161. Barcelona: Octaedro.

Garbanzo, Vargas, G. M. & Orozco Delgado, V. H. (2010). *Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos*. En Educación, Vol. 34, Núm. 1 2010, pp. 29. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Gérard, Fourez. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea.

Gimeno Sacristán, José (2010). *El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento*. En Gimeno Sacristán, José. Saberes e incertidumbres sobre el currículum, pp. 180-202. Madrid: Morata.

Gómez, V. G. (2000). *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta metodología básica*. México: ANUIES

Gordó, G. (2010), *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros educativos como organizaciones-red*, Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., Barcelona, España, Cap. 5, pp. 81 – 118.

Grant, Wiggins & Jay, McTighe. (1998). *Comprensión por medio del diseño*. Por la Asociación para la supervisión y desarrollo del curriculum.

Grediaga, R. (2000). *La profesión académica en México: mecanismos de evaluación, renovación y proceso de consolidación*. En Cazas, D., Ibarra, E. & Porter, L. (Coords), *Re-conociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir*, T. III. México: CIICH-UNAM.

Huffman, Schowocho, Dennis (2009). *Gestión y Desarrollo Curricular*. En Orozco Fuentes. *Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. pp. 279-302. México: IISUE.

Mercer, Neil (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. España: Paidós.

Nonaka, I. (1994) *Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, Una Teoría Dinámica de Creación de Conocimiento Organizacional*. Instituto de Investigación de Negocios, Hitotsubashi University, Kunitachi, Tokio, Japón: Organization Science/voi. 5, No. 1, February 1994.

Senge, P. (2004). *La Quinta Disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Argentina: Granica.

Spradley, James P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Torres, Jurjo (1991). *El curriculum oculto*. pp. 13-22. Madrid: Morata.

UAN (2003). Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

UAN. (2010). *Normas de operación para el trabajo de las academias de Profesional Asociado y Licenciatura en la UAN, 2010*. Recuperado en febrero de 2010 en <http://docenciauan.com/Academia>

UAN, (2011). *Plan de Desarrollo Institucional, Visión 2030*. Recuperado en junio de 2011 de http://archivos.uan.edu.mx/webs/rec/pdi_uan_vision_2030_propuesta_rector.pdf

UAN, (2013). Tercer Informe del Rector UAN resultados a la mitad del camino. Recuperado en agosto de 2013 en www.edu.mx/es/udi-descargables

Wenger, E. (2001), *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Cap. 2, pp. 99 - 114.

Zeichener M. Kenneth (2005). *Las escuelas de desarrollo profesional en una cultura de la evidencia y la rendición de cuentas*. En Zeichener M. Kenneth. *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. pp. 82-94. Madrid: Morata.

Anexos

Anexo 1: ESTRUCTURACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS: UN ACERCAMIENTO A SUS IMPLICACIONES EN EL DISEÑO CURRICULAR

L.C.E Perla Iliana Rivera Delgado

L.C.E Sofía de Jesús González Basilio

El proceso educativo que se genera en las instituciones educativas se determina a partir de lo planeado en el curriculum, pues éste se diseña en relación a las condiciones y necesidades del contexto en el que se ha de implementar y en el cual se establecen los marcos de acción educativa, sin embargo es en el plan de estudios donde se concretan, estructuran y organizan el conjunto de experiencias de enseñanza y aprendizaje que deben de ser cursadas, lo que implica seleccionar aquellos contenidos o saberes que estén en congruencia con los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes que se han desarrollar o fortalecer en el ser humano y profesionalista a formar.

Las características del curriculum son de suma importancia para la actividad académica y administrativa, para poder contribuir en el cumplimiento de las finalidades educativas, existen dos aspectos que deben ser explicados de manera clara como es el caso de la estructuración y la organización del plan de estudios, a simple vista pudieran ser elementos similares y aunque son complementarios se han de establecer algunas diferencias a fin de mejorar el proceso educativo. Existen una diversidad de modelos y propuestas teóricas que permiten entender las implicaciones en el diseño e implementación del curriculum.

Estructuración curricular

La estructura curricular clásica de las universidades se pueden definir en dos elementos centrales: “la organización en función de la división de conocimiento y la participación de los agentes en la producción y reproducción” (Díaz, 2005, p.68). En este mismo sentido Sánchez Dolores (1995, p.2) identifica con mayor frecuencia

“estructuras rígidas”, donde la base es la “disciplina como criterio para seleccionar y ordenar los contenidos en los que cada asignatura aporta independientemente del resto de las asignaturas una dimensión específica” Diccionario de Ciencias de la Educación, 1983, p.347).

Esta visión clásica limitada por las visiones lineales de algunos teóricos del currículum y una visión positivista-rígida en la generación de conocimiento, ha provocado pensar en estructuras con estas mismas particularidades, sin embargo hoy se puede pensar en elementos como la flexibilidad, complejidad, inter y transdisciplinariedad, elementos que permiten diseño de diversas formas de estructuración y por ende de organización.

La estructura de acuerdo con Díaz Barriga (1990, p.118), permite tener claridad en la incidencia que tiene ésta sobre los demás elementos que se consideran en el currículum, pues en palabras de esta autora consiste en la

“Secuenciación y estructuración de los componentes que intervienen en el proyecto curricular que se diseña, se determina el orden en que se va a desarrollar el proyecto curricular, el lugar de cada componente, el tiempo necesario, las relaciones de precedencia e integración horizontal necesarias, todos estos elementos se concretan y reflejan estas relaciones de manera gráfica en el mapa curricular”.

Esta tarea está vinculada a la concepción o postura que tiene la institución educativa y sus actores en relación al currículum, lo cual es importante retomar pues incide en el tipo de estructura que se ha de trabajar y en la organización de los contenidos.

Según Díaz (2010, p.74) se entiende a la estructura curricular como:

“El ordenamiento u organización y relación de los contenidos, las dinámicas y experiencias formativas seleccionadas a partir de las cuales se desarrollan los planes de estudio de los programas académicos. Se establecen los límites y controles, posibilidades y opciones del proceso formativo. Entonces la estructura te

determina las formas de organización y selección del contenido de los planes de estudio, pues en la columna vertebral de los procesos formativos pues de ella dependen la orientación hacia y la organización de los conocimientos y practicas seleccionadas que implica la formación”

De acuerdo con estos autores queda claro que la definición de la estructura curricular no es un elemento aislado, sino que es consecuencia de todo un planteamiento teórico en el que se ha trabajado, pues no solo determina el orden y organización de los contenidos, sino también en las formas, tiempos, espacios y dinámicas del proceso formativo, dentro o fuera de la institución educativa, se puede considera como la “columna vertebral de los proceso formativos” (Ibídem).

Organización curricular

Si bien existen diversas estructuras curriculares, es preciso mencionar que el mismo fenómeno ocurre con respecto a la organización. No existe un modelo único pues se van modificando de acuerdo a la dinámica los acontecimientos de la sociedad e históricamente se puede ubicar la primera forma de organización curricular en la educación de la edad media, de acuerdo con Lundgren retomado por Coicaud (2003)se puede identificar al *Trívium* y *Quadrivium*, el primero integrado por la Retórica, Lógica y Gramática; y el segundo constituido por Geometría, Astronomía, Física y Aritmética.

La forma en que se genera el conocimiento se convierte en un elemento que contribuye a “modificar la organización de los contenidos del curriculum, y ha comenzado a articular nuevos campos y ámbitos de estudio, por lo cual la organización del curriculum requiere cambios que implican pasar de un aprendizaje centrado en imaginarios de las disciplinas a uno centrado en problemas (Gibbons, 1998), incluso el incluir nuevas tendencias curriculares tales como las competencias profesionales.

Por otra parte Arredondo (1981, p.25) argumenta, que se presentan cinco problemas al fundamentar y organizar el currículo, los cuales se enlistan a continuación:

1. El contexto ideológico
2. El tratamiento de los contenidos
3. Los principios de aprendizaje
4. La interrelación docente-alumno
5. La integración de la teoría y la práctica.

Estos elementos claves determinan en un alto porcentaje las decisiones que se tomen en relación a la estructura y organización, se convierten en problemas de acuerdo con este autor en el momento en que son trabajados por separados sin tener ninguna congruencia entre sí, puesto que deben considerarse de manera interrelacionada a fin de cumplir con el propósito de formación del curriculum.

Una actividad que resulta de gran peso y que está estrechamente relacionada con el curriculum, es la selección de contenidos, pues éstos son a su vez los elementos con los cuales se ha de trabajar en la organización, de acuerdo con esto, Coll (1991, p.30) menciona:

“los contenidos poseen valores intrínsecos importantes para la formación y, por lo tanto, es tarea de la enseñanza seleccionarlos y organizarlos con el fin de que los alumnos puedan asimilarlos. Las actividades de enseñanza mediante las cuales se pone en contacto a los alumnos con dichos contenidos, así como los resultados del aprendizaje, dependen y son subsidiarios del análisis de las características y de la estructura interna de los contenidos seleccionados”.

Un punto importante en la organización de contenidos es la secuenciación, lo que indica el orden (relación horizontal y vertical) en el que se van a ser estudiados contenidos, está vinculada con el tiempo (ciclo o periodo escolar) y el nivel de profundidad con que serán abordados de acuerdo con las características del grupo de aprendientes y de las finalidades que se han planteado con anterioridad. Otra

característica a considerar es la *flexibilidad* pues depende en gran medida del tipo de organización en el plan de estudios.

La organización de los contenidos puede ser diversificada, Díaz (2005,pp.81-96) considera diversas propuestas de organización que a continuación se desglosan:

- **Campos de formación** constituidos por disciplinas o por regiones y poder aportar conceptos, métodos, procedimientos, epistemologías, y términos en la definición del discurso y sus prácticas, hace énfasis en la investigación. Estos implican la reunión de un grupo de programas académicos para efectos de la construcción de un entramado conceptual y metodológico de los diversos objetos de estudios de las disciplinas o las profesiones de dicho campo.

- **Áreas:** espacios demarcados que reúnen conocimientos organizados dentro de un componente que cumple unos propósitos formativos y específicos, es la organización más común establecidas en una estructura curricular regulada por la demarcación entre lo básico o general y lo específico o profesional, generalmente se ubica los siguientes nombres para las áreas:
 - ✓ Área de formación básica
 - ✓ Área de formación profesional
 - ✓ Área de profundización
 - ✓ Área de formación complementaria (que puede ser o alternar con el área humanística)

A este tipo de organización se le atribuye un problema básico pues se estratifica y jerarquiza entre lo básico y profesional o aplicado. Donald A. Shön (1998, s/p) menciona que la visión del conocimiento profesional como una jerarquía en la que los “principios generales” ocupan un nivel más alto, y la “concreta solución de problemas” en un nivel bajo y este modelo es el que se ubican en las universidades del país.

- **Asignaturas**, se entienden como las unidades mínimas organizativas de los contenidos, resultado de la selección y recontextualizados, provista a partir de los conocimientos especializados de las disciplinas.
- **Núcleos**, es el agrupamiento de un conjunto de conocimientos, problemas o de conocimientos de una o varias áreas que se seleccionan según el grado de relevancia y pertinencia. Se debe reconocer los principios metodológicos constitutivos de un núcleo formulando las diferencias y semejanzas, pertinencias, dependencias e interdependencias y estos principios son válidos para la organización de problemas y conocimientos relevantes y pertinentes.
- **Módulos**, es una unidad de contenidos específico que permite el aprendizaje individualizado, flexible, práctico y abierto, que tiene como eje de acción los *objetos de transformación*.
- **Proyectos**, ligados a la investigación y formación, se da profundidad de un tema-problema que por su pertinencia y relevancia, la meta del proyecto es que además de buscar las soluciones a un problema que se ha seleccionado se debe deben de desarrollar las competencias cognitivas, y socio-afectivas de los estudiantes. Este tipo de organización depende del número de estudiantes, número de proyectos, de posibilidades que se ofrezcan de tutoría y de seguimiento de los estudiantes y de los apoyos de los cuales se cuenten.

Propuestas estructuración y organización

La propuesta de Díaz Frida (2000, pp.118-119) plantea tres tipos de planes de estudio con las siguientes características:

1. El plan lineal: comprende un conjunto de asignaturas que se cursan durante una serie de ciclos escolares.
2. Plan modular: consta de un conjunto de módulos que se cursan durante una serie de ciclos escolares.

3. Plan mixto: formado por la combinación de un tronco común que cursan todos los estudiantes al principio de una carrera, y un conjunto de especializaciones de entre las cuales el alumno dirige una; tanto el tronco común como las especialidades pueden estar conformados por asignaturas o módulos.

Sánchez Ma. Dolores (1995, p.2) presenta diversos modelos para la organización en relación a ciertas a las características del curriculum: rígido, semi-flexible, flexible y el modular los cuales son explicados a continuación:

Modelo rígido

Se estructura por “áreas que agrupan asignaturas afines, lo que permiten un proceso más funcional en la comprensión de los principios comunes difícilmente perceptibles en el estudio de materias aisladas” (ibídem); con frecuencia las modificaciones en la estructura curricular no se deben precisamente a la necesidad de cambiar o mejorar los contenidos sino para utilizar de manera más eficiente los recursos o adaptarse a las formas de organización administrativas que se realizan de manera aislada de lo planteado en el curriculum. La adopción de este tipo de organización curricular adoptada por diversas instituciones se compone por un tronco común para varios programas educativos y una etapa compuesta por asignaturas organizadas por áreas.

Ejemplo de estructura y organización del currículo rígido:

- Específica tiempo de duración del programa
- Listado de asignaturas
- Estructurado por áreas de conocimiento

Tronco común		Asignaturas por áreas terminales	
Asignaturas obligatorias por área	Estancias en empresas	Asignaturas obligatorias por área	

Figura 1: Estructura rígida

Modelo semiflexible

La organización de los contenidos se da a partir de asignaturas que no tienen una secuencia obligatoria, es decir que la semiflexibilidad permite que dichas asignaturas no se cursen obligatoriamente en el orden y tiempos establecidos de manera rígida. Se consideran tres etapas (Meneses, 1979, pp. 235-237):

- básica la cual es compartida por varios programas afines al área de conocimiento,
- específica correspondiente a los contenidos disciplinarios del programa seleccionado y,
- de profundización en un área de ese mismo programa.

Distribución de la carga crediticia		
Área básica	Área disciplinaria	Área terminal
Materias generales	Materias especializadas	
Área básica	Área mayor Área menor	Área de integración
Tronco general	Tronco básico profesional	Área de concentración
Materias generales	Requisitos del área mayor Requisitos del área menor/cursos electivos Otros requisitos del programa Cursos de apoyo	<i>Capstonecourse</i> ¹⁴

Figura 2: Diferentes formas de una estructura semiflexible

Currículo flexible

Se caracteriza por estar centrado en las necesidades e intereses de los estudiantes, estructurado y organizado en relación a la investigación (Sánchez, 1995, p.18), la forma de organización del contenido puede darse a través de proyectos o núcleos, además tiene elementos complementarios tales como: seminarios, actividades de autoaprendizaje y cursos en apoyo al trabajo de investigación.

¹⁴ Se refiere a un curso final el cual se concibe como una oportunidad para que los estudiantes demuestren que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos, el curso se diseña para evaluar tres aspectos del aprendizaje: cognitivo, afectivo y psicomotor. Se requiere de la aplicación de ese aprendizaje a un proyecto que sirve de instrumento de evaluación, fomenta la interdisciplinariedad entre departamentos y existe vinculación con el contexto.

Currículo modular

Basado en la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad, lo que permiten que el curriculum se organice de tal forma que permitan la integración de conocimientos de diversas disciplinas. El modulo es una “unidad en sí misma que contempla teórica y prácticamente, la totalidad de un proceso definido por un problema concreto llamado objeto de transformación (Díaz, 1990, p.59). En este tipo de estructura curricular se rompe la fragmentación del conocimiento que se da a través de las asignaturas, los contenido que se integran tienen una razón de ser y una aplicación en situaciones reales de ahí que se defina un objeto de transformación.

En el caso de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), sus planes de estudios están estructurados en tres áreas de formación y organizados en unidades de aprendizaje (UAN, 2003, p.8):

- 1) *Básica*: Orientada hacia la comprensión del entorno y la adquisición de aptitudes y habilidades, propicias para la integración social de los alumnos en un contexto cultural históricamente determinado.
- 2) *Disciplinar-profesionalizante*: Dotan de identidad a una profesión determinada (disciplinar o profesional) y se disponen en la adquisición de conocimiento y experiencia práctica para una disciplina o profesión en particular. Integra aspectos de profundización en una disciplina o profesión.
- 3) *Optativa Libre*: Ofrecen a los alumnos libertad de elección respecto de temas, intereses personales exploratorios, intercambio con otras universidades, actividades que los hacen desarrollar habilidades profesionales o visiones universales sobre aspectos del mundo circundante.

Existen diversas formas de estructurar y organizar el plan de estudios, si bien es cierto que el comité diseñador toma las decisiones en relación a este asunto también es cierto que no son decisiones unilaterales o que dependa de sus intereses, existen

elementos en estrecha relación con ello como la misión y filosofía que tiene la institución educativa y con el tipo de ser humano que recibe y los cuales serán formados profesionalmente, en relación con los fines educativos, las necesidades o problemas que tiene la sociedad (ser pertinente), con la flexibilidad, transversalidad, las formas de generación del conocimiento (inter y transdisciplinariedad) y las políticas educativas.

Pero además una vez tomada este tipo de decisiones, se determina y delimita elementos de estructura y organización académico-administrativa y de infraestructura, así mismo de las actividades que realizarán estudiantes, docentes, administrativos y comunidad académica en general.

ACERVOS DE CONSULTA

Arredondo, C. (1981) *El currículo: planificación y organización*. Edit. LIMOSA, Perú

Coll, C. (1991) *Psicología y Curriculum*. Editorial Paidós. Barcelona.

Díaz, F. et.al. (2000). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Trillas.

Díaz, M. (2005). *Flexibilidad y organización de la educación superior*. México: Porrúa.

Gibbons, M. (1998). *Higher Education Relevance, en the 21st Century*. UNESCO.

Coicaud, S. (2003). *La organización del curriculum escolar. Algunos criterios de análisis*. Educación, Lenguaje y Sociedad. I(1) pág. 49-66.

Meneses, E. (1979). *La universidad Iberoamericana en el contexto de la educación superior contemporánea*. México.

Pedroza, F. & García, B. (2005). *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*. México: Porrúa.

Sánchez, Ma. Dolores (1995). *Modelos académicos predominantes en las Instituciones de Educación Superior Mexicanas*. México: ANUIES.

Santillana. (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación. Vol. I*. Madrid: Santillana.

Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando interactúan*. Barcelona: Paidós.

UAN (2003). *Documento Rector para la Reforma Académica*. México: UAN.