

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
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO**



CREACIÓN DE ESPACIOS DE INTERACCIÓN DIALÓGICA COMO DETONANTES EN LA CONSTRUCCIÓN Y APROPIACIÓN DE CONOCIMIENTOS

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

Presenta: Walter Jiménez Ortega
Asesora: Mtra. Lorena Herrero Serment
Septiembre del 2014

CONTENIDO

Introducción.....	1
Capítulo 1. El aprendizaje de los formadores ciudadanos: un reto para la organización política	2
Capítulo 2. La Secretaría de Formación y Capacitación de una organización política	6
Capítulo 3. Un modelo para gestionar el conocimiento a través de la creación de espacios de interacción dialógica	8
3.1 La Gestión del Conocimiento: una disciplina que posibilita la construcción, apropiación y transmisión del conocimiento.....	8
a) ¿A qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento?	8
b) ¿Gestionar el conocimiento?	9
c) Cuatro modelos de Gestión del Conocimiento.....	10
3.2 Un modelo para gestionar el conocimiento en el área de formación de una organización política	19
3.3 Métodos y técnicas para reunir datos	23
Capítulo 4. Desarrollo de los procesos, conocimiento producido y aprendizajes obtenidos.....	25
4.1 Procesos de la comunidad de gestión del conocimiento.....	25
4.2 Conocimiento producido.....	34
4.2.1 Conocimiento derivado del mapeo.....	34
4.2.2 Conocimiento externo adquirido	35
a) Teoría Sociocultural del Aprendizaje y el Desarrollo	36
4.2.3 Conocimiento cosificado.....	38
a) Plan de Intervención.....	38
b) Taller de Identidad Política Humanista.....	39
4.3 Aprendizaje de los participantes	44
Conclusión.....	55
Referencias	57

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo académico tiene como propósito informar los procesos, dinámicas, productos, conocimientos, aprendizajes y resultados obtenidos durante la implementación de un proyecto de gestión del conocimiento en el área de formación y capacitación de una organización política.

Para comunicar lo anterior, el informe consta de cuatro capítulos y de una conclusión final. En el primer capítulo, se plantea la problemática que enfrentaba la organización antes de emprender el proyecto; en el segundo, se hace una descripción de la organización con la finalidad de contextualizar la intervención; en el tercero, se abordan los aspectos teóricos de la gestión del conocimiento y la propuesta metodológica sobre la que se condujo el proyecto; en el capítulo cuarto, se presentan los procesos, el conocimiento producido y los aprendizajes de los participantes; y finalmente, en la conclusión se realiza una mirada general de lo ocurrido durante todo el proceso.

El proceso de elaboración del informe, se fue estructurando con el apoyo de los diarios y registros realizados durante la intervención, con la revisión y estudio de los teóricos de la gestión del conocimiento y de la perspectiva sociocultural del aprendizaje y el desarrollo, y con el conocimiento y aprendizajes producidos. Así mismo, es importante señalar que trató de cuidarse en todo momento el anonimato de la organización intervenida, con la finalidad de no enfatizar en sus debilidades, sino más bien, en los aprendizajes de los participantes, ya que el haber realizado la intervención tuvo un efecto positivo sobre la situación inicial por la que pasaba la organización, puesto que se logró el diseño, la elaboración y la implementación de un proyecto que le permitió a la organización y a sus miembros, contar con conocimiento cosificado, el cual, posteriormente pudo y podrá seguirse compartiendo con otras personas.

CAPÍTULO 1

“El aprendizaje de los formadores ciudadanos: un reto para la organización política”

“Frente a los profundos efectos de la globalización en las vidas e identidades de los ciudadanos, la educación para la ciudadanía debe ocupar un lugar como tema prioritario en las agendas de las sociedades actuales” (Giddens en González Luna, 2010, p. 12)

¿Qué entendemos por formación ciudadana?

En México, nuestra Constitución Política en el artículo 34 define al ciudadano de la siguiente manera:

“Son ciudadanos de la República los varones y mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, además, los siguientes requisitos:

- I. Haber cumplido 18 años, y
- II. Tener un modo honesto de vivir”

Desde la definición constitucional, ciudadano es todo aquel mexicano por nacimiento o por naturalización mayor de 18 años y que tiene un modo honesto de vivir.

Por otro lado, el concepto “formación”, proviene de la palabra latina *formatio*, que significa dar forma a alguna cosa o concertar un todo a partir de la integración de sus partes.

Por lo tanto, podemos decir, que la formación ciudadana es el proceso de dar forma a los ciudadanos, o mejor dicho concertar un todo, que en este caso sería la sociedad, a partir de la integración de sus partes, es decir, los ciudadanos. Dicha integración se hace posible gracias a que los ciudadanos pueden compartir un

conjunto de condiciones, valores y principios comunes que hacen posible una vida en sociedad más ordenada y armoniosa. Sin embargo, para que prevalezcan, se mejoren o se modifiquen estos aspectos comunes, es necesario que a través de procesos formativos se den espacios de intercambio, de reflexión, de crítica y de debate acerca de los mismos.

La educación por lo tanto, se configura como una fuerza que dirige el desarrollo de los ciudadanos e influye sobre el compromiso político de los mismos, logrando con ello una cohesión social que posibilita una mejor convivencia y una vida en comunidad más armoniosa.

En este sentido, dado que “Las organizaciones dependen primordialmente del elemento humano con que cuentan para su funcionamiento y su evolución” (IPN, 2011, p. 13), se deben generar las condiciones para que las instituciones o personas que se dedican a la formación ciudadana, puedan realizar su tarea con mayor eficacia. Por lo tanto, las personas que se dedican a formar ciudadanos, deben prepararse y actualizarse constantemente para estar a la altura de las expectativas que demanda la sociedad actual, toda vez que son ellas las que están al frente de estos procesos formativos. Por lo cual, podemos afirmar que para lograr un mejor aprendizaje en los ciudadanos que participan en actividades de formación, es necesario que los formadores cuenten con una adecuada preparación.

Además de contar con personas mejor preparadas para intervenir en la formación ciudadana, también es necesario elaborar contenidos pertinentes que sean acordes a las expectativas que demanda el ciudadano del siglo XXI. González Luna (2010) sostiene, que en lo referente a las tareas que atañen a las actividades de formación ciudadana, “toca ahora pensar en las transformaciones necesarias para modificar tanto los horizontes temáticos o curriculares (contenidos) como las rutas de aprendizaje (métodos pedagógicos)” (p. 34). En este sentido, el tema del proyecto que se reporta en el presente informe, gira en torno a la formación pedagógica de capacitadores y, por otro lado, se enfoca en el diseño, selección y elaboración de contenidos para la formación ciudadana basados en una doctrina política de corte

humanista, doctrina sobre la cual se sustenta la organización en la que se realizó la intervención.

Sin embargo, el hecho de que se hayan seleccionado estos dos aspectos para dar origen a un proceso de intervención, no se debe solamente a lo mencionado por González Luna (2010) y otros autores, si bien se han tomado en cuenta sus puntos de vista y han servido para darle un soporte teórico, en realidad lo que definió la temática fueron las propias necesidades y problemáticas de una organización que dirige una parte de sus esfuerzos a la formación ciudadana.

A partir de un análisis, se detectaron tres situaciones que afectaban el desarrollo óptimo de las actividades de formación en esa organización: en primer lugar, las actividades de formación y capacitación no se planeaban, es decir, no se contaba con un programa definido que marcara el rumbo de dichas acciones; en segundo lugar, la mayoría de los capacitadores -quizá por no tener una formación docente- poseían escasos conocimientos pedagógicos y didácticos para desarrollar sus actividades; y en tercer lugar, de poco servía que la organización tuviera información referente a su doctrina, si la misma no estaba estructurada de manera pertinente, necesidad que se fue haciendo más evidente durante la intervención.

Por lo tanto, resultó prioritario atender esta problemática, ya que en los últimos años la dinámica de trabajo de la organización consistía principalmente, en que los directivos entregaban a los capacitadores la información del curso o taller a impartir, sin que los segundos lograran una apropiación del conocimiento que compartirían. Esta forma de trabajo dejaba de lado el aprendizaje organizacional y el de sus miembros, debido a que el énfasis estaba puesto: 1) en la transmisión unidireccional de la información, 2) en la producción no colaborativa de conocimientos, y 3) en la información y no en el aprendizaje.

Lo anterior, propició que la organización hiciera un replanteamiento en la manera en que venía desarrollando sus actividades, migrando de un modelo transmisionista

de la información a un modelo de colaboración, reflexión y aprendizaje significativo en la producción, apropiación e incorporación de conocimiento.

Gordó (2010) afirma que "...el conocimiento es el principal recurso de una organización...y representa una de sus principales ventajas competitivas..." (p. 81). Si el conocimiento es el elemento primordial de una organización, entonces debe buscarse, debe materializarse y debe compartirse, ya que la organización o el individuo que no lo haga no aprenderá, y por lo tanto, no podrá adaptarse a los cambios que exige la sociedad contemporánea.

Es por ello que la intervención fue abordada a través de un proyecto de gestión del conocimiento, disciplina que posibilita el aprendizaje de las organizaciones y de sus miembros, a través de una serie de acciones enfocadas a lograr dicho objetivo. De esta manera, el proyecto se planteó el siguiente:

Objetivo

Diseñar, elaborar e implementar un programa estatal de formación y capacitación en humanismo político.

Derivado de este propósito, era necesario involucrar a los capacitadores en la organización y producción del conocimiento a través de su participación activa en tareas de análisis de información, con la finalidad de que logran apropiarse del conocimiento existente, produjeran nuevo conocimiento e incorporaran a su práctica educativa estrategias de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 2

La Secretaría de Formación y Capacitación de una organización política

El proyecto que se reporta en el presente informe fue desarrollado en la Secretaría de Formación y Capacitación –que en lo subsecuente se le denominará “la Secretaría”- de una organización política que tiene un fundamento doctrinal denominado “humanismo político”.

Las oficinas de la Secretaría se encuentran ubicadas en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, presta sus servicios en todo el estado, por lo que sus beneficiarios son militantes que pertenecen a la organización política en los 125 municipios de Jalisco.

El objetivo principal de esta Secretaría es formar ciudadanos con valores y principios que privilegien en todo momento el respeto a la dignidad de la persona humana y que se comprometan con la construcción de un mejor país y por la búsqueda permanente del bien común. Por consiguiente, es frecuente escuchar en la organización que la Secretaría es una “escuela de ciudadanía”.

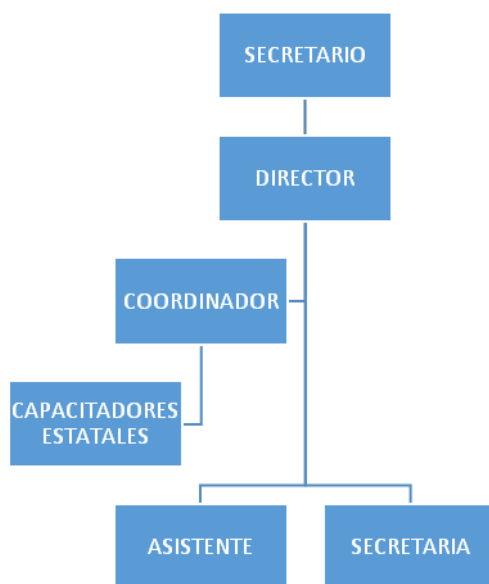
Para lograr su objetivo, la Secretaría realiza cursos, talleres, charlas, conferencias, paneles y/o foros, dirigidos a los militantes de las estructuras municipales que así lo soliciten. Cabe señalar, que el contenido de dichas actividades formativas se basa en su doctrina política de corte humanista.

Las actividades de formación son coordinadas por el personal administrativo que labora en la Secretaría, el cual, se menciona a continuación:

- a) Un secretario, quien es el responsable del área pero no percibe sueldo, su cargo es honorífico;
- b) Un director, quien trabaja de tiempo completo, es decir, si percibe salario;
- c) Un coordinador, una asistente y una secretaria, estos tres últimos también perciben salario y trabajan de tiempo completo.

Además de la estructura administrativa, la Secretaría cuenta con personas voluntarias que colaboran gratuitamente con la organización impartiendo los cursos y talleres que desarrolla la misma, estos voluntarios son llamados “capacitadores estatales”. En el siguiente esquema se muestra el organigrama de la Secretaría.

Esquema 1.1 Organigrama de la Secretaría de Formación y Capacitación de una organización política en Jalisco.



Elaborado por el autor (2014) con base en la información proporcionada por la Secretaría de Formación y Capacitación de una organización política en Jalisco.

CAPÍTULO 3

Un modelo para gestionar el conocimiento a través de la creación de espacios de interacción dialógica

3.1 La Gestión del Conocimiento: una disciplina que posibilita la construcción, apropiación y transmisión del conocimiento.

Vivimos en una sociedad que siempre ha sido cambiante, por lo tanto, la novedad en esta época no es el cambio en sí, sino la rapidez con que el mismo se está dando. Es por ello, que algunos autores han denominado a esta situación que experimenta la sociedad actual con el término de “*modernidad líquida*” (Bauman en Gordó, 2010, p. 11). Esta “liquidez” la podemos atestiguar en nuestro entorno inmediato, al observar el ritmo acelerado al que están evolucionando las tecnologías de la información y la comunicación. El fácil acceso a la información y la velocidad con que nos comunicamos ha impactado significativamente en la forma en que accedemos al conocimiento. Por lo tanto, resulta primordial que aprendamos modelos de gestión que nos permitan adaptarnos de la mejor manera posible a estas nuevas dinámicas, con la finalidad de que vayamos reconfigurando tanto de manera individual como colectiva, la forma en que identificamos, rescatamos, producimos, compartimos, difundimos y transmitimos el conocimiento. En este sentido, el presente capítulo tiene como objetivo abordar los fundamentos teóricos sobre los que descansa la gestión del conocimiento, mismos que constituyen el sustento de la intervención y por ende, del presente documento recepcional.

a) ¿A que nos referimos cuando hablamos de conocimiento?

Canals (2002) se refiere al conocimiento como “el conjunto de distribuciones de probabilidad que tiene un agente que refleja su visión del mundo y que le permite orientar sus acciones” (p. 13). Este conocimiento, desde el punto de vista de su utilización, podemos dividirlo en dos: conocimiento tácito y conocimiento explícito.

El conocimiento tácito “En su dimensión más técnica, y dentro del mundo organizativo,...engloba aquellas habilidades profesionales que forjan nuestro “saber hacer”...En su dimensión más cognitiva encontraríamos los valores, las creencias y los modelos mentales que dan forma a nuestra manera de percibir el mundo.” (Gordó, 2010. p.84).

Por otro lado, para Gordó (2010), el conocimiento explícito “es todo aquel conocimiento representado con diferentes códigos (orales, escritos, gráficos, documentales, etc.); es decir, estructurable, almacenable, catalogable y susceptible de ser transmitido y difundido.” (p. 85).

Estos dos tipos de conocimiento se encuentran tanto a nivel individual como a nivel colectivo u organizacional. En lo que respecta al nivel individual, el conocimiento es aquel que posee cada individuo, en cuanto al conocimiento colectivo u organizativo Gordó (2010) lo define como un:

...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, y, mediante un aprendizaje dialógico, dar una respuesta efectiva, y, al mismo tiempo, reconfigurar su saber sistémico, que servirá de marco de actuación para los aprendizajes futuros. (p. 84).

b) ¿Gestionar el conocimiento?

Gordó (2010) afirma que “...el conocimiento es el principal recurso de una organización...y representa una de sus principales ventajas competitivas...” (p. 81). Si el conocimiento constituye el elemento primordial de una organización, entonces debe buscarse, materializarse y compartirse, ya que la organización o el individuo que no lo haga no aprenderá, y por lo tanto, no podrá adaptarse a los cambios que exige la sociedad contemporánea. En este sentido, cobran suma importancia disciplinas como la *gestión del conocimiento*. No obstante, algunos autores como Gené Gordó (2010) y Agustí Canals (2002) sostienen que el conocimiento no puede

ser gestionado. Entonces, ¿Qué es lo que si puede gestionarse? Ambos autores, explican:

...Lo que si podemos gestionar es el proceso de materialización de ese conocimiento en información, la comunicación de dicha información y la abstracción de información en conocimiento, ya sea compartiéndolo o ya sea creándolo. No podemos gestionar el conocimiento sino sólo los procesos de crear, compartir, transferir y usar dicho conocimiento. (Gordó, 2010, p. 87)

El conocimiento es algo demasiado abstracto para ser gestionado. Sin embargo, lo que sí puede gestionarse son los activos de conocimiento. Dichos activos se crean a partir del conocimiento y pueden ser utilizados para la creación de nuevo conocimiento. Son activos de conocimiento las bases de datos o los documentos, pero también las capacidades concretas de cada individuo, o las rutinas, o los procesos necesarios para el cumplimiento de tareas diversas. (Canals, 2002, p. 14).

Por lo tanto, la gestión del conocimiento “Se ocupa de investigar cómo buscar, crear, almacenar, difundir, compartir y aplicar el conocimiento de las organizaciones.” (Gordó, 2010, p. 88).

La gestión del conocimiento es una disciplina de reciente surgimiento, por lo que no son muchos los autores que la han estudiado. No obstante, en los renglones siguientes, se presentará una breve síntesis de cuatro modelos, los cuales han sido desarrollados por algunos de los más conocidos teóricos de la gestión del conocimiento.

c) Cuatro modelos de Gestión del Conocimiento

➤ Una teoría dinámica de creación de conocimiento organizacional

El primer modelo a tratar, fue elaborado por el japonés Ikujiro Nonaka, el cual, lleva por nombre “Una teoría dinámica de creación de conocimiento organizacional” (1994), en dicho modelo, Nonaka plantea que el conocimiento es creado por los individuos gracias a “un diálogo continuo entre conocimiento explícito y tácito, lo

cual impulsa la creación de nuevas ideas y conceptos”. (1994, p. 3). Además, Nonaka (1994) sostiene que:

Aunque las ideas son creadas en las mentes de los individuos, la interacción entre los individuos juega un papel importante en el desarrollo de estas ideas. Es decir, “las comunidades de interacción” contribuyen a la amplificación y desarrollo de conocimiento nuevo. (p. 3).

Por lo tanto, no obstante que Nonaka (1994) afirma que “a un nivel fundamental, el conocimiento es creado por los individuos” (p. 6), el tema fundamental de este modelo es la creación de conocimiento organizacional, ya que las organizaciones son las que articulan y amplifican el conocimiento. Al respecto, Nonaka (1994) menciona lo siguiente:

Si bien estas comunidades –de interacción- pueden superar las fronteras organizacionales o departamentales, el punto a notar es que definen una dimensión adicional de la creación de conocimiento organizacional, la cual es asociada hasta cierto punto con la interacción social entre los individuos que comparten y desarrollan conocimiento. (p. 3) La creación de conocimiento organizacional, de esta manera, debería ser entendida en términos de un proceso que “organizacionalmente” amplifica el conocimiento creado por individuos. (p. 6).

El modelo de creación de conocimiento se basa principalmente en una interacción dinámica de los cuatro modos de conversión, los cuales, se mencionan a continuación:

- 1) *Socialización*.- es el modo que permite convertir conocimiento tácito a tácito. Esta conversión se da mediante un “...proceso de crear conocimiento tácito a través de experiencias compartidas...” (Nonaka, 1994, p. 10)
- 2) *Combinación*.- “...modo de conversión que involucra el uso de procesos sociales para combinar diferentes conjuntos de conocimiento explícito con los que cuentan los individuos” (Nonaka, 1994, p. 10).

- 3) *Externalización*.- “Por este proceso el conocimiento tácito se transforma en explícito, representándolo para que los otros puedan entenderlo.” (Gordó, 2010, p. 92).
- 4) *Internalización*.- conversión de conocimiento explícito a conocimiento tácito. Nonaka (1994) menciona que “...la acción está profundamente relacionada con este proceso...” (p. 11).

Para que se den estos modos de conversión, se deben generar las condiciones para la creación del conocimiento, por lo tanto, es necesario construir un campo de interacción y a su vez, propiciar un diálogo significativo. Por un lado, el equipo o campo de interacción “facilita que se compartan las experiencias y perspectivas de los miembros” (Nonaka, 1994, p.12), y por el otro, el diálogo significativo permite “a los miembros del equipo articular sus propias perspectivas” (Nonaka, 1994, p. 12). Nonaka (1994) afirma que compartir experiencias “facilita la creación de perspectivas comunes” (p. 21), de tal manera, que “la co-experiencia con otros nos permite trascender la distinción ordinaria “Yo-Tú”, y abre acceso al mundo del entendimiento común” (p. 21). Así mismo, Nonaka menciona que por medio del diálogo, “uno construye conceptos en cooperación con otros” (p. 21), por lo que “los participantes en el diálogo deben ser capaces de expresar sus propias ideas libre y cándidamente” (p. 22).

Además, y con la finalidad de promover la creación eficiente del conocimiento, Nonaka (1994) propone un modelo llamado “medio-arriba-abajo”, el cual, “pone mucho énfasis en el papel de los mandos superiores y medios para la creación del conocimiento” (p. 31). Sin embargo, el elemento clave en este modelo, son los mandos medios, los cuales, sirven como líderes del equipo, ya que junto con los mandos superiores orientan la situación caótica hacia la creación intencionada de conocimiento, y con ello, personifican las visiones de los directivos superiores e interactúan con todos los empleados que trabajan en la organización, lo que los pone en contacto directo con los individuos de primera fila, que son los creadores de conocimiento más importantes.

➤ Comunidades de práctica

Ettiene Wenger desarrolló un modelo que sostiene que la producción del conocimiento y el aprendizaje en las organizaciones y sus miembros, se dan a través de *comunidades de práctica*. Mediante la utilización de este concepto, Wenger (1998) da un enfoque social a los procesos de gestión de conocimiento, ya que menciona que la práctica:

...connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a los que hacemos. En este sentido, la práctica es siempre una práctica social. (p. 71)

Así mismo, Wenger (1998) asocia la práctica a la formación de comunidades, pero aclara que no toda práctica define a una comunidad o viceversa:

Cuando asocio práctica y comunidad, no estoy diciendo que cualquier cosa que alguien pueda llamar “comunidad” esté definida por una práctica o tenga una práctica que sea específica de ella, ni que todo lo que alguien pueda llamar práctica sea la propiedad definitoria de una comunidad claramente especificable. (p. 99)

Por lo tanto, Wenger (1998) menciona que la “expresión *comunidad de práctica* se debe ver como una unidad” (p.99). No obstante, para asociar práctica y comunidad, es indispensable que estén presentes tres dimensiones que definen a las comunidades de práctica: “1) un compromiso mutuo, 2) una empresa conjunta, 3) un repertorio compartido” (p. 100).

Wenger (1998) afirma que “la primera característica de la práctica como fuente de coherencia de una comunidad de práctica es el compromiso mutuo de sus integrantes” (p. 100), esto, debido a que “la práctica no existe en abstracto. Existe porque hay personas que participan en acciones cuyo significado negocian mutuamente” (p. 100) y, “La forman porque mantiene una relaciones de participación mutua muy densas que se organizan en torno a lo que han venido a hacer allí” (p. 101). Por lo tanto, el compromiso mutuo define a la comunidad.

La segunda característica es la negociación de una empresa conjunta, al respecto, Wenger (1998) menciona que la definición de una empresa conjunta

...es un proceso, no un acuerdo estático. Produce relaciones de responsabilidad que no son sólo limitaciones o normas fijas. Estas relaciones no se manifiestan como conformidad, sino como la capacidad de negociar acciones de una manera responsable para la empresa. (p. 109)

La tercera característica que es fuente de coherencia de una comunidad de práctica, es el desarrollo de un repertorio compartido. Wenger (1998) denomina repertorio “al conjunto de recursos compartidos de una comunidad” (p. 111). Dicho repertorio incluye “rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica” (Wenger, 1994, p. 110).

Estas tres dimensiones son la fuente de coherencia de las comunidades de práctica, por medio de las cuales, sus integrantes pueden aprender en colaboración con sus pares.

El modelo de Wenger (1998) además, aborda dos elementos básicos que deben estar presentes en las comunidades de práctica para que sus integrantes aprendan y produzcan conocimientos: participación y cosificación. Wenger (1998) se refiere a la participación como “al proceso de tomar parte y también a las relaciones con otras personas que reflejan este proceso. Sugiere por igual acción y conexión” (p. 80). En cuanto a la cosificación, Wenger (1998) la refiere “al proceso de dar forma a nuestra existencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una “cosa” (p. 84). Ambos conceptos están fuertemente ligados, pero se debe tener cuidado de guardar una relación y una proporción equilibrada, ya que si predomina la participación, es decir, “-si la mayor parte de lo que importa se deja sin cosificar-, puede que no quede material suficiente para anclar las especificidades de la coordinación y sacar a la luz supuestos divergentes” (Wenger, 1998, p. 91), por otro lado, si predomina la cosificación, es decir, “-si todo se cosifica, pero con pocas oportunidades para la

experiencia compartida y la negociación interactiva-, puede que no se dé una superposición suficiente con la participación para recuperar un significado coordinado, pertinente o generativo” (Wenger, 1998, p. 91).

Un aspecto final que se puede resaltar del modelo de Wenger respecto de la dualidad de significados entre participación y cosificación, podría resumirse de la siguiente manera:

...procesos como hacer algo explícito, formalizar o compartir, no son simples traducciones; en realidad son transformaciones, es decir, producciones de nuevos contextos para la participación y la cosificación donde renegociar las relaciones entre lo tácito y lo explícito, lo formal y lo informal, lo individual y lo colectivo. (1998, p. 94).

➤ **La Quinta Disciplina**

Otro modelo para la gestión del conocimiento, es el desarrollado por Peter Senge, en el cual, menciona siete barreras que obstaculizan el aprendizaje. A partir del análisis de las siete barreras, Senge (2005) propone un modelo que denomina “La Quinta Disciplina”. En dicho modelo, Senge (2005) habla de cinco disciplinas que deben desarrollar las organizaciones, estas cinco disciplinas son: pensamiento sistémico, dominio personal, modelos mentales, construcción de una visión compartida y aprendizaje en equipo.

Pensamiento sistémico.- “El pensamiento sistémico es un marco conceptual, un cuerpo de conocimientos y herramientas que se ha desarrollado en los últimos cincuenta años, para que los patrones totales resulten totalmente claros, y para ayudarnos a modificarlos” (Senge, 2005, p. 16). Para Senge (2005) las organizaciones humanas son sistemas, por consiguiente, el pensamiento sistémico consiste en comprender que todo está interrelacionado en la organización y aún fuera de ella.

Dominio personal.- “El dominio personal es la disciplina que permite aclarar y ahondar continuamente nuestra visión personal, concentrar las energías,

desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente” (Senge, 2005, p. 16). Un aspecto esencial de esta disciplina son “las conexiones entre aprendizaje personal y aprendizaje organizacional, los compromisos recíprocos entre individuo y organización, el espíritu especial de una empresa constituida por gentes capaces de aprender” (Senge, 2005, p. 17).

Modelos mentales.- Para Senge (2005) “los modelos mentales son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar” (p. 17). Senge (2005) sostiene que lo importante de trabajar con los modelos mentales en una organización, radica en “volver el espejo hacia adentro: aprender a exhumar nuestras imágenes internas del mundo, para llevarlas a la superficie y someterlas a un riguroso escrutinio” (p. 18), para lo cual, se debe desarrollar “la aptitud para entablar conversaciones abiertas donde se equilibre la indagación con la persuasión, donde la gente manifieste sus pensamientos para exponerlos a la influencia de otros” (Senge, 2005, p. 18).

Construcción de una visión compartida.- la importancia de construir una visión compartida en una organización, reside en que “cuando hay una visión genuina...la gente no sobresale ni aprende porque se lo ordenen sino porque lo desea” (Senge, 2005, p. 18). Por lo tanto, Senge sostiene que “la práctica de la visión compartida supone actitudes para configurar visiones del futuro compartidas que propicien un compromiso genuino antes que mero acatamiento” (2005, p. 19).

Aprendizaje en equipo.- Senge (2005) enfatiza que “el aprendizaje en equipo comienza con el diálogo, la capacidad de los miembros del equipo para suspender los supuestos e ingresar en un auténtico pensamiento conjunto” (p. 19).

Para Peter Senge (2005) “el pensamiento sistémico es la quinta disciplina. –Porque- Es la disciplina que integra a las demás, fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica” (p. 21). Por lo tanto,

La construcción de una visión compartida alienta a un compromiso a largo plazo. Los modelos mentales enfatizan la apertura necesaria para desnudar las limitaciones

de nuestra manera actual de ver el mundo. El aprendizaje en equipo desarrolla las aptitudes de grupos de personas para buscar una figura más amplia que trascienda las perspectivas individuales. Y el dominio personal alienta la motivación personal para aprender continuamente cómo nuestros actos afectan el mundo. (Senge, 2005, p. 22).

En resumen, la principal propuesta de este modelo es crear “organizaciones inteligentes”, las cuales, son definidas por Senge (2005), como aquellas organizaciones que aprenden y continuamente expanden su capacidad para crear su futuro.

➤ **Gestión del conocimiento de segunda generación**

Firestone y McElroy (citados por Ortíz y Ruíz, 2009) son los únicos de los cuatro teóricos revisados -Nonaka, Wenger, Senge y Firestone y McElroy- que hablan de un modelo de gestión del conocimiento de segunda generación, cuyo distintivo es “la integración de los procesos para la producción de conocimiento al ciclo del conocimiento y la visión de los mismos dentro de un ciclo en retroalimentación” (Ortíz y Ruíz, 2009, p. 8). Por lo tanto, Firestone y McElroy (citados por Ortíz y Ruíz, 2009) enfatizan en dos procesos: la producción y la integración del conocimiento. Firestone y McElroy (citados por Ortíz y Ruíz, 2009) mencionan que los procesos para la producción de conocimiento son aquellos “...mediante los cuales se crea nuevo conocimiento en la organización.” (p. 8); y los procesos para la integración del conocimiento son aquellos “...mediante los cuales una organización introduce nuevas declaraciones de conocimiento en su ambiente operacional...” (p. 8). De tal manera, que gracias a estos dos procesos las organizaciones y sus miembros pueden aprender y lograr la innovación organizacional.

En este contexto, Firestone y McElroy (citados por Ortíz y Ruíz) definen la gestión del conocimiento como:

...una disciplina administrativa que se enfoca en el mejoramiento de los medios a través de los cuales el conocimiento individual y colectivo se produce e integra en

las organizaciones...Como tal, se practica en el nivel de los procesos de conocimiento e innovación, políticas y soporte tecnológico. (2009, p. 18).

Así mismo, ponen especial interés en los procesos de organización de la gestión del conocimiento, mismos que definen como:

...una red continua y persistente de interacciones entre humanos. A través de ella, los participantes tratan de administrar (manejar, dirigir, controlar, gobernar, coordinar, planificar u organizar) a otros agentes, componentes, condiciones y actividades que participan en los procesos del ciclo de vida del conocimiento (producción e integración) para generar un todo unificado, planificado y dirigido, que produzca, mantenga, mejore, adquiera, transmita y aplique la base de conocimientos de la organización. (Ortíz y Ruíz, 2009, p. 18).

Firestone y McElroy (citados por Ortíz y Ruíz) señalan que los procesos de la gestión del conocimiento se dividen en tres grupos: “comportamiento interpersonal, comportamiento del procesamiento del conocimiento y comportamiento para la toma de decisiones” (2009, p. 22).

En suma, dicho modelo de gestión del conocimiento es considerado de segunda generación porque integra dos partes de la gestión: “el proveer de conocimientos organizacionales y la producción de nuevo conocimiento organizacional. —y con ello... se enfoca al mejoramiento de los procesos de aprendizaje e innovación organizacional.” (Ortíz y Ruíz, 2009, pp. 8,9).

3.2 Modelo para gestionar conocimiento en el área de formación de una organización política

Para gestionar el conocimiento es necesario contar con un modelo que sirva de guía al momento de llevar a cabo un proyecto de intervención de gestión del conocimiento en una organización. Por ello, a continuación se da cuenta de las fases y procesos que fueron seleccionadas para llevar a cabo la intervención.

✓ **Construcción de una comunidad de práctica**

Para Guiroux (citado por Gordó, 2010) el conocimiento “se produce y transforma en relación con la construcción de experiencias sociales conformadas por una relación puntual entre el yo, los otros y el mundo en general” (p.82). Por consiguiente, es importante generar las condiciones o los espacios para posibilitar esta relación con los otros. En este sentido, Nonaka (1994) lo sustenta a través de la siguiente afirmación:

Para atraer el conocimiento personal a un contexto social en el que puede ser amplificado, es necesario tener un “campo” que provea un lugar en el que las perspectivas individuales sean articuladas, y los conflictos sean resueltos en la formación de conceptos de mayor nivel. (p. 18).

Lo importancia de crear estos espacios, no es la creación de los espacios en sí, sino la oportunidad que brindan para que los individuos interactúen y con ello puedan compartir sus ideas, sus experiencias, su conocimiento. Por consiguiente, el “*campo de interacción*” (Nonaka, 1994) requiere de una dinámica de grupo específica que permita y posibilite la creación de conocimiento. Sin embargo, no cualquier grupo o campo son capaces de generar estas condiciones, Etienne Wenger (1998) propone como un modelo ideal para crear y compartir conocimiento, a las “*comunidades de práctica*” (ver pp. 13-14). El término *comunidades de práctica* “Hace referencia a un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés en común alrededor de un asunto.” (Gordó, 2010, p.97)

Dadas las características del proyecto, y en base a lo revisado en la teoría, se decidió constituir una comunidad de práctica con la finalidad de contar con un grupo de personas comprometidas a trabajar en torno a un objetivo común, para ello se planearon las siguientes tareas:

- a) Compartir las necesidades de la práctica con los compañeros de la Secretaría.
- b) Invitar a personas expertas en temas referentes a la historia y doctrina de la organización.
- c) Establecer reuniones periódicas con ellos para elaborar un programa estatal de capacitación en humanismo político.

✓ **Mapeo**

El término mapeo como tal, no es referido por los teóricos de la gestión del conocimiento, sin embargo, el mapeo es un proceso indispensable para gestionar conocimiento en una organización. Eppler (citado por Toledano, 2009) define el término mapeo de conocimiento como "...una arquitectura visual del dominio de conocimiento en una organización..." (p.1). Para Van den Berg y Popescu (citados por Toledano 2009) "...el mapa de conocimiento es una herramienta para la gestión del conocimiento, usada para visualizar el conocimiento existente y sus relaciones."(p.1). Por otro lado, Huijsen (citado por Toledano, 2009) afirma que "el mapeo de conocimiento trata de hacer visible el conocimiento dentro de una organización y de permitir una mirada a sus cualidades y sus aplicaciones" (p. 1).

El mapeo por lo tanto, permite: 1) tener una visión del conocimiento que posee la organización, 2) identificar los activos de conocimiento con que cuenta la organización, 3) trazar una ruta de lo que se quiere lograr con dicho conocimiento.

En consecuencia, se planeó hacer un mapeo del conocimiento existente en la organización, con la finalidad de identificar el capital estructural e intelectual con el que contaba la misma, y con ello, poder elaborar el programa estatal de formación

y capacitación en humanismo político. Para lograrlo se planearon las siguientes actividades:

- a) Identificar los activos de conocimiento con que cuenta la organización –capital estructural-.
- b) Observar las prácticas de los ponentes con más experiencia en la organización -capital intelectual-.

✓ **Combinación del conocimiento**

La combinación del conocimiento es un proceso mediante el cual se crea conocimiento explícito a partir de conocimiento ya estructurado, almacenado y susceptible de ser compartido. Nonaka (1994) lo refiere de la siguiente manera: “La reconfiguración de la información existente a través de la clasificación, la adición, la re-categorización, y la re-contextualización del conocimiento explícito puede llevarnos a nuevo conocimiento.” (pp. 10,11)

A partir de un proceso de combinación, se planeó diseñar un Programa Estatal de Formación y Capacitación en Humanismo Político, el cual, constó de tres módulos:

1. Historia de la organización.
2. Doctrina Humanista sobre la que se sustenta la organización.
3. Ética política.

Este programa se trabajó con los miembros de la comunidad de práctica, mismo que una vez elaborado fue compartido con la comunidad de aprendizaje.

✓ **Uso del conocimiento**

Firestone y McElroy (citados por Ortíz y Ruíz, 2009) afirman que el uso de conocimiento se da cuando “...el conocimiento se aplica a las prácticas de la organización y genera retroalimentación al ciclo de aprendizaje a partir de las experiencias vividas, integrándose al conjunto de problemas que disparan la necesidad de más conocimiento a los individuos.” (p. 28).

Para aplicar el conocimiento producido se planearon actividades encaminadas a lograr los siguientes resultados:

Competencia	Aprendizajes esperados	Producto
<p>Analiza los acontecimientos relevantes que han sido trascendentales en la vida interna de la organización y que han llevado a mejorar las condiciones de vida de los mexicanos</p>	<p>Relata los acontecimientos sociales y políticos que propiciaron la fundación de la organización.</p> <p>Analiza los hechos que han marcado la evolución de la organización.</p> <p>Reconoce la percepción que se tiene de la organización.</p> <p>Propone nuevas estrategias.</p>	<p>Documento del <i>Primer Módulo: Pasado, presente y futuro</i>. Perteneciente al Curso de Identidad Política.</p>
<p>Identifica estrategias educativas que promueven la participación y colaboración de los aprendices</p>	<p>Incorpora actividades que fomentan la participación y la colaboración de los aprendices, tales como la realimentación, interrogación, conversación dialógica e instructiva, trabajo en grupos.</p>	<p>Listado de estrategias y apoyos didácticos que serán incorporados al documento y a la presentación del primer módulo del curso de identidad política.</p>
<p>Realiza juicios críticos acerca de su práctica educativa</p>	<p>Evalúa el desarrollo de sus actividades de capacitación.</p>	<p>Reporte de evaluación</p>
<p>Explica los principios sobre los que se sustenta la política humanista.</p>	<p>Explica los 4 pilares del humanismo político: bien común, respeto a la dignidad de la persona humana, solidaridad y subsidiariedad.</p>	<p>Documento del Segundo Modulo del Curso de Identidad Política: <i>Módulo II. Principios y Pilares de la Doctrina Política Humanista.</i></p>

3.3 Métodos y técnicas para reunir datos

Con la finalidad de registrar los procesos ocurridos en el transcurso de la intervención, se eligieron algunos métodos y técnicas para recabar datos y contar con evidencia necesaria al momento de revisar lo acontecido durante la implementación del proyecto.

El método que se utilizó para documentar la intervención, fue la observación. Para hacer observación es importante tener en cuenta el lugar, los actores y las actividades que estos realizan. Existen dos tipos de observación: participante y no participante, ambas fueron utilizadas durante la intervención y serán descritas a continuación.

La *observación no participante* observa desde fuera, sin involucrarse en las actividades del grupo, por lo tanto, “el investigador sólo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés” (Woods, 1989, p.52).

Woods (1989) afirma que este tipo de observación protege al investigador de su implicación real en un papel y estimula el distanciamiento necesario para la evaluación final del material descubierto.

En cambio, la *observación participante* observa desde dentro del grupo, cuya idea central es “la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución” (Woods, 1989, p.49). Así mismo, Woods (1989) menciona que “Al mismo tiempo, el investigador se convierte en miembro y puede operar por reflexión y analogía, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivaciones, cómo y cuando ocurren en el curso del proceso de que forma parte” (p.50).

Para registrar las observaciones, se tomaron notas y diarios de campo, las cuales debido a las características de las prácticas de la organización, fueron de diferentes tipos:

- a) Notas y diarios de campo.- “...son observaciones directas de lo que ve en el aula o en el lugar de la investigación...Incluyen a quien se observa y el contexto de la observación.” (Shagoury y Miller, 2000, p. 54). Mediante esta técnica se realizaron los registros, ya que el principal propósito de la

intervención, consistió en analizar críticamente intervenciones de formación ciudadana.

- b) Notas teóricas.- dado que es un proyecto que se desarrolló bajo una metodología específica, fue importante relacionar lo observado con lo propuesto por los teóricos de la metodología elegida, por lo tanto, este tipo de notas, descritas por Shagoury y Miller (2000) como aquellas "... anotaciones que implican teorías sobre lo que ocurre en el campo." (p. 55), fueron fundamentales para revisar si la intervención iba marchando por buen camino.
- c) Notas mentales y notas rápidas.- Shagoury y Miller (2000) mencionan que "Por medio de las notas mentales, -el observador- más tarde podrá transcribir a un papel lo que ahora observa." (p. 59). Por otro lado, recomiendan apoyarse en el registro con notas rápidas, las cuales "...le dan algo de material como referencia al sentarse a registrar las notas de campo." (p. 59).

Tales registros permitieron evaluar la intervención, y por consiguiente, mejorar la práctica educativa de los capacitadores estatales. De esta manera, se pudieron hacer las propuestas y ajustes necesarios, para implementar en la organización nuevas formas de gestionar el conocimiento y de mejorar el aprendizaje de sus integrantes.

CAPÍTULO 4

Desarrollo de los procesos, conocimiento producido y aprendizajes obtenidos

El presente capítulo se compone de tres apartados, en el primero de ellos, se informa sobre los procesos que se llevaron a cabo por parte de la comunidad de práctica; en el segundo, se describe el conocimiento producido; y en el tercero, se refieren los aprendizajes obtenidos a raíz de la intervención.

4.1 Procesos de la Comunidad de Gestión del Conocimiento

En el presente apartado se da cuenta de los procesos que se llevaron a cabo en la comunidad de gestión del conocimiento, desde su conformación, hasta la finalización del proyecto de intervención. A lo largo de estos procesos, se realizaron de manera simultánea, registros de lo acontecido, los cuales, posteriormente fueron utilizados para analizar a la comunidad, y con ello, se han formulado y categorizado afirmaciones de lo ocurrido. Estas afirmaciones, son presentadas a continuación, apoyadas de una narrativa que las explica, de viñetas que aportan evidencias del trabajo efectuado, y de algunas aproximaciones teóricas que las sustentan.

- *La comunidad de gestión del conocimiento se constituyó de manera horizontal y se fue transformando en el transcurso de la intervención, debido a que la fueron definiendo los participantes durante el proceso.*

Conformar una comunidad de práctica era la primera fase contemplada en el plan de gestión del conocimiento. Para ello, se comenzaron a reunir, dos miembros de la Secretaría, quienes forman parte del equipo directivo, y a los cuales, en lo subsecuente se les denominará el Secretario o GC1 (gestor del conocimiento uno) y el Director o GC2 (gestor del conocimiento dos). Estas reuniones comenzaron a realizarse a partir del mes de enero del año 2013, y al cabo de haber sostenido un par de ellas, los dos miembros mencionados, decidieron invitar al Director de la Secretaría Estatal de Estructuras Municipales, Secretaría que forma parte de la

organización, y la cual, es la encargada de coordinar a todas las estructuras municipales de la organización en el Estado.

Si bien ya estaban tratando de integrarse tres miembros de la organización, lo cierto es que uno de ellos, tenía la idea de invitar a personas con una destacada trayectoria en la organización para que se integraran también a la comunidad de práctica. Fue así, como después de dos encuentros sostenidos entre los dos miembros de la Secretaría y del proveniente de otra Secretaría, se convocó a una reunión a seis personas con el perfil descrito con anterioridad, con la finalidad de integrarlas a la comunidad.

El martes 12 de febrero me comuniqué vía telefónica con el Director de Formación y Capacitación... le solicité que me consiguiera los números telefónicos de las 6 personas que se van a integrar a la comunidad de práctica... La reunión para integrar la comunidad de práctica se programó para el día martes 19 de febrero a las 18:00 horas en las oficinas de la SFyC –Secretaría de Formación y Capacitación- (Diario 2, Primavera 2013, p. 1).

A dicha sesión, sólo asistieron tres de ellos, mismos a los que se les expuso el proyecto, los tres externaron su interés por participar y por sumarse al trabajo.

El martes 19 de febrero se llevó a cabo la reunión con la presencia de 5 miembros de la comunidad de práctica, en primer lugar se les expuso el proyecto a los nuevos miembros que se incorporaron a la comunidad de práctica y cada uno de ellos expuso su punto de vista. (Diario No. 3, Primavera 2013, p. 1)

Posteriormente se les volvió a convocar a otra reunión, pero no pudieron asistir, ya que fue complicado coincidir en tiempo. Derivado de esta situación, el GC1 se dio cuenta que resultaba difícil empatar la agenda de la mayoría de los invitados y que el hecho de que no tuvieran el tiempo suficiente para colaborar con el proyecto dificultaba avanzar en los procesos de gestión del conocimiento. Por lo tanto, se tomó la decisión de seguirlos invitando a participar en las actividades de la Secretaría, pero no a formar parte de la comunidad.

Durante este lapso, el integrante de la Secretaría de Estructuras Municipales dejó de participar en la comunidad y se concretó a colaborar con el proyecto en la posterior fase de difusión del conocimiento, las actividades en las que apoyó fueron de coordinación logística, tales como, calendarización de cursos en las estructuras municipales, etc. Por otra parte, se integró de manera activa el Coordinador de la Secretaría de Formación y Capacitación -a quien en lo subsecuente se le nombrará GC3 (gestor del conocimiento tres)-, pues a raíz de que el integrante de la otra Secretaría dejó de participar, GC3 se encargó de establecer contacto con él para coordinar las actividades con las estructuras municipales, así mismo, se hizo cargo de convocar a los capacitadores cuando así se requería.

Para estas alturas, la comunidad de práctica había sufrido varios cambios de integrantes, y después de lo sugerido por el mando superior para integrar a seis nuevos miembros, la comunidad había quedado conformada por tres personas (GC1, GC2, GC3).

Derivado de esta situación, GC2 –mando medio-, sugirió que era conveniente integrar a nuevos miembros, pero que fueran capacitadores estatales, más que personas destacadas, puesto que están más dispuestos a colaborar. Por lo tanto, se invitó a tres capacitadores estatales a integrarse a la comunidad y dos de ellos atendieron a la invitación.

El martes 16 de abril nos reunimos a las 18:30 horas tres integrantes de la comunidad de gestión del conocimiento.... A las 19:00 horas se sumaron dos capacitadores estatales (estaban convocados tres pero...uno no pudo asistir).
(Diario 8, Primavera 2013, p. 1)

El mando medio influyó en la inclusión de estos dos capacitadores en la comunidad de gestión del conocimiento, dado que gracias a su posición intermedia, tenía una visión de lo que el mando superior expresaba en la comunidad acerca del proyecto, y por otro lado, conocía las capacidades y el compromiso que poseían algunos formadores, los cuales, aportarían conocimientos a la intervención. De esta manera

logró articular ambos extremos para conjuntarlos en torno a una misma empresa. Ikujiro Nonaka (1994) lo refiere de la siguiente manera:

...los mandos medios en la gestión medio-arriba-abajo... está (n) en la intersección de las corrientes verticales y horizontales de información... Los individuos creadores de conocimiento más importantes en este modelo (medio-arriba-abajo)... son... todos los empleados que trabajan en la asociación con los mandos medios. Es el mando medio el que toma una posición estratégica en la cual combina información estratégica, macro, universal con información específica, micro. Trabajan como puente entre los ideales visionarios superiores y... la realidad... en primera línea. (Nonaka, 1994, p. 35)

Después de ocho semanas, cinco personas formaban la comunidad, conformación definida por los participantes durante la intervención, y no impuesta por el mando superior, es decir, la comunidad no se conformó como resultado de una decisión vertical y unilateral, sino como resultado de relaciones horizontales y decisiones consensuadas entre los miembros, que además de compartir un objetivo común, dedicaron parte de su tiempo para trabajar en el proyecto. En este sentido, Nonaka (1994) habla de un modelo para la gestión del conocimiento denominado por él mismo como “Gestión Medio-Arriba-Abajo”, dicho modelo, pone un énfasis muy fuerte en la horizontalidad cuando de producir conocimiento se trata:

...el modelo medio-arriba-abajo toma en cuenta a todos los miembros como actores importantes que trabajan juntos horizontal y verticalmente. Una característica principal del modelo en relación con la creación de conocimiento es el amplio alcance para las relaciones cooperativas entre mandos superiores, medios e inferiores. (Nonaka, 1994, p. 32)

En cuanto a los cambios de integrantes que sufrió la comunidad, Wenger (1998) menciona que “La existencia de una comunidad de práctica no depende de unos miembros fijos. Las personas van y vienen.” (p. 128). De tal forma, que las comunidades de gestión del conocimiento no son fijas, y esta situación es lo que las enriquece, puesto que no están supeditadas a personas determinadas.

- o *Las tecnologías para la información y la comunicación facilitaron la comunicación entre los miembros de la comunidad de práctica, con lo cual se favorecieron los espacios de interacción para la producción de conocimiento.*

Debido a que los integrantes de la comunidad de práctica no trabajan en el mismo lugar, resultaba complicado interactuar diariamente de manera presencial, por lo cual, existía la necesidad de contar con espacios virtuales que permitieran la comunicación asincrónica entre los miembros de la comunidad. Por tal motivo, se recurrió al uso de las tecnologías de la información y la comunicación como un medio útil para que los miembros de la comunidad pudieran interactuar y estar constantemente comunicados. Las herramientas que se utilizaron, fueron: correo electrónico, mensajes de teléfonos móviles, mensajes a través del programa “*whats app*”, mensajes a través de redes sociales como facebook, etc. Estas herramientas no sólo facilitaron la comunicación, sino que además, complementaron el trabajo realizado en forma presencial, permitiendo con ello, la creación de un programa estatal de formación en humanismo político, es decir, la producción de conocimiento.

...establecí contacto por medio de mensajes de celular, correo electrónico y redes sociales con los integrantes de la comunidad de práctica...seguimos en comunicación por computadora y vía telefónica para ponernos de acuerdo acerca de los contenidos, estrategias, diseño del programa y salidas a municipios. (Diario 7, Primavera 2013, p. 1)

Gene Gordó (2010) sostiene que “Hoy en día, una red humana sin una red telemática de apoyo tiene poco sentido” (p. 59), y afirma que Internet ha ido conformando una nueva estructura social al aportar novedades a la sociedad, por ejemplo, en lo referente a las relaciones sociales Gordó (2010) menciona que “La segunda novedad... consiste en el nuevo marco de relaciones que Internet incorpora gracias a su estructura horizontal, su capacidad de crecimiento exponencial y la posibilidad de trabajo en tiempo real”. (p. 12)

- o *La participación comprometida de los miembros de la comunidad de práctica, fue fundamental para producir conocimiento y generar una propuesta de intervención para la integración del conocimiento.*

Para favorecer la creación de conocimiento, se generaron espacios presenciales de interacción, a través de los cuales, los miembros de la organización pudieron participar en la definición de tareas comunes, tanto para ellos como para la organización. El objetivo de generar estos espacios, consistió en que los integrantes de la comunidad de práctica pudieran: 1) intercambiar sus puntos de vista respecto de las necesidades formativas que demandaba la organización, 2) analizar la manera en que estaban desarrollando las tareas dentro de la organización, y derivado de la dos anteriores, 3) trabajar en el diseño, elaboración e implementación de un nuevo programa estatal de formación.

En los dos primeros encuentros, los integrantes de la comunidad de práctica analizaron las necesidades de la organización, mismas que detonaron la participación de los miembros:

Durante la reunión estuvimos analizando la manera en que se estaban realizando las actividades de capacitación en la organización y realizamos un breve diagnóstico. (Diario 1, Primavera 2013, p.1)... Nos comprometimos ambas Secretarías (Formación y Capacitación y Estructuras Municipales) a participar en el mismo y reunirnos la siguiente semana para realizar el proyecto por escrito...Nos reunimos los integrantes de ambas Secretarías para armar el proyecto. (Diario 1, Primavera 2013, p. 2).

Las citas precedentes, extraídas de los registros realizados durante la intervención, permiten identificar la manera en que los miembros de la comunidad se comprometieron a participar en el proyecto, gracias a que compartían objetivos comunes. Al respecto, Ettiene Wenger (1998) menciona que “La participación se refiere al proceso de tomar parte y también a las relaciones con otras personas que reflejan este proceso.” (p. 80), además, “...la participación en comunidades sociales conforma nuestra experiencia y también conforma esas comunidades...” (p. 82), y

agrega, “La práctica no existe en abstracto. Existe porque hay personas que participan en acciones cuyo significado negocian mutuamente...” (Wenger, año, p. 100). Por lo que se puede afirmar, que la participación social cuando se da en torno a objetivos comunes, es una situación que ayuda a que las personas se comprometan a trabajar por un mismo fin. Dicho compromiso, fue evidente durante toda la intervención:

Nos reunimos de 5 de la tarde a 8 de la noche, en dicha reunión definimos...la elaboración del proyecto de intervención. (Diario 7, Primavera 2013, p. 1) ...nos reunimos... tres integrantes de la comunidad de gestión del conocimiento para ponernos de acuerdo en el diseño del programa estatal de capacitación. ...se sumaron dos capacitadores estatales... con la intención de revisar y definir la información que se va a utilizar... Se revisó el contenido y se eligió información para el primer módulo. (Diario 8, Primavera 2013, p. 1)

La participación constante en torno a objetivos comunes, detonó el compromiso de los miembros de la comunidad, y éste compromiso, tal como lo sostiene Wenger (1998) es el que define a la comunidad:

“La práctica reside en una comunidad de personas y en las relaciones de participación mutua por medio de las cuales pueden hacer lo que hacen. En consecuencia, la afiliación a una comunidad de práctica es una cuestión de compromiso mutuo. Eso es lo que define a la comunidad.” (p. 100).

Por lo tanto, la construcción conjunta de conocimientos fue posible, gracias a la participación y al compromiso de los miembros de la comunidad, proceso que se llevó a cabo tanto en escenarios presenciales como en virtuales –ver segunda afirmación del presente apartado-, y cuyas producciones, se reportan en el apartado 4.2 del presente documento.

Con base en lo anterior, se puede decir que la participación y el compromiso mutuo permitieron la *cosificación*, la cual, se define como el “proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una cosa” (Wenger, 1998, p.84). Y la cosificación a su vez, permitió que se siguiera

dando la participación. Wenger (1998) lo refiere de la siguiente manera: "...producimos precisamente la cosificación que necesitamos para proseguir las prácticas en las que participamos." (p.96). Esta relación entre participación y cosificación, es definida por Wenger (1998) como *dualidad de significado*, pues afirma que "...la participación y la cosificación son al mismo tiempo distintas y complementarias...no se pueden considerar por separado: forman una pareja." (pp. 88, 89).

En conclusión, la dualidad de significado transforma la manera en que se negocian las relaciones entre los participantes de una comunidad, pues modifica la forma en que producen conocimiento e impacta de manera significativa en su aprendizaje:

...procesos como hacer algo explícito, formalizar o compartir, no son simples traducciones; en realidad son transformaciones, es decir, producciones de nuevos contextos para la participación y la cosificación donde renegociar las relaciones entre lo tácito y lo explícito, lo formal y lo informal, lo individual y lo colectivo. (Wenger, 1998, p. 94).

- o *En una organización política la autorización por parte de los mandos superiores es un aspecto esencial para difundir el conocimiento.*

Los integrantes de la comunidad de práctica se fueron integrando gracias a las prácticas que compartían y al compromiso que estos adquirieron a través de las mismas, estas circunstancias -entre otras- crearon un clima propicio para la producción de conocimiento y el diseño de una propuesta de intervención para compartir el conocimiento producido con los capacitadores estatales. Sin embargo, para poder compartir dicho conocimiento con los miembros de la organización, se requería de recursos económicos para que los formadores pudieran difundir el conocimiento adquirido. Por tal motivo, fue necesario que los miembros de la comunidad de práctica se entrevistaran con los mandos superiores de la institución, con la finalidad de presentar el proyecto y someter a su aprobación los gastos que se derivarían de su implementación.

El viernes 01 de marzo se llevó a cabo una reunión presidida por la Secretaría General... Aprovechamos el espacio para exponer el proyecto... mismo que fue bien acogido por los compañeros –de la organización-. (Diario 4, Primavera 2013, p. 1). Nos reunimos con el Oficial Mayor de la organización para pedir autorización de gastos para realizar las salidas a los municipios. (Diario 6, Primavera 2013, p. 1)

Como resultado de las gestiones realizadas con los mandos superiores, se logró la aprobación de los recursos para la difusión del conocimiento, lo que permitió que los miembros de la comunidad de práctica y los integrantes de la comunidad de aprendizaje pudieran compartirlo con otros miembros de la organización. Wenger (1998) sostiene que “Las comunidades de práctica no se pueden considerar separadas del resto del mundo o independientemente de otras prácticas. Sus diversas empresas están estrechamente relacionadas. Sus miembros y sus artefactos no son exclusivamente suyos.” (p. 135). Así mismo, Firestone y McElroy (citados por Ortíz y Ruíz, 2009) mencionan que existen tres grupos de procesos relacionados con la gestión del conocimiento, al tercero de ellos lo llaman “comportamiento de la toma de decisiones”, el cual, a su vez se divide en cuatro categorías, una de ellas tiene que ver con la asignación de recursos, es decir, que Firestone y McElroy (citados por Ortíz y Ruíz, 2009) consideran que una parte importante para que se lleven a cabo los procesos de gestión del conocimiento, es justamente el contar con los recursos necesarios para realizar estos procesos.

Por consiguiente, se puede afirmar, que cuando un proyecto de gestión del conocimiento requiere recursos económicos para su difusión, resulta necesario que los mandos superiores autoricen dicho proyecto y los gastos que de él se deriven, esto con la finalidad de que el conocimiento producido e integrado en un primer nivel, pueda ser difundido en toda la organización y no sea sólo un proyecto que se quede en el escritorio.

4. 2 Conocimiento producido

El presente apartado tiene como propósito dar cuenta del conocimiento estructural producido a lo largo de la intervención, el cual, se deriva de dos procesos: 1) la recopilación de información y 2) la observación de actividades formativas, ambas realizadas por los miembros de la comunidad de práctica. En primer término, se presenta el conocimiento que se identificó dentro de la organización, tanto el documental, como el humano. En segundo lugar, se hace referencia a las circunstancias y razonamientos que llevaron a la comunidad a tomar la decisión de no incluir conocimiento externo en los documentos producidos. Y en tercer lugar se muestra en forma sintetizada, el conocimiento cosificado, mismo que se da como resultado de las tareas anteriores.

4.2.1. Conocimiento derivado del mapeo

Una vez que los miembros de la comunidad de gestión del conocimiento definieron el proyecto a emprender, algunos de ellos se dieron a la tarea de identificar y sistematizar información respecto de los temas que se incluirían en el proyecto. Derivado de este trabajo, pusieron a disposición de todos los miembros de la comunidad, la información mapeada a través de los distintos documentos producidos por la organización a nivel local y nacional, mismos que se enlistan a continuación:

- ✓ Manual para el Taller de Introducción – a la organización-.
- ✓ Libro de Historia.
- ✓ Taller Master.
- ✓ Libro de Doctrina.

A la par de este trabajo, se dieron a la tarea de hacer algunas observaciones de las prácticas realizadas por algunos miembros destacados de la organización. Tales observaciones, les permitieron reconocer las habilidades, destrezas, recursos y/o estrategias que utilizaban las personas observadas, mismas que fueron categorizadas con la finalidad de trabajarlas con los formadores en la fase de

integración del conocimiento. A continuación se mencionan las declaraciones formuladas más relevantes:

- ✓ Dominar y sustentar el tema a exponer, resulta fundamental cuando se va a desarrollar alguna actividad formativa.
- ✓ Apoyar la exposición con proyecciones visuales (como powerpoint o prezi), favorece la atención de los participantes.
- ✓ Contar con habilidades de comunicación que toman en cuenta a los asistentes, fomenta la participación y el aprendizaje de los mismos.

Un punto que es importante señalar, es que gracias al mapeo se pudieron reconocer algunas otras situaciones que tienen que ver con la buena asistencia de los militantes a las actividades de formación, por ejemplo, el hecho de que sean invitados a una capacitación que será impartida por un militante de reconocida trayectoria en la administración pública, es decir, un político que ha ocupado altos cargos en el gobierno o en el partido, no garantiza que sea una buena actividad de aprendizaje, ya que muchas veces lo que llama la atención para que los primeros asistan, es el nombre del ponente, y el haber ocupado altos cargos no siempre significa que es un buen expositor.

Estas declaraciones y reflexiones sirvieron como punto de partida para diseñar la propuesta de intervención.

4.2.2 Conocimiento externo adquirido

La información con que contaba la organización antes de comenzar con el proyecto, en lo referente a la historia y a la doctrina, fue suficiente para iniciar un proceso de combinación de conocimiento, ya que tal como se refirió en el apartado anterior, existían varios documentos –conocimiento explícito y cosificado- que sirvieron como activos de conocimiento para la combinación. Sin embargo, respecto a las estrategias didácticas observadas durante el mapeo, sólo se identificó conocimiento tácito, es decir, se observaron una serie de recursos y estrategias que utilizaban algunos de los ponentes destacados de la organización -mismas que ya fueron

mencionadas en el apartado anterior- pero no se contaba con algún documento en el que estuvieran cosificadas dichas estrategias, en este sentido, la información con la que contaba la organización era escasa o prácticamente nula. Por lo tanto, se consideró conveniente generar espacios que posibilitaran la interacción entre directivos y formadores, a través de los cuales, pudieran comunicarse e intercambiar sus experiencias en la impartición de las actividades formativas desarrolladas por ambos, es decir, se creó un campo de interacción que detonó en un proceso de externalización –conversión de conocimiento tácito a explícito-, ver capítulo tercero.

a) La teoría sociocultural del aprendizaje y el desarrollo

Existen diferentes posturas sobre las que puede abordarse el tema de la formación de formadores, sin embargo, se abordó la etapa de aprendizaje, a través de la teoría sociocultural del aprendizaje y el desarrollo. Dicha propuesta, pone al *diálogo* como el elemento fundamental para la generación de comunidades de aprendizaje. Por lo tanto, esta propuesta resulta pertinente para generar espacios de interacción dialógica, ya que permite a los formadores la apropiación de conocimientos y el desarrollo de habilidades para el desempeño de actividades presenciales de formación de personas adultas en escenarios no escolarizados.

La teoría sociocultural del aprendizaje y el desarrollo tiene a su máximo exponente en la persona del ruso Lev Vygotsky, el cual, creó la ley genética general del desarrollo cultural. Una de las principales aportaciones que brinda esta teoría, es el hecho de que el conocimiento se construye de una manera conjunta, es decir, que el aprendizaje y el desarrollo se dan a través de la actividad mediada entre el sujeto y el objeto, mediación que es posible, gracias al lenguaje, el cual, es el instrumento mediador en el aprendizaje y el desarrollo. Para explicar esta construcción conjunta de conocimientos por medio del diálogo, Vigotsky desarrolló principalmente dos conceptos: la *internalización* y la *zona de desarrollo próximo* (Wertsch, 1998).

En lo que se refiere a la *internalización*, Vigotsky sostenía que el funcionamiento interno proviene de la actividad externa, por lo tanto, “todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas” (Wertsch, 1998, p.

82). Si las funciones psicológicas superiores provienen del exterior, entonces ¿Cómo nos explicamos los procesos creativos e innovadores? Según la teoría que sostiene Vigotsky estos procesos son posibles porque “la internalización no es un proceso de copia de la realidad externa, -sino que- es de naturaleza social transaccional” (Wertsch, 1998, p. 83) es decir, que sufre un proceso interno de reflexión y “apropiamiento” en el individuo, que si bien es influenciado por las formas semióticas externas, también es cierto que es internalizado en el plano interno de la conciencia y por lo tanto es “cuasi-social” (p. 83), y no 100% social.

Por otro lado, Vigotsky define el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* como:

“la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados” (Wetsch, 1998, p. 84)

Vigotsky consideraba que existe “una relación específica entre desarrollo e instrucción” (Wetsch, 1998, p. 87), los cuales, “no coinciden directamente, sino que representan dos procesos que coexisten en una interrelación muy compleja” (p. 87), es decir, que “la zona de desarrollo próximo se determina conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y la forma de instrucción implicada” (p. 87). Por lo tanto, la *zona de desarrollo próximo*, es la distancia que hay entre la ejecución de una persona ante una tarea determinada valiéndose de sus propios medios y posibilidades cognitivas ya desarrolladas, y la ejecución que puede conseguir gracias a los apoyos de otras personas que saben más.

4.2.3 Conocimiento cosificado

Como resultado del mapeo, se elaboraron dos documentos: el Plan de Intervención y el Taller de Identidad Política Humanista. A continuación se presenta un breve resumen del contenido de cada uno de ellos.

a) Plan de Intervención

Con la información recabada, (documentos, registros de observaciones de ponentes) los miembros de la comunidad de gestión del conocimiento elaboraron un plan de intervención. Dicho Plan tuvo como propósito:

“Analizar críticamente intervenciones de formación ciudadana desde las estrategias educativas empleadas y el dominio de los elementos centrales de la doctrina de la organización con la finalidad de diseñar un manual de la doctrina política humanista que permita mejorar e innovar la práctica educativa de los formadores y de la organización”.

Para lograr el propósito planteado, la intervención fue planeada para trabajar en tres aspectos:

1. Diseñar objetivos y contenidos pertinentes.
2. Planear estrategias que favorezcan un aprendizaje significativo en los participantes.
3. Evaluar la práctica de los formadores de la organización.

Estos tres aspectos u objetivos de la intervención derivaron de las propias necesidades de la organización, pero teórica y metodológicamente se sustentaron en el modelo de dimensiones del aprendizaje de Robert Marzano (2005). Dicho modelo, parte de la premisa de que existen cinco tipos de pensamiento, a los cuales, Marzano (2005) nombra “*dimensiones del aprendizaje*”, estas cinco dimensiones son: actitudes y percepciones, adquirir e integrar el conocimiento, extender y refinar el conocimiento, uso significativo del conocimiento y hábitos mentales. Tales dimensiones, son esenciales para un aprendizaje exitoso, debido a que ayudan a

“mantener el foco en el aprendizaje, estudiar el proceso de aprendizaje y planear un currículo, una instrucción y una forma de evaluación que tomen en cuenta los cinco aspectos críticos del aprendizaje” (Marzano y Pickering, 2005, p. 4). Las cinco dimensiones son importantes para lograr un aprendizaje exitoso, sin embargo, como se contaba con un periodo muy corto para implementar la intervención, el enfoque se dirigió principalmente a la dimensión dos. La dimensión dos “*adquirir e integrar el conocimiento*” tiene que ver con la manera en que los aprendices relacionan el nuevo conocimiento con el ya obtenido y la manera en que estos lo desarrollan, es decir, adquirir el conocimiento e integrarlo a sus actividades. Al respecto, Marzano y Pickering (2005) mencionan lo siguiente:

...cuando los alumnos están adquiriendo nuevas habilidades y procesos, deben aprender un modelo (o un conjunto de pasos), luego dar forma a la habilidad o proceso para que sea eficiente y efectivo para ellos y, por último, interiorizar o practicar la habilidad o el proceso para que puedan desempeñarlo con facilidad... (p. 4).

Esta dimensión, fue la base de la intervención, toda vez que los formadores en la organización analizaron su práctica educativa a través de la revisión de los contenidos y de las estrategias empleadas, esto con la finalidad de integrarlos a su práctica, y con ello lograr la innovación de manera individual y organizacional. Esta forma de encarar los procesos de aprendizaje resultó pertinente al proyecto de intervención, toda vez que los objetivos de la intervención van muy de la mano de la metodología propuesta por Marzano (2005), sobre todo en lo que respecta a la planeación del currículo, a la forma en que se instruye y en la evaluación consciente de las maneras en que se desarrolla todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

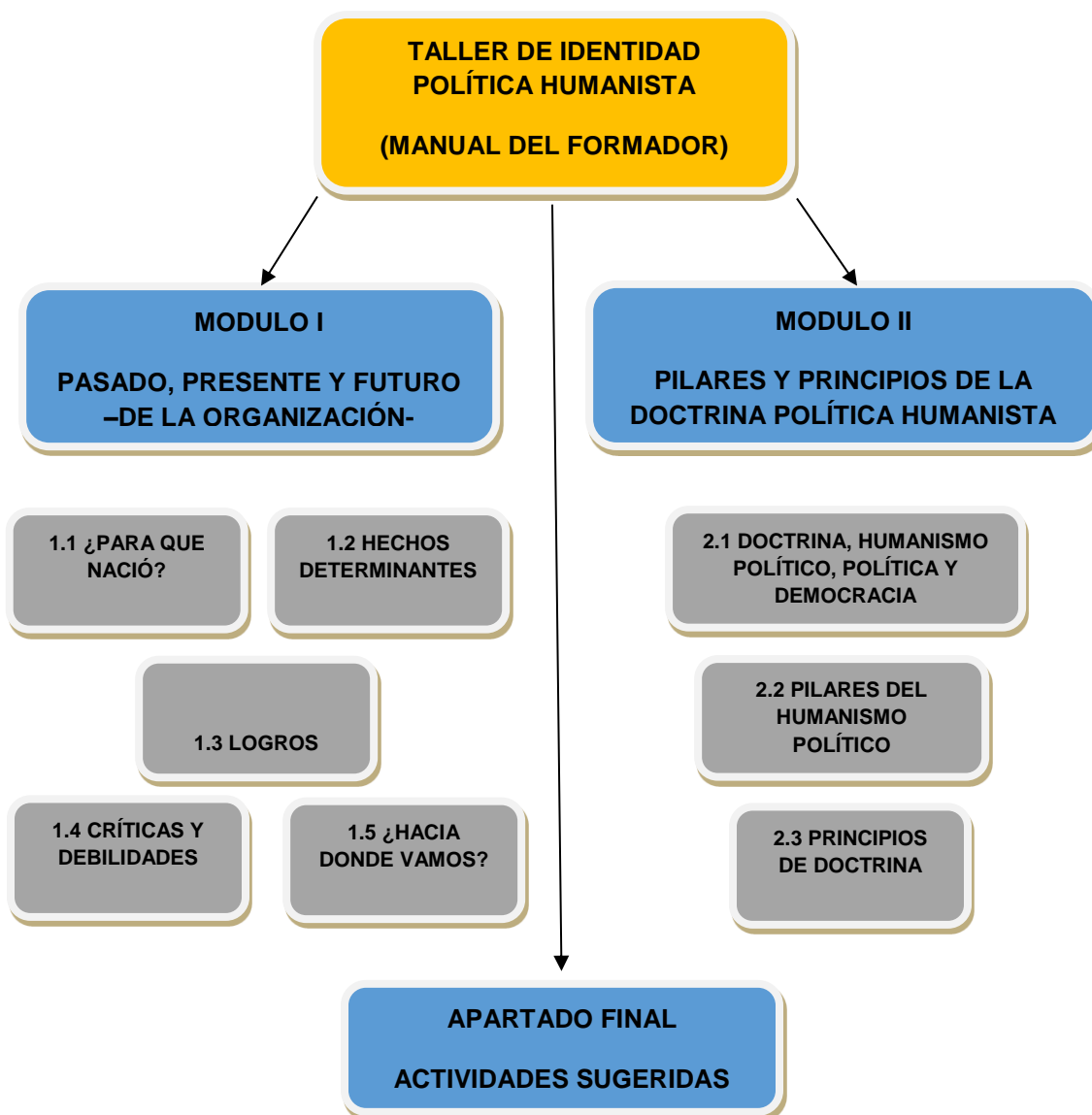
b) Documento de texto para impartir el “Taller de Identidad Política Humanista” (Guía-Manual del formador).

A raíz de la implementación del Plan de Intervención, se produjo un documento denominado “Taller de Identidad Política Humanista”, el cual, sirvió como base para que los miembros de la comunidad de práctica y los formadores estatales que se

integraron al grupo de aprendizaje, difundieran el conocimiento producido con los demás miembros de la organización, es decir, que a partir de que se generó este documento, se contó con una base de conocimiento estructurado y cosificado, para compartirlo con los militantes de las estructuras municipales de todo el estado.

El siguiente organizador gráfico, mismo que se acompaña de una breve descripción, tiene como propósito comunicar el conocimiento contenido en el documento en referencia, el cual es un documento de trabajo interno de la organización.

Organizador gráfico



Descripción del TIPH

El manual para impartir el Taller de Identidad Política Humanista (TIPH), consta de dos módulos que contienen información inherente a la organización, y además, cuenta con un tercer apartado, el cual contiene algunas sugerencias para la enseñanza-aprendizaje que pueden ser de utilidad a los capacitadores estatales en el desarrollo de sus actividades de formación.

Módulo I “Pasado, presente y futuro de la organización”

Este módulo tiene como principal objetivo *“Que el participante reflexione en forma crítica y analítica acerca del nuevo papel que debe emprender en esta nueva etapa que vive la organización, esto a través del análisis de la fundación de la misma y de los acontecimientos relevantes que la han marcado”*. Para alcanzarlo, se desarrollaron cinco apartados, los cuales serán descritos a continuación.

1.1 ¿Para qué nació la organización?

En este punto se relatan los hechos sociales y políticos que dieron origen a la fundación de la organización. Se mencionan fechas, nombres de personajes que contribuyeron a la fundación, el objetivo que perseguían y aquello que los motivó a fundarla, pero sobre todo, se hace hincapié en la situación sociopolítica que imperaba en el país en los años anteriores a la fundación.

1.2 Hechos determinantes.

En este apartado se destacan los hechos más importantes desde el momento de la fundación hasta la época actual, que han marcado a la organización y a sus miembros. Se enfatiza en aquellos acontecimientos o reformas que ha impulsado la organización, y las cuales, han contribuido al desarrollo democrático del país.

1.3 Logros.

En esta sección se mencionan los logros que tuvo la organización cuando estuvo a cargo de la administración pública federal. Se destacan obras y acciones que contribuyeron a mejorar las condiciones de vida de los mexicanos.

1.4 Críticas y debilidades.

El objetivo de incluir este punto en el TIPH, es para fomentar la autocrítica y la reflexión acerca de las acciones, conductas o prácticas por parte de algunos militantes de la organización que la han dañado, esto con la finalidad de propiciar un cambio de mentalidad respecto de estas malas prácticas.

1.5 ¿Hacia dónde vamos?

Este punto presenta algunas reflexiones que plantean el rumbo que debe seguir la organización, así mismo, en este apartado se invita a la reflexión y al compromiso de los militantes para que no repitan las acciones que han dañado a la institución y los motive a construir e impulsar acciones presentes y futuras, basadas en los ideales que dieron vida a la misma.

Módulo II “Pilares y Principios de la Doctrina Política Humanista”

Este módulo contiene los pilares y principios de doctrina sobre los que se sustenta el pensamiento de la organización, consta de tres apartados:

2.1 Política, Democracia, Doctrina y Humanismo Político.

Es un apartado introductorio a los otros dos, ya que contiene la definición de cuatro conceptos que son elementales para encuadrar y entender de mejor manera la doctrina sobre la que se basa la organización.

2.2 Pilares del Humanismo Político.

En esta sección se define y profundiza en los cuatro pilares doctrinales sobre los que se sustentan todos los principios. Constituyen la base y el punto de partida para

la elaboración de cualquier plataforma política o postura ideológica que pretenda impulsar la institución.

2.3 Principios de Doctrina

En este punto se define lo que es un principio de doctrina, también se menciona desde qué fecha la organización cuenta con estos principios y las modificaciones que han tenido. Así mismo, se desarrollan los trece que actualmente están vigentes.

Apartado Final: Actividades sugeridas

En este espacio del TIPH se mencionan algunas recomendaciones para los capacitadores estatales que pueden serles de utilidad para encarar procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas sugerencias se incluyeron como resultado de una dinámica en la que los formadores compartieron sus experiencias previas en actividades de formación y capacitación y reforzadas por la teoría sociocultural del aprendizaje y el desarrollo. No se estableció como un listado impositivo, pero sí como una guía que les sirva para incorporar a su práctica un nuevo enfoque en la manera en que se comparte el conocimiento entre el formador y los participantes. Algunas de las actividades sugeridas son:

- a) Utilizar material visual como apoyo en el desarrollo de las actividades.
- b) Fomentar la interacción dialógica entre el formador y los participantes mediante el uso de preguntas.
- c) Promover el aprendizaje colaborativo de los participantes a través del trabajo en equipos.

4.3 Aprendizaje de los participantes

“Los estudiantes progresan más cuando consideran problemas u otras cuestiones conjuntamente con el enseñante, que comenta procesos y procedimientos y hace que sus dificultades y errores salgan a la luz. De esta manera, la educación se convierte en un proceso guiado de pensar por medio del lenguaje, en lugar de ser una mera transmisión unidireccional de la información”
(Mercer, 2000, p. 67)

La implementación de un proyecto de gestión del conocimiento en una organización, estaría incompleto si sólo estuviera enfocado a la producción de conocimiento, ya que uno de los propósitos de esta disciplina, es lograr el aprendizaje individual y colectivo. En este sentido, el presente apartado pretende comunicar los aprendizajes que se generaron en los miembros de la comunidad de práctica, en los participantes de la intervención –comunidad de aprendizaje-, en los militantes de la organización y en la organización en sí. La forma de comunicarlo será igual a la presentada en el apartado 4.1: afirmación, explicación de la misma, viñeta(s) que la respalda y aproximaciones teóricas relacionadas con la afirmación. Al final del apartado se presenta una breve recapitulación acerca de los aprendizajes obtenidos en relación al propósito planteado en el Plan de Intervención.

- *La creación de espacios de interacción propició la construcción colectiva de conocimiento.*

Tal como se mencionó en el capítulo primero, uno de los problemas que dificultaba el aprendizaje de la organización y el de sus miembros, era el hecho de que la información –no el conocimiento- se transmitía de los directivos a los formadores de manera unidireccional, esto debido a que no se contaba con los espacios para que se llevara a cabo un intercambio de ideas entre ambos. Lave y Wenger (citados por Wells, 2001) mencionan:

Según la teoría sociocultural, el principal objeto de la educación es proporcionar un entorno en el que los estudiantes, por muy variados que puedan ser sus

antecedentes, puedan participar en actividades productivas y deliberadas y, con ello, aprender a emplear instrumentos y las prácticas culturales que se han desarrollado para mediar en la consecución de los objetivos de estas actividades. (p. 306).

Derivado de esta situación, los miembros de la comunidad de práctica generaron escenarios en los que se pudieran desarrollar acciones encaminadas a propiciar la participación, la interacción y el diálogo, hecho que detonó la apropiación y la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, los miembros de la comunidad de gestión del conocimiento convocaron a los capacitadores a una reunión donde se les presentó el proyecto de intervención, GC1 fue el encargado de conducir las sesiones, por lo que en el primer encuentro comentó a los capacitadores lo siguiente:

...se pretende impartir en los municipios del interior del estado un “Taller de Identidad Política Humanista” cuya finalidad es: recobrar en los miembros de la organización aquellos valores, ideas y conductas que forjaron y le dieron buena fama a la institución.... La idea es que entre todos podamos revisar el contenido que vamos a utilizar en cada módulo, hagamos aportaciones y reflexionemos acerca de la información que vamos a seleccionar, es un trabajo en donde no vamos a imponer nuestra idea como Secretaría, sino que lo vamos a construir entre todos. (Registro No. 2, Intervención 2013, p. 2).

Aunque lo presentado en la viñeta anterior, da cuenta de un discurso del gestor del conocimiento, y no de una conversación, lo que se pretende resaltar, es el cambio de enfoque por parte de los directivos de la organización, es decir, que en lugar de continuar con una transmisión unidireccional, generaron espacios por medio de los cuales, invitaron a los formadores a participar, aportar y a colaborar de manera activa no sólo en la apropiación, sino incluso en la construcción del conocimiento. La creación de estos escenarios de participación social, son denominados por Gallimore y Tharp (1993) como *ámbitos de actividad*, utilizan este concepto, para referirse a las situaciones en que tienen lugar los procesos sociales que favorecen la interacción, mismo que han definido como “las situaciones en las que tiene lugar la interacción colaborativa, la intersubjetividad o –cuando hay enseñanza- el

desempeño con ayuda” (p. 226). Gallimore y Tharp (1993) consideran que la autoridad juega un papel importante en la creación de los ámbitos de actividad, “La autoridad del que ayuda debe ser usada para organizar ámbitos de actividad y buscar recursos de tiempo, lugar, personas y herramientas disponibles para ello”. (p. 229), de tal manera, que el hecho que los directivos hayan creado estos espacios, generó un cambio en la cultura organizacional, pasando de un modelo transmisionista de la información, a un modelo de colaboración, en donde la actividad se convirtió en un campo colectivo para la construcción de conocimiento.

- o *El uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en el diálogo, favoreció el aprendizaje conjunto.*

Gallimore y Tharp (1993) sostienen, que a partir de los escenarios de participación social -en los cuales se da la interacción- se logran los procesos de interiorización. Sin embargo, los procesos de interacción social por sí solos no generan aprendizaje y desarrollo, sino que requieren de un instrumento mediador muy potente que haga posible que estas condiciones puedan ser alcanzadas, este instrumento de mediación es el lenguaje. En este sentido, Mercer (2000) sostiene que el medio fundamental para lograr el progreso en la educación es el lenguaje, sin el cual, los estudiantes y el enseñante no podrían interactuar conjuntamente y posibilitar con ello su desarrollo.

La siguiente conversación muestra una interacción dialógica entre el guía de la intervención y los formadores:

GC1: “¿cuál creen ustedes que debe ser el objetivo del módulo?” (lanzó la pregunta con la intención de propiciar en los capacitadores la participación y ver si había quedado claro el sentido de la información presentada).

CAP6: pues enseñarles historia, hay que hablarles a los militantes de la historia del partido, de la fundación, de lo que ha sido importante, de los logros que se han tenido cuando fuimos gobierno (mostraba convicción en su respuesta, no titubeó para responder).

GC1: anteriormente había un curso de historia del partido, en este también se habla de la historia, pero no para enfocarnos en la historia, sino que a partir de ella podamos reflexionar sobre lo que le pasó al partido y el papel que debe tomar en esta nueva etapa que estamos enfrentando.

CAP6: si, pero el objetivo es enseñar historia.

GC1: (nuevamente lanzó una pregunta para motivar la reflexión) ¿no crees que aunque no se niega la presencia de fechas y datos históricos importantes, el objetivo sea que el participante reflexione acerca del papel que debemos encarar a raíz de la derrota electoral del 2012?

CAP6: bueno, bueno si van a pensar en eso también, pero es un curso de historia (su tono de voz fue firme y su expresión seria. Inferencia personal: como si le desagradara que el GC1 estuviera diciendo que el objetivo no fuera ir a dar un curso de historia).

GC1: ¿los demás que opinan? (invitando a la participación)

CAP3: mira CAP6, ciertamente hay muchos datos e información histórica del partido, pero si (desviando la mirada a GC1 y asintiendo con la cabeza, en señal de aprobación por lo dicho por él), el objetivo es conocer los motivos que dieron origen a la fundación del partido, los aciertos y errores que se han tenido, para que a partir de eso, la gente descubra cuales son los retos y actitudes que debemos adoptar.

CAP7: sí, es cierto que debemos verlo de otra forma, las personas en los municipios deben preguntarse ¿cómo participo yo en esa transformación?, esa va a ser la diferencia, que vayan a un curso que los mueva a participar.

CAP8: necesitamos motivar a la gente *mano*, porque se han hecho muchas cosas mal, aunque yo no sé si sea suficiente con ir a dar un curso.

CAP14: yo creo que sí es importante que manejemos este nuevo enfoque al momento de dar los cursos, necesitamos hacer que el militante reflexione, se motive, esa va a ser una parte importante, los contenidos todos los dominamos bien, tenemos experiencia dando estos cursos, lo que necesitábamos es ver que las cosas se están haciendo con un objetivo y no solo para ir a dar cursos con mucha información pero sin que la gente se motive a hacer algo por el partido.

GC1: bueno, qué bueno que se dé el debate, así podemos aprender de la opinión de los demás compañeros, pero para seguir avanzando, están de acuerdo en que el objetivo quede redactado en los términos que se encuentra proyectado: "Que el participante reflexione en forma crítica y analítica acerca del nuevo papel que debemos emprender en esta nueva etapa que vive el partido a través del análisis de la fundación del partido y de los acontecimientos relevantes que han marcado al mismo".

La anterior conversación muestra cómo los participantes de la intervención se fueron apropiando del conocimiento de manera conjunta, ya que a través de la interacción dialógica que sostuvieron, ésta se convirtió en una *conversación exploratoria*, pues a decir de Mercer (2000), este tipo de conversación es definida como:

...aquella en la que los interlocutores abordan de una manera crítica pero constructiva las ideas de los demás. Se ofrece información pertinente para su consideración conjunta. Se pueden rebatir y apoyar propuestas, pero dando razones y ofreciendo alternativas. Se busca el acuerdo como una base para el

progreso conjunto. El conocimiento es explicable públicamente y el razonamiento es visible en la conversación (p. 195).

Con base en la anterior definición, se puede afirmar que durante la intervención: (1) se compartieron conocimientos y experiencias desde un punto de vista más propositivo, (2) se creó un ambiente que permitió un co-razonamiento, mediante el cual los formadores pudieron construir un conocimiento en co-participación con sus pares, y (3) se estableció una mayor confianza al momento de discutir, analizar y aportar algún comentario, con lo cual, se logró un aprendizaje conjunto.

Además, emplear medios de desempeño con ayuda, como en este caso que el mediador recurrió a la interrogación, ayudó a activar la mente de los participantes y propició su participación, generando con ello, su aprendizaje. Al respecto de cómo ayuda la interrogación a lograr esta activación mental, Gallimore y Tharp (1993) comentan lo siguiente:

La interrogación pide explícitamente una respuesta lingüística y cognitiva: provoca creaciones de parte del alumno. Un maestro puede preguntar “¿Qué significa la palabra ‘democracia’?” o dar una conferencia sobre el tema. Si el maestro pregunta, se obtienen dos ventajas educativas. Primero, se activa mental y verbalmente a los alumnos, lo que les da práctica y ejercitación. Segundo, durante este ejercicio de habla y pensamiento de los alumnos, el maestro podrá ayudar y regular el ensamblado de evidencias de los alumnos y su empleo lógico. Si el maestro sólo da “conferencias”, jamás sabrá lo que están pensando los estudiantes... La pregunta de ayuda...se hace para producir una operación mental que el alumno no puede o no quiere producir solo. La ayuda proporcionada por la pregunta consiste en provocar esa operación mental. (p. 218)

- o *Construir sentido y compartir experiencias se convirtieron en herramientas poderosas para la apropiación de conocimientos.*

Durante la cuarta sesión de la comunidad de práctica, los capacitadores estatales realizaron varias actividades, primero, conformaron tres grupos de trabajo, en los

cuales, leyeron un texto de Marzano y Pickering (2005) y compartieron sus experiencias con sus compañeros.

GC1 les entregó copias fotostáticas del capítulo “Construir sentido para el conocimiento declarativo” de Marzano, les pidió que leyeran el texto con la intención de revisar algunas estrategias para adquirir e integrar el conocimiento, les indicó que una vez terminada la lectura, compartieran sus opiniones de la misma y de sus experiencias: “una vez que hayan realizado la lectura, compartan lo que leyeron en ella y también platiquen sobre las experiencias que ustedes han tenido en sus cursos”.

La actividad duró 30 minutos, tiempo durante el cual se observó lo siguiente:

Equipo 1.- leyeron con atención la lectura, compartieron lo leído y estuvieron conversando activamente acerca de sus experiencias. CAP10 estuvo coordinando las actividades, CAP12 mantuvo un rol menos activo y CAP8 estuvo hablando más sobre el contenido de los cursos que sobre la manera de impartirlos. (Registro No. 4, Intervención 2013, p. 1,2).

Posteriormente, cada equipo compartió con todo el grupo lo revisado en la lectura y las conclusiones a las que llegaron después de conversar con sus pares:

Por el equipo uno habló la CAP10, la cual mencionó:

“...Nosotros comentamos que es importante que los cursos que demos sean amenos y que el contenido de los mismos les resulte familiar e interesante a la membresía, porque si no ya no van a volver a ir, porque asisten de manera voluntaria, no es como en la escuela que es obligatorio, acá van por motivación, porque les interesa y no porque tienen que ir...”

Y continuó:

“...Por lo tanto, lo importante para construir sentido es que tengamos y dejemos bien claro el objetivo del curso que vayamos a impartir...” y “...también ayudaría mucho para hacer más amenos los cursos, manejar dinámicas o actividades en equipos...”

El equipo dos en voz del CAP3 comentó:

“...nosotros creemos que es importante hacer preguntas cada cierto tiempo porque así podemos saber si nos están entendiendo, a mí me gusta mucho preguntar para que la gente participe. Además, de lo que leímos me llamó mucho la atención la enseñanza responsiva...”.

El equipo tres aportó lo siguiente:

“...es importante saber el nivel de las personas a las que les vamos a dar el curso, porque no es lo mismo un municipio rural que uno de la zona metropolitana, por eso es bueno hacer un diagnóstico de lo que saben, ya sea mediante preguntas o con la dinámica s-q-a que leímos en la lectura. También es importante que todos homologuemos criterios, porque luego cada quien va y dice lo que quiere...”
(Registro No. 4, Intervención 2013, p. 2,3).

Realizar la lectura sirvió para construir sentido en los capacitadores, así mismo, compartir experiencias favoreció la apropiación significativa de conocimientos, puesto que relacionaron el conocimiento que ya poseían con lo que leyeron, de tal forma, que este ejercicio les permitió aprender a identificar y seleccionar estrategias didácticas al momento de implementar actividades de formación y capacitación, lo cual, era uno de los objetivos primordiales contenidos en el plan de intervención. En relación a lo anterior, Marzano y Pickering (2005) mencionan lo siguiente:

Los alumnos deben construir sentido recordando conocimiento previo y enlazándolo con conocimiento nuevo, haciendo y verificando predicciones y completando la información no declarada...el proceso activo de construir sentido, necesita darse a medida que los alumnos intentan comprender la información...cada vez que los alumnos están usando una estrategia, se tiene un éxito mucho mayor si entienden el efecto que la estrategia debe tener sobre su aprendizaje. Lo que es más, será mucho más probable que los alumnos utilicen las estrategias por ellos mismos si son capaces de reconocer situaciones en las que las estrategias se necesiten. (pp. 51, 52)

Lograr que los formadores compartieran sus experiencias, fue posible gracias a la *participación guiada*, la cual se basa en “*la colaboración y la comprensión compartida*” (Rogoff, citada por Mercer, 2000, p.172), y se desarrolla por medio del diálogo. A través de dicha orientación, los adultos comparten con los pares información y explicaciones pero no de una forma unidireccional, sino que se construye de manera conjunta a través de un diálogo que va tomando nuevos

significados gracias a este proceso bidireccional de comunicación. Esta forma de encarar la intervención permitió la apropiación conjunta de conocimientos.

- o *Practicar lo aprendido en escenarios reales permitió que los formadores fueran reflexivos en sus prácticas.*

Uno de los objetivos contemplados en el plan consistió en analizar intervenciones de formación ciudadana en la organización, pero no con la finalidad de volver a realizar un diagnóstico o un mapeo, sino con la intención de que los capacitadores pudieran poner en práctica lo aprendido durante la fase de integración. Para ello, durante la etapa de difusión del conocimiento se observaron algunas prácticas de los capacitadores.

...El siguiente tema “Hechos determinantes” comenzó con una actividad grupal, CAP1 solicitó a los asistentes que se integraran en grupos de 5 o 6 personas. Se conformaron 4 grupos (algunos con más de 6 integrantes) a los que se les entregó un “formato de línea del tiempo”, dicho formato está organizado por décadas, la finalidad era que los miembros de cada equipo identificaran aportaciones o hechos relevantes que han marcado la vida de -la organización-. La actividad se desarrolló durante 20 minutos. (Finalizó a las 21:00)...Posteriormente, el CAP1 les pidió que cada equipo compartiera los hechos que identificaron, empezando por la década de los 30, luego los 40, los 50 y así sucesivamente hasta llegar a los logros alcanzados en lo que va de la década actual (2010). (Registro No. 6, Intervención 2013, p. 2,3)

Por medio de esta forma de encarar la intervención, se logró que los formadores pusieran en práctica el conocimiento compartido durante la fase de integración, con lo cual, se favoreció el aprendizaje de los mismos al aplicar sus conocimientos en escenarios reales, en este sentido, Díaz Barriga (2006) comenta lo siguiente:

...el aprendizaje experiencial es el que permite a los estudiantes vincular el pensamiento a la acción, y que pretende desarrollar en ellos la capacidad de construir, aplicar, y transferir significativamente el conocimiento al enfrentarlos a los fenómenos de la vida real, con el supuesto que sólo así es posible desarrollar habilidades complejas y construir un sentido de competencia profesional. (p. 98)

Posterior a este trabajo, se sostuvo una reunión con cuatro capacitadores, con la finalidad de analizar las experiencias vividas durante la difusión del conocimiento, dos capacitadores más, enviaron vía correo electrónico el reporte de sus actividades, pero no pudieron estar presentes en la sesión, es decir, que entre los presentes y los que enviaron por correo electrónico, se pudo rescatar la reflexión de seis capacitadores.

Cap4 envió su reporte vía correo electrónico, en el –reporte- refiere los siguientes aspectos “...es importante que se les dé participación, se les pregunte y se establezca un clima de confianza y libertad de expresión con ellos, desde el principio del tema...”...**Cap10** también envió su reporte vía correo electrónico, en el cual destacó “...dependiendo del auditorio, también es importante modificarlo y adecuarlo al mismo...”... **Cap3** durante la reunión externó lo siguiente: “...tuve una respuesta satisfactoria al contenido, la gente me externó que les pareció interesante y que los hizo reflexionar acerca del futuro del partido, en lo que no tuve buena respuesta es en la participación, intentaba hacer preguntas para escuchar sus respuestas y hacer que participaran, pero no respondían...”... El **Cap6** –presente en la reunión- comentó: “...Fui a cinco municipios, en “Tap” la asistencia fue baja, en el segundo “Teo” hubo buena asistencia y buena participación, la gente sí opinaba durante el curso, aunque había mucha gente mayor y no se podían aplicar dinámicas...En general a la gente le gustó el contenido y sí participaba en el curso, pero a veces no se puede tener tanta variedad en las estrategias de enseñanza porque el perfil de la gente no lo permite...”... **Cap2** señaló: “...hubo una buena aceptación del contenido, la asistencia fue variada...” Finalmente, **Cap1** compartió su experiencia: “Yo asistí a cuatro municipios Oco, Jal, Joc y Aut y en todos ellos la militancia me comentaba que les parecía muy bien el contenido del taller...el powerpoint me ayudó con la presentación...pude aplicar varias dinámicas para trabajar en equipo y estrategias como preguntas y platicar y escuchar los puntos de vista y las opiniones de los militantes para hacer más dinámico el taller, aunque en un municipio había gente ya muy grande que en su mayoría no sabía leer y escribir, en ese municipio sí se me dificultó más que la gente participara, por eso creo que no siempre puede dar uno el curso de la misma manera, sino que hay que adaptarse a los asistentes o al lugar donde vaya uno.” (Registro No. 8, Intervención 2013, pp. 2-4)

Por medio de la viñeta anterior, se puede dar cuenta, que aunque fue un primer ejercicio y de manera muy general, los formadores aprendieron a ser reflexivos acerca de su práctica, con ello tomaron conciencia de la necesidad de prepararse en forma continua. Schön (citado por Viveros, 2005) ha llamado a este tipo de experiencias reflexivas “conocimiento en acción” (p. 97); Díaz Barriga (2006) sostiene que “sin reflexión no hay aprendizaje significativo en una experiencia de aprender sirviendo. (p. 108)”; y Korthagen (citado por Viveros, 2005) menciona:

...con el concepto de docencia reflexiva hay un compromiso de los formadores de maestros para ayudar a éstos a internalizar, desde su entrenamiento inicial, la disposición y la habilidad para estudiar su propio desempeño y mejorarlo con el tiempo. En pocas palabras, un compromiso por asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional. (p. 97).

Con este ejercicio los formadores aprendieron a ser reflexivos y conscientes en relación a su práctica, lo que les permitió identificar algunas situaciones que antes no eran visibles para ellos, por ejemplo, descubrieron que:

- ✓ Cuando se van a impartir actividades itinerantes de formación y capacitación para adultos en escenarios presenciales, es importante considerar el contexto.
- ✓ Cuando se emplean estrategias que fomentan la participación activa de los asistentes, tales como el trabajo en equipo y la interrogación, se favorece el aprendizaje de los mismos.

Tener una práctica reflexiva propició que algunos formadores adquirieran una mayor conciencia de la importancia que tiene el diálogo en todo proceso formativo, en donde el enseñante ya no es el “experto” que dicta conferencias, sino que el nuevo enfoque demanda encarar los procesos de enseñanza-aprendizaje en conjunto con los participantes, de esta manera el foco se centra en el aprendizaje y en los participantes, más que en la enseñanza y en el formador.

Síntesis de lo aprendido durante el plan de intervención para la gestión del aprendizaje

A raíz de las afirmaciones desarrolladas en el presente apartado, se puede realizar un análisis comparativo de los aprendizajes que adquirieron los participantes en relación a los propuestos en el Plan de Intervención. Por consiguiente, se destaca el hecho de que los formadores aprendieron a construir conocimientos de manera conjunta, a trabajar de manera colaborativa, a compartir experiencias, y algunos además, aprendieron a ser conscientes y reflexivos en su práctica, por lo tanto, se puede concluir que se cumplió con los tres aspectos contemplados en el Plan, ya que los productos derivados de estos aprendizajes fueron los proyectados durante la planeación. En este sentido, y dados los aprendizajes referidos a lo largo del presente documento, se puede afirmar que el Plan de Intervención fue una estrategia efectiva para la construcción e integración de conocimiento. No obstante, se debe señalar que no todos los formadores incorporaron a su práctica las estrategias revisadas durante la integración del conocimiento, pues algunos continuaron desarrollando sus actividades de la misma manera, es decir, continuaron dedicándose a transmitir sus conocimientos en forma unidireccional, sin motivar la participación activa de los participantes.

CONCLUSIONES

El informe ha sido abordado desde los diferentes aspectos desarrollados durante la intervención: modelo de gestión, creación de espacios de interacción, colaboración, cosificación, aprendizaje, etc. Sin embargo, y con la finalidad de no redundar en lo ya desarrollado, esta reflexión final pretende recapitular brevemente lo ocurrido en la intervención, a la luz de lo expuesto por los teóricos de la gestión del conocimiento.

Para alcanzar los objetivos planteados en la intervención, fue fundamental el modelo de gestión medio-arriba-abajo propuesto por Nonaka (1994), toda vez, que gracias a esta manera de encarar la intervención, se pudieron crear las condiciones para posibilitar la producción y la apropiación de conocimiento. Un ejemplo de ello, es la creación de espacios de interacción, la cual, se dio como resultado de la disposición de los mandos medio y superior para generar dichos espacios, los cuales, permitieron la construcción conjunta de conocimientos entre los miembros de la organización. Durante la intervención, y tal como lo sostiene Nonaka (1994) se pudo constatar que los campos de interacción ayudaron a que los miembros compartieran sus experiencias. Esta situación fue posible, debido a la utilización del diálogo como instrumento mediador de la interacción, a través del cual, se logró la articulación de las perspectivas de los participantes, de tal forma, que por medio del diálogo se construyeron conocimientos en cooperación con otros. El diálogo favoreció la colaboración, y ésta a su vez, permitió la cosificación del conocimiento, por lo que a raíz de la intervención, se pudo comprobar la importancia que Wenger (1998) otorga a la cosificación, ya que la cosificación hizo posible que el conocimiento pudiera difundirse con los demás miembros de la organización. Cabe destacar, que no sólo el cambio de enfoque por parte de los directivos es importante en este modelo de gestión, sino también el compromiso de los capacitadores estatales – operativos- para colaborar con las tareas de la organización, ya que sin su participación y buena disposición, no hubiera sido posible la producción y apropiación de conocimientos de manera colaborativa, porque fueron ellos los que

al comprometerse, cambiaron la manera en que se producía, accedía, compartía y difundía el conocimiento.

Sin embargo, no todo fue miel sobre hojuelas, el proyecto también se vio limitado por la propia dinámica de la organización, ya que se requería de la producción, integración y difusión del conocimiento en forma rápida y prácticamente simultánea, lo que dificultó que los procesos se encararan con mayor profundidad, y con ello, poder ampliar el aprendizaje a más miembros de la organización.

Por lo tanto, una vez terminado el informe, se puede concluir lo siguiente:

- ✓ Cuando se implementa un proyecto de gestión del conocimiento en una organización política, es importante considerar a la autoridad, dado que este tipo de organizaciones funcionan bajo una estructura vertical en cuanto a la toma de decisiones se refiere. Por lo tanto, es importante considerarla al momento de tomar decisiones que tengan un impacto significativo en la organización, pero en los procesos de producción del conocimiento, resulta útil y de gran ayuda trabajar de manera horizontal.
- ✓ Por ello, para romper con la verticalidad, resulta benéfico generar espacios que propicien la interacción entre los directivos y los formadores, puesto que a través de la creación de estos espacios, los miembros de la organización pueden dialogar y con ello mantener relaciones horizontales, colaborativas y reflexivas, que les permitan un mejor aprendizaje.
- ✓ Así mismo, es importante que el conocimiento que ha sido producido o compartido en estos espacios, sea cosificado y esté disponible para todos los miembros de la organización, ya que el contar con conocimiento estructural, establece una base de conocimientos que permite su transmisión.

Para finalizar, habría que destacar que el proyecto implementado, ayudó a los miembros de la organización a descubrir nuevas formas de producir y apropiarse del conocimiento; y a la organización, la llevó a aprender que cuando se crean las condiciones y se está dispuesto a dialogar y trabajar de manera colaborativa, se obtienen mejores resultados.

REFERENCIAS

Canals, Agustí. *Gestión del Conocimiento*. (2002).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Díaz Barriga Arceo, Frida, (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, Ed. McGraw Hill Interamericana.

Gallimore, R. y **Tharp**, R. (1993). *Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización*.

González Luna, Teresa, (2010). *Democracia y formación ciudadana*. Colección cuadernos de divulgación de la cultura democrática. México, Instituto Federal Electoral.

Gordó, Gené, (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos?* España. GRAÓ.

Instituto Politécnico Nacional, (2011). *Guía para instructor, formador o capacitador, aspectos didácticos a considerar para desarrollar e impartir cursos presenciales*. Secretaría de Extensión e Integración Social, Dirección de Educación Continua. México, Instituto Politécnico Nacional.

Marzano J Robert & **Pickering** J. Debra, (2005). *Dimensiones del aprendizaje, Manual para el maestro, Segunda edición*. México. ITESO.

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

Nonaka, Ikujiro, (1994). *Una Teoría Dinámica de Creación de Conocimiento Organizacional*. Japón.

Ortíz C. Sara y **Ruíz** S. Andrés, (2009). *Gestión del Conocimiento de Segunda Generación: Modelo de Firestone y McElroy*. México.

Senge, Peter, (2005). *La Quinta Disciplina. Como impulsar el aprendizaje en las organizaciones inteligentes*. Argentina. Granica.

Shagoury, H. R.& **Miller**, P. B, (2000). *El arte de la indagación en el aula*. España. Gedisa

Toledano, Rubén, (2009). *Mapeo del conocimiento*. México. ITESO.

Viveros Plancarte, Gonzalo, (2005). *Enfoques Pedagógicos para la Enseñanza de Hoy*. Pedagogía Dinámica, México, Ed. Pax México.

Wells, Gordon, (2001). *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. España. Paidós Ibérica.

Wenger, Etienne, (1998). *Comunidades de práctica*. España. Paidós Ibérica.

Wertsch, James, (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España. Paidós Ibérica.

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro*. España. Paidós.