

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

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

Departamento de Psicología, Educación y Salud

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO ELEMENTO PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Trabajo recepcional que para obtener el grado de
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta: María del Carmen Liévanos Álvarez

Tutor: Mtra. Lorena Herrero Serment

Tlaquepaque, Jalisco. 14 de agosto de 2016.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	5
1. La construcción colectiva de los proyectos curriculares de centro como una alternativa para la innovación escolar.	7
Necesidades y razones para la elaboración de un proyecto curricular de centro	8
Definición del proyecto curricular de centro	11
Los componentes curriculares del proyecto curricular de centro	13
Elementos de innovación que puede aportar la elaboración del un proyecto curricular de centro	16
La gestión del conocimiento en la construcción colectiva del proyecto curricular de centro en el Instituto de Ciencias	19
El contexto del Instituto de Ciencias	22
Historia.....	22
Características generales.....	24
El perfil organizativo formal	25
El perfil organizativo informal	26
Infraestructura.....	26
El organigrama.....	28
El Sistema de Calidad en la Gestión Escolar de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas.....	29
Misión, visión y calidad de la gestión	30
Capítulo 2. La gestión del conocimiento en la construcción colectiva de los proyectos curriculares de centro	32
2.1 ¿Qué es la gestión del conocimiento?	33
La gestión	33
La teoría dinámica de creación de conocimiento organizacional de I. Nonaka: el ciclo SECI	34
Gestión el conocimiento de segunda generación: el modelo de Firestone y McElroy ...	42
Peter Senge y las cinco disciplinas para el aprendizaje organizacional.....	47
Etienne Wenger y las comunidades de práctica.....	56
2.2 El plan de trabajo para la construcción colectiva del proyecto curricular del Instituto de Ciencias (PCIC)	61
Construcción de la comunidad de práctica: el equipo del proyecto curricular del Instituto de Ciencias	61
Fase de mapeo	63
Combinación del conocimiento.....	64
Uso del conocimiento: gestión del aprendizaje y realimentación al conocimiento.....	65
Difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.....	66
2.3 Recolección de datos para la construcción del PCIC	68
La etnografía y su relación con la recolección de datos en la práctica educativa	68
Las entrevistas	69
Las observaciones	72
Técnicas de observación y notas de campo	74

Consideraciones éticas de la observación.....	74
Capítulo 3. Desarrollo del proceso	76
3.1 El proceso de gestión del conocimiento en la construcción colectiva del PCIC.....	78
El plan de trabajo de la comunidad de práctica	80
Mapear el conocimiento: primera tarea de la comunidad de práctica	81
La visión compartida del equipo del proyecto curricular del Instituto de Ciencias	86
Comunicación con el resto de la comunidad educativa	88
La Identificación de los espacios de reflexión curricular en el Instituto de Ciencias	91
El trabajo con las comunidades de aprendizaje.....	93
Los cuadernillos del proyecto curricular.....	97
Las dificultades enfrentadas en el proceso.....	100
El liderazgo dentro de la comunidad de práctica	107
El capital relacional de la comunidad de práctica	109
3.2 Los productos generados: el conocimiento estructural.....	111
CONCLUSIÓN.....	119
Referencias	125
ANEXOS	132

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Organigrama del Instituto de Ciencias.....	28
---	-----------

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de concreción del currículo.....	12
Tabla2. Componentes del PCC.....	13
Tabla 3. Infraestructura del Instituto de Ciencias.....	27

Resumen. El presente trabajo describe y analiza la pertinencia del uso de la gestión del conocimiento en la elaboración de un proyecto curricular de centro en [dentro de] una institución de educación básica y media superior. Mediante esta propuesta de aprendizaje, creación y comunicación de conocimiento en una institución educativa, se revisan las ventajas y dificultades enfrentadas, así como las condiciones necesarias que debe reunir una organización de esta índole para realizar una intervención desde este planteamiento teórico metodológica.

Se comparten así mismo, algunos productos resultados de este proceso que pueden servir como referencia al lector si se encuentra interesado en llevar a cabo una intervención de este tipo. Se pone especial atención a la manera en la que se concibe el currículo, como un conjunto de decisiones que implica la acción y reflexión docente, lo que hace indispensable que la construcción del proyecto curricular de centro implique la colaboración, el trabajo en equipo, el compartir una visión y el lograr el aprendizaje de todos y de la propia organización, por lo que la gestión del conocimiento resulta la mejor vía para el logro de estos objetivos.

A través de las ideas y propuestas de Nonaka, Senge, Firestone y McElroy principalmente, se diseñó un plan de intervención que permitió mediante la creación de comunidades de práctica y aprendizaje, el aprendizaje organizacional, no sin resistencias y tropiezos que también son analizados en este documento ya que presentan retos y dejan algunas preguntas abiertas para continuar con la reflexión de los alcances posibles de esta intervención en particular y de lo propuesto por los teóricos de la gestión del conocimiento.

INTRODUCCIÓN

Al inicio del ciclo escolar 2012–2013, cuando el rector del Instituto de Ciencias anunció a la comunidad educativa el ingreso de la institución al programa piloto del Sistema de Calidad de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas (FLACSI), nadie sabía el trabajo y la transformación que esto implicaría. En ese momento yo estaba terminando mi periodo en la dirección de secundaria y ante la necesidad institucional de contar con alguien, que tuviera experiencia en la gestión, pero que no estuviera en un puesto directivo, para fungir como coordinadora interna del sistema de calidad, el encargo vino a recaer en mí.

Uno de los requisitos del sistema para poder ingresar en el programa piloto era, que quien estuviera a cargo de la coordinación interna en los colegios participantes, se formara para tal responsabilidad, a través de un diplomado de facilitadores ofrecido por la propia FLACSI. Así fue como inició la aventura que se relata en este trabajo y que terminó en el descubrimiento de la gestión del conocimiento, como una propuesta para hacer posible el objetivo de lograr una mejora continua a través de la permanente revisión de la calidad educativa de la institución.

Después de haber cursado el diplomado de FLACSI y coordinar la aplicación de la guía de autoevaluación que marca el sistema de calidad como inicio del proceso, se me encomendó el trabajo de analizar los resultados institucionales y proponer junto con el consejo de rectoría los proyectos de mejora necesarios para elevar los resultados de calidad obtenidos en la autoevaluación. De allí surgió un proyecto que tenía que como objetivo la construcción colectiva y participativa del proyecto curricular de centro (PCC).

Para poder llevar a cabo este proyecto de mejora, era necesario buscar una propuesta de acción que asegurara involucrar a los docentes en el trabajo. Implicaba recuperar el conocimiento tácito que estos tenían y que estaba implícito en sus prácticas y en sus decisiones cotidianas y combinarlo con los principios institucionales y la visión de la dirección de la escuela. La búsqueda de esa

propuesta me trajo a la Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento. Así fue como lo que empezó a funcionar bajo meras intuiciones de algunos interesados en este proyecto, comenzó a tener un fundamento teórico metodológico, una ruta de acción, un plan de intervención y se convirtió en un proceso de aprendizaje reflexivo y creativo.

En este trabajo se presenta el recorrido que se siguió, los aprendizajes que se obtuvieron y las dificultades que se presentaron. Se muestran los elementos de la gestión del conocimiento que hicieron posible el proceso, así como las situaciones y elementos que hay que cuidar si se quiere seguir esta misma ruta para continuar con la labor iniciada.

En la primera parte se da una explicación de lo que se entiende por un PCC, la necesidad de su elaboración, sus componentes y cómo su construcción colectiva puede convertirse en un elemento de innovación educativa, si se aborda desde la propuesta de la gestión del conocimiento. En el segundo apartado se profundiza sobre esta propuesta teórica metodológica y, finalmente, se narra el proceso seguido en el Instituto de Ciencias, que encontró en ella una ruta de aprendizaje y construcción de conocimiento, generando diversos productos, mismos que se presentan en el último apartado.

Vale la pena aclarar que el camino seguido, no fue necesariamente el planeado durante todo el trayecto. Eso es algo que se aprende cuando se trabaja desde la gestión del conocimiento. El camino está lleno de incertidumbres y más que adecuar la institución y los equipos a un plan determinado e impuesto, hay que respetar los procesos y los ritmos de los participantes. Pero ¿a caso no es esto cierto para todo proceso de aprendizaje?. Por lo tanto, si se pretende que una institución aprenda hay que dejarla aprender, buscando activar los mecanismos que hagan posible este aprendizaje, sirviendo como mediadores, más que como dictadores y aceptando que nosotros mismos estamos inmersos en un proceso de continuo crecimiento.

Capítulo 1. La construcción colectiva de los proyectos curriculares de centro como una alternativa para la innovación escolar

Las instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios; pero, en la medida en que esta institución tiene el encargo social de educar, puede y debe desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y denuncia de los discursos y prácticas que en el mundo de hoy y en lo concreto, dentro de sus muros continúan a legitimar prácticas de marginación (Torres, 2012).

Una propuesta de construcción colectiva de un PCC que permita la innovación educativa, implica necesariamente una idea particular de lo que es el currículo. Sin embargo, definir currículo es una labor compleja, por lo que, antes de ahondar en el asunto, es importante establecer que, para los fines de este trabajo, se asume una concepción del mismo que incluye *todo aquello que los alumnos aprenden realmente en la escuela, incluso aquellos aprendizajes que se producen sin intencionalidad (aprendizajes por imitación del profesor, aprendizajes por las interacciones sociales en el seno del grupo clase, etc.) dentro y/o fuera del aula*. Así mismo, antes de plantearnos la construcción de un PCC, es necesario tomar en cuenta dos consideraciones más: la primera tiene que ver con las condiciones que existen para una labor como esta, tanto en las legislaciones educativas del contexto sociopolítico nacional, como en la presencia de una concepción más o menos abierta del currículo por parte del centro; la segunda implica reconocer que si bien se puede poner en duda la construcción colectiva de un PPC, toda escuela tiene un proyecto, ya sea implícito o explícito, que responde a sus propias ideas sobre el ser humano y la función de la educación, mismas que se ven reflejadas en su propuesta curricular¹, por lo que no estaremos nunca partiendo de la nada. Reconocer esto último nos acerca a plantear los proyectos de construcción curricular desde una perspectiva de la gestión del conocimiento, donde partiendo del conocimiento tácito de los docentes y los diferentes actores del proceso

¹ A lo que usualmente se le ha llamado como “currículo oculto” y que es aquello que no está reflejado en los planes y programas, pero que la escuela enseña a través de actividades extra aula y formas de relación y organización del centro.

educativo, se inicia un proceso de producción de nuevo conocimiento que si se integra a la organización, resultará en aprendizajes que permitirán la innovación, mejora o la solución de problemas detectados. Más adelante regresaremos a este punto para integrar las propuestas teóricas de Nonaka y McElroy y Firestone en una propuesta de construcción de proyectos curriculares de centro.

Resulta además fundamental, valorar el peso que tienen las instituciones escolares para generar proyectos educativos, que como menciona Torres (2012), se alejen de “la producción y reproducción de discursos discriminatorios” y tomen un “papel más activo como espacio de resistencia y denuncia” (p. 297). Este reto supone para las instituciones educativas una transformación y justamente la dimensión curricular es una de las más importantes en un proceso de cambio (Antúnez, 2012).

Hay que aclarar que independientemente del concepto que tenga un centro sobre currículo y del modelo que pretenda seguir, al final “es también el currículo una de las guías y orientaciones más importantes para la tarea del profesor” (Antúnez, 2012, p. 50) y es la tarea del profesor en su interacción con los alumnos la que debería constituir la acción más importante en un centro escolar.

Necesidades y razones para la elaboración de un proyecto curricular de centro

La elaboración de un PCC responde a varias necesidades, que pueden ir desde las normativas² hasta las que son expresadas por los profesores y los que trabajan en la educación en general. Sobre todo, la construcción de un PCC resulta una oportunidad única de concientizar a los docentes sobre la importancia de reflexionar en equipo, de asumir protagonismo en sus programaciones, de diseñar su práctica, de cuestionar, contrastar, analizar aquellos contenidos, metodologías, materiales, etc., que muchas veces les son impuestos por la

² Por ejemplo, en España a partir de la publicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE) en octubre de 1990, se hizo requisito el que todo centro educativo cuente con un PCC.

autoridad y que poco o nada tienen que ver con lo que sucede dentro de sus aulas, y no solo detenerse en la reflexión, sino participar en la toma de decisiones que pueden modificar sustancialmente las prácticas escolares.

Además, como señala Martínez (2000), los mismos docentes reconocen que la realización del PCC es una actividad que les permite:

- valorar con mayor objetividad el propio trabajo
- ser más ordenados en el proceso de enseñanza
- conseguir más objetividad en el momento de valorar el trabajo del alumnado
- plantear continuamente nuestro trabajo y mejorarlo en sus aspectos menos elaborados o en los que el resultado no haya sido el que se pretendía
- corregir los errores del propio trabajo a partir de la autoevaluación
- abrir la posibilidad al alumnado de participar en su proceso educativo donde él es el más importante e implicado y en donde se necesita su colaboración³.

Es, además, importante, y quizás antes que todo lo demás, que el centro vea la necesidad de su construcción. Gairín (1997) y otros autores señalan, entre las razones que deberían convencer a un centro educativo y a su colectivo docente para la elaboración del PCC, las siguientes:

- facilita la reflexión sobre la práctica y permite dar respuesta a las dudas que, a menudo, se tienen como educador sobre la coherencia de nuestras actuaciones
- permite reflexionar sobre la adecuación de los contenidos escolares a los intereses y necesidades del centro
- propicia una situación creativa y permite separar, seleccionar, priorizar y organizar la enseñanza de la manera que más favorezca al centro

³ Algunos de estos motivos han sido también expresados por los docentes del Instituto de Ciencias en el proceso que se va llevando de construcción.

- obliga a plantearse conjuntamente y consensuar las prácticas educativas del centro, al facilitar la reflexión sobre el proceso y los resultados de la práctica escolar
- facilita planificar a largo plazo e impide la improvisación de algo tan complejo como es la educación
- permite a los docentes ser los auténticos protagonistas del hecho educativo y utilizar los materiales curriculares como instrumentos al servicio de la planificación
- da sentido de pertenencia a un equipo cohesionado alrededor de objetivos compartidos
- porque posibilita desarrollar el proyecto educativo y facilita la creación de una cultura compartida.

Por otro lado, para el centro representa la oportunidad de adquirir una personalidad propia que lo distinga de otros y lo lleve a reflexionar sobre la calidad de los aprendizajes de sus alumnos, sobre la manera en que se organizan, las estrategias que se utilizan y la evaluación que se hace de los procesos de formación que intenta promover. Las propuestas curriculares de los centros aparecen frecuentemente como indicadores de calidad en los diferentes programas y sistemas de calidad escolar.

En el caso particular del Instituto de Ciencias, institución en la que se realizó la intervención desde la gestión del conocimiento que se analiza en este trabajo, participa del Sistema de Calidad en la Gestión Escolar, de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas (FLACSI), se asume que la PCC es un resultado de calidad dentro del ámbito pedagógico curricular. Así en el indicador 1.1.1 se establece que:

“La propuesta curricular del centro cumple con las siguientes características:

- Diseñada participativamente (profesores y equipos de educadores)
- El diseño y la organización considera los referentes normativos y curriculares del estado y las necesidades y características específicas del contexto institucional.

- Explicita los resultados de aprendizajes en las diferentes áreas de la formación (cognitiva, emocional, social, corporal y espiritual).
- Describe los medios pedagógicos a través de los cuales se pretenden alcanzar estos aprendizajes” (Radic, 2013 p. 43).

Definición del proyecto curricular de centro

La definición del PCC puede hacerse desde varias perspectivas: desde su contenido, enfocándonos a su funcionalidad, o como un documento de gestión. Así, por ejemplo, encontramos que en las definiciones de Casanova y Gairín predomina la idea del PCC como un documento de gestión:

- *El PCC constituye el documento básico en el cuál se plasman las decisiones pedagógico-didácticas que afectan a todas las áreas y a todos los cursos o ciclos de esa etapa (Casanova, 1996, p. 433).*
- *El PCC es el documento técnico-pedagógico elaborado por el profesorado que explicita qué, cómo y cuándo hay que enseñar al alumnado, a la vez que establece los criterios sobre qué, cómo y cuándo evaluar sus adquisiciones (Gairín, 1997, p. 123).*

Por otro lado, Antúnez en colaboración con Del Carmen y Zabala plantean tanto el papel que ha de cumplir como las funciones que se le deben atribuir, definiendo el PCC como:

El instrumento de que disponen los profesionales de la enseñanza de un centro para concretar el conjunto de decisiones, en relación a los diferentes componentes curriculares, que se han de tomar colectivamente y que les son propias en el período de escolarización que se imparte a fin de definir los medios y las características de la intervención pedagógica del centro y dotarla de coherencia a lo largo de la enseñanza. (Antúnez, 2012, p. 73).

Al iniciar el proceso de construcción colectiva de un PCC, es indispensable que el propio centro construya su definición, sobre todo si esta construcción se piensa

desde un modelo de gestión del conocimiento. De manera que se expliciten los *modelos mentales*⁴ que dan forma a las ideas que la comunidad tiene sobre currículo y proyecto curricular, y que se construya una definición común que posibilite una *visión compartida*⁵ del trabajo a realizar.

La complejidad que implica el trabajo de elaboración de un PCC, probablemente se debe en buena parte a lo que mencionan los autores sobre que este proyecto debe entenderse como un segundo nivel de concreción (*Tabla 1*) de los objetivos y principios marcados en el proyecto educativo del centro (PEC). Eso significa que es el primer intento que hace el centro para convertir en realidad las ideas inspiradoras que se plasman en el PEC. A esta dificultad se aúna, en el caso particular de la propuesta que aquí se presenta, que su construcción colectiva no se suele plantear en las instituciones escolares por considerarse que el diseño curricular es una función de especialistas ajenos a los centros educativos.

Tabla 1
Niveles de concreción del currículo

NIVEL DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO		1.er Nivel	2.do Nivel	3.er Nivel
DOCUMENTO	Proyecto educativo del centro	Diseño curricular base	Proyecto curricular de centro	Programación de aula
AGENTE RESPONSABLE	Administración general del centro	Administración educativa oficial (SEP, DGB)	Colectivo docente	Profesores de aula

Fuente: Antúnez, S., 2012.

⁴ Para Peter Senge, los modelos mentales son “aquellas preconcepciones, presupuestos, maneras de ver o interpretar la realidad que afectan la percepción de la misma y, por tanto, las decisiones que se toman, tanto a nivel individual como de organización” (Senge, 2005).

⁵ La visión compartida es una disciplina de interacción en grupo, según la teoría de Peter Senge sobre la gestión del aprendizaje, su práctica hace posible “cultivar un sentido de compromiso en un grupo u organización desarrollando imágenes compartidas del futuro que se busca y los principios y prácticas por los cuales uno espera guiarse para llegar allá” (Senge, 2005).

Los componentes curriculares del proyecto curricular de centro

Dentro del ámbito educativo mexicano y de casi de todos los países, hay que contemplar la legislación que establece un currículo oficial o currículo base, que debe ser respetado por toda escuela que esté incorporada al sistema educativo nacional. Este currículo establecerá aprendizajes mínimos comunes para todos y estándares que marcarán la posibilidad de ser promovido de un ciclo a otro, mismos que el centro (en teoría) no podrá alterar. Es decir, existen acciones que no son de competencia del centro y que, por tanto, deberán ser tenidas en cuenta en la construcción del PCC.

Un PCC tiene que explicitar sus intenciones educativas en cada uno de los niveles de enseñanza que atienda, así como también los medios y metodologías que permitirán su consecución y los instrumentos y modelos con los que se evaluarán los aprendizajes de los alumnos. En la Tabla 2 se presentan los cuatro los componentes que Del Carmen y Zabala plantean para el PCC.

Tabla 2
Componentes del PCC

Qué enseñar	a. Adecuación de los objetivos generales de la etapa al centro b. Análisis y adecuación de los objetivos y contenidos generales a las áreas
Cuándo enseñar	c. Concreción de los objetivos generales de área a cada ciclo d. Secuencias y organización de contenidos e. Secuencias de objetivos terminales y concreción de los objetivos referenciales para cada ciclo o estándares curriculares
Cómo enseñar	f. Opciones metodológicas g. Criterios de organización espacio-tiempo h. Criterios para la selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos
Qué, cómo y cuándo evaluar	i. Pautas de evaluación j. Criterios de promoción entre los ciclos

Fuente: Adaptación de la tabla presentada en Antúnez (2012) de la propuesta de Del Carmen y Zabala⁶.

⁶ Esta adaptación, aunque surge del texto de Antúnez, tomó como base una que aparece en una guía de estudio de la Universidad de Deusto de 2009.

Para definir aquellas acciones que son de competencia de cada nivel educativo, Linuesa (2010) muestra que si bien hay un currículo básico, cuya existencia como tal también está en discusión⁷, existe también un ámbito de decisiones curriculares que competen al centro y al aula. Entre las decisiones que competen al centro la misma autora, señala las siguientes: las líneas metodológicas, las actividades generales, seleccionar y coordinar contenidos, decidir la oferta de optatividad, establecer criterios de evaluación, decidir cómo llevar a cabo el agrupamiento de alumnos, establecer el uso de espacios y tiempos y la evaluación del centro.

El centro es el contexto organizador de la enseñanza, por lo que este debe coordinar la acción docente para que surjan planes congruentes para los alumnos. Desde esta perspectiva, *el centro* es el marco idóneo donde se plantean y desarrollan propuestas de innovación y mejora⁸. Por otro lado, es en el aula donde se produce el aprendizaje, por ello, el aula es el currículo en la acción (Linuesa, 2010). Las decisiones más relevantes que tienen que ver con este ámbito son: reflexión sobre los objetivos y fines, selección, organización y secuenciación de los contenidos, selección de tareas o actividades, seleccionar materiales y recursos, adecuación y organización de espacios y tiempos, elección de técnicas, qué se evalúa, en qué momento, etc.

Por lo tanto, el centro que quiera embarcarse en un proceso de construcción colectiva de su PCC deberá concebir el diseño curricular como:

una dimensión del currículo integradora de la concepción de lo educativo, como fenómeno, de las metas o fines de la acción misma del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los medios de que nos vamos a servir para

⁷Linuesa establece que a pesar de las discusiones “en todo caso, la tendencia a prescribir un currículum oficial es mayoritariamente asumida por casi todos los países del mundo, con gran coincidencia en los currícula oficiales de Estados de distinta órbita, situación e incluso cultura, como quedó bien probado en el trabajo de Benavout y otros (1991)” (Linuesa, 2010). Sin que por esto debamos dejar de preguntarnos qué razgos o características deben de estar presentes en estos currículos para que realmente superen los inconvenientes de su existencia. Sin embargo, esto corresponde a otro ámbito de discusión que no será abordado en este trabajo.

lograr los resultados esperados, dando forma, estructura y orden -modelo- al currículo, concretado en un proyecto curricular (Pérez, 2000, p. 78).

Entre las condiciones del centro que resultan indispensables para la construcción de un PCC, Pérez (2000) señala: contar con una concepción del hecho educativo, del ser humano, de los fines y objetivos que persigue, tanto en lo general como en lo concreto, y un conocimiento de los destinatarios del currículo y de todas sus fuentes y de sus elementos. Este proceso de diseño es un “compromiso” entre los docentes, los alumnos, la institución y las autoridades educativas. Es decir, el diseñar un currículo se convierte en un tipo de contrato con criterios que permiten su evaluación y mejora.

Una de las funciones del diseño curricular necesarias para la construcción de un PCC será, pues, construir la teoría de la educación, del aprendizaje y de la enseñanza, a la que un centro educativo se adhiere para lograr sus fines y sus metas. Estas teorías no surgen de la nada, sino a partir de modelos que pretenden responder a ciertas necesidades básicas que presenta todo planteamiento educativo, como por ejemplo: definir cómo se desarrollará la práctica educativa, qué tipo de interacciones se establecerán entre los alumnos y profesores, qué clase de actividades y materiales se privilegiarán y qué mecanismos de evaluación habrán de utilizarse. Estas son las preguntas que integran los componentes curriculares de todo proyecto. Sin embargo, hay que reconocer que no siempre resultan fáciles de responder y que se suele actuar bajo supuestos de lo que se considera como pertinente para satisfacer tanto a las autoridades educativas como a los principios institucionales, que a veces no son más que las ideas del director en turno.

Por tanto, considerando el aula como último nivel de concreción del currículo y a los alumnos y profesores como sus constructores dentro de ella, la reflexión sobre cada uno de los componentes curriculares debería ser parte fundamental de su actividad escolar. Tanto docentes como alumnos y demás actores de la actividad educativa están involucrados en responder: ¿qué se debe enseñar?, ¿cuándo debe enseñarse?, ¿cómo debe enseñarse? y ¿cómo y cuándo se debe evaluar?

Aunque este sería el ideal, nos centraremos en el objetivo menos ambicioso de lograr: la participación activa de los docentes en la reflexión del currículo, esperando que esto impulse el involucramiento de los otros actores educativos.

Elementos de innovación que puede aportar la elaboración del un proyecto curricular de centro

Todo proceso de innovación implica un cambio y cambiar es algo que no siempre resulta fácil y muchas veces resulta incómodo. Con frecuencia se habla de la *resistencia natural* al cambio para referir a aquellas dificultades que tendrán que ser enfrentadas cuando se trastocan las estructuras, costumbres y maneras de proceder a las que nos encontramos habituados. También es necesario reconocer que no todo cambio trae consigo una innovación, muchas veces se puede cambiar para pasar a una situación peor y no a una mejora.

Casanova (2009) propone dos reflexiones importantes para que los procesos de cambio puedan desembocar en mejoras. La primera tiene que ver con que los cambios deben estar fundamentados en “información rigurosa que asegure que ese cambio [...] derivará en mejoras casi seguras” (pág. 234) y, la segunda, con contemplar que los cambios no se producen de un día a otro, que constituyen un proceso paulatino en el que la mejora no siempre es evidente (Casanova, 2009). Tener en cuenta estos dos elementos es un factor determinante para lograr que los cambios constituyan procesos de innovación.

Si no todo cambio es innovación, será pertinente entonces que definamos qué entendemos por innovar. Tomando la definición de Rivas Navarro (2009), diremos que innovar es “la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud ésta resulta modificada” (Rivas Navarro citado en Casanova, 2009, pág. 242). Se entiende entonces, que los procesos de innovación tendrán dos elementos importantes: la alteración de algo que ya existe y la incorporación de situaciones novedosas. Existe en estos procesos un “intento de ruptura del equilibrio”, como lo expresa Aguerrondo que pretenderá realizar ajustes o lograr transformaciones (Aguerrondo en Casanova, 2009).

Pero ¿qué tendría que ver todo esto con la elaboración de un PCC? Si se entiende que la acción educativa gira en torno al diseño del currículo, puesto que este es la proyección de la misma y constituye “el eje en el que deben incidir todas las actuaciones y que, a su vez, debe influirlas y dirigirlas”, entonces cualquier mejora de la educación que se pretenda poner en práctica pasará obligadamente por una mejora en el diseño curricular y sus procesos de desarrollo (Casanova, 2009).

La construcción colectiva de un PCC que implique a los docentes en su reflexión y elaboración permite la revisión constante del entorno y las características personales de los alumnos, así como de los objetivos y propósitos de la educación que el centro persigue. Da cuenta de los aprendizajes que son adquiridos por los alumnos y los toma como datos para seguir adelante en la construcción del currículo. Así mismo, permite ir modificando periódicamente, y cuando se considere pertinente, los factores de aplicación de los elementos curriculares, tales como:

- los propósitos
- los contenidos
- los ejes o competencias transversales
- los modelos propuestos
- los materiales didácticos
- los recursos tecnológicos
- los procedimientos de evaluación
- las metodologías
- la atención a la diversidad, etc.

De esta manera, se refuerzan aquellas líneas de acción que el propio centro encuentra útiles para el logro de los aprendizajes integrales de sus alumnos. Además, así como el currículo debe guardar una coherencia con los propósitos educativos que el centro expresa y manifiesta en su misión y visión, también “habrán de modificarse algunos aspectos organizativos que estén relacionados preferentemente con los elementos curriculares” (Casanova, 2009, p. 238). Es decir, la construcción de un PCC implica también cambios e innovación en las

estructuras organizativas que posibiliten el desarrollo e implementación del mismo. Sin embargo, elaborar un PCC no conducirá necesariamente a un proceso de innovación, por eso, la insistencia de que resulte de una colaboración y reflexión colectiva. Entre los elementos necesarios para que en realidad se dé un proceso de innovación se encuentran los siguientes:

- debe de ser promovido internamente, no por una imposición externa
- tener como objetivo la mejora del currículo del centro
- su ámbito de aplicación debe ser el propio centro educativo (por lo que el contexto del mismo y de sus alumnos es de vital importancia para su construcción)
- su duración es de corto y medio plazo
- debe convertirse en una práctica habitual (Casanova, 2009).

Es importante tener en cuenta estos elementos, así como ciertas condiciones previas que pueden indicar si el centro está en posibilidades de la elaboración de un PCC que impulse procesos de mejorar e innovación. Martínez (2000) señala, por ejemplo, la necesidad de partir de la experiencia y difusión de otras experiencias, la formación de los docentes, el material curricular, los recursos, las posibilidades de asesoramiento y organización, el ambiente de trabajo, la unidad de propósitos, la capacidad de participación, entre otros factores que se deben analizar antes de iniciar el proceso. Desde la perspectiva de este documento, se propone abordar esta construcción del PCC como un proceso de gestión del conocimiento a través de la creación de comunidades de práctica y aprendizaje que permitan la creación de nuevo conocimiento que pueda ser integrado a la institución para que el centro se convierta en una organización abierta al aprendizaje.

En resumen, la elaboración de un PCC supone procesos bastante complejos que implican a diferentes actores educativos, por lo cual, conlleva una planificación y poner especial interés en la actuación de agentes dinamizadores que no solo puedan organizar el trabajo, sino lograr construir una intersubjetividad entre los

diferentes participantes para generar una visión compartida e impulsar a trabajar por un objetivo común.

Para terminar este apartado, considero vital aclarar que la elaboración del PCC es un proceso formativo, por lo que el resultado o producto es tan importante como el proceso seguido, por lo tanto, este también debe de presentar posibilidades de innovación institucional. Es sumamente importante para el centro que este proceso se convierta en un mecanismo cohesionador del equipo docente. Es, además, una oportunidad de reconocer que la tarea del profesorado consiste en reelaborar y concretar los elementos del currículo general a la propia realidad educativa, a fin de orientar y servir para la organización de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y que, al final, es esto lo que le da vida a una propuesta curricular.

Pero, a su vez, la participación de todo el profesorado requiere de un equipo que pueda gestionar los procesos y asegurar que la tarea se mantenga en ese esquema de participación que asegure que el currículo sea entendido como un acción colectiva, llena de interrelaciones y negociaciones y no como una imposición dogmática de contenidos por parte de una administración ajena a los propósitos educativos y la concepción de persona del centro.

Esta manera de concebir la acción y reflexión curricular no es frecuente dentro de las instituciones y llevarla a cabo desde una propuesta de gestión del conocimiento trae consigo posibilidades de innovación, no solo en el currículo sino en la manera en la que la organización funciona e incentiva el aprendizaje colectivo.

La gestión del conocimiento en la construcción colectiva del proyecto curricular de centro en el Instituto de Ciencias

El trabajo para la elaboración de un proyecto curricular articulado que dé unidad y claridad a las propuestas educativas de las cuatro secciones escolares (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) que conforman el Instituto de

Ciencias, fue un compromiso asumido por la institución como respuesta a los resultados arrojados después de la aplicación de la Guía de Autoevaluación del Sistema de Calidad en la Gestión Escolar de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuita (FLACSI), en abril de 2013. Este compromiso obedeció a las necesidades detectadas dentro del ámbito pedagógico curricular⁹, en donde se obtuvo un nivel de logro de solo 20 % en el resultado número uno correspondiente al “Diseño y Planificación de la Enseñanza”. Este resultado, compuesto por cuatro indicadores de logro, pretende medir la propuesta curricular del centro a partir de analizar: si está diseñada de manera participativa, si incluye las propuestas oficiales y respeta el contexto institucional, si explicita los resultados de una formación integral (tomando en cuenta las áreas cognitiva, emocional, social, corporal y espiritual), si describe los medios pedagógicos para alcanzar los aprendizajes esperados, si los profesores analizan y discuten sus prácticas pedagógicas; y si son acompañados en esta reflexión por los directivos (Radic, 2012).

En el informe entregado por el Sistema de Calidad en la Gestión Escolar se señaló que:

El proceso ha evidenciado la ausencia de una propuesta curricular institucional. Cada sección cuenta con una propuesta realizada de manera aislada. Se cuenta con programas de asignatura, avances de articulación vertical en las asignaturas de Español, Matemáticas, Inglés y Computación. (Hernández, 2013, p. 10)

Por ello, en el mismo informe, se hace la sugerencia de trabajar en la siguiente área de mejora: “Articulación de la propuesta curricular del colegio (competencias a lograr en los distintos grados escolares, áreas y dimensiones de la formación integral)” (Hernández, 2013, p. 15).

⁹ El Sistema de Calidad en la Gestión Educativa de FLACSI consta de cuatro grandes dimensiones que dan cuenta de los principales ámbitos y factores asociados a la calidad educativa de un centro, estos ámbitos son: pedagógico curricular, estructura y organización, familia y comunidad y clima escolar.

En respuesta a lo anterior, se planteó un proyecto de mejora institucional, desde del Consejo de Rectoría, que tuvo como finalidad elaborar el proyecto curricular articulado del Instituto de Ciencias. Este trabajo encabezado por la Coordinación General Académica se asignó a un equipo constituido por maestros de las diferentes secciones. La tarea encomendada se expresó de la siguiente manera: “Elaborar el Proyecto Curricular de Centro (PCC), documento que permite la explicitación de los objetivos del Proyecto Estratégico Institucional (PEI) para su aplicación concreta, mantener la coherencia interna y garantizar la continuidad entre secciones y la articulación curricular” (Consejo de Rectoría, 2013, p. 1).

Se consideró en ese momento que el PCC debía contener

los Proyectos Curriculares de cada una de las Secciones, los Proyectos Curriculares de ciclo y las Planificaciones de las Áreas Académicas, para asegurar el continuo educativo, la presencia de los ejes transversales y contemplar las líneas básicas de actuación plasmadas en el PEI (Consejo de Rectoría, 2013).

Para ello, el equipo debía llevar a cabo las siguientes acciones:

- buscar las asesorías pertinentes
- recabar información con los actores de la comunidad educativa
- asegurar que el proyecto mantenga una estrecha relación con el PEI, así mismo, la congruencia con el sistema oficial y los contenidos propios de la propuesta educativa ignaciana
- establecer una calendarización para el trabajo y el logro de los objetivos.

Una vez iniciado el trabajo, el equipo redefinió el propósito del proyecto de mejora, quedando de la siguiente manera: “Elaborar el Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias (PCIC), para establecer un estilo educativo común, articulando los proyectos y objetivos de cada sección, con la finalidad de caminar según los principios identitarios del Instituto de Ciencias” (PCIC, 2013).

A partir de abril de 2013, el equipo se reunió de manera periódica para trabajar en la tarea encomendada. Ante las dificultades surgidas para lograr una verdadera construcción colectiva del PCC, se vio conveniente intervenir desde la perspectiva de la gestión del conocimiento, para convertir los espacios de reflexión curricular con los que ya contaba el Instituto de Ciencias en verdaderas comunidades de práctica y que mediante estas comunidades se llevará cabo el proceso de producción de conocimiento, de acuerdo a los estándares de calidad marcados por FLACSI, es decir, que fuera “diseñada participativamente (profesores y equipo de educadores)” (Radic, 2012).

El contexto del Instituto de Ciencias

A continuación, se presenta una descripción general del contexto del Instituto de Ciencias, un poco de su historia, su conformación actual y algunos datos relevantes Sistema de Calidad en la Gestión Escolar de la FLACSI, en el que actualmente participa y que resultan fundamentales para entender el momento que vive la institución. Se pretende dar una visión global que ayude a entender la organización en la que están insertos los espacios de reflexión curricular en los que se ha intervenido desde la gestión del conocimiento, con el propósito de llevar a cabo la construcción colectiva del PCC. Es importante señalar que la historia del colegio es compleja y muy amplia, de igual modo, para comprender el sistema de calidad, habría que hacer una presentación mucho más extensa de su funcionamiento y sus componentes, sin embargo, solo se tomarán en cuenta en esta sección aquellos datos que se consideran de mayor trascendencia para el objetivo que aquí se pretende.

Historia

El Instituto de Ciencias es un colegio de la Compañía de Jesús, ubicado en la ciudad de Zapopan (zona metropolitana de Guadalajara), Jalisco, México. Fue fundado en el año de 1906 bajo el nombre de Instituto San José, hasta que en el

año de 1917 tuvo que ajustarse a las nuevas normas de la Constitución de ese mismo año:

Y de esa manera, apareció el nombre de INSTITUTO DE CIENCIAS DE JALISCO, aunque en los catálogos de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús se siga llamando hasta ahora Instituto San José, porque sigue teniendo como patrono al santo patriarca (Cuellar Luna, 2008, p. 24).

La primera sede del colegio, ya bajo ese nombre, fue la Casa de los Abanicos ubicada en la calle Libertad, esta misma casa en 1961 pasaría a albergar al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores (ITESO). Para 1932, el Instituto de Ciencias cambió su sede a la calle Tolsá, para en 1955, ubicarse en la calle Murguía, actualmente Av. Ávila Camacho, donde se encuentra hasta la actualidad (Cuellar Luna, 2008).

En su larga historia, el Instituto de Ciencias ha vivido las vicisitudes de los sucesos de la ciudad y el país, ha sido clausurado por su denominación religiosa y ha estado incorporado a diversas instituciones de educación superior, como la Universidad Autónoma de México. En 1940 logró su incorporación a la Secretaría de Educación Pública para la educación secundaria. El bachillerato mantuvo su incorporación a la UNAM (Cuellar Luna, 2008) y para 1977 abrió las puertas de la educación primaria bajo el esquema de la educación personalizada.

Aunque inició como un colegio solo para varones, bajo el lema de “*Viriliter Age*” (actúa virilmente), a partir del año 1974 se convirtió en una escuela que atiende hombres y mujeres, carácter que conserva hasta la actualidad. Los estilos educativos también han ido cambiando, mientras que en sus comienzos la mayoría de los maestros eran sacerdotes jesuitas, en nuestros días solo trabajan en el colegio cuatro miembros de la orden religiosa. Por otro lado, la primaria conserva poco del esquema de educación personalizada con el que fue fundada, pasando ahora a un modelo mucho más tradicional de exposiciones magisteriales.

Características generales

El Instituto de Ciencias es una institución educativa sin fines de lucro, en la que la dirección general de la gestión recae en la Rectoría, misma que preside al Consejo de Rectoría, quienes ayudan en la reflexión, recomiendan e informan para la toma de decisiones (Rectoría, Modalidad de la gestión Institucional, 2014).

Actualmente, ofrece cuatro niveles educativos; los tres correspondientes al Sistema de Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria; y el correspondiente a Educación Media Superior: bachillerato. Este último, que anteriormente se encontraba incorporado a la UNAM, ahora es parte del Sistema de Colegios Jesuitas de México, avalado por la Dirección General de Bachilleratos de la Secretaría de Educación Pública. Cada sección cuenta con una persona responsable de la dirección, quien respalda sus decisiones en consejos consultivos para el funcionamiento general de la sección.

La comunidad educativa del Instituto de Ciencias está formada por el alumnado, sus familias y todo el personal que labora en la institución. Hoy se tiene un total aproximado tres mil alumnos matriculados y de trescientas cincuenta y cuatro personas empleadas, entre docentes, administrativos y personal de servicios. La jornada escolar se desarrolla en un solo turno, el matutino; aunque por la tarde, la escuela permanece abierta para múltiples actividades deportivas y artísticas, siendo estas una fortaleza en la educación que se ofrece.

El Ciencias, como coloquialmente se le conoce, es un colegio católico. Sin embargo, acepta alumnos, maestros y personal de otras religiones y credos. La institución pretende dar una educación integral atendiendo a las ocho dimensiones de la persona adoptadas por la ACODESI¹⁰: ética, espiritual, intelectual, afectiva, comunicativa, estética, psicomotriz y socio-política (ACODESI, 2003).

La institución es una obra apostólica de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús, por lo cual rinde cuentas al gobierno de la misma. Pertenence al Sistema de Colegios Jesuitas de la Provincia Mexicana, integrado por siete instituciones hermanas, todas de la Compañía: el Instituto Lux, ubicado en la ciudad de León,

¹⁰ Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

Guanajuato; el Instituto Oriente, ubicado en la ciudad de Puebla, Puebla; el Instituto Cultural Tampico, ubicado en Tampico, Tamaulipas; la secundaria y el bachillerato de la Universidad Iberoamericana de Tijuana, ubicado en Tijuana, Baja California; y la Escuela Carlos Pereyra, ubicada en la ciudad de Torreón, Coahuila. Además tiene lazos estrechos con el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.

El lema institucional que comenzó siendo “*Viriliter Age*” (actúa virilmente), pasó a ser “*Humaniter Age*” (actúa humanamente) cuando cambió a su modalidad mixta y, actualmente, es “Hombres y mujeres para los demás”, frase acuñada por el P. Pedro Arrupe, S. J., quien fuera Prepósito General de la Compañía de Jesús de 1965 a 1983.

El perfil organizativo formal

El Instituto de Ciencias es una organización con un respaldo académico e institucional que se puede entender desde el modelo de la teoría estructural, descrita por Bolman y Deal (1995), ya que cuenta con un sistema de relaciones jerárquico-formal y con objetivos que permiten medir la obtención de resultados¹¹. A lo largo de más de ciento ochenta años de historia, la institución ha generado una serie de planteamientos, objetivos y metas que han respondido a las necesidades de la sociedad tapatía y, al mismo tiempo, ha generado las *estructuras organizacionales* y jerárquicas necesarias para su consecución. Al ser un colegio con inspiración ignaciana, pretende que sus miembros se sientan llamados a comprometerse de manera activa en el Proyecto Educativo Común de los Colegios de la Compañía de Jesús (PEC)¹², todo esto para desarrollar un espíritu de comunidad.

El Instituto de Ciencias es una *organización* permeada por diversas modalidades educativas y organizacionales, impregnadas en cada una de sus secciones, por lo

12 Proyecto Educativo Común, aprobado en la 11ª. Asamblea de la CPAL, Florianópolis (Brasil), el 27 de abril de 2005.

que es difícil definir un estilo único¹³. Aunque responde como institución, a un esquema más jerárquico y “formal”, en donde el *centro escolar* se estructura de una manera esquemática, tiene por otra parte, características de una *organización* en donde muchas cosas se trabajan desde una perspectiva más “casera” y menos estructurada y sistematizada (Hernández, 2013). Enfrenta la gran deficiencia de no contar con una planeación clara y, aunque se cuenta con suficientes documentos inspiracionales, no hay un proyecto educativo de centro (Hernández, 2013).

El perfil organizativo informal

El Instituto de Ciencias tiene una vida *informal* difícil de definir. Santos Guerra (1994) dice que todas las escuelas son iguales y que, a la vez, cada escuela es única, ya que si bien cuentan con estructuras formales que las asemejan, las maneras en que estas se hacen vida dentro de las organizaciones son únicas y dependen del microcosmos en el que se insertan¹⁴, es decir, los “tejes y manejes” que se van dando entre las distintas secciones del colegio y entre los distintos individuos y grupos de poder son diversos y cambiantes.

Del total de personas que laboran en el colegio, doscientos cuatro son maestros, divididos en las diferentes secciones de la siguiente manera: treinta y cuatro en preescolar, cincuenta y tres en primaria, cincuenta y cinco en secundaria y sesenta y dos en preparatoria.

Infraestructura

A pesar de ser una institución con más de cien años de presencia en la ciudad, ha ido renovando su infraestructura, tratando de mantenerse al día para enfrentar la demanda de su población estudiantil y docente. En la actualidad se encuentra en un proceso de cambio de sede, pero hasta la fecha, se cuenta con los recursos

¹³ Esto se vio claramente en los resultados de la Guía de Autoevaluación del Sistema de Calidad en la Gestión Escolar (cfr. (Hernández, 2013).

físicos que se presentan en la Tabla 3, para dar respuesta a las necesidades educativas de las cuatro secciones a las que se atiende.

Tabla 3. Infraestructura del Instituto de Ciencias

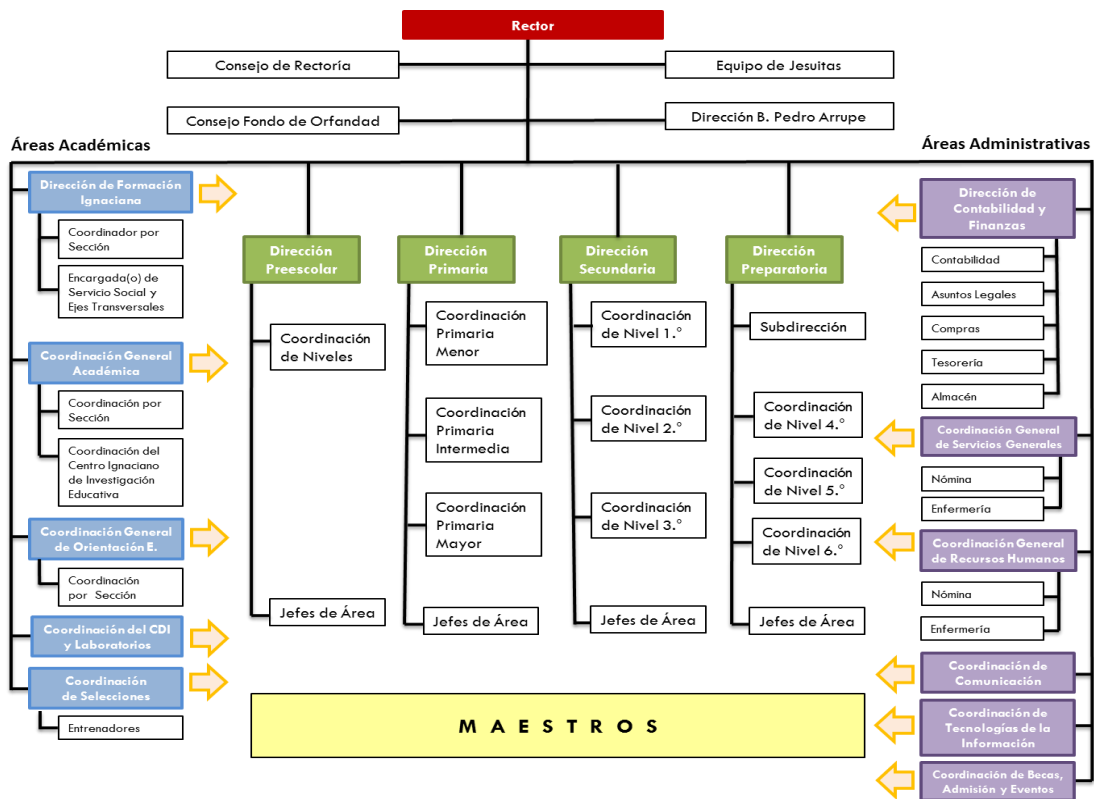
Aulas de cómputo	
2015-2016	El Instituto de Ciencias cuenta con 8 aulas de cómputo equipadas con cañón, pantalla y 18 computadoras cada una, teniendo en total 108 computadoras con internet en el área de tecnológicas. El Centro de Investigación cuenta con un aula multimedia de usos múltiples con 46 computadoras en total.
Espacios para docentes	
2015-2016	Existen cinco salones destinados al trabajo académico (elaboración de material didáctico, revisión de tareas, exámenes, etc.). Estos espacios cuentan con computadoras, impresora, mesa de trabajo, casilleros y espacios para descanso.
RECURSOS DIDÁCTICOS, BIBLIOGRÁFICOS Y FUENTES DE INFORMACIÓN	
Centro de Investigación	
2015-2016	En el 2014 se crea el Centro de Investigación abierto a toda la comunidad educativa del colegio que integra los siguientes servicios: <ul style="list-style-type: none"> • laboratorio de cómputo para investigación y uso de las TIC. • acervo bibliográfico • acervo videográfico • acervo hemerográfico impreso y electrónico • sala de lectura y cubículos para trabajo grupal.
Internet inalámbrico	
2015-2016	El colegio cuenta con una red inalámbrica de internet que cubre todas las áreas del mismo. Esta red es de acceso abierto para toda la comunidad educativa del colegio.
Acervo bibliográfico	
2015-2016	Consta de 10 000 títulos de todas las áreas del conocimiento, clasificados bajo el Sistema Dewey y registrados en catálogo electrónico.
Acervo videográfico	
2015-2016	Consta de 1000 archivos digitales de videos, películas o documentales de diversas temáticas.
Hemeroteca	
2015-2016	Consta de 3 títulos de publicaciones periódicas impresas y un centro de documentación virtual que permite el acceso a diversas publicaciones electrónicas vía internet.

Fuente: Elaboración propia.

El Organigrama

El colegio integra en su organigrama, además de la Rectoría y las direcciones de sección, otras direcciones, coordinaciones generales y jefaturas que funcionan transversalmente en todo el colegio, cuyo objetivo es dar servicio para facilitar la labor educativa y formativa de las cuatro secciones educativas. Las sociedades de padres de familia y la sociedad de alumnos son también órganos colaborativos y consultivos importantes para la toma de decisiones (Rectoría, Modalidad de la gestión Institucional, 2014).

Figura 1. Organigrama del Instituto de Ciencias



Fuente: Proyecto Educativo del Instituto de Ciencias (2015-2020)

El Sistema de Calidad en la Gestión Escolar de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas

A partir del ciclo escolar 2012–2013, la institución ha participado en el programa piloto del Sistema de Calidad en la Gestión Escolar, que coordina la Federación Latinoamericana y del Caribe de Colegios Jesuitas e Ignacianos (FLACSI). Este es un proceso de certificación que tiene como objetivo evaluar el trabajo que realizan las instituciones de educación básica y media superior de la Compañía de Jesús y proponer rutas de mejora, para crecer y alcanzar las metas que como obra educativa apostólica ignaciana se han trazado.

El trabajo dio inicio con un taller impartido por expertos de la Universidad Católica de Uruguay y de la Universidad Alberto Hurtado de Chile, que se llevó a cabo en las instalaciones de la escuela del día 6 al 10 de noviembre de 2012. Durante el taller, hubo diferentes momentos en los que participaron los actores del proceso educativo y se reflexionó para autoevaluar los cuatro ámbitos asociados a la actividad educativa que marca el sistema FLACSI:

- ámbito pedagógico curricular
- ámbito organización, estructura y recursos
- ámbito clima escolar
- ámbito familia y comunidad.

Al finalizar el taller, se designó un equipo al que se unieron varios voluntarios para elaborar el concepto de calidad de la comunidad del Instituto de Ciencias, que se construyó con las ideas de todo el colectivo recabadas a través de la pregunta: ¿cuáles son los tres deseos del Instituto de Ciencias en lo que respecta al aprendizaje de los alumnos? Después del trabajo de un mes, el equipo entregó el primer borrador del concepto de calidad que fue revisado por el Consejo de Rectoría, quedando su versión final redactada de la siguiente manera:

El Instituto de Ciencias concibe la calidad como el logro de la excelencia en la formación integral de sus estudiantes. Buscamos formar personas libres

que sean sensibles ante su realidad, que conquisten altos niveles de aprendizaje académico, encarnados en una experiencia espiritual reflexiva de fe, en compromiso para la construcción de una sociedad más justa. Para ello el Colegio aspira a ser una comunidad educativa coherente con la identidad ignaciana, que desarrolla una gestión adecuada de recursos, el encuentro, la comunicación y el acompañamiento. (Comisión del Concepto de Calidad, 2012).

A partir de la elaboración de este concepto, se inició un trabajo colegiado, que comenzó en diciembre de 2012, en el que se respondió una guía de autodiagnóstico institucional, con la finalidad de descubrir fortalezas e identificar áreas de mejora para implementar proyectos de crecimiento institucional.

Misión, visión y calidad de la gestión

Como resultado de estos proyectos de mejora, durante el ciclo escolar 2013-2014, el Consejo de Rectoría revisó la misión y visión institucional y concluyó que contenían los elementos fundamentales que daban identidad al Instituto de Ciencias. De manera que se conservaron, bajo una nueva redacción, que fue sociabilizada con toda la comunidad educativa en julio de 2014 y que se presentan a continuación.

Misión

El Instituto de Ciencias es un colegio de la Compañía de Jesús que forma personas según el modelo de la fe cristiana: libres, competentes, equilibradas espiritual y psicológicamente, abiertas al mundo, en diálogo con la realidad, comprometidas con la justicia y con el servicio generoso a favor de los más necesitados. Para construir un mundo más fraterno promovemos, a través de nuestro proyecto educativo, la excelencia en todas las dimensiones del ser humano y la formación de líderes creativos, sensibles e integrados a la sociedad (Consejo de Rectoría, 2014).

Visión

Formar a la persona concreta de hoy, a partir de la comprensión cristiana del hombre como un ser libre de todo impedimento para crecer y capaz de decidir el desarrollo de todas sus potencialidades, a la luz de su encuentro con Dios y en diálogo comprometido con el mundo para que su respuesta sea amar y servir a los demás (Consejo de Rectoría, 2014).

A partir de esta revisión, se inició una etapa de mejora institucional que continúa hasta la fecha y que ha generado modificaciones sustanciales dentro de la organización, implicando prácticamente a todos los que en ella laboran.

Capítulo 2. La gestión del conocimiento en la construcción colectiva de los proyectos curriculares de centro

Aplicar los conceptos y prácticas de la gestión del conocimiento en la construcción colectiva de un PCC, da la posibilidad de que se genere un aprendizaje institucional. Un colegio como el Instituto de Ciencias, con más de 115 años de labor educativa, cuenta con un bagaje de experiencias y recursos que muchas veces no se aprovechan al máximo, desperdiciando así, las posibilidades de aprendizaje y crecimiento que esto le ofrece.

Frecuentemente sucede en las organizaciones que se repiten trabajos y esfuerzos ya realizados, se pierde información valiosa cuando una persona abandona la institución o cambia de puesto, se dejan procesos a medias y se repiten prácticas que no han sido eficientes. La gestión del conocimiento permite a las organizaciones recuperar el conocimiento organizacional, producir nuevo conocimiento e integrarlo a sus prácticas para generar verdaderos aprendizajes. Posibilita resolver problemas o dificultades detectadas, innovar en aquellos ámbitos donde se encuentran áreas de crecimiento y renovación, y mejorar los procesos que ya son buenos pero que pueden ser mejores.

Además, la gestión del conocimiento compromete a trabajar en una visión compartida, ayuda a ir formando sentido de identidad y enseña a trabajar en equipo. Parte del principio de que no se puede producir conocimiento en soledad, sino que se debe construir en comunidad, para lo que es necesario compartir un proyecto, una meta, un objetivo. Esto genera en las instituciones un clima laboral diferente y permite el desarrollo de líderes y de individuos creativos, con los que la institución se ve enriquecida.

Adoptar políticas institucionales que promuevan la gestión del conocimiento, permite aprender como organización, provee una base de conocimiento institucional y provoca un crecimiento que puede ayudar en la construcción de un proyecto educativo de calidad. Por lo tanto, utilizar la gestión del conocimiento para construir de manera colectiva un proyecto curricular de centro, resulta una

oportunidad de aprendizaje organizacional que, además, propone que el trabajo se haga de manera colectiva e integrada, permitiendo la participación de los docentes y recuperando sus conocimientos y experiencias.

2.1 ¿Qué es la gestión del conocimiento?

Para entender la gestión del conocimiento y el porqué resulta pertinente en la construcción colectiva de un proyecto curricular de centro, se definirá primero el término de *gestión* y luego se revisarán las teorías de Ikujiro Nonaka de la creación del conocimiento organizacional, la propuesta por Mc. Elroy y Firestone sobre la gestión del conocimiento de segunda generación y las ideas de Peter Senge sobre las organizaciones abiertas al aprendizaje. También se tomará en cuenta la propuesta de Etienne Wenger sobre las comunidades de práctica y su relación con el aprendizaje organizacional.

La gestión

La palabra gestión viene del latín *gestiō* y hace referencia a la acción y a la consecuencia de administrar o gestionar algo (definición.mx, 2013), entendiendo gestionar como llevar a cabo las tareas que hacen posible la realización de una operación cualquiera. Cuando hablamos de gestión nos referimos también al correcto manejo de los recursos de los que dispone una determinada organización, empresa o negocio.

El término puede abarcar una larga lista de actividades, pero siempre se enfoca en la utilización eficiente de los recursos, con la intención de maximizar sus rendimientos (Porto, 2013). La noción de gestión, por lo tanto, se extiende hacia el conjunto de trámites que se llevan a cabo para resolver un asunto o concretar un proyecto, administrando correctamente los recursos que se tienen para la consecución del mismo.

Existen distintos tipos de gestión: la gestión social, la gestión de proyectos, la gestión del conocimiento (proveniente del inglés *knowledge management*)

(Larousse, 2009), la gestión ambiental, etc. Sin importar de cuál de ellas se trate, el arte de gestionar tendrá que ver con asegurar los pasos, los recursos (materiales y humanos), los compromisos y las acciones para el logro de metas y objetivos preestablecidos (definicionabc.com, 2016).

Entre los autores existe todavía el debate de sí el conocimiento es algo que puede ser gestionado, aunque se considera que es precisamente este el principal recurso de una organización. Para Agustín Canals, por ejemplo:

El conocimiento es algo demasiado abstracto para ser gestionado. Sin embargo, lo que si puede gestionarse son los activos del conocimiento. Dichos activos, se crean a partir del conocimiento y pueden ser utilizados para la creación de nuevo conocimiento. Son activos del 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. Además también pueden gestionarse otros activos, como por ejemplo el espacio físico, de manera que se fomenten las condiciones idóneas para la creación del conocimiento y su difusión si procede (Canals, 2003, p. 14).

Dependiendo de lo que se entienda por conocimiento, la teoría que se generará en torno a la posibilidad de su gestión. Independientemente de ello, para que las organizaciones sean capaces de aprender a aprender tendrán que tener sistematizados los procesos para poder conseguirlo (Gordó, 2010), por lo que las diferentes propuestas que se revisan a continuación en torno al tema, aportan elementos fundamentales de cómo sistematizar dichos procesos y lograr el aprendizaje organizacional.

La teoría dinámica de creación de conocimiento organizacional de Ikujiro

Nonaka: el ciclo SECI

La teoría de creación del conocimiento organizacional de Ikujiro Nonaka (1994) se enfrenta al paradigma tradicional en el que la organización, o se asume como un sistema que procesa información, o como uno que resuelve problemas. Para

solucionar la encrucijada, esta teoría muestra que las organizaciones son también creadoras de conocimiento, lo que implica una comprensión activa y dinámica de las mismas entendidas como sistemas más amplios capaces a de innovar y generar cambios. Por ello, se consideran dos dimensiones en la creación del conocimiento; una epistemológica (que presupone un diálogo continuo entre conocimiento tácito y explícito) y una ontológica (que considera la interacción entre los individuos como parte fundamental para la creación de conocimiento). Con base en estas dos dimensiones, Nonaka (1994, p. 4) propone un modelo de creación de conocimiento organizacional.

Partiendo de una epistemología tradicional, se define el conocimiento como "creencia verdadera justificada" (Nonaka, 1994) lo que permite comprenderlo como un proceso humano dinámico, puesto que es ante todo *una creencia* y, como tal, es una aspiración a la verdad que debe ser justificada, lo que implica un movimiento continuo. La información es una corriente de mensajes, mientras que el conocimiento es creado y organizado por la corriente de información. Lo anterior implica una relación entre el conocimiento y la acción humana, siendo esta la que transforma la información en conocimiento. Para Nonaka (1994), la información es un medio o un material necesario para la creación de conocimiento.

Podemos hablar, así mismo, de dos dimensiones en la creación del conocimiento según Nonaka (1994). La primera tiene que ver con la distinción entre el conocimiento tácito y el explícito (dimensión epistemológica). El conocimiento tácito tiene elementos tanto cognitivos como técnicos, a los elementos cognitivos Johnson los llamó "modelos mentales"¹⁵ (Johnson en Nonaka, 1994) que incluyen esquemas, paradigmas, creencias, que ayudan a los individuos a definir su mundo. Los elementos técnicos son el "saber hacer".

El conocimiento tácito es una actividad continua del saber hacer. Los individuos se comunican este "saber hacer" para poder construir entendimientos mutuos. Esto

¹⁵ P. Senge, también habla de estos "modelos mentales" y los define como aquellas preconcepciones, presupuestos, maneras de ver o interpretar la realidad que afectan la percepción de la misma y, por tanto, las decisiones que se toman, tanto a nivel individual como de organización (Senge, 2005).

implica un "procesamiento paralelo", pues ante la complejidad del hacer deben enfocar simultáneamente las diferentes dimensiones del problema. Por otro lado, el conocimiento explícito es "digital", capturado en bases de datos, archivos, etc.

La segunda dimensión o dimensión ontológica entiende que el conocimiento es creado por la interacción entre los individuos. La creación del conocimiento organizacional amplifica este conocimiento y lo cristaliza como parte de la red de conocimiento de una organización. En esta línea se habla de diferentes niveles de interacción social donde se genera el conocimiento. Algunas de estas obedecen a disposiciones formales de la organización, pero otras tienen que ver con comunidades informal de interacción que también participan en la creación de conocimiento. Ettiene Wenger se referirá a las comunidades prácticas como grupos auto-organizados que se integran para la colaboración, ya que comparten intereses y deseos comunes. Se dice que son auto-organizados porque tienen la característica de que su formación es voluntaria y son la unidad más fuerte para fomentar la creación de conocimiento (Wenger, 2001).

Para Nonaka los principales involucrados en la creación del conocimiento son los individuos que forman parte de la organización. Estos individuos están continuamente comprometidos a recrear el mundo para explicárselo según sus propias expectativas. Este compromiso individual es, pues, un componente esencial para la creación del conocimiento para Nonaka y hay tres factores básicos que lo inducen dentro de una institución:

- La **intención**, que tiene que ver con la manera en que los individuos intentan darle sentido y grado de significancia a la información que poseen y a lo que intentan resolver con ella, con el contexto y con el entorno donde se sitúan.
- La **autonomía**, cada individuo tiene su propia personalidad, por lo tanto, las intenciones de cada uno serán diferentes. El permitir que los individuos actúen dentro de la organización de manera autónoma, permite mayor flexibilidad para adquirir, relacionar e interpretar información.

- **Fluctuación** es la interacción continúa con el mundo externo. Esta fluctuación muchas veces produce interrupciones en el estado de ser cómodo del individuo. Estas desarticulaciones pueden ser motores de cambio y generar nuevos conocimientos.

Este modelo de la creación del conocimiento organizacional es un modelo en espiral, en el que se identifican cuatro diálogos diferentes de interacción (ciclo SECI) entre el conocimiento tácito y explícito, que permiten que este sea convertido en nuevo conocimiento (Nonaka, 1994).

- **Socialización:** creación de conocimiento tácito a través de las experiencias compartidas (de conocimiento tácito a conocimiento tácito)
- **Externalización:** conversión del conocimiento tácito a conocimiento explícito.
- **Combinación:** creación de conocimiento explícito desde el conocimiento explícito
- **Internalización:** conversión del conocimiento explícito a conocimiento tácito.

Lo central en el modelo de la creación de conocimiento organizacional es la interacción dinámica los diferentes diálogos de conversión de conocimiento y, sobre todo, en el intercambio existente entre conocimiento tácito y conocimiento explícito a través de la externalización y la internalización.

La creación del conocimiento organizacional se lleva a cabo cuando todos los diálogos de creación del conocimiento están "organizacionalmente" manejados para formar un ciclo continuo. Existen varios detonadores que ponen en marcha estos diferentes modos de conversión. Por lo general, los equipos empiezan compartiendo experiencias (socialización) que llevan al uso de metáforas que resultan un método efectivo para convertir conocimiento tácito en explícito. Las metáforas nos ayudan a comprender algo desconocido a través de su comparación con algo conocido, dependen de los símbolos, de la imaginación y de las intuiciones y pueden generar conocimientos del futuro a través de conocimientos ya existentes. Además, no solo nos muestran las similitudes entre

dos conceptos, sino también nos permiten hacer comparaciones y encontrar las contradicciones y, con esto, nos permiten crear nuevos significados y formar nuevos paradigmas. Por otro lado, el uso de analogías nos ayuda a encontrar aquello que dos cosas diferentes tiene en común, esto reduce la ambigüedad. Mientras las metáforas nos ayudan a la libre asociación, las analogías nos permiten explorar nuevos conceptos a través de conceptos ya entendidos. El uso de ambas nos permite transformar conocimiento tácito a explícito y compartir los conceptos que resultan difíciles de comunicar.

Los beneficios de este conocimiento llevan a los individuos a centrarse en el paso del conocimiento tácito al explícito (externalización). Estos conceptos formados por los equipos se combinan con información específica y conocimiento externo para tratar de encontrar especificaciones más concretas y compartirlas (combinación). Esto inicia un proceso de ensayo y error que lleva a una experimentación para aprender haciendo (internalización) y, posteriormente, a que los participantes compartan conocimientos específicos, que se expresa en un conocimiento tácito. El ciclo anterior (SECI) crea un modelo en espiral, de manera que la creación del conocimiento empieza en el individuo y va ascendiendo hacia el nivel colectivo y después al organizacional y puede alcanzar incluso un nivel inter organizacional (Nonaka, 1994).

La calidad del conocimiento tácito se ve afectada por dos factores: la variedad de las experiencias del individuo y el conocimiento de la experiencia. Reflexionar sobre la experiencia hace que el conocimiento tácito interactúe con el conocimiento explícito, lo que eleva la calidad del mismo. La interacción entre el conocimiento de la experiencia y el raciocinio permite a los individuos crear sus propias explicaciones del mundo. Al interactuar, los individuos comparten estas perspectivas que se articulan y se amplían. Las organizaciones, para generar conocimiento, deben gestionar "equipos de organización" en los que los individuos puedan crear nuevos conceptos. De esta manera, las organizaciones forman ideas, es decir, crean una "mente organizacional" (Nonaka, 1994).

Para que esto suceda, las organizaciones deben tener un "campo", un lugar donde las perspectivas individuales sean articulables, por lo que deben gestionar la existencia de equipos auto-organizados. Estos equipos deben tener un "núcleo", es decir, contar con algunos miembros que aseguren la "redundancia" de información. Según Morgan (1986) estos equipos deben cumplir con los siguientes principios: aprender para aprender, variedad requerida, mínima especificación crítica, redundancia de información. Para Wenger (2001) estos equipos son comunidades de práctica que tienen un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido.

Los vínculos entre los individuos muchas veces trascienden los límites de la organización ante la necesidad de resolver problemas prácticos, generando así "comunidades evolutivas de práctica". Estas facilitan la creación del conocimiento, vinculando las dimensiones rutinarias del trabajo con la innovación y el aprendizaje activo.

El equipo auto-organizado detona la creación del conocimiento organizacional por dos procesos: favoreciendo la confianza que permite compartir las experiencias y logrando la conceptualización a través del diálogo de los individuos. El líder del equipo deberá tener en cuenta los ritmos de interacción que permitan converger y divergir en un concepto, mismos ritmos que hay que equilibrar para el buen funcionamiento del equipo. La confianza permite al equipo compartir la experiencia, tener una perspectiva implícita común, articular esta perspectiva mediante el diálogo y crear conocimiento. Esto permite la externalización del conocimiento (Nonaka, 1994).

El diálogo permite verificar ideas propias e involucra la definición de perspectivas, la toma de perspectivas y la multiperspectividad de la cognición (Graumann, 1990). Para elevar la calidad del diálogo podemos usar la dialéctica, estimulando el pensamiento creativo en la organización. El diálogo debe cumplir ciertas condiciones: primero, no debe ser monofacético, de manera que siempre haya espacio para la revisión; en segundo lugar debe ser libre, permitiendo a los participantes que expresen sus propias ideas; en tercer lugar, la negación por la

negación debe ser desalentada; y, en cuarto lugar, debe tener una continuidad temporal.

El conocimiento creado por un equipo tiene que ser cristalizado en un producto. La cristalización es el proceso por el que varios departamentos de la organización prueban en la realidad la aplicabilidad del concepto creado. Para Wenger, este proceso de cristalizar el conocimiento en productos, recibe el nombre de cosificación (Wenger, 2001). Otro aspecto importante en este proceso es la redundancia de información, que favorece el trabajo en equipo. Esto implica que quienes trabajan en diferentes partes de la resolución de un problema compartan información. La redundancia de información permite la retroalimentación entre los equipos y estimula los procesos creativos.

La creación de conocimiento organizacional es un proceso sin fin definido. La organización, por tanto, necesita converger este proceso en un punto, para poder transmitir el conocimiento creado y poder crear nuevo conocimiento. Si entendemos el conocimiento como “una creencia verdadera justificada”, esta convergencia tendrá que ver con la justificación de los conceptos, es decir, con comprobar su veracidad. La justificación, así mismo, determinará la calidad del conocimiento creado, para ello habrán de definirse “estándares” para evaluar su veracidad.

Es papel de los mandos superiores en una organización definir estos “estándares”, mismos que dependerán de las “aspiraciones” y valores de la propia organización. Estos estándares deben de ser evaluados por su consistencia con sistemas de valor de orden superior, es decir, la propia organización deberá definir los criterios para juzgar la calidad del conocimiento creado de acuerdo a sus propósitos y valores. De tal manera que, la base del conocimiento organizacional es después reorganizada por un proceso mutuamente inducido de interacción, entre la visión organizacional y el conocimiento creado. Es así como la organización aprende de manera continua siguiendo un ciclo de diálogos entre el conocimiento tácito y explícito (Nonaka, 1994).

La gestión del proceso de creación del conocimiento organizacional

La fluctuación del ambiente es uno de los tres factores que inducen el compromiso institucional (los otros dos, que ya habían sido mencionados, son la intención y la autonomía). Esta fluctuación ambiental también puede producir lo que se llama “caos creativo”. Es decir, una variación ambiental produce una crisis y esta crisis hace necesario un cambio, lo que pone en marcha la necesidad creativa de generar nuevo conocimiento. Para que este “caos” sea creativo, debe de partir de la reflexión de la organización sobre sus acciones.

La redundancia de información juega aquí un papel de suma importancia y puede ser instrumental para acelerar la creación del conocimiento. Un concepto que se creó por un individuo o un grupo debe ser compartido con otro que lo necesita; pero, además del concepto específico, se comparte información extra. De esta manera, los individuos pueden entrar en las áreas de operación de otros y dar retroalimentación desde otras perspectivas, lo que hace surgir el aprendizaje por intrusión (Nonaka, 1994). Esta redundancia de información también puede reducir el impacto de jerarquía de gestión, puesto que habilita a todos los miembros para intervenir en el proceso en base al consenso y a la preparación equitativa.

Gestión medio arriba abajo

Para lograr el aprendizaje organizacional, Nonaka (1994) propone un modelo de gestión que tiene por principio generar relaciones cooperativas entre mandos superiores, medios e inferiores. En él, todos los actores son importantes y es necesario que trabajen juntos, ya sea de manera horizontal o vertical. El modelo entiende que mientras los mandos superiores proporcionan y articulan las “visiones para la dirección”, los inferiores son los que ven la realidad concreta donde esas visiones se deben llevar a cabo. Existe, por tanto, un espacio vacío entre ambas posiciones y es aquí donde deben actuar los mandos medios, asegurando un proceso creativo paralelo, que se lleva a cabo de manera simultánea entre mandos superiores e inferiores y cuya brecha es cerrada a través de su intervención.

Los directivos de las organizaciones, entonces, funcionan como “catalizadores”, son quienes proveen las visiones a la organización y proporcionan los estándares para medir la veracidad del conocimiento. Los mandos medios dan forma a la “intención organizacional” y deben lograr la interacción de las corrientes verticales y horizontales en los equipos de trabajo, combinando información estratégica macro y micro, conciliando la brecha entre lo que se debe hacer y lo que se puede hacer. Es decir, sintetizan el conocimiento tácito de los mandos superiores y de los empleados y lo vuelven conocimiento explícito.

Gestión el conocimiento de segunda generación: el modelo de Firestone y McElroy

El modelo de Firestone y McElroy (2009) adopta la definición de conocimiento de Karl Popper, que establece que existen dos tipos de conocimiento, el objetivo y el subjetivo¹⁶. Estos interactúan entre ellos a través de lo que él denomina el “problema mente-cuerpo”, determinante de la interacción entre estados físicos y mentales.

En este modelo se considera que los datos no están hechos de información, sino que datos, conocimiento y lo que él llama “solo información” están hechos de información persistente. Por lo que los tres, junto con el problema, actúan en lo que llama el ciclo de vida del conocimiento para producir más información que producirá un nuevo conocimiento. Al poner los datos y el conocimiento en el mismo plano y considerar a ambos información, el modelo establece que al administrar y procesar la información se administra y procesa conocimiento. De esta manera, todos los miembros de una organización son proveedores y productores de información.

El Ciclo de Vida del Conocimiento (CVC)

El ciclo de vida del conocimiento (CVC) propuesto por, Firestone y McElroy (en Ortiz 2009) establece que el conocimiento inicia y termina con la identificación de

¹⁶ Recordemos que en Nonaka el diálogo se da entre el conocimiento tácito y el explícito.

problemas. Incluye dos categorías: la producción y la integración del conocimiento. La integración del conocimiento constituye lo que se conoce como gestión del conocimiento de primera generación, cuyo enfoque está centrado en la oferta; es decir, en lograr que el conocimiento se comparta y se use. La gestión del conocimiento de segunda generación (GCII) incluye la producción del conocimiento, es decir, está centrada en la demanda. En ella se pretende no solo que el conocimiento se comparta, sino que impacte el entorno para que la innovación ocurra. La GCII se enfoca, por lo tanto, en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje e innovación organizacional.

Estas dos categorías, se descomponen a su vez en subprocesos:

- A) Producción del conocimiento: incluye el aprendizaje individual y grupal, la adquisición de información, la formulación de las declaraciones del conocimiento (aquí se da una interrelación entre el conocimiento objetivo y subjetivo) y la validación del conocimiento (procesos mediante los cuales las declaraciones del conocimiento se someten a criterios organizacionales para determinar su valor).
- B) Integración del conocimiento: incluye los procesos mediante los cuales una organización introduce nuevo conocimiento y retira antiguo conocimiento. La difusión y transmisión del conocimiento resulta de gran importancia para que las personas puedan integrar el nuevo conocimiento y de esta manera incidir en los procesos de la organización, en su rediseño y en la transformación organizacional. Este proceso incluye la difusión de las afirmaciones del conocimiento, la enseñanza, el compartir y el integrar el nuevo conocimiento en la base del conocimiento institucional (definir qué y cómo se almacenarán los datos, información y conocimiento generado en la organización, como se clasificarán, transportarán y accederá a ellos).

Un componente importante del CVC es justamente esta base del conocimiento institucional (*Distributed Organizational Knowledge Base*), allí se contienen los conocimientos organizacionales (modelos, políticas, sistemas de información, etc.). Estos conocimientos inciden en los ambientes institucionales y

retroalimentan para solucionar y detectar nuevos problemas que inician de nuevo el CVC (Ortiz, 2009).

Fireston y McElroy 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. (Ortiz, 2009, p. 18).

La GC integra la gestión de los datos y la administración de información. Es decir, la producción, distribución y procesamiento de datos e información son parte del CVC, por lo que no basta con administrarlos, sino que hay producirlos.

La GC no determina la estrategia de una institución pero si la influencia. Lo más importante de una estrategia es direccionar la capacidad de una organización de aprender y adaptarse, es decir, la posibilidad de innovar. El modelo propone tres capas, donde el propósito de la GC es enfatizar el procesamiento de conocimiento que aumente la posibilidad de la organización de producir estrategias que logren objetivos concretos.

En la primera capa del modelo están los objetivos de la organización, lo que quiere ser, cómo va a operar y a competir. Aquí estarían la visión y la misión institucional y su estructura organizacional. La segunda capa se llama procesamiento del conocimiento o nivel epistémico del comportamiento, aquí están las prácticas o el hacer operativo de las declaraciones del modelo organizacional. La tercera se llama nivel de comportamiento organizacional (operación de procesos). Este nivel implica definir los resultados que se esperan lograr e incluye la gestión del conocimiento.

Los procesos de la gestión del conocimiento de segunda generación.

Estos procesos se dividen en tres grupos que, a su vez, se subdividen en subgrupos. A continuación se presenta cada uno de ellos con sus divisiones.

- Comportamiento interpersonal
 - Representatividad y ceremonias de las actividades de GC (rituales y representaciones de dichos rituales)
 - Liderazgo (contratación, entrenamiento, monitoreo, motivación y evaluación del personal y las actividades para persuadir a otros en la organización de la importancia de la GC)
 - Construcción de la relaciones externas (construir estatus y cultivar fuentes externas)
- Comportamientos del procesamiento del conocimiento
 - Producción de conocimientos de GC
 - Integración de conocimientos de GC (afecta los procesos de producción de conocimiento y los estimula)
- Comportamiento de la toma de decisiones
 - Cambios de las reglas de los procesos de conocimiento
 - Manejo de crisis
 - Asignación de recursos
 - Negociación de acuerdos

La GC tiene una naturaleza orgánica, es decir, se enfoca en la implementación de políticas que deben soportar tendencias naturales y patrones existentes de procesamiento del conocimiento que están ocurriendo en la organización (Ortiz, 2009). Se encuentra influenciada por la teoría de la complejidad que concibe a las organizaciones como organismos vivos, lo que implica que como ellos, son sistemas que aprenden.

La cultura emerge de las interacciones grupales afectando el comportamiento a dos niveles:

1. Afecta a las personas en la toma de decisiones
2. Afecta el comportamiento del grupo en sí mismo al predisponerlo hacia un comportamiento.

Los procesos del conocimiento y de la GC modifican la cultura, puesto que sus productos son utilizados por los procesos de las organizaciones. Por lo tanto, la

GC como disciplina administrativa busca impactar el procesamiento de conocimiento para transformar la institución.

Aprendizaje organizacional e innovación

La innovación se dará si el sistema social favorece el aprendizaje individual independiente, seguido por la formación de comunidades autorganizadas y si luego este aprendizaje generado se asume por la organización. La innovación autoorganizada, por tanto, es a su vez un ciclo dentro del aprendizaje organizacional y se compone de los siguientes elementos (Ortiz, 2009):

1. Aprendizaje individual
2. Formación de comunidades (grupos de personas que comparten intereses y conocimiento)
3. Adopción por la organización (una solución validada escala en la estructura de autoridad para ser adoptada para su uso)
4. Compartir y difundir el conocimiento (se integra a la base de conocimientos de la organización y es difundido)
5. Uso del conocimiento (la aplicación de este en las prácticas de la organización y que genera retroalimentación)

La propuesta para apoyar y reforzar este ciclo consiste en intervenir al nivel de las políticas que rigen el comportamiento de las personas en tres sentidos:

- Políticas relacionados con el aprendizaje
 - A nivel individual, políticas que den cierto grado de libertad a sus miembros para dirigir y elegir sus aprendizajes
 - A nivel de grupo, políticas que den a los grupos libertad para trabajar juntos en áreas de interés común
- Políticas de procesamiento del conocimiento (producción, difusión y uso)
 - Creación de conocimiento (principios y premisas de cómo deben hacerse los planes y las decisiones)
 - Compartir el conocimiento (definir cuál conocimiento es compartido a nivel interno y externo)

- Uso del conocimiento (libertad de las personas y grupos para desarrollar su trabajo)
- Derechos sobre el conocimiento (grado y forma en las cuales las organizaciones comparten los beneficios de sus aprendizajes)
- Políticas para permitir la diversidad en ideologías de la fuerza de trabajo (diversidad de perspectivas, puntos de vista y valores de los miembros de la organización) (Ortiz, 2009).

Peter Senge y las cinco disciplinas para el aprendizaje organizacional

Peter Senge (2005) propone que no solo los individuos aprenden, sino también las organizaciones. Para él “las organizaciones solo aprenden a través de individuos que aprenden” (2005 p. 25), pero para ello es necesario el desarrollo de cinco disciplinas que puedan transformar a las organizaciones en organizaciones abiertas al aprendizaje. Más que en un concepto de conocimiento, la propuesta de Senge se centra en una manera especial de concebir el aprendizaje. Para él, el “verdadero aprendizaje llega al corazón de lo que significa ser humano” (2005, p. 25), por ello supone una “metanoia”, es decir “un desplazamiento o tránsito mental” que nos invita a entender que aprender no es meramente absorber información, sino ver el mundo con nuevos ojos, capacitarnos para hacer lo que antes no podíamos, ampliar nuestra capacidad para crear y “para formar parte del proceso generativo de la vida” (2005, p. 25).

La diferencia que distinguirá a las organizaciones inteligentes de las tradicionales y autoritarias, según Senge, será pues “el dominio de ciertas disciplinas básicas”: dominio personal, modelos mentales, visión compartida, aprendizaje en equipo y pensamiento sistémico. A través de su desarrollo, una organización logra conjugar lo que él llama el “aprendizaje adaptativo” (que sirve meramente para la supervivencia) con un “aprendizaje generativo” que aumenta la capacidad creativa.

Dominio personal

El dominio personal es una disciplina de aprendizaje personal que, según Senge (2005), tiene impacto en la felicidad individual y se expande a la actitud de las personas para crear resultados deseados. Trasciende a las competencias y a las habilidades y para que se dé se requiere de un crecimiento espiritual. Por lo que, para desarrollar esta disciplina, es necesario tener una visión clara de lo que queremos y un conocimiento objetivo de la realidad actual.

La tensión que se genera entre la visión (lo que deseamos) y la realidad (donde estamos) es a lo que Senge llama “tensión creativa”. Esta tensión es el elemento principal de esta disciplina e integra todos los elementos de la misma. Se debe aprender a generar y sostener esta tensión para que la organización y los individuos puedan aprender. Lo importante no es la visión es en sí misma, sino lo que la visión logra.

Las creencias de las personas generan un jaloneo entre ir hacia la meta y anclarse en sus sentimientos de impotencia e indignidad, a esto se le llama conflicto estructural (Senge, 2005). Para afrontar este conflicto es necesario cambiar las creencias, por lo que es importante un compromiso con la verdad y el desarrollo del subconsciente. Otros aspectos necesarios para el dominio personal son: la integración de razón e intuición; ver nuestra conexión con el mundo; la compasión y el compromiso con la totalidad (Senge, 1990).

Cuando la gente tiene un alto grado de dominio personal se concentra en el resultado deseado, no en los procesos (Senge, 2005). Esta disciplina resulta especialmente importante para los líderes de los equipos y organizaciones, por lo que deben comprometerse con su búsqueda. El compromiso de la organización con las otras cuatro disciplinas inspira el desarrollo del dominio personal en los individuos que participan en ellas.

Modelos mentales

Para Senge (2005) los modelos mentales son las preconcepciones, presupuestos, maneras de ver o interpretar la realidad que afectan la percepción de la misma y, por tanto, las decisiones que se toman, tanto a nivel individual como de organización. Nuestros “modelos mentales” no solo determinan el modo de

interpretar el mundo, sino nuestro modo de actuar en el mundo y pueden ser desde simples generalizaciones hasta teorías complejas.

De acuerdo con Senge (2005), la manera de gestionar esta disciplina es a través de incentivar dentro de la organización las siguientes aptitudes:

- Reflexión: sobre los propios modelos mentales, que implica el cuestionar su validez contrastándolos con las experiencias reales.
- Indagación: examinar los propios modelos mentales e interesarse en cómo piensan los demás.
- Persuasión: volver los pensamientos y los razonamientos más visibles, explicitarlos.
- Equilibrio entre la indagación y la persuasión: unir la persuasión con la indagación para promover el aprendizaje cooperativo. No solo se indaga el razonamiento que respalda los puntos de vista ajenos, sino que se exponen los propios de tal modo que se revelan los supuestos y razonamientos personales, invitando a los demás a que los indaguen.
- Comprender la *teoría expuesta* y la *teoría en uso*. La *teoría expuesta* es la que guía a la persona, mientras la *teoría en uso* es la que justifica sus actos. El aprendizaje deriva en cambios de acción, y no consiste solo en absorber nueva información y formar nuevas “ideas”, sino también en analizar las teorías que guían los propios actos.

El pensamiento sistémico y la disciplina de los modelos mentales van de la mano, porque una intenta reestructurar supuestos ocultos y la otra intenta reestructurar supuestos para revelar la causa de problemas cruciales. Propiciar la integración del pensamiento sistemático con los modelos mentales, permite pasar de modelos mentales dominados por los hechos a modelos mentales que reconocen patrones de cambio de largo plazo y las estructuras subyacentes que generan estos patrones.

Para desarrollar la disciplina de los modelos mentales será necesaria la presencia de *estructuras genéricas*¹⁷ dentro de la organización que se adecuen a las características particulares, lo que permite a su vez un pensamiento sistémico dentro de la misma. De esta manera, las organizaciones inteligentes tomarán decisiones basadas en la comprensión de interrelaciones y patrones de cambio” (Senge, 2005).

La visión compartida

Para Senge (2005) la visión compartida es básicamente la capacidad de una organización de compartir una imagen del futuro (Senge, 2005). Su práctica hace posible cultivar un sentido de compromiso y buscar los principios y prácticas por los cuales uno espera guiarse para llegar a la meta (Senge, 2000).

Para lograrla, la cultura organizacional debe ser el resultado del trabajo de la organización basado en el diálogo y otras formas de conversación reflexiva. El primer paso, como señala Senge, es “abandonar la noción tradicional de que la visión siempre se anuncia desde arriba” (Senge, 2005, p. 269). Para desarrollar una visión compartida, se debe contemplar que en la organización abierta al aprendizaje interactúan visiones locales y organizacionales que deben conjuntarse para crear una identidad común. Cuando se desarrolla una visión compartida “mi visión” se vuelve “nuestra visión” (Senge, 2005).

Debe quedar claro que “las organizaciones no pueden invocar visiones compartidas sin invocar visiones personales que incluyen la vida personal, profesional, organizacional y familiar” de sus miembros (León M., 2003, p. 86), por lo que la visión compartida contempla la sinergia entre la vida familiar y la vida laboral productiva, otorgándole un carácter genuino y estimulante al concepto.

¹⁷ Las estructuras genéricas son los patrones estructurales recurrentes. Senge los llama también “arquetipos sistémicos” y constituyen la clave para aprender a ver “estructuras en nuestra vida personal y laboral” (Senge, 2005), lo que nos ayuda a entender que existen temas comunes y tramas recurrentes, y permiten revelar la complejidad de los problemas administrativos y lleva a la práctica una perspectiva sistémica. Es decir, nos ayudan a ver la totalidad.

Aprendizaje en equipo

Para Senge (2005) el aprendizaje en equipo es un proceso mediante el cual todos los integrantes de un equipo comparten una misma visión sobre su objetivo, la manera de trabajar para alcanzar los resultados y la realidad actual; entendiéndose por esto último, identificar cuáles son los obstáculos que deben enfrentarse para que el aprendizaje fluya y para manejar el conflicto en favor del mismo.

Normalmente los equipos se componen de fuerzas individuales que no ejercen su poder todas juntas en la misma dirección, es decir, que no están alineadas. Un equipo no alineado es un desperdicio de energía, porque no importa que tan buenos sean los individuos ni que tanto se esfuercen si no trabajan alineados sobre el mismo objetivo; por el contrario, cuando un equipo logra mayor alineamiento, surge una dirección común y las energías individuales se armonizan. Los individuos no sacrifican sus intereses personales a la visión del equipo, sino que la visión compartida se transforma en una prolongación de sus visiones personales, por lo que el alineamiento es la condición necesaria para que la potencia del individuo potencie al equipo (Senge, 2005).

Cuando el equipo tiene esta visión compartida, se dice que está alineado y la energía se aprovecha y se suma creando una sinergia. Esto es importante ya que puede haber un equipo en el cual los individuos comienzan a aprender, pero en realidad el equipo no lo está haciendo, es decir, no se está generando conocimiento nuevo que se pueda compartir (Senge, 2005).

El aprendizaje en equipo requiere de tres dimensiones críticas:

1. Pensar sobre problemas complejos (pensamiento sistémico).
2. La necesidad de una acción innovadora y coordinada, en donde los individuos están conscientes de que cada uno de los miembros actúa de maneras que complementan los actos de los demás.
3. Inculcar prácticas y destrezas del aprendizaje en equipo a otros equipos.

Los componentes de esta disciplina son:

- *El diálogo y la discusión.* El diálogo busca la fluidez de las ideas, no busca convencer; por lo tanto, es necesario que al practicarlo se suspendan los supuestos de cada uno con el fin de estar abierto a las ideas de los otros y de entender la propia incoherencia de las ideas propias. En cambio, la discusión tiene como objetivo tomar decisiones, requiere defender y entender puntos de vista, se busca la participación de los miembros del equipo para lo cual es necesario el respeto mutuo a fin de crear un clima de confianza en donde todas las ideas son válidas. Hay que diferenciar entre momentos de diálogo y de discusión con el fin de que cuando se experimente uno u otro se obtengan los resultados deseados.
- *El conflicto y las rutinas defensivas.* Las rutinas defensivas son las respuestas naturales del hombre para defender o no exponer lo que se cree y evitar sentir que sus creencias son amenazadas por otros. Esto solo evita que el aprendizaje se consiga, pues ese “aferrarse” no permite encontrar momentos de aprender o crear algo nuevo, así como el no exponer lo que se cree tampoco propone al equipo. Por lo tanto, se deben tener en cuenta las rutinas defensivas que se están presentando en el equipo, no para evitarlas, sino para reconocerlas y de esta manera vencerlas.

La necesidad de dominar esta disciplina radica en que genera sinergia en los equipos a través de la alineación de visiones para resolver problemas complejos, que solo a través de una visión compartida y un pensamiento sistémico se puede lograr. Si esta disciplina se domina en la organización, los equipos se pueden reconfigurar según los problemas a resolver, pues no es solo un equipo el que funciona, sino cualquier equipo que se llegara a formar según las necesidades organizacionales (Senge, 2005).

El pensamiento sistémico

Senge (2005) concibe el pensamiento sistémico como una disciplina que trata de analizar la totalidad del sistema, sin limitarse a intentar solucionar problemas o necesidades aisladas. La práctica de esta disciplina nos ayuda a distinguir las estructuras que subyacen bajo situaciones complejas; de esta manera, se concibe que una estructura influye en el comportamiento de las personas, y cuando estas

son colocadas en el mismo sistema -entendiendo que los sistemas “se definen por el hecho de que sus elementos tienen un propósito común y se comportan en formas comunes” (Senge, Roberts, Ross, Smith, Roth, & Kleiner, 2000 p. 26)-, tienden a producir los mismos resultados.

Al distinguir estas estructuras, las personas observan el mundo distinguiendo *arquetipos* y conceptos, lo que permite lograr una visión integral. De esta forma, el pensamiento sistémico nos ayuda a entender que estamos íntimamente ligados a nuestros problemas en el mismo sistema y que, por tanto, somos también parte de la solución. Desde este punto de vista, se asume que las interrelaciones existen, que pasan por los individuos y que los individuos pueden cambiar los resultados.

El pensamiento sistémico, como la quinta de las cinco disciplinas que propone Peter Senge en su teoría de gestión del conocimiento organizacional,

permite fusionar las otras disciplinas en un cuerpo coherente de teorías y prácticas [...]. Sin orientación sistémica no hay motivación para examinar cómo se interrelacionan las disciplinas [...]. El pensamiento sistémico nos recuerda continuamente que el todo puede superar la suma de las partes. (Senge, 2005, p. 25).

Las siete barreras para el aprendizaje y las leyes de la quinta disciplina

En el modelo de aprendizaje organizacional de Senge (2005), se reconocen siete barreras para el aprendizaje organizacional y once leyes para que se dé la quinta disciplina. Estas barreras y leyes ayudan a reconocer situaciones organizacionales que se presentan cuando se inician procesos de GC, a la vez que permiten comprender mejor las resistencias a las que estos procesos se enfrentan y las posibles maneras de abordarlas.

Las siete barreras mencionadas son:

1. “Yo soy mi puesto”. Sucede cuando se confunde la tarea que se desempeña en una organización con la propia identidad. Por lo que las responsabilidades se ven como limitadas por el puesto que se ocupa, de

esta manera, las personas “no sienten mayor responsabilidad por los resultados que se generan cuando interactúan todas las partes” (Senge, 2005, p. 33), por lo que acaba suponiéndose que alguien más cometió la falla.

2. El enemigo externo. Esta barrera hace evidente la propensión que todos tenemos de culpar a “un factor o una persona externa cuando las cosas salen mal” (Senge, 2005, p. 33). Esto nos impide ver que nuestros actos trascienden y tendemos a caer en una cierta paranoia, sintiéndonos perseguidos por factores externos que nos limitan y no nos permiten crecer.
3. La ilusión de hacerse cargo. Sucede cuando caemos en una inercia de “proactividad”, que en realidad es una lucha contra “el enemigo externo” y que termina por intensificar los propios problemas en vez de resolverlos.
4. La fijación en los hechos. Consiste en creer que “para cada hecho hay una causa obvia”, y no considerar los procesos lentos y graduales. “Si nos concentramos en los hechos, a lo sumo podemos predecir un hecho antes de que ocurra, para tener una reacción óptima. Pero no podemos aprender a crear” (Senge, 2005, p. 36).
5. La parábola de la rana hervida. Esta barrera nos enseña que los cambios en el medio ambiente no son repentinos, sino lentos y graduales, por lo que tenemos que aprender a “aminorar nuestro ritmo frenético y prestar atención no solo a lo evidente, sino también a lo sutil” (Senge, 2005, p. 37), para identificar esos procesos graduales que a menudo presentan las mayores amenazas para una organización.
6. La ilusión de que “se aprende con la experiencia”. Esta ilusión se relaciona con no tener en cuenta que nuestros actos tienen consecuencias que trascienden, por lo que no siempre se aprende de la experiencia directa. Muchas consecuencias de las decisiones en una organización no se experimentan directamente por quienes las tomaron.
7. El mito del equipo administrativo. “Los equipos empresariales suelen pasar el tiempo luchando en defensa de su territorio evitando todo aquello que pueda dejarlos mal parados” (Senge, 2005, p. 39), por lo tanto, tienen grandes reservas a expresar lo que realmente piensan y las decisiones

conjuntas son en realidad frágiles acuerdos que ante situaciones de gran presión terminan por desintegrarlos.

Para que una organización aprenda dentro de la teoría de la quinta disciplina han de observar las once leyes que Senge plantea:

1. Los problemas de hoy derivan de soluciones de ayer. Entender que frecuentemente se toman soluciones que simplemente desplazan los problemas, por lo que otros tienen que enfrentar problemas que “supuestamente” fueron resueltos por otra parte de la organización.
2. Cuanto más se presiona, más presiona el sistema. Esto se da cuando por “intervenciones bien intencionadas” (Senge, 2005), tapamos problemas que en realidad no se están resolviendo y que, lejos de mejorar las cosas, hace necesario un mayor esfuerzo para lograr soluciones.
3. La conducta mejora antes de empeorar. Muchas veces se toman soluciones que, si bien curan los “síntomas” provocando una cierta mejora, provocan que el problema regrese o que incluso surja un problema nuevo y peor.
4. El camino fácil lleva al mismo lugar. “Si la solución fuera visible u obvia para todos, tal vez ya la hubieran encontrado” (Senge, 2005, p. 81), por lo que hay que atreverse a buscar soluciones en sitios nuevos en lugar de recurrir a soluciones conocidas mientras los problemas persisten.
5. La cura puede ser peor que la enfermedad. Muchas veces una mejora a corto plazo conduce a una dependencia a largo plazo, es decir, se da “un desplazamiento de la carga” (Senge, 2005, p. 82) que no permite a la organización sobrellevar sus propias cargas, enfrentarlas y resolverlas.
6. Lo más rápido es más lento. Muchas veces la rapidez “deriva hacia la lentitud, e incluso el estancamiento” (Senge, 2005, p. 83), por lo que no se deben introducir reparaciones con demasiada rapidez sin tomar en cuenta todo el sistema, ya que esto solo llevará a la decepción y el desaliento.
7. La causa y el efecto no están próximos en el tiempo y el espacio. Pensar lo contrario denota una falta de pensamiento sistémico, es decir, no entender que “existe una disparidad fundamental entre la naturaleza de la realidad de

los sistemas complejos y nuestros modos predominantes de pensar sobre esa realidad” (Senge, 2005, p. 85).

8. Los cambios pequeños pueden producir resultados grandes, pero las zonas de mayor apalancamiento a menudo son las menos obvias. Si bien muchas veces las soluciones más obvias no funcionan, en ocasiones los actos pequeños y bien focalizados pueden producir mejoras significativas, encontrando un punto de apalancamiento que lleve a una mejora significativa y duradera. “Los pensadores sistémicos lo denominan principio de la palanca” (Senge, 2005, p. 85). Para esto es necesario reconocer estructuras sistémicas subyacentes y no solo hechos que ocurren en una organización.
9. Se pueden alcanzar dos metas aparentemente contradictorias. Muchas veces el mejoramiento en un lugar, a lo largo puede ocasionar resolver problemas en otros espacios. Es importante, por tanto, no centrarnos en el inmediatismo de la resolución de un problema, si no ser conscientes del cambio a través del tiempo.
10. Dividir un elefante no crea dos elefantes pequeños. “La comprensión de la mayoría de los problemas administrativos requiere ver la totalidad del sistema que genera dichos problemas” (Senge, 2005, p. 88), esto no siempre resulta fácil porque las organizaciones muchas veces están diseñadas de manera en que sus integrantes no pueden ver las conexiones importantes sino que centran su actividad en las divisiones, lo que inhibe las interacciones y hace difícil encontrar puntos de apalancamiento que puedan generar soluciones a los problemas.
11. No hay culpa. “El pensamiento sistémico muestra que no hay nada externo” (Senge, 2005), por lo que debemos empezar a buscar las causas a nuestros problemas dentro de las organizaciones y no en el exterior.

Etienne Wenger y las comunidades de práctica

Para Etienne Wenger, la práctica es “hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos” (Wenger, 2001, p. 71) Incluye tanto los aspectos implícitos como los explícitos. Por lo tanto, la

práctica no pertenece a ninguno de los lados de las “dicotomías tradicionales” (lo teórico y lo práctico; lo abstracto y lo concreto; etc.), sino que muestra una relación entre ambos. Por lo tanto, cuando habla de comunidades de práctica se refiere más a una categoría de análisis de grupos auto-organizados que presentan tres dimensiones para su formación:

a) ***Compromiso mutuo***

La práctica no existe en lo abstracto, reside en una comunidad de personas y en las relaciones de participación mutua entre ellas. Por lo tanto, la afiliación a una comunidad es cuestión de un compromiso mutuo entre esas personas. La comunidad de práctica no es sinónimo de equipo o red, la filiación de una comunidad no es simplemente cuestión de pertenecer a la organización, categoría social o de mantener ciertas relaciones personales. Desarrollar una comunidad de práctica exige de un compromiso mutuo, porque quienes participan en ella, se organizan en torno a un propósito común (Wenger, 2001).

Hacer posible este compromiso mutuo es esencial para cualquier práctica y requiere de trabajar por lograr un grado de cohesión. Sin embargo, una comunidad de práctica con un compromiso mutuo no supone homogeneidad. De hecho, tanto la diversidad como la homogeneidad son necesarias para que el compromiso sea productivo. La diversidad en las personas que la forman no es un obstáculo para la conformación de la comunidad, siempre y cuando mantengan un compromiso mutuo en la labor que llevan a cabo. Por lo tanto, la homogeneidad no es un requisito ni un resultado de la comunidad de práctica, pero si es necesario reconocer las contribuciones y el conocimiento de los demás (Wenger, 2001).

El compromiso mutuo crea relaciones entre las personas, una comunidad de práctica puede convertirse en un núcleo muy importante de relaciones. Estas relaciones no siempre son positivas y armoniosas, de hecho, en momentos el conflicto y la amargura pueden llegar a constituir la característica fundamental de una práctica compartida. Los desacuerdos y los retos pueden ser formas de

participación, la rebelión suele señalar más compromiso que la conformidad (Wenger, 2001).

b) Empresa conjunta

Una empresa conjunta es el resultado de un colectivo de negociación, es decir, refleja toda la complejidad del compromiso mutuo y concentra una gran cantidad de energía de quienes se dedican a ella. Esta negociación no resulta simple y no necesariamente expresa que todos estén de acuerdo, sino que el sentido de lo que se hace se negocia colectivamente, para que la práctica se lleve a cabo de una manera real y llevadera (Wenger, 2001).

Las comunidades de práctica no son entidades independientes, en la realidad son creadas por los participantes que las componen; de manera que, la forma en la que la comunidad de práctica responde a las exigencias del sistema más amplio al que pertenece, es definida por la propia comunidad. Es decir, generan una respuesta negociada a las exigencias que se les hacen. “En resumen, las condiciones, los recursos y las exigencias sólo conforman la práctica cuando han sido negociadas por la comunidad” (Wenger, 2001, p. 79).

c) Repertorio compartido

La acción conjunta de una comunidad, con el tiempo, crea recursos para negociar significados, estos elementos pueden ser muy heterogéneos y no obtienen coherencia por sí mismos, sino porque pertenecen a la práctica de una comunidad comprometida en una empresa. El repertorio de una práctica tiene dos características: por un lado, refleja una historia de compromiso mutuo, es decir, crea puntos de referencia; y, por el otro, proporciona recursos para emplear en la producción de nuevos significados. Es decir, combina la historia y la ambigüedad como una condición para la posibilidad de la creación de nuevos significados (Wenger, 2001).

Conceptos de participación y cosificación

La participación se refiere al proceso de tomar parte en una cosa o actividad y también a las relaciones con otras personas que reflejan ese proceso. Sugiere,

por tanto, conexión y acción. Es la experiencia social de vivir en el mundo desde la perspectiva de formar parte de comunidades y empresas sociales. Es tanto personal como social e incluye toda nuestra persona (sentimientos, emociones, relaciones, cuerpo). Se caracteriza por la posibilidad de reconocimiento mutuo, los participantes de una práctica conforman mutuamente sus experiencias de significado. Mediante relaciones de participación es posible, entonces, desarrollar una identidad de participación (Wenger, 2001).

La participación tiene algunos puntos característicos: no es equivalente a colaboración, conforma nuestra experiencia y también conforma las comunidades en las que participamos, es un componente del significado y, por tanto, es más amplia que el compromiso en la práctica. Tiene un carácter fundamentalmente social, puesto que desde esta perspectiva, aún las actividades que realizamos de manera individual, están cargadas de significados que son siempre sociales. El concepto de participación intenta captar el carácter profundamente social de nuestra experiencia humana.

El término cosificación puede definirse como “convertir algo en cosa”, se emplea para “transmitir la idea de que lo que se convierte en un objeto material y concreto no es propiamente un objeto material y concreto” (Wenger, 2001, p. 83). Este proceso, proporciona un “atajo en la comunicación” al permitirnos expresar a través de las cosas ideas abstractas; por medio de la cosificación “proyectamos nuestros significados en el mundo y luego los percibimos como si existieran en él” (Wenger, 2001, p. 84) y les atribuimos una existencia independiente.

Mientras que la participación ayuda a reconocernos mutuamente, la cosificación proyecta en el mundo, permite dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos para plasmar nuestros significados en cosas. Cuando una comunidad de práctica produce objetos (teorías, leyes, instrumentos, etc.) cosifica algo de esa práctica.

Algunos puntos importantes del concepto de cosificación son:

- puede hacer referencia tanto a un proceso como a su producto

- aunque puede producirse fuera de la práctica de la comunidad, debe integrarse en un proceso de esa comunidad para que sea significativa
- puede adoptar gran variedad de formas.

Lo importante es comprender que la cosificación muestra objetos que indican contextos de relevancia más grandes, que están plasmados en las prácticas humanas, es decir, no son simples objetos concretos, son más bien reflejos de las prácticas y muestras de vastas extensiones de significados humanos (Wenger, 2001). Sin embargo, la cosificación encierra un peligro, su poder evocador puede otorgar a los objetos una realidad que en el fondo no poseen. Las formas pueden adquirir un grado de autonomía en relación con “la ocasión y los propósitos de su producción” (Wenger, 2001, p. 87).

La participación y la cosificación se complementan mutuamente. Esta complementariedad ayuda en la continuidad del conocimiento y aprendizaje de las comunidades. La participación, por su lado, compensa las limitaciones inherentes a la cosificación. Lo que se cosifica se pone en común, se dialoga para reformularse, para evitar mal entendidos, para aclararse; la participación, por tanto, evita que el propósito se pierda en la cosificación. Por otro lado, la cosificación también complementa a la participación dándole formalidad, permitiendo que tenga concretos sobre los cuales trabajar y coordinarse. La participación y la cosificación deben mantener una relación y una proporción para compensarse mutuamente, por ello, constituyen una dualidad.

La participación y la cosificación son dos dimensiones de interacción. A través de esta se pueden enseñar conocimientos complejos. Una insistencia excesiva en el formalismo sin los correspondientes niveles de participación (Wenger, 2001) o a la inversa una falta de estructura formal, pueden generar experiencias sin sentidos, por tanto, ambas son necesarias para el aprendizaje de la comunidad de práctica. Además se implican mutuamente, la cosificación siempre se apoya en la participación. Lo que se dice o se hace se representa en cosas, a su vez estas cosas o artefactos, se discuten y resignifican en la participación. Esto permite la continuidad del conocimiento, como en un ciclo que implica a ambas para existir.

Para Wenger, el conocimiento explícito no está desligado del tácito, sino que ambos están implicados uno en el otro. Cuanto más abstracta sea una formulación, “más intensa y específica será la participación que exija para seguir siendo significativa” (Wenger, 2001, p. 81).

La participación y la cosificación no son categorías de clasificación, lo que interesa es comprender su interacción, pues en esta interacción se puede dar continuidad al conocimiento y propiciar el aprendizaje de la comunidad de práctica. “Producimos la cosificación que necesitamos para proseguir en las prácticas en las que participamos” (Wenger, 2001, p. 89), es decir, la cosificación es necesaria para que la práctica evolucione y viceversa. La interacción entre la participación y la cosificación es lo que hace que las personas y las cosas tengan significado. Nuestra experiencia y nuestro mundo se conforman mutuamente por medio de una relación recíproca que toca nuestra identidad personal, nos transforma y nos permite aprender como individuos y como comunidad.

2.2 El plan de trabajo para la construcción colectiva del Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias (PCIC)

Para trabajar la construcción colectiva del PCIC desde la perspectiva de la gestión del conocimiento, se construyó un plan de intervención para integrar los elementos claves que hacen posible el trabajo desde esta propuesta metodológica. El propósito fue: elaborar en colectivo la propuesta curricular de los primeros grados de cada sección educativa del Instituto de Ciencias, mediante el reconocimiento de los aprendizajes integrales más importantes, su análisis, integración y articulación, para establecer una visión compartida que direccionara y organizara el trabajo de los siguientes ciclos escolares de estos niveles.

Sin embargo, desde la gestión del conocimiento el objetivo fue mucho más amplio, consistió en establecer espacios de reflexión y construcción curricular colectiva en el Instituto de Ciencias, a través del reconocimiento de aquellos que ya existían y de la creación de nuevos, para lograr asumirlos como una práctica institucional que permita capitalizar el conocimiento que poseen los docentes y generar

prácticas educativas que mejoraren los aprendizajes integrales de los alumnos. Para asegurar un verdadero aprendizaje organizacional, se requirió de hacer uso de las herramientas proporcionadas por la gestión del conocimiento.

A continuación, se presentan los pasos seguidos explicándolos brevemente, así como explicando su finalidad dentro esta intervención.

Construcción de la comunidad de práctica: el equipo del Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias

Las comunidades de práctica, entendidas desde la propuesta de Wenger (2001), son grupos auto-organizados que se integran para la colaboración, ya que comparten intereses y deseos comunes. Se dice que son auto-organizados porque tienen la característica de que su formación es voluntaria y son la unidad más fuerte para fomentar la creación de conocimiento. Los individuos que las conforman comparten una misma práctica profesional en la que detectan un problema, necesidad o espacio de mejora e innovación y deciden intervenir para generar nuevo conocimiento que contribuya a la práctica que desempeñan. Las características de estas comunidades son: compartir una visión, tener un compromiso mutuo y poseer un repertorio compartido que les da cierta pericia en el asunto que los reúne.

Para realizar la intervención, que se planeó con la finalidad de elaborar un proyecto curricular articulado en el Instituto de Ciencias que involucrara a los docentes en su reflexión y construcción, fue necesario convertir el primer equipo designado por la rectoría en una comunidad de práctica. Cabe señalar aquí, que si bien los primeros miembros fueron nombrados por el rector, la convocatoria a participar en el equipo fue abierta a toda la comunidad.

Los pasos previstos para la conformación de esta comunidad fueron:

1. Invitar a participar a representantes de todas las secciones y áreas académicas de la escuela que estuvieran interesados en la reflexión curricular, además de a aquellas personas convocadas por Rectoría.

2. Buscar los espacios y tiempos propios para reunirse e iniciar la reflexión.
3. Identificar los espacios de reflexión curricular con los que contaba el Instituto de Ciencias para trabajar con y en ellos.
4. Diseñar un plan de trabajo que permitiera llevar a cabo la construcción participativa del proyecto curricular, para cumplir con la meta planteada según los estándares de calidad marcados por el Sistema de Calidad en la Gestión Escolar FLACSI.

El equipo, ya conformado como comunidad de práctica, buscó gestionar los espacios de reflexión curricular dentro de la institución y lograr la elaboración de un proyecto curricular articulado a través de la recuperación del conocimiento tácito de la institución, para sistematizarlo, cosificarlo y almacenarlo en búsqueda de que la organización iniciara un proceso permanente de gestión del conocimiento y de aprendizaje. La función de esta comunidad, por lo tanto, fue: dirigir el trabajo y gestionar los espacios de reflexión curricular identificados, convertidos en comunidades de aprendizaje.

Fase de mapeo

Mapear el conocimiento consiste en identificar el conocimiento real que existe dentro de la organización, contenido en documentos, procesos y prácticas de los individuos, para analizar aquel conocimiento con el que se cuenta y la pertinencia de buscar y/o generar nuevo conocimiento que permita atender la necesidad detectada. En esta etapa, es importante también encontrar los mecanismos para obtener dicho conocimiento, tomando en cuenta los diferentes actores que pueden contribuir a la tarea.

La finalidad de mapear el conocimiento fue recuperar información clave sobre lo que la comunidad sabía de currículo y de lo que era un proyecto curricular, además de descubrir las precepciones que había entre el personal, del porqué era importante su construcción. Por otro lado, se buscó también revisar las teorías sobre currículo y proyectos curriculares de centro que dieran forma a una propuesta de acción que se insertara en el contexto institucional y que respondiera

a los indicadores de calidad educativa planteados desde el Sistema de Calidad en la Gestión Escolar de FLACSI.

Los actividades previstas para la fase de mapeo consistieron en:

1. Encontrar los mecanismos para obtener el conocimiento, tomando en cuenta los diferentes actores que podían contribuir a su obtención.
2. Revisar los documentos identitarios que definen lo que se espera de una obra educativa de la Compañía de Jesús, como lo son las “Características de la educación de la Compañía de Jesús”, el “Proyecto educativo común”, el “Paradigma pedagógico ignaciano”, “La formación integral y sus dimensiones desde un enfoque basado en competencias”, los perfiles de egreso e ingreso homologados del Sistema de Colegios Jesuitas, *Cura Personalis*, entre otros.
3. Realizar una encuesta a docentes y administrativos para conocer las ideas que se tenían sobre lo que era el currículo y lo que se esperaba de la construcción de una propuesta curricular de centro.
4. Revisar la teoría sobre diseño curricular y elaboración de proyectos curriculares de A. Zavalza, J. Gairín, J. Antúnez, B. Berstain y M.A. Casanova.
5. Elaborar una matriz de las competencias que los docentes explicitan en sus planeaciones anuales para trabajar con sus alumnos durante el ciclo escolar.
6. Socializar con toda la comunidad educativa el concepto de calidad propio y la “misión y visión” institucional , construido a partir de la participación en el sistema de calidad, como insumo para la planeación y elaboración del trabajo de reflexión curricular.

Combinación del conocimiento

La producción del conocimiento, según Fireston y McElroy, incluye el aprendizaje individual y grupal, la adquisición de información, la formulación de las declaraciones del conocimiento y la validación del conocimiento (Ortiz, 2009). Por otra parte, el diálogo del conocimiento explícito al conocimiento explícito al que

Nonaka llama *combinación* (Nonaka, 1994), produce la expresión de nuevas declaraciones de conocimiento organizacional, lo que implica poner de manifiesto la postura o posición de la organización frente a algo y consolida el conocimiento derivado del aprendizaje individual y grupal y de la información recibida del medio externo. En este diálogo o modo referido por Nonaka, los conceptos formados por los equipos se combinan con información específica y conocimiento externo para tratar de encontrar especificaciones más concretas y compartirlas en declaraciones de conocimiento.

La finalidad de esta fase fue la construcción de la definición del proyecto curricular del Instituto de Ciencias (PCIC) y de los elementos que lo debían constituir, así como una propuesta de intervención con los espacios de reflexión identificados para iniciar el trabajo con ellos.

Los pasos planeados para esta fase consistieron en:

1. Clarificar líneas de acción para lograr la construcción de un proyecto curricular partiendo de las necesidades, el contexto y el concepto de calidad educativa construido por la comunidad.
2. Elaborar una definición del PCIC para ser aprobada por el Consejo de Rectoría.
3. Elegir la metodología más apropiada para la construcción del PCIC.
4. Plantear una propuesta de intervención, para dar continuidad al trabajo y promover el aprendizaje institucional.
5. Elaborar, con las comunidades de aprendizaje, los cuadernillos del proyecto curricular (iniciando con los de 1.º de preescolar, 1.º de primaria, 1.º de secundaria y 4.º de bachillerato).

Uso del conocimiento: gestión del aprendizaje y realimentación al conocimiento

La fase de *gestión del aprendizaje o integración del conocimiento* está conformada por los procesos que permiten a la organización introducir las nuevas declaraciones de conocimiento en su operación y modificar o eliminar las anteriores (Ortiz, 2009). Aquí se da la transición del conocimiento teórico a su aplicación. El diálogo de la interiorización (conversión del conocimiento explícito a

conocimiento tácito) de Nonaka, es una parte del proceso de integración del conocimiento. Es necesario dejar en claro las fortalezas del nuevo conocimiento para que este verdaderamente influya en los procesos de la organización, la formulación de modelos y estrategias, el rediseño de las actividades y la transformación de la estructura del conocimiento (Nonaka, 1994).

El trabajo del equipo del proyecto curricular, se planteó como un proceso de GC. Los mismos indicadores de la Guía de Autoevaluación del Sistema de Calidad de FLACSI hicieron evidente la necesidad de metodologías de acción en las que se rescatara el conocimiento que ya poseía la organización, por lo que se pretendió generar la participación de la comunidad y sistematizar lo aprendido, para luego integrar fácilmente al trabajo los procesos mencionados anteriormente. Con la intención de lograr esto, se planearon los siguientes pasos:

1. Trabajar con los espacios de reflexión curricular convertidos en comunidades de aprendizaje para elaborar los cuadernillos de cada nivel mediante la metodología del aprendizaje colaborativo y del diseño inverso:
 - Identificar los resultados deseados: ¿hacia dónde vamos?
 - Determinar la evidencia aceptable: ¿cómo nos daremos cuenta de que se están alcanzando el objetivo?
 - Planear experiencias de aprendizaje y enseñanza: ¿qué actividades haremos para lograr el objetivo?
2. Seguir la propuesta metodológica para la redacción de los propósitos por competencias planteada por Tobón (Tobón, 2006), y utilizar como base la taxonomía de Bloom para la selección de los verbos. Así mismo, revisar la visión de currículo integrado de Basil Bernstein (Bernstein, 1974).
3. Elaborar la propuesta del grado escolar de los primeros grados de cada sección generando el cuadernillo donde se explicita.
4. Revisar con los equipos directivos de cada sección el trabajo que se fuera construyendo con los maestros. Así estos aprendieron también cómo diseñar la propuesta curricular de su sección, a la vez que revisaban y validaban el conocimiento generado por los docentes; por lo que ambos equipos pasaron de ser comunidades de aprendizaje a comunidades de práctica,

que se autorganizaban para llevar a cabo una empresa conjunta, compartiendo un mismo lenguaje y un compromiso por alcanzar la meta.

5. Registrar los procesos suscitados en las comunidades (tanto en la de práctica como en las de aprendizaje).
6. Analizar el proceso y evaluar sus resultados.

Difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido

La difusión y transmisión del conocimiento juega un papel trascendental en el proceso gestión. Incluye la propagación de las declaraciones de conocimiento validadas, la enseñanza de las mismas y el compartirlas con el resto de la organización. Aquí hay que asegurar los mecanismos con los que la organización logrará que las personas entiendan y acepten la nueva información, datos y conocimientos y puedan así incorporarlos a su trabajo. Es importante dejar en claro

las fortalezas del nuevo conocimiento para que las personas lo integren a sus actividades e influya en los procesos de la organización, la formulación del modelo y estrategias, el rediseño de las actividades y transformación de la estructura del conocimiento. (Ortiz, 2009, p. 14).

Comunicar el conocimiento, por otro lado, tiene además la dificultad de encontrar el equilibrio entre fomentar la difusión interna e impedir que este fluya al exterior de una manera que pueda resultar perjudicial para la institución (Canals, 2003).

El proceso de la difusión del conocimiento dentro del PCIC tuvo como finalidad que la comunidad conociera las propuestas curriculares discutidas y reflexionadas con los docentes y las asumiera como un compromiso institucional, además de que se validaran estos espacios de reflexión curricular como importantes para la organización. Esta fase se planeó a través de:

1. Revisar por parte del Consejo de Rectoría de los cuadernillos elaborados por los equipos de nivel.
2. Publicar los cuadernillos con la propuesta curricular de los grados de primero de preescolar, primero de primaria y primero de secundaria (en

principio, y buscando luego seguir con la publicación de los cuadernillos de los siguientes grados).

3. Presentar los cuadernillos en una plenaria con todos los maestros de cada una de las secciones, con el compromiso de que fueran evaluados al final de cada ciclo escolar para su revisión y reestructuración con el conocimiento generado en la práctica de dicho ciclo.
4. Entregar copias a los alumnos y padres de familia de estos niveles, de manera que representen el compromiso institucional en los aprendizajes que allí se plasman.

2.3 Recolección de datos para la construcción del Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias

Para poder dar cuenta de la práctica intervenida de manera eficiente, es necesario recolectar datos que permitan describirla a detalle y encontrar las características esenciales de las que se compone y que, posteriormente, ayuden a la detección de necesidades. Este proceso de recolección de datos, en ocasiones, puede resultar tedioso, aburrido y hasta frustrante; para combatir esto, hay que tener en cuenta que, “las pautas que esperamos descubrir y las explicaciones que aspiramos introducir no llegarán hasta que nos hayamos sumergido en fragmentos de la vida real” (Woods, 1989, p. 63). Para lograr esto último, la etnografía proporciona una serie de herramientas metodológicas que nos permiten encontrar estos fragmentos para luego analizarlos y clasificarlos, y, con ellos, diseñar intervenciones efectivas para atender las necesidades encontradas.

La etnografía y su relación con la recolección de datos en la práctica educativa

La etnografía es un método de investigación en la acción, por lo que resulta mucho más participativo que otros métodos de investigación. Esta característica la convierte en una opción muy pertinente en el ámbito educativo. El método etnográfico puede aportar grandes beneficios en el trabajo de caracterizar y analizar una práctica, sobre todo, si se trata de una práctica educativa.

En la etnografía se interpreta para comprender, se pretende reflexionar, desde la perspectiva de los que están dentro de una situación, las características y las necesidades de la misma. A diferencia de lo que sucede en las metodologías de la investigación que se utilizan tradicionalmente en las ciencias sociales, las cuales llevan una secuencia lineal, que inicia con la definición del problema de investigación y siguen con una serie de pasos hasta terminar con un informe de los resultados de lo investigado, el método etnográfico plantea un esquema cíclico, donde el análisis de los datos que se recaban sirve para la formulación de nuevas preguntas.

Existen dos enfoques de la investigación etnográfica: considerarla ideográfica (descriptiva de situaciones particulares que no permite la generalización) y considerarla nomotética (generalizadora, comparativa y teórica) (Woods, 1989, p. 66). Para Woods, ambos enfoques son válidos y no son excluyentes. Este tipo de investigación proporciona herramientas valiosas para la caracterización de una práctica, como lo son las observaciones y las entrevistas. La utilización de ambas permite la recolección de datos para encontrar las características centrales de la práctica, para identificar necesidades y para elaborar propuestas de solución.

Para analizar e informar sobre los espacios de reflexión curricular con los que cuenta el Instituto de Ciencias y la manera de intervenir en ellos con la finalidad de lograr una construcción colectiva de un proyecto curricular de centro, se utilizaron las herramientas de observación y entrevistas propuestas por la etnografía. En total se realizaron diez entrevistas y veintidós observaciones. Las entrevistas se realizaron mediante el esquema de entrevistas *no estructuradas* y las observaciones bajo la propuesta de la *observación participante*. A continuación revisamos los elementos de estas herramientas etnográficas.

Las entrevistas

Las entrevistas son una herramienta de la investigación etnográfica que permite obtener datos para caracterizar una práctica a través de preguntarles a quienes

participan en ella lo qué piensan, saben y sienten sobre la misma. Existen tres atributos que son esenciales para realizar entrevistas en la etnografía:

- La confianza. Es necesario establecer una relación entre el entrevistado y el entrevistador que trascienda la investigación y que pueda generar entre ellos un sentimiento de solidaridad y de tener una misión común (Woods, Entrevistas, 1989). Hay que tomar en cuenta que el entrevistado no querrá sentirse “investigado”, lo que hay que procurar es mantener siempre una cierta neutralidad.
- La curiosidad. El deseo de saber, la motivación propia del investigador que lo impulsa a querer realizar la entrevista, a querer “descubrir los pensamientos de los informantes” (Woods, 1989, p. 79) y explorarlos para descubrir sus significados. Este deseo debe alentar al entrevistador a buscar lo que hay más allá de las palabras y frases del entrevistado, siempre con mucho tacto y discreción.
- La espontaneidad. En las entrevistas se pretende “captar lo que se encuentra en el interior de los entrevistados” (Woods, 1989, p. 80), sin distorsiones y evitando la conducción o sugerencia de parte del entrevistador de lo que el entrevistado debe decir. Por ello, se opta por entrevistas no estructuradas, de manera que la conversación fluya de la manera más natural posible, puesto que se pretende que tengan el carácter de una conversación libre, abierta, democrática, bidireccional e informal.

Hay que aprovechar los deseos de expresarse de los informantes, aun cuando lo que quieran comunicar no tenga una relación directa con la investigación. En cierto sentido, esto da a la entrevista una función potencialmente terapéutica, al proporcionar a la gente una plataforma para expresarse (Woods, 1989). Así mismo, hay que buscar colaboradores para la investigación (es decir informantes que se muestran dispuestos a participar y que pueden proporcionar datos interesantes desde adentro para que las entrevistas sean más efectivas) y también detectar aquellas oposiciones que puedan surgir para evitarlas.

A veces es conveniente generar, entre los participantes de una entrevista, una especie de "contrato" que le dé seguridad a quien participa en ella. Al preparar la entrevista es importante que el entrevistado tenga una cierta sensación de control y confianza y que pueda negociar algunas situaciones como son el lugar y el momento. Además, deben de proporcionársele el compromiso de confidencialidad y anonimato y explicarle los objetivos y propósitos por los que se le está entrevistando, con toda claridad y honestidad (Gomez, 2014).

La entrevista implica también un trabajo interpretativo que permita saber si lo que los informantes dicen es verdad. Sin embargo, aquí hay que tomar en cuenta que no hay significados absolutos "separados de todo contexto social, de modo que necesitamos saber algo del contexto para captar el sentido de lo que se expresa de él" (Woods, 1989, p. 83). Además, hay que hablar con diferentes individuos que participan en la práctica que se va a caracterizar y realizar entrevistas continuas a lo largo de un periodo de tiempo con diferentes informantes. En una primera etapa, los datos surgirán de la interacción normal entre los involucrados generándose una investigación interactiva (Woods, 1989), pero después habrá que intensificar su búsqueda y recolección a través de categorías de análisis más precisas.

Aunque las entrevistas planteadas desde la metodología de la etnografía, se suelen denominar "no estructuradas", esto no quiere decir que el investigador no tenga claro temas y aspectos del tema que son de su interés. Además, el entrevistado necesita cierta orientación para participar. Para profundizar en las entrevistas, se pueden pedir aclaraciones, explicaciones o comparaciones que permitan confirmar lo que se está diciendo. Solicitar al entrevistado que ejemplifique, resuma, corrobore, ilustre, aclare contradicciones o manifieste opiniones sobre los temas que se están tratando y que exprese su visión del mundo. Para lograrlo, es de suma importancia no emitir juicios y mostrar empatía e interés en lo que el otro está comunicando (Gomez, 2014).

Las observaciones

Una parte fundamental en la recolección de datos es la observación, y esta requiere el entrenarse para mirar y ser sensible ante lo que percibe. Usualmente se parte de una observación descriptiva más amplia a una focalizada y de allí a una selectiva de aquello que realmente queremos observar y de lo cual queremos obtener información. Es decir, vamos definiendo y seleccionando aquello en lo que queremos centrar nuestra atención y sobre lo cual queremos reflexionar. Para esto, es necesario plantear un objetivo que responda a las preguntas del qué, el cómo y el para qué (Gómez, 2014).

En el conjunto de situaciones sociales, la observación etnográfica se puede centrar en el lugar, en los actores o en las situaciones (Gómez, 2014). En la descripción etnográfica, el observador infiere datos de los informantes; para saber qué observar debe tener en mente el objetivo de la observación, de no ser así, se perderá en la cantidad de información que se recaba. El foco de la observación dependerá, pues, del objetivo que se plantea al caracterizar una práctica.

Hay dos tipos de observación: la participante y la no participante, dependiendo de lo que se quiera lograr se puede elegir entre una u otra. Independientemente de ello, para hacer una observación hay que:

- Localizar una situación social a observar (en el caso que nos interesa, los espacios de reflexión curricular del Instituto de Ciencias).
- Hacer la observación (participante o no participante). Describir el espacio físico, describir a los actores, describir la actividad, describir los objetos, actos, eventos, tiempo, meta de la actividad, los sentimientos, etc.
- Elaborar un registro. Se da cuenta de lo que pasó, se hace un relato. Identificar el lenguaje (lo que yo digo contra lo que observo). Se hace una transcripción. Cuidamos la concreción, no hacer generalizaciones (después se pueden incluir pero sustentadas en los datos), no juicios de valor (Woods, 1989).

Las observaciones que se realizaron para la elaboración de esta intervención fueron todas del tipo de observación participante, por lo que no se abordarán las características de la observación no participante.

Observación participante

La observación participante es el método que permite penetrar en las experiencias de los grupos o instituciones que se estudian; para ello, es necesario el acceso a todas sus actividades y reducir la distancia que hay entre quien observa y quien es observado. El grado de participación y la naturaleza de la misma pueden variar de acuerdo con los objetivos que se persigue alcanzar.

La observación participante plantea ciertas exigencias que pueden resultar difíciles de superar. Woods menciona tres de ellas: el tiempo útil que requiere, la complicación que plantea para el investigador adoptar un papel participante y el aumento de las posibilidades de conflicto de papeles (Woods, 1989). Hay que reconocer que participar entraña el peligro de que al hacerlo se actúa sobre el medio y, al mismo tiempo, se recibe la acción del medio (Woods, 1989). En el trabajo etnográfico son muy fuertes los vínculos que se crean con los sujetos que se estudia (Woods, 1989), por lo que es necesario combinar la implicación del observador participante, con un cierto distanciamiento, para no “volverse nativo” y no comprometer los resultados de la investigación. Un recurso que ayuda a escapar de este peligro es el tomar cuidadosas “notas de campo” que le permitan al investigador mantener una actitud reflexiva y alertarlo de sus propios cambios de opinión y puntos de vista.

Frecuentemente se acusa a la observación participante de impresionista, subjetiva, distorsionada e idiosincrática, para evitar esto hay que tomar en cuenta algunos aspectos. El primero será advertir que no se trata con absolutos, “todo conocimiento social, y en realidad toda comunicación humana, tiene al mismo tiempo una dimensión objetiva y una dimensión subjetiva” (Bryun en Woods, 1989, p. 86). Se intentan descubrir “pautas de comportamiento” generalizables, para ello el observador deberá encontrar las propiedades comunes de los fenómenos que

estudia y cuestionar si lo que ha descubierto es auténtico o está empañado por su presencia e instrumentación.

Técnicas de observación y notas de campo

Una condición indispensable para realizar una observación es tener buena memoria, sin embargo, es importante apoyarse de otras herramientas para lograr un mejor registro de los datos que se recaban. Entre otros recursos podemos utilizar grabaciones, fotografías, filmaciones, etc. Sin embargo, hay que recordar que el investigador sigue siendo la pieza más importante del equipo (Woods, 1989). Las decisiones que se tomen para el análisis de los datos recolectados dependerán de él, de lo que él ve y oye, y esto no puede ser sustituido por nada.

Las notas de campos son apuntes que nos ayudan a refrescar nuestra memoria de lo que se ha visto y oído y a registrar la información. Puede no ser muy conveniente tomar notas directamente, sobre todo si se es participante, puesto que los sujetos pueden sentirse espiados y el investigador puede perder vínculos de confianza que ha construido. El objetivo principal de estas notas es el registro más completo y fidedigno posible de las observaciones de cada día (Woods, 1989), de ello dependerá en gran medida la exactitud de los resultados de investigación. La manera en que cada investigador decida hacer estas notas y cómo organizarlas y clasificarlas dependerá de sus propias habilidades y estilo personal.

Consideraciones éticas de la observación

La observación es una herramienta de gran utilidad en la recolección de datos para la caracterización y análisis de una práctica, sin embargo, tiene implicaciones éticas que es importante tomar en cuenta cuando se va a utilizar. Según Woods (1989), para enfrentarlas, el investigador debe mantener en mente dos cosas: encontrar el valor del trabajo que se realiza y la importancia que revierte; y asegurarse de que la información que se recolecte no sea utilizada por personas

extrañas y que sirva solo para los fines y propósitos de la investigación (Woods, 1989).

Capítulo 3. Desarrollo del proceso

Cuando se inició el ciclo escolar 2012–2013, el padre Guillermo Prieto, S. J., quien fungiera como rector del Instituto de Ciencias, comunicó a la comunidad educativa la participación institucional en el Programa Piloto del Sistema de Calidad en la Gestión Escolar que coordina la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas e Ignacianos (FLACSI). Este sistema involucra a las escuelas en un proceso de certificación que tiene como objetivo evaluar el trabajo que realizan las instituciones de educación básica y media superior de la Compañía de Jesús, para establecer rutas de mejora y alcanzar los propósitos de las obras educativas ignacianas.

El proceso dio inicio con la autoevaluación institucional en los cuatro ámbitos asociados a la actividad educativa, que marca el Sistema de Gestión en la Calidad Escolar de FLACSI:

- Pedagógico Curricular
- Organización, Estructura y Recursos
- Clima Escolar
- Familia y Comunidad

Este proceso de autoevaluación, involucró prácticamente a toda la comunidad educativa de manera directa o indirecta¹⁸, además contó con la asesoría de dos facilitadores externos (uno de la Escuela Carlos Pereyra de Torreón, Coahuila, y otra del Instituto Cultural Tampico de Tampico, Tamaulipas) y de un profesional de apoyo de la Universidad Alberto Hurtado de Chile. Al finalizar, se presentaron los resultados a la comunidad y se recibió un informe con las conclusiones y

¹⁸ Se formaron cuatro equipos, uno para cada ámbito a evaluar; en cada uno de los equipos participaron alrededor de veinte personas; además, el Consejo de Rectoría realizó una evaluación de las competencias directivas. Todos los participantes trabajaron directamente con la guía, pero, además, para su respuesta, era necesario recabar evidencias con el resto de la comunidad, por lo que prácticamente a través de los cuatro meses de aplicación de la misma, todas las jefaturas, departamentos, coordinaciones y direcciones tuvieron cierto grado de participación en la misma.

reflexiones de los asesores. En dicho informe validado por el Sistema de Calidad en la Gestión Escolar FLACSI, se señala que:

El proceso ha evidenciado la ausencia de una propuesta curricular institucional. Cada sección cuenta con una propuesta realizada de manera aislada. Se cuenta con programas de asignatura, avances de articulación vertical en las asignaturas de Español, Matemáticas, Inglés y Computación. (Hernández, 2013).

En respuesta a lo anterior, se planteó un proyecto de mejora institucional, por parte del Consejo de Rectoría, que tuviera como finalidad elaborar el proyecto curricular articulado del Instituto de Ciencias. La tarea encomendada se expresó por dicho consejo, de la siguiente manera: “Elaborar el Proyecto Curricular de Centro (PCC), documento que permite la explicitación de los objetivos del Proyecto Estratégico Institucional (PEI) para su aplicación concreta, mantener la coherencia interna y garantizar la continuidad entre secciones y la articulación curricular” (Consejo de Rectoría, 2013).

Este trabajo se asignó a un equipo constituido por maestros de las diferentes secciones y encabezado por la Coordinación General Académica. Este equipo diseñó un plan de intervención desde la propuesta de la gestión del conocimiento, para en un plazo no mayor de tres años (tiempo en el que se aplicaría la guía de autoevaluación del sistema de calidad por segunda vez en la institución) tener avances en la construcción de un proyecto curricular que cumpliera con los estándares de calidad marcados por el sistema.

La información que se presenta en el primer apartado de este capítulo, narra y analiza el proceso de gestión del conocimiento que se llevó a cabo para la consecución de esta tarea, y se obtuvo de las actas de las juntas sostenidas por los diferentes equipos que participaron (comunidades de práctica y de aprendizaje), las entrevistas a sus participantes, los diarios de observación realizados durante su trabajo y los registros y minutas de las sesiones de trabajo que se organizaron. Estos documentos empezaron a recabarse a partir de abril de 2013 y hasta diciembre de 2015. Así mismo, el proceso se analiza desde el marco

teórico de la gestión del conocimiento, sobre todo a partir de las propuestas de Peter Senge, Firestone y Mc Elroy e I. Nonaka, presentadas en el capítulo anterior. En el segundo apartado, se presentan los productos obtenidos y las posibilidades para su replicación.

3.1 El proceso de gestión del conocimiento en la construcción colectiva del Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias

En respuesta a los resultados arrojados después de la aplicación de la Guía de Autoevaluación del Sistema de Calidad en la Gestión Escolar de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas (FLACSI), en abril de 2013, en donde se obtuvo un nivel de logro de solo 20 % en el resultado número uno, del ámbito pedagógico curricular, correspondiente al “Diseño y planificación de la enseñanza”, se conformó un equipo que se reunió de manera periódica para trabajar en la elaboración de una propuesta curricular de centro que cumpliera con los estándares de calidad marcados desde el sistema y validados por la institución.

Este equipo, que tomó el nombre de Equipo del Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias, fue conformado por la Coordinación General Académica, los coordinadores académicos de cada sección (por designación de Rectoría) y por maestros representantes de todas las secciones y áreas académicas del colegio, que se sumaron al trabajo de manera voluntaria.

El equipo se constituyó poco a poco en una comunidad de práctica que buscó gestionar los espacios de reflexión curricular dentro de la institución y lograr la elaboración de un proyecto curricular articulado, a través de la recuperación del conocimiento tácito de la institución, para sistematizarlo, cosificarlo y almacenarlo en búsqueda de que la organización aprendiera e iniciara un proceso permanente de gestión del conocimiento. Además, en el equipo se reunieron las tres características fundamentales planteadas por Wenger (2001) para estas comunidades: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido.

Los participantes claves fueron:

- Coordinador o facilitador: Coordinación General Académica (designada por rectoría)
- Vecindario activo: equipo de la Coordinación General Académica (designados por rectoría)
- Vecindario de participantes: docentes representantes de las diferentes secciones y áreas académicas del colegio (afiliados de manera voluntaria)
- Visitantes ocasionales: facilitador externo de FLACSI, profesional de apoyo de FLACSI, rectoría y direcciones de sección.

En un principio, sumaron entre todos treinta y dos personas involucradas en el trabajo, sin embargo, con el tiempo algunos de los participantes dejaron de asistir a las sesiones. Las dos razones que presentaron quienes abandonaron el trabajo fueron la falta de tiempo (la mayoría de los casos) y la falta de acuerdo en la concepción de proyecto curricular que se elaboró por parte del equipo (este fue el caso de dos maestras de la sección de bachillerato que decidieron retirarse del equipo después de que se elaboró el plan de trabajo con las comunidades de aprendizaje, por estar en desacuerdo de que personas “no expertas en el tema” participaran en la construcción curricular). Finalmente, la comunidad de práctica quedó constituida por tres maestras de preescolar, tres maestras de primaria, tres maestros de secundaria, dos maestros de bachillerato, cuatro coordinadores académicos (uno por sección), la coordinación general académica, el coordinador del Centro Ignaciano de Investigación Educativa y la asistente de Coordinación General Académica. En total dieciocho personas, aunque a las juntas asistieron alrededor de diez personas de manera permanente.

Para su comunicación interna, la comunidad de práctica creó un grupo de *WhatsApp*, para confirmar los horarios y lugares de reunión y a través de este se mantuvo una relación amistosa, comentando también algunas situaciones personales, chistes y datos interesantes. Además, se abrió una carpeta en *Google Drive* para recabar información y generar documentos que se necesitaban para el trabajo.

Así, a un mes de iniciado el trabajo, el equipo del PCIC se había conformado en una verdadera comunidad de práctica. Estas comunidades son grupos auto-organizados que se integran para la colaboración, ya que comparten intereses y deseos comunes (Wenger, 2001), en este caso el deseo fue colaborar en la construcción de un proyecto curricular de centro. Se dice que son auto-organizados porque tienen la característica de que su formación es voluntaria y aunque no todos los miembros de esta comunidad se unieron de manera voluntaria, la permanencia en el trabajo mostró el compromiso con el mismo, que fue más allá del puesto que tenían dentro de la institución.

El plan de trabajo de la comunidad de práctica

En mayo de 2013, el equipo del PCIC, al que de ahora en adelante llamaremos la comunidad de práctica, elaboró un plan de trabajo a través de la construcción colaborativa de una matriz de planificación (Anexo A) que estableció el siguiente propósito de su actividad dentro de la institución: “Elaborar el Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias (PCIC), para establecer un estilo educativo común, articulando los proyectos y objetivos de cada sección, con la finalidad de caminar según los principios identitarios del Instituto de Ciencias” (PCIC, 2013).

Para ello, el equipo estableció las siguientes acciones:

- buscar las asesorías pertinentes
- recabar información con los actores de la comunidad educativa
- asegurar que el proyecto mantuviera una estrecha relación con el PEIC¹⁹, así mismo, que mantuviera congruencia con el sistema oficial y los contenidos propios de la propuesta educativa ignaciana
- establecer una calendarización para el trabajo y el logro de los objetivos
- identificar los espacios de reflexión curricular existentes para propiciar el inicio del trabajo con ellos.

¹⁹ Proyecto Educativo del Instituto de Ciencias

Mapear el conocimiento: primera tarea de la comunidad de práctica

Desde la primera reunión sostenida por el equipo en abril de 2013, se discutió la necesidad de recuperar el conocimiento institucional sobre currículo para poder definir la matriz de trabajo, que establecería los objetivos, productos, indicadores de logro y cronograma del proyecto. Como quedó plasmado en el Acta 1 se expresaron las siguientes necesidades:

- recuperar el diagnóstico de la autoevaluación para esbozar el camino a seguir
- establecer indicadores de logro
- unificar conceptos, formalizar lo que es el proyecto curricular y luego partir de ahí
- tomar experiencias de éxito y considerar también la naturaleza propia del colegio (qué tenemos, qué hacemos y luego definir los propósitos, no comenzar desde cero, tomar lo existente)
- plantear una estructura de trabajo para que llegue a las bases (asegurar la comunicación a todos los profesores para que se refleje en el aula).

(Equipo del Proyecto Curricular del I de C, 2013).

Así mismo, para definir cómo iniciar el trabajo, el equipo planteó dos alternativas en las cuales se consideraba, como parte fundamental, recurrir al conocimiento existente en la institución.

MC propuso definir con qué comenzaremos el trabajo. Se expresó lo siguiente:

- Se propone iniciar con la revisión del diagnóstico y luego el concepto común.
- Otros proponen iniciar con la revisión del concepto de PCC (Proyecto Curricular de Centro) y luego ver el diagnóstico bajo el enfoque del concepto del PCC. Por votación se decide iniciar con la conceptualización del PCC.
- Se decide elaborar una encuesta para conocer la opinión del personal del colegio acerca del PCC. Los asistentes propusieron las preguntas que integrarían esta encuesta y la forma en que se aplicaría.

- La junta termina al acordar lo relativo a la encuesta y otros aspectos operativos. (Equipo del Proyecto Curricular del I de C, 2013).

Aunque se decidió iniciar con la conceptualización del PCC, se planteó que esta se construiría partiendo del conocimiento y expectativas que ya tenía la comunidad, por lo que se diseñó una encuesta (Anexo B), para recabar las ideas que existían con respecto al currículo. Durante las juntas siguientes, el equipo continuó discutiendo la mejor manera de aplicación de la encuesta, definió las preguntas y a quiénes irían dirigidas. Se pretendió fuera un proceso que involucrara no solo al personal docente de la institución, sino también al administrativo y de servicios, debido a que todos participan del proceso de formación integral que se pretende reciban los alumnos.

- Se toma el acuerdo de aplicar la encuesta a algunos administrativos y personal de servicio, puesto que su opinión es importante en el proceso formativo. (Equipo del Proyecto Curricular del I de C, 2013)

Esta manera de plantear el trabajo, muestra que la comunidad de práctica, integrada por el equipo del proyecto curricular, estaba siguiendo una ruta planteada desde la gestión del conocimiento, en la cual recuperar el conocimiento institucional es indispensable. Tanto Nonaka (1994) como McElroy y Firestone (Ortiz, 2009), hacen señalamientos importantes a este respecto en sus modelos de gestión del conocimiento. Ambos modelos parten de la idea de que existe conocimiento en la organización que es vital recuperar para iniciar un proceso de creación. Para Nonaka (1994), este conocimiento está en los individuos, para McElroy y Firestone (2009) está también en los datos e información, que aunque están presentes, no tienen un significado mientras que no se les relacione con una situación o contexto dado.

Dos elementos, que se muestran en los fragmentos de las actas analizadas, resultan sumamente interesantes. El primero es que evidencian que se parte de una necesidad detectada por la comunidad, algo que aparece en el ciclo de vida del conocimiento planteado por McElroy y Firestone (Ortiz, 2009), que establece que, tanto la producción como la integración de conocimiento en una organización,

parten de la detección de un problema (o problemas) del cual surge la necesidad de contar con cierta información para resolverlos. El equipo expresó, en su primera reunión, la necesidad de “recuperar el diagnóstico de la autoevaluación para esbozar el camino a seguir”, ya que los resultados de esta autoevaluación mostraban los problemas detectados a nivel institucional.

Por otro lado, el equipo fue insistente en “no comenzar desde cero, tomar lo existente”. Se observó que había un conocimiento tácito en la institución sobre currículo, por lo que se planteó que era necesario entrar en un proceso de externalización²⁰ del mismo, a través de su recuperación por medio de una encuesta. La conversión de conocimiento tácito sobre currículo en conocimiento explícito, resultó ser un proceso vital para la comunidad de práctica conformada por el equipo del proyecto curricular.

Después de realizar la encuesta institucional, se reconoció la necesidad de sistematizar los resultados de la misma y de analizar a profundidad la información recabada para encontrar los puntos de coincidencia y buscar el conocimiento externo necesario para la definición del trabajo. En mayo de 2013, después de un mes de trabajo, al finalizar la lectura de las respuestas del encuesta, el equipo llegó a las siguientes conclusiones:

Encontramos que ya comienzan a sonar términos comunes [sobre currículo], pero aún se nota una confusión entre el Proyecto Curricular de Centro y el Proyecto Educativo de Centro.

Se compartieron una serie de lecturas recomendadas por **AC**.

Decidimos comentar y compartir algunos de los conceptos que leímos a partir de las lecturas recomendadas.(Equipo del Proyecto Curricular del I de C, 2013).

²⁰ En el ciclo SECI planteado por Nonaka, la externalización se entiende como la fase en el que el conocimiento tácito colectivo se convierte en conocimiento explícito individual (Nonaka, 1994). En este caso, lo que la comunidad externó a través de la encuesta sobre currículo fue recogido por el equipo de proyecto curricular para hacerlo explícito en una definición de currículo.

Es decir, el equipo del proyecto curricular reconoció la necesidad de sistematizar los activos del conocimiento con los que contaba la institución, así como de recurrir a conocimiento externo para realizar el trabajo encomendado y crear nuevo conocimiento. Los activos del conocimiento, según Canals (2003), son fragmentos de conocimiento que están codificados, tales como bases de datos, documentos, capacidades de un individuo, rutinas, procesos, etc., y que pueden ser utilizados para crear nuevo conocimiento y difundirlo en una organización. Los resultados de la guía de autodiagnósticos y de la encuesta aplicada por el equipo del proyecto curricular formaron parte de estos activos de conocimiento y, en el proceso, fueron recuperados para localizar el conocimiento existente, así como para identificar aquel que no se poseía y que era necesario para la creación de un nuevo conocimiento.

La comunidad de práctica también manifestó la necesidad de recurrir a conocimiento externo para completar el análisis de las encuestas y así realizar una propuesta de trabajo más integral y que satisficiera los objetivos planteados. Se decidió leer a varios autores para definir una ruta metodológica y una misma concepción de currículo que diera respuesta a las interrogantes expresadas por la comunidad. Entre los autores revisados estuvieron Gairín, Zavalza, Antúnez, Berstain, entre otros. En la reunión del 3 de mayo el equipo comentó lo leído.

Se definió que el objetivo de esta reunión era poner sobre la mesa lo que leímos y lo que obtuvimos del resto de nuestros compañeros para poder redactar nuestra propia definición.

Se comentaron algunos desacuerdos en cuanto al qué, para qué y el cómo se debe llevar a cabo el PCC. (Equipo del Proyecto Curricular del I de C, 2013).

La adquisición de información es una parte importante en el ciclo de vida del conocimiento y consiste en el proceso a través del cual una organización toma información o declaraciones del conocimiento producidas por otros fuera de la organización (Firestone y McElroy, en Ortiz, 2009). El equipo del PCIC recabó este conocimiento externo con la finalidad de iniciar un proceso de creación de

conocimiento, así lo expresa cuando hace notar la necesidad de recurrir a lo leído “para poder redactar nuestra propia definición”.

Después del análisis de los resultados de la guía de autodiagnóstico y de la encuesta sobre currículo, así como de las lecturas sobre los proyectos curriculares de centro, el equipo llegó a acuerdos sobre lo que se debía entender como el PCIC²¹. Durante la reunión del 13 de mayo de 2013, se “hizo hincapié en que no será un proyecto acabado sino en constante reelaboración” (Acta 3, 2013); además, se llegaron a acuerdos sobre algunos puntos que debían estar presentes en la elaboración del proyecto curricular.

Conceptos importantes que no podemos perder de vista:

- el Proyecto C.C. debe ser un promotor de cambio.
- instrumento, no documento
- es consensuado
- es inacabado
- debe mantenerse en constante revisión. (Equipo del Proyecto Curricular del I de C, 2013).

Bajo esa perspectiva, se analizaron durante las siguientes juntas los conceptos y teorías, así como las metodologías para la construcción de un proyecto curricular de centro.

- e) Reflexionamos con respecto a qué aspectos debemos tomar en cuenta al momento de llevar a cabo el PCC del Colegio. ¿Qué tomar en cuenta? ¿Qué estamos dejando de lado?
- La integración con evidencias e instrumentos de asignaturas como FI²² y Artísticas.
- La participación activa de la planta docente en el diseño del currículo.

²¹ En el Anexo C se plasman los resultados de este primer mapeo del conocimiento.

²² Formación Ignaciana

- Acompañamiento a estudiantes
- Objetivos generales por etapas, por áreas, etc.
- Atención a la diversidad
- Integralidad

(Equipo del Proyecto Curricular del I de C, 2013).

La comunidad de práctica llegó a acuerdos sobre aquellas cosas que eran irrenunciables y que darían dirección al trabajo, entre las que estuvieron: pedir la participación activa de los docentes, considerar parte del currículo los contenidos de la formación ignaciana (FI) y considerar el proceso como algo dinámico en continua revisión y cambio. Esto contribuyó a la creación de una visión compartida, es decir, a “cultivar un sentido de compromiso en un grupo u organización desarrollando imágenes compartidas del futuro que se busca y los principios y prácticas por los cuales uno espera guiarse para llegar allá” (Senge P. R., 2000). Podemos afirmar, entonces, que la externalización del conocimiento tácito sobre currículo y el conocimiento externo recabado, actuaron como detonadores en la construcción de una visión compartida para la comunidad de práctica.

La visión compartida del equipo del Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias

Después de que la comunidad de práctica pudo construir una visión compartida sobre currículo, se pudo generar una definición del PCIC, misma que fue validada por el Consejo de Rectoría en junio de 2013 y quedó redactada de la siguiente manera:

Instrumento que articula el conjunto de decisiones que permiten que el equipo docente del Instituto de Ciencias concrete el currículo oficial y el currículo interno en proyectos de intervención didáctica, adecuados a nuestro contexto para garantizar una actuación coherente con la identidad

ignaciana, que favorezca el apropiado desarrollo integral de nuestros alumnos y alumnas. Es un proceso permanente de revisión y cambio.

A partir de esto, se plantearon las acciones a seguir, quedando como último punto de acuerdo, ocho meses después de haber elaborado la definición anterior, que “se deben formar objetivos por niveles, secciones, por áreas” (Equipo del Proyecto Curricular del I de C, 2013). Este acuerdo definió el primer plan formal de trabajo de la comunidad de práctica, retomado tres semanas más tarde:

3. Comenzamos a proyectar cómo debe organizarse el trabajo.

¿Cómo deben conformarse los equipos?

Se sugiere que sea por áreas, por secciones, por asignaturas. Nos inclinamos hacia el hecho de que al tener cada sección una estructura diversa debemos considerar que se integren equipos distintos de acuerdo a como vaya avanzando el trabajo. En primer lugar, los objetivos generales los tendrá que redactar el Consejo. Después, cada consejo directivo por secciones, posteriormente las áreas o campos formativos y finalmente también se debe integrar equipos de homólogos para revisar la secuenciación de los contenidos.

MC retomó los comentarios y sugirió que hagamos un equipo en el que revisemos concienzudamente todos los materiales de los cuales se deban conformar los objetivos de cada nivel o sección. Así se formarían diversos equipos de trabajo divididos en preescolar, en 1°, 2° y 3° de primaria, 4°, 5° y 6°, 1°, 2° y 3° de 4°, 5° y 6° de bachillerato. (Equipo del Proyecto Curricular del I de C, 2013).

La visión compartida resultó elemento clave para crear una identidad común, lo que permitió el avance del equipo como una comunidad de práctica, le hizo ver un horizonte y dinamizó procesos de aprendizaje entre los miembros del equipo y de la organización en general. A partir de este planteamiento se empezaron a involucrar a nuevos actores en la construcción del PCIC. Es decir, esta visión

compartida de la comunidad de práctica sentó la base sobre la cual se definió el rumbo a seguir para la planeación del trabajo.

Comunicación con el resto de la comunidad educativa

El equipo del proyecto curricular consideró de vital importancia compartir el conocimiento que se iba generando con el resto de la comunidad, para lograr una mayor participación institucional en el trabajo, por lo que planteó al Consejo de Rectoría hacer una presentación de los avances a finales del ciclo escolar 2012–2013. Existían, para entonces, ya algunos productos de este proceso de gestión del conocimiento, como eran la definición del PCIC (aprobada por el Consejo de Rectoría en junio de 2013), un *dossier* de trabajo que contiene el resumen de los documentos que se consideraron más significativos para la elaboración del proyecto curricular²³ y la matriz de planificación que planteaba los objetivos a corto, mediano y largo plazo. En el Acta 9 del equipo del proyecto curricular se llega a la siguiente propuesta:

Se propone que el equipo presente el día martes 2 de julio lo que se ha trabajado hasta el momento, en el Consejo de Rectoría, esto con la finalidad de que podamos tener a la brevedad fechas para comenzar a trabajar con el resto del equipo de maestros. (Equipo del Proyecto Curricular del I de C, 2013).

Una vez presentado el trabajo en Consejo de Rectoría, se elaboró una presentación multimedia para compartir con el resto de la comunidad los avances del proyecto curricular e invitarlos a unirse al trabajo. Así, al año de haber iniciado el proceso de autoevaluación, la comunidad de práctica revisó esta presentación con la finalidad de difundirla al resto de la comunidad educativa.

Se revisó la presentación en PREZI, realizada por **MG**, para ver la pertinencia del archivo, ya que se planea que sea el documento que llegue

²³ Entre ellos se encuentran el *Proyecto Educativo Común (PEC)*, la *Cura Personalis*, *Las Características de la Educación Jesuita*, *La Formación Integral y sus Dimensiones desde un enfoque basado en Competencias*, el *Plan 2011* de la SEP, entre otros.

a los maestros para familiarizarlos con el trabajo que se está llevando a cabo en el equipo del Proyecto Curricular de Centro. (Equipo del Proyecto Curricular del I de C, 2013).

A partir de esto, se plantearon dos sesiones para trabajar en el proyecto. Una para enero de 2014 y otra para junio del mismo año. La primera reunión se pospuso y, finalmente, se llevó a cabo tres meses después de lo programado. El objetivo fue involucrar a los representantes de todas las secciones educativas en la elaboración del propósito general de la sección. El orden del día fue el siguiente:

ORDEN DEL DÍA

Reunión 6 de marzo de 2014

■ PLENARIA

- Presentación
- ¿Qué es el Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias?
- ¿Por qué es importante su construcción colectiva?
- Misión y Visión institucional
- ¿Qué se espera de la sesión? – Producto a entregar

■ TRABAJO POR EQUIPOS

- PRIMER MOMENTO Lectura de los documentos

Llenado de una matriz de análisis de los documentos – para observar.

	SEP	COMPETENCIAS SCJ	REI	DOSSIER
CALIDAD				
ED. INTEGRAL				
EJES TRANSVERSALES				
ELEMENTOS IGNACIANOS				

- SEGUNDA PARTE Redacción de propósitos de la Sección, según los lineamientos de la información que se entregó – dossier

■ CIERRE DE LA SESIÓN

Como fruto de esta reunión, se obtuvieron los propósitos educativos de cada una de las secciones del colegio; mismos que se llevaron a revisión al Consejo de Rectoría y que fueron aprobados casi un año después de haber iniciado el proceso de construcción del PCIC. Estos propósitos se publicaron en la página web de la institución y en la agenda impresa del Instituto de Ciencias. Lo anterior reflejó un proceso de integración del conocimiento generado que, según el ciclo de vida del conocimiento planteado por McElroy y Firestone (Ortiz, 2009), corresponde a "los procesos por los cuales la organización introduce nuevo conocimiento a su ambiente operativo y retira el antiguo conocimiento" (p.8).

Después de esta reunión, se tuvo otra tres meses después con todo el personal del Instituto de Ciencias. En ella se invitó a participar a los docentes, directivos y administrativos en diferentes proyectos iniciados a partir de la participación institucional en el Sistema de Gestión de la Calidad de FLACSI. Aquí, la comunidad de práctica recabó información para continuar el trabajo del proyecto curricular planteando a los maestros de las diferentes secciones la siguiente pregunta: "Tomando en cuenta la exposición del equipo de Proyecto Curricular, ¿qué es importante considerar al revisar el Proyecto Académico para que se dé una mejora eficiente?" (Equipo del Proyecto Curricular del I de C, 2014).

A partir de ese momento, se inició una nueva etapa en la labor de la comunidad de práctica, ya que se empezó a plantear el trabajo más hacia fuera que hacia dentro de la misma; es decir, se comenzaron a buscar los espacios de reflexión curricular necesarios para la construcción de una propuesta curricular participativa. Con esto, dio principio la participación de diferentes miembros de la comunidad de

práctica en comunidades de aprendizaje constituidas por los maestros de las áreas académicas y de los grados de cada sección.

La identificación de los espacios de reflexión curricular en el Instituto de Ciencias

Los espacios institucionales que se identificaron por la comunidad de práctica como pertinentes para la reflexión curricular dentro del Instituto de Ciencias fueron: las reuniones del equipo de la Coordinación General Académica (por su propia función dentro de la institución (CGA, 2014), los consejos académicos de sección, las juntas de articulación (en la actualidad establecidas formalmente con todas las áreas, pero que en un principio solo se tenían con idiomas, matemáticas, artísticas y español), el Consejo de Rectoría (este espacio fue reconocido por el Rector en la reunión con el facilitador externo en octubre 2014), las juntas de las áreas académicas de secundaria y bachillerato (sugeridas por el Rector) y las sesiones semanales que sostienen con los tres coordinadores de nivel de la sección de primaria la coordinación académica de la sección y la Coordinación General Académica (estas no fueron mencionadas dentro de las observaciones o entrevistas, sin embargo, están calendarizadas semanalmente para tratar asuntos académicos de la sección de primaria).

En un momento se hizo referencia también a los Consejos Técnicos Escolares por parte de la Coordinadora Académica de Primaria en la entrevista que se sostuvo con ella y por parte de la Coordinación General Académica, durante la reunión que se tuvo en Rectoría con el facilitador externo (2014, p. 4). Sin embargo, en ambos casos se consideró que gran parte del tiempo de estos consejos está destinado a realizar los productos que exige la Secretaría de Educación Pública, por lo que no resultarían espacios propicios (Ent CAP y CAB, 2014), a menos que se les considerara para la realización de partes específicas del trabajo de reflexión curricular, como lo expresó la Coordinación General Académica en la reunión con Rectoría y el facilitador externo.

Los propósitos por área que se trabajen por ejemplo en estas juntas, bueno tendríamos que ver como está toda la situación del colegio, por ejemplo,

secundaria tiene juntas de nivel durante los Consejos Técnicos, allí se pueden trabajar los propósitos por nivel. (Observación 2: Rectoría, 2014).

Aunque al principio estos fueron los espacios identificados para la reflexión curricular, el trabajo se centró en los equipos de docentes de los primeros grados de cada una de las secciones (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato), y en los consejos directivos de las mismas, ya que en diciembre de 2014, el equipo del proyecto curricular presentó a Rectoría una nueva propuesta de intervención. Ante el entendimiento de que la tarea de plantear la construcción del proyecto curricular de toda la institución, desde una perspectiva de trabajo participativo, que involucrara a los docentes en su definición, resultaba muy ambiciosa, se propuso iniciar con los primeros grados de cada sección, quedando definido el propósito de la intervención por parte de la comunidad de práctica de la siguiente manera:

Elaborar en colectivo la propuesta curricular de los primeros grados de cada sección educativa, mediante el reconocimiento de los aprendizajes integrales más importantes, su análisis, integración y articulación, para establecer una visión compartida que dirija y organice el trabajo del siguiente ciclo escolar de estos niveles.

La función del equipo del proyecto curricular a partir de ese momento, fue dirigir el trabajo y gestionar los espacios de reflexión curricular identificados, convertidos en comunidades de aprendizaje²⁴. “Las comunidades de aprendizaje (CA) son contextos en los que los individuos aprenden gracias a su participación e implicación, en colaboración con otros, en procesos genuinos de investigación y reflexión colectiva” (Onrubia en Matos, 2013, p.9). En estas, se comparte conocimiento y experiencias con la intención resolver un problema o realizar una tarea que atañe a quienes participan en ellas. Tienen la intención de generar la

²⁴ Para Plaskoff una comunidad de aprendizaje, consiste en un grupo que comparte conocimiento sobre un tema, que puede ser tanto un pasatiempo como una actividad laboral. Esta comunidad no es una estructura organizacional y el liderazgo se distribuye entre los miembros. “Las principales actividades de conocimiento de la comunidad de aprendizaje son el aprendizaje y la conexión: compartir técnicas o ideas y la habilidad para crear redes de trabajo” (Plaskoff).

colaboración entre sus participantes para que a través de ella se dé el aprendizaje. Por lo tanto, para lograr una propuesta curricular de centro articulada, construida en colectivo, estos espacios de reflexión curricular se fueron convirtiendo en comunidades de aprendizaje desde este entendimiento.

El trabajo con las comunidades de aprendizaje

La propuesta requirió del trabajo conjunto de varias comunidades de aprendizaje. Por un lado, los consejos directivos de las diferentes secciones escolares²⁵ (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) y, por el otro, los equipos de cada uno de los niveles²⁶ que elaboraron su cuadernillo del proyecto curricular (1.º de preescolar, 1.º de primaria, 1.º de secundaria y 4.º de bachillerato).

Aunque al principio se planearon cuatro reuniones con cada uno de los equipos y una final de revisión del trabajo con Rectoría para su aprobación, cada sección presentó sus particularidades y el número de sesiones varió, según los equipos y sus disposiciones de tiempo.

La propuesta desde la comunidad de práctica planteaba una primera reunión con el equipo docente para presentar el trabajo (explicar lo que era un proyecto curricular de centro, presentar y estudiar la definición del PCIC, revisar las partes que habían de integrarlo: *qué, cómo y cuándo enseñar*, presentar el formato base para la elaboración del cuadernillo e identificar con los maestros los aprendizajes esperados más relevantes para su grado escolar (tomando como referencia los planes y programas de la SEP, las tablas de contenidos jerarquizadas por ellos mismos en trabajos previos y las competencias marcadas por el Sistema de Colegios Jesuitas). Después de esta reunión, se contemplaban dos reuniones de trabajo por parte de los docentes, donde construyeran sus propósitos y discutieran

²⁵ Los consejos directivos están integrados por el director, los coordinadores de nivel, el coordinador de formación ignaciana de la sección, el coordinador del departamento de orientación educativa y el coordinador académico de la sección. En el caso de secundaria y bachillerato, asisten también los representantes de maestros de la sección.

²⁶ Estos equipos varían en número, según el nivel educativo. Aquí participan todos los docentes que imparten clases a los alumnos de ese nivel y el psicólogo que da atención a los mismos.

las metodologías y materiales que consideraban apropiados para el nivel, redactándolos según la propuesta presentada en la primera reunión. Y, finalmente, una cuarta reunión de revisión del producto integrado.

Después de cada una de estas sesiones se preveía una reunión con el equipo directivo de cada una de las secciones, para presentar el trabajo que iban realizando los docentes y que éste fuera revisado por los coordinadores y directores. Al mismo tiempo, se pretendía compartir con ellos las dificultades presentadas y buscar la manera de involucrarlos cada vez más con el trabajo de los maestros.

Al final, no se pudo trabajar de la misma manera con todos los equipos y con todas las secciones. Algunos directores participaron mucho y otros nada o casi nada. Ciertas sesiones de trabajo con los docentes fueron muy breves, por lo que lo planeado para una sesión tuvo que verse en dos o hasta tres (sobre todo con los equipos de secundaria y bachillerato), mientras que en otras secciones el tiempo fue suficiente para terminar en las cuatro sesiones planeadas, este fue el caso de primaria y preescolar.

La comunidad de práctica trabajó muy de cerca con las comunidades de aprendizaje de cada sección, construyendo con los maestros una intersubjetividad, negociando significados, llegando a acuerdos. Esto se dio a través de un proceso de poner en común experiencias, donde se explicitaron los modelos mentales de cada uno de los maestros y las áreas, compartiendo sus ideas sobre currículo y su propia experiencia, sin embargo, los directores y equipos directivos no siempre participaron de este proceso:

“**CAPRE:** Faltan las palabras de dirección. (Nos volteamos a ver todos, esta suele ser una constante, la poca participación de las direcciones)”
(U2_A1_Diario 2, 2015).

Esto provocó que muchas veces, aunque los maestros entendieran e incluso buscaran tener tiempos de trabajo para la realización del PCIC, los directivos y sus equipos se mostraran renuentes al trabajo en no pocas ocasiones, incluso desconociendo los avances y lo que hacía falta para terminar el mismo:

CAS: [...] Me pregunta dirección y coordinación de primero que qué es lo que falta.

CGA: Pues en principio la parte que les toca a ellas.

(Risas)

CGA: Pues sí, ellas no han entregado su parte, qué le hacemos. Además hay unas áreas que no terminaron bien la parte de Cómo lo aprenderemos...., es importante que lo pulan y luego presentarles a los maestros el producto final, que lo aprueben y que se pase a Consejo de Rectoría. Hasta que eso no se cumpla no podemos mandarlo a la imprenta.

CAPRI: Pues es que como no han ido bien a las reuniones, no se dan cuenta de lo que hace falta.

(Los demás asienten menos CAS). (U2_A1_Diario 2, 2015).

Aunque la comunidad de práctica fue muy eficiente para construir la intersubjetividad con los docentes, no fue este el caso con los equipos directivos. Dentro de las reflexiones del proceso, el equipo detectó la necesidad de aprovechar al máximo los espacios de revisión que se tenían con los directivos. Se buscó, entonces, contemplar momentos para que explicitaran sus modelos mentales, que aclararán la manera en que conceptualizan el currículo y la manera en que debían de participar en su construcción como directivos de sus secciones.

La visión que se tiene del PCIC fue de los maestros (comunidades de aprendizaje de cada nivel) y del equipo del proyecto curricular (comunidad de práctica). Las comunidades de aprendizaje constituidas por los equipos directivos de las secciones sintieron esta visión como impuesta y, como menciona Senge (2012), “esas visiones a lo sumo exigen acatamiento, no compromiso” (p. 22).

CAPRE: Si, no sé por qué no se dan cuenta que ellos se benefician con este trabajo de sus maestros.

CAPRI: Es una cuestión de que como ellos no son los que lo dirigen.

CGA: Pues igual y si, hay que ver como le hacemos. (U2_A1_Diario 2, 2015).

Sin embargo, no todos los equipos directivos participaron desde esta postura. Es decir, las comunidades de aprendizaje formadas por estos equipos vivieron procesos diferentes; así, por ejemplo, se dio un mayor compromiso en el equipo directivo de primaria, donde incluso se hizo evidente la necesidad de continuar el trabajo con los equipos de otros niveles. Por otro lado, existió un casi nulo involucramiento del equipo directivo de bachillerato, que tardó más de un año para establecer la fecha para el inicio del trabajo.

Es importante señalar que los equipos docentes de los primeros niveles de cada sección, aunque comenzaron como comunidades de aprendizaje cuyo objetivo era entender y aprender lo que era un proyecto curricular de centro y cómo construirlo desde la propuesta institucional, terminaron convirtiéndose en comunidades de práctica, en las que se produjo conocimiento, que se cosificó y se fue integrando en la vida institucional.

A la fecha, se tiene finalizado el cuadernillo del proyecto curricular de primero de preescolar, en revisión final (con Rectoría) el de primero de primaria y el de primero de secundaria y en revisión con el consejo directivo de la sección, el de cuarto de bachillerato (es decir, hace falta todavía regresarlo a los docentes y presentarlo a Rectoría). Además, se inició, aunque no era parte de la primera planeación, el trabajo con los docentes de segundo de preescolar, de segundo de primaria y de segundo de secundaria.

El proceso de construcción del conocimiento incluye la validación del mismo, por lo cual este paso de revisión por parte de los consejos directivos fue de vital importancia. Implica las acciones mediante las cuales las declaraciones del conocimiento se someten a criterios organizacionales para determinar su valor, que permiten validarlas con la política institucional, es decir, ponerlas a prueba o compararlas con el criterio organizacional y determinar su valor o veracidad. Este paso no se debe considerar como estático, los criterios contra los que se evalúan las declaraciones del conocimiento no son fijos, se van reformulando durante la

misma validación. Aquí se da la transición del conocimiento teórico a su aplicación. Es recomendable definir un patrón normativo para hacer la validación y, con ello, evitar la subjetividad, también es fundamental hacerlo público y difundirlo entre los integrantes de la organización para efectos de validar el propio patrón y su transparencia. El resultado de la validación se convierte en formulaciones de declaraciones de conocimiento validadas, no validadas e invalidadas (Ortiz, 2009). De aquí la importancia de que todo el trabajo fuera revisado y avalado por los consejos directivos y finalmente por la rectoría.

Los cuadernillos del proyecto curricular

Wenger (2001) utiliza el término cosificación para definir “el proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una cosa” (Wenger, 2001, p. 84). En otras palabras, la cosificación es el proceso mediante el cual algo que se piensa, crea, idea o experimenta toma vida en el mundo material y se vuelve una realidad en él; este tomar vida puede presentarse en objetos, prácticas, comunicados, reflexiones compartidas o hasta en la emisión de una simple palabra. La cosificación se vuelve entonces, un atajo en la comunicación, se puede decir que resume y proyecta aquellos significados negociados del mundo.

Los cuadernillos que se elaboraron del PCIC, así como los insumos que se produjeron para la elaboración de estos mismos, son muestras de un proceso de cosificación, donde lo vivido, comentado, experimentado y construido por los maestros tomó forma y se manifestó en objetos de los que se habla y que empiezan, por un lado, a ser evidencia del trabajo realizado, pero, por otro lado, metas visibles para quienes todavía no han empezado el trabajo de reflexión curricular en sus secciones o grados.

LU: Hay que poner el nombre de los maestros que participaron en el cuadernillo de cada grado, porque eso hace sentir a la gente que es parte de esto. (U2_A1_Diario_1, 2015).

MA: Reconocer que esto no son solo palabras (señala el borrador del cuadernillo), sino personas que trabajan con cariño por lo que hacen.

LA: ¡Qué padre que ya haya una evidencia de lo que se hace! (U2_A1_Diario_1, 2015).

Aunque todavía no todos se han publicado (a la fecha solo está el de primero de preescolar), la aparición en electrónico del borrador de los cuadernillos de los primeros grados de cada sección y su difusión con los equipos que han trabajado en ellos, fue un factor de motivación para el trabajo y un impulso para seguir adelante.

Reunión del 28 de agosto

(Les paso los borradores de primero de preescolar, primero de primaria y primero de secundaria, ellas no los habían visto porque no habían asistido a las últimas reuniones)

(Se emocionan, comentan entre ellas y los revisan detenidamente)

MI: Una cosa bien importante es que nuestra mayor queja es de que siempre salen las cosas del de arriba y ahora está saliendo de nosotros. No nos lo está diciendo el director, está saliendo de nosotros. (Las demás asienten). (U2_A1_Diario_1, 2015).

CAPRE: Pero el que los maestros empiecen a ver los productos, eso va ayudando, los va motivando. Es como que ya empiezan a ver los frutos. (U2_A1_Diario 4, 2015).

Wenger (2001) dice que la negociación de significados supone la interacción de dos procesos constitutivos, la participación y la cosificación. Los productos que se generaron en el trabajo de las diferentes comunidades que intervinieron en el

PCIC (cosificación), han servido como objetos que permiten negociar significados, lo que a su vez dio como resultado que sus miembros generaran un repertorio compartido, sobre el cuál construir una visión del futuro en la que se identifican y que los compromete con la empresa que quieren lograr.

CFIPRE: La verdad está padrísimo, ya visto así te da toda la visión de conjunto, así ya queda más claro lo que vamos haciendo y lo que queremos lograr.

CDOEPRE: Yo no participé mucho porque soy nuevo en la sección, pero creo que esto puede ayudar mucho al trabajo de los maestros. (U2_A1_Diario 3, 2015).

Esta negociación de significados ha permitido que los maestros le encuentren sentido al trabajo, ya que ella representa, como dice Wenger (2001), “el proceso por el que experimentamos el mundo y nuestro compromiso con él como algo significativo” (p. 77).

CASPREN: De hecho las de primero, que son las que han estado haciendo este trabajo, como que ya empiezan a verlo, porque el otro día me dijeron, ah qué bien, esto nos va ayudar en nuestra planeación anual, ya vamos a tener el trabajo adelantado... (U2_A1_Diario 3, 2015).

A lo largo del proceso, se fue generando entre los maestros una visión compartida que permitió “cultivar un sentido de compromiso” al desarrollar “imágenes compartidas del futuro que se busca y los principios y prácticas por los que uno espera guiarse para llegar a allá” (Senge, 2000, p. 22). Tan es así, que mientras que en un principio el tiempo que se invertía en la reflexión curricular se consideraba una carga más, al final apareció como algo que se “pide” porque ayuda a caminar juntos y colaborar.

Reunión de toda la comunidad educativa para evaluar el camino recorrido en el Sistema de Calidad y presentar la planeación estratégica institucional

KA: Sería bueno tener más espacios de trabajo. (U2_A1_Diario_1, 2015).

CGA: Todo esto en estas reuniones, dan el espacio de reflexionar el caminar. Y te confirman la pertenencia y decir estamos todos en el mismo barco, y eso genera lazos más fuertes.

MI: Este proceso nos ha ayudado a entender que nosotros somos sólo una parte, y todos estamos colaborando. (U2_A1_Diario_1, 2015).

PROPUESTA : Abrir convocatorias de periodos más cortos, para que el que se quiera incluir en un tiempo determinado pueda participar.

(U2_A1_Diario_1, 2015).

Es decir, que el proceso de gestionar el conocimiento contribuyó para que, los maestros que participaron en él, reconocieran la necesidad de colocar la reflexión curricular como una práctica organizacional.

Las dificultades enfrentadas en el proceso

La comunidad de práctica enfrentó desde un principio la falta de compromiso de parte de los directores de las secciones en la elaboración del proyecto curricular. Esto provocó que en un inicio fuera difícil encontrar espacios de trabajo con los docentes para la construcción colectiva de la propuesta. Así, a pesar de que en la reunión del 6 de junio de 2013 se definió la ruta a seguir para iniciar el trabajo con el colectivo docente e incluso se estableció que el primer paso sería construir los propósitos de las secciones, pasaron varios meses sin poder concretar una fecha para el trabajo con los consejos de cada una de ellas, como se manifiesta en el acta de la reunión sostenida el 17 de octubre, cuatro meses después de haber planteado el trabajo a realizar:

“Todavía no hay un espacio definido en los consejos de las secciones para presentar el proyecto” (Equipo del Proyecto Curricular del I de C, 2013).

Esto constituyó un problema para el aprendizaje organizacional que resultó difícil de superar. Como lo menciona Senge (2005), los problemas y barreras para el aprendizaje de la organización pueden ser desde un individuo hasta un grupo de individuos o toda la organización, y para superarlas es necesario trabajar las

herramientas de dominio personal, modelos mentales y trabajo en equipo. Por ello, la comunidad de práctica, durante esa misma reunión, reconoció la necesidad de involucrar más de cerca a los directores y coordinadores en el trabajo de construcción del proyecto curricular:

“En el equipo de trabajo tendrían que estar el director, coordinadores de nivel, coordinador académico, representantes de cada nivel, FI, DOE, Ed. Física, artísticas, inglés” (Equipo del Proyecto Curricular del I de C, 2013).

Para superar estas dificultades, la comunidad de práctica inició una serie de acciones que tuvieron la intención de involucrar en el proyecto a los directores. Entre ellas se presentó una estructura para organizar el trabajo que pretendía dar un papel más protagónico a los directivos.

3.- Estructura de la presentación del proyecto a los Consejos.

MG y **MC** presentaron la forma en que se integrará el equipo de trabajo para la elaboración del PCIC, así como las cantidades de representantes por sección (encabezados por los directores). Igualmente presentaron una propuesta de estructura de las sesiones plenarias.

MC llevará a Consejo de Rectoría la propuesta de personal involucrado. Se comentaron las implicaciones y posibilidades de la estructura que se propone. (Equipo del Proyecto Curricular del I de C, 2013).

A partir de ese momento, se hicieron múltiples intentos para que la participación de los directivos fuera mucho más activa. Se les convocó a todas las juntas de articulación, se pidió su presencia en el trabajo con los docentes y todo producto fue llevado a los consejos de las secciones para su revisión y aprobación. La comunidad de práctica reconoció que, como lo menciona Senge (2005), esta situación podía no solo impedir que se generara el flujo del conocimiento, sino repercutir en el buen funcionamiento de la organización. Algunas dificultades para superarla fueron la imposibilidad de construir con el equipo directivo una visión compartida sobre la importancia de trabajar en el proyecto curricular, puesto que

algunos de ellos se encontraban demasiado inmersos en funciones administrativas.

Además, al ser una escuela tan grande, se presentaron muchas dificultades en el trabajo entre las secciones, lo que resultaba indispensable para la construcción de una propuesta curricular integrada y bien articulada. Como lo menciona Senge (2005), el trabajo en equipo es un proceso en el cual todos los integrantes comparten la misma visión, sobre la cual está su objetivo, cómo lo van a trabajar y cómo quieren lograr los resultados. Esto no fue siempre fácil de alcanzar puesto que había que conciliar entre lo que esperaban los maestros, por ejemplo de preescolar y los de bachillerato, o la relación necesaria entre quienes daban matemáticas en primero de secundaria y quienes daban formación ignaciana en el mismo año educativo.

Esta situación se puso de manifiesto en algunas de las reuniones sostenidas para la articulación entre áreas y entre secciones, como se muestra en el siguiente párrafo:

La maestra de Filosofía intervino para decir que ella no sentía que el trabajo tuviera sentido.

MFB: “Yo no entiendo para que hacemos esto, si nosotros en bachillerato ya redactamos un propósito del área con el que estamos conformes, y la verdad, por ser el bachillerato la etapa terminal pues los demás deberían de aportar a ese, es una pérdida de tiempo”

La jefa de área de bachillerato no participó pero se mantuvo al margen de cualquier discusión. (Diario 5, 2015).

De igual modo, los directivos se resistieron al trabajo colaborativo con los maestros bajo el argumento de que les quitaba tiempo o que estaban demasiado ocupados en otras cosas; por lo que, a pesar de ser invitados a participar no solían ceder espacios para la reflexión curricular. Así sucedió en una semana de trabajo programada desde el inicio del ciclo escolar 2014-2015, en la que se

tenían calendarizadas sesiones con los consejos directivos de las diferentes secciones y todas fueron canceladas.

Se tenían programadas reuniones con los Consejos de la sección de preescolar, primaria y bachillerato

Preescolar: Canceló la dirección porque tendrán acantonamiento la próxima semana y van atrasados en la organización

Primaria: Canceló primaria porque estaban de compras para el Festival de la Expresión. La directora mandó el documento con comentarios que hicieron entre ella y dos de los coordinadores. De igual modo dijo que se los mandaría al resto del Consejo para pusieran sus comentarios

Se le envió un correo de parte del equipo de proyecto curricular para recordarle que es muy importante que el trabajo se realice en conjunto y que se dé lugar a la discusión y al intercambio de opiniones.

Se pidió que se reagendara la reunión. Quedamos en espera de que se nos comunicó la nueva fecha para el trabajo.

El director de bachillerato olvidó poner el punto en su Consejo, por lo que nos pidió cancelar la visita, debido a que tenía muchos puntos que tratar. (Diario 9, 2015).

También se dio la situación de que los espacios de discusión colectiva fueron percibidos en momentos como pérdida de tiempo por algunos directivos de la institución, como lo manifestó el coordinador de 6.º de bachillerato durante la reunión sostenida para la revisión de propósitos de los niveles de la sección:

“**RA** (coordinador de 6º de bachillerato) “Yo digo que porque no mejor lo revisan los del proyecto curricular y ya no lo discutamos tanto con los maestros porque se pierde mucho tiempo, además ellos ya pusieron algo y es mejor dejarlo así” (Diario 8, 2015).

Es fundamental considerar que uno de los elementos clave para generar una visión compartida es el diálogo. Por lo que los espacios para conversar, expresar,

reflexionar y construir en conjunto resultan indispensables para que se dé un verdadero aprendizaje colaborativo que impacte en la vida de la organización.

Otra dificultad encontrada por parte de la comunidad de práctica para el proceso de gestión del conocimiento fue la falta de una remuneración económica por el trabajo vespertino. Para analizar un poco mejor esta dificultad hay que recurrir a dos de las leyes de la quinta disciplina que señala Senge (2005):

1. *Los problemas de hoy derivan de las soluciones de ayer.* La dificultad para lograr que los maestros tuvieran tiempo dentro de la jornada matutina para el trabajo de reflexión curricular, llevó a considerar como una alternativa el pedirles que se quedarán por la tarde. Esta solución que pareció adecuada para el equipo directivo, que no tenía que buscar suplentes o suspender algunas clases, resultó una de las principales dificultades para el trabajo y, sobre todo, comprometió el fin último del proyecto: *que la reflexión curricular se establezca como una práctica docente permanente dentro de la institución, que permita que los maestros compartan sus conocimientos, construyan nuevos conocimientos y aprendan en equipo y organizacionalmente.* Al no haber propuesto una solución que realmente tomara en cuenta todo el sistema (pensamiento sistémico), la solución propuesta generó nuevos problemas que pusieron en riesgo el éxito de la empresa.

Las sesiones de articulación se llevan a cabo al final de la jornada escolar de 3:30 a 5:30. Los maestros no reciben un pago por estas horas extras. Se les ofrece la comida de parte de la institución y se ha estado tramitando desde la comunidad de práctica la posibilidad de que al menos se les pague una hora extra durante esa semana, como un bono de gratificación por el trabajo, pero esto no ha sido aprobado.

Ciertamente los maestros han manifestado que es cansada la jornada hasta las 5:30, sin embargo, en la mayoría de los casos, asisten con gusto a las reuniones y participan aportando lo de cada uno de sus niveles. Cabe señalar que la actividad no se presenta como obligatoria, aunque sí se hace una invitación muy formal de parte de dirección a asistir. (U2_A1_Diario 4, 2015).

CAPRE: Pues el problema es que no hay pago por la tarde.

ACGA: Pues si, pero en nuestro contrato viene que hay tardes de trabajo y que tenemos que participar.

CAPRE: Pero la situación económica lo complica todo.(U2_A1_Diario 4, 2015).

2. *La cura puede ser peor que la enfermedad.* Si bien, el no remunerar a los maestros por el trabajo extra, en un momento pareció una alternativa viable para los miembros de la comunidad de práctica y así lograr la aceptación institucional de la propuesta de trabajo, esta resultó una solución no solo ineficaz, sino como lo señala Senge “adictiva y peligrosa”.

“**MI:** Nadie venimos por la lana, pero en realidad tenemos el amor al trabajo, te enamoras y vas implementando” (U2_A1_Diario_1, 2015).

Es recomendable que no se establezcan las tardes de trabajo como los únicos espacios de reflexión curricular, así mismo, que no se genere la idea de que puede ser un trabajo no remunerado. Habrá que encontrar soluciones que tomen en cuenta el sentir de los docentes, que, por un lado, reconocen el valor del trabajo en el proyecto curricular y se sienten comprometidos con el mismo, pero que, por otro lado, muestran una actitud contraria a la institución al sentir que se abusa de ellos y que no se les reconoce.

CAPRE: Hay mucha resistencia a quedarse por la tarde.

CAPRI: Si pero los maestros al final no se quejan cuando tiene que quedarse a esto, ellos le ven la importancia. El viernes muchos expresaron lo bien que se sentían de que fueron tomados en cuenta para esto. El problema es que el director pues no quiere perder rating y prefiere no conflictuarse con decirles que se queden en la tarde, porque a nadie le gusta, pero si ellos lo presentaran diferente, igual los maestros no se quejarían. (U2_A1_Diario 4, 2015).

La propia estructura jerárquica de la organización dificultó el pensamiento sistémico, lo que ocasionó que se intentaran solucionar problemas o necesidades aisladas. La cultura, muchas veces, constituye un obstáculo para el aprendizaje organizacional, caracteriza a las organizaciones y las personas, establece una serie de relaciones entre ambas e influye en gran medida en su proceso de aprendizaje (Morgan citado por Enriquez 2007). En el siguiente párrafo, se evidencia la dificultad para llegar a acuerdos tan sencillos como conciliar fechas para el trabajo, puesto que estas tienen primero que pasar por toda una estructura jerárquica que no está acostumbrada a trabajar como un sistema, es decir, se trabaja como cuatro escuelas distintas (una por cada sección).

El lunes se envió el calendario final de las articulaciones y los trabajos por nivel a todas las direcciones, esto después de haber consultado las fechas con cada uno de los directores de las diferentes secciones y con Rectoría. Finalmente, se logró conciliar las actividades de las secciones y se establecieron las fechas. (U2_A1_Diario 4, 2015).

Algunas de las barreras del aprendizaje son, desde el individuo hasta un grupo o toda una organización (Senge, 1994). Aunque muchos docentes estaban convencidos de la importancia del trabajo, la falta de un convencimiento organizacional para darle el tiempo y el espacio necesario, los desanimaba y en momentos los hacía querer desistir de la empresa, como lo expresó una maestra en una de las sesiones de trabajo:

“CAPRE: Yo estoy convencida, yo creo que esto nos va dando rumbo y yo veo que los maestros lo ven y lo aprecian. Pero de pronto están sobresaturados de chamba” (U2_A1_Diario 4, 2015).

La disciplina del pensamiento sistémico nos invita a analizar la totalidad del sistema, lo que ayuda a vencer algunas barreras para el aprendizaje organizacional. Además permite distinguir las estructuras que subyacen bajo situaciones complejas y, al distinguirlas, ver cómo estamos íntimamente ligados a nuestros problemas en el mismo sistema y, por lo tanto, somos también parte de la solución (Senge, 2005).

El liderazgo dentro de la comunidad de práctica

Según Firestone y McElroy (en Ortiz, 2009), el liderazgo incluye la contratación, entrenamiento, motivación, monitoreo y evaluación del *staff*, además de las actividades para persuadir a otros agentes dentro de la organización acerca de la validez de las actividades de la gestión del conocimiento. En un primer momento, este liderazgo en la comunidad de práctica estaba concentrado en la Coordinación General Académica, conforme avanzó el trabajo, muchas de estas actividades de motivación, monitoreo y de convencimiento sobre la validez y el significado del trabajo, se asumieron por otros miembros del equipo. Un ejemplo de estos es que la dirección de las reuniones de las diferentes secciones y áreas académicas se repartió entre varios integrantes del equipo. Un caso interesante fue la junta que se llevó a cabo para revisar los propósitos educativos de los grados de preescolar, que fue dirigida por una maestra de grupo (sin ningún cargo directivo en la institución), pero que ha participado de manera activa dentro de la comunidad de práctica.

Aunque en un principio se encontraba nerviosa, después mostró mucha seguridad en lo que presentaba.

A se acerca y me dice “Ay me vas a poner nerviosa tú me ayudas si me atoro en algo

MC: “no te preocupes; hemos trabajado súper bien y todo te lo sabes, estamos aquí para apoyarte”

L empieza: Bueno chicas buenas tardes vamos a iniciar para poder concluir el día de hoy, le voy a ceder la palabra a **A** (A es maestra titular de preescolar y miembro activo de la comunidad de práctica)

Ellas se ponen contentas. UYYY (exclaman a coro, como para animarla)

A Voy a platicarles lo que estamos trabajando en el PCIC (Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias) ya desde hace dos años...

Les empieza a explicar

Todas están viendo la presentación excepto una que sigue con su celular

A. Les lee el orden del día y los propósitos del día de hoy

Algunas dicen “no vamos a terminar “

Otra “vamos a ser bien eficientes”. (Diario 1, 2015).

Las maestras de preescolar estuvieron atentas a la presentación y sintieron que la propuesta de trabajo no venía de afuera, sino que sus mismas compañeras eran las que estaban encabezando la tarea. La confianza que se generó en el equipo de preescolar fue muy importante para la realización posterior del trabajo.

A va explicando las partes del proyecto curricular

Todas están viendo la presentación

Algunas toman fotos de la presentación, se muestran interesadas y preguntan.

Risas, se toman fotos de la diapositiva donde está expresada la Misión institucional

M toma fotos de todo el trabajo

A Sigue explicando sobre el Proyecto Curricular, les lee el propósito del preescolar que se redactó en una plenaria el año pasado, les pregunta “¿se acuerdan de cuando hicimos este trabajo?”

Asienten

Se acerca una de las maestras y me pregunta en secreto si les vamos a mandar esta presentación, yo le digo que sí que no se preocupe

Participan varias en la lectura de los propósitos de otras secciones. (Diario 1, 2015).

De igual modo, sucedió en las otras sesiones, cada vez fue menos necesaria la presencia de la Coordinación General Académica. Los miembros de la comunidad de práctica se repartían las áreas y las secciones en las que se participaba, de

manera que aunque el trabajo de la sesión se planeaba en conjunto, la dirección de las mismas no siempre estuvo a cargo de la misma persona. Nonaka (1994) menciona que, en la creación del equipo, se busca tener un campo en donde las perspectivas individuales sean articuladas y los conflictos se resuelvan con equipos autónomos o auto-organizados, integrados por varios miembros provenientes de departamentos de varias disciplinas. Esto sucedió en la comunidad de práctica, donde se articularon las visiones de todos los miembros en un objetivo común, además, que se contó con gente de diferentes secciones y áreas, lo que representó una gran riqueza y, como el mismo Nonaka (1994) lo menciona, esto resultó clave para asegurar la redundancia de la información.

El capital relacional de la comunidad de práctica

Durante el tiempo que trabajó la comunidad de práctica, contó con el apoyo de un facilitador externo y de un profesional de apoyo por parte del Sistema de Colegios Jesuitas de la Provincia Mexicana y de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas. Estos apoyos fueron claves para enfocar el trabajo, adquirir conocimiento externo y dinamizar los procesos. En ocasiones, cuando se generó desánimo en el equipo, la intervención de estos apoyos resultó muy positiva para superar las dificultades. En su visita de octubre de 2013, el facilitador externo (FE), ante el desánimo de la comunidad de práctica por no contar con una fecha aprobada por todos los consejos para el trabajo con el colectivo docente, comentó lo siguiente:

FE comentó la experiencia de colegios en Chile, donde ya se lleva a cabo este proyecto desde hace varios años. Todos los colegios participan en él para integrar la red de colegios. También tuvieron los mismos problemas que estamos encontrando, pero es importante iniciar.

En Chile la red definió los conceptos fundamentales y la metodología a seguir y se la pasó a los colegios para que ellos la siguieran. (Equipo del Proyecto Curricular del I de C, 2013) .

Así mismo, durante su visita, hizo observaciones sobre la necesidad de sistematizar los procesos y seguir con la planeación formal de las actividades:

“**FE** pide completar el plan de mejora porque al parecer le faltan algunas cosas. **MC** se encarga de completar el plan de trabajo y presentarlo al equipo (Equipo del Proyecto Curricular del I de C, 2013)”.

Entendiendo el capital relacional según el modelo *Intelect* (EDUMED, 2010), como el conjunto de conocimientos que se incorporan a la organización y a las personas como consecuencia del valor derivado de las relaciones que mantiene con los agentes del mercado y con la sociedad en general (clientes, proveedores, competidores, etc.), podemos considerar los aportes del facilitador externo y del profesional de apoyo como parte de ese capital relacional que tuvo la institución a través de su pertenencia a redes y sistemas de colegios jesuitas. El papel jugado fue clave y permitió compartir experiencias y destrabar situaciones.

A lo largo del proceso, se tuvieron al menos dos visitas por año de estos acompañantes. Durante ellas, se entrevistaron con los equipos y también con la Rectoría y, en algunas ocasiones, con los directivos. Esto permitió negociar espacios, motivar al trabajo, recuperar el valor de la experiencia e incluso, en ocasiones, presionar para el cumplimiento de acuerdos, como lo evidencia el siguiente fragmento de la entrevista sostenida por el FE con Rectoría en octubre de 2014:

Facilitador Externo: Pues un poco la cuestión de éste... de que no ha habido mucho avance, con los trabajos del Proyecto Curricular, más bien como que cuando se... quedó empantanado desde ya la última presentación que se hizo en julio, que vino J R (J R es el profesional de apoyo que ha acompañado a la institución en el trabajo del Sistema de Calidad FLACSI). (Observación 2: Rectoría, 2014).

Este capital relacional está formado por las relaciones que mantiene la organización con los principales agentes vinculados con su proceso básico, expresado en términos de nivel de integración, compromiso, cooperación, conexión y responsabilidad social (EDUMED, 2010). La posibilidad de aprovechar

estas relaciones resultó muy enriquecedora y generó espacios para la cooperación entre las instituciones, incluso a nivel internacional, puesto que a partir de este trabajo, el Instituto de Ciencias tiene contacto con escuelas que pertenecen a la Red Educativa Ignaciana de Chile.

3.2 Los productos generados: el conocimiento estructural

Los productos generados como resultado del proceso son:

- I. Definición del Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias
- II. Principales Lineamientos de la Pedagogía Jesuita para la elaboración del Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias
- III. Presentación didáctica para la elaboración del Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias
- IV. Cuadernillos del Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias
- V. Marco Temático: el Currículo y los Proyectos Curriculares de Centro

A continuación, se presentan dichos productos, acompañados de una breve descripción. Algunos de ellos son incluidos en su versión completa, como anexos de este trabajo. Representan el conocimiento estructural producido por las comunidades de práctica que se fueron conformando.

PRODUCTO I

Conocimiento estructural	Definición del Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias
Descripción	Esta definición contiene los elementos claves para entender lo que significa el Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias y los componentes que deben integrarlo.
Necesidades o evento disparador para la generación del conocimiento	Para llevar a cabo la construcción del proyecto curricular era necesario llegar a acuerdos sobre lo que se entendía por el mismo, de manera que se llegaran a acuerdos tanto de su conceptualización como de los pasos necesarios para su construcción.
Insumos para la construcción del	Conocimiento recabado en la encuesta institucional sobre currículo. Conocimiento recabado en las lecturas sobre

conocimiento generado	proyectos curriculares de centro de J. Gairín, A. Zavala, Del Carmen, entre otros. Conocimiento recabado en las lecturas de los documentos sobre educación de la Compañía de Jesús.
Proceso para la construcción del conocimiento generado	En la comunidad de práctica, de manera colectiva, compartiendo lo leído y lo aprendido en las lecturas y la sistematización de la información recabada en la encuesta institucional sobre currículo.
Uso del conocimiento generado	Esta definición se utilizó para planear el trabajo con las comunidades de aprendizaje. Fue aprobada por el Consejo de Rectoría en junio de 2013 y pasó a ser parte del conocimiento institucional.
Definición	
<p>Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias (PCIC)</p> <p>“Instrumento que articula el conjunto de decisiones que permiten que el equipo docente del Instituto de Ciencias concrete el currículo oficial y el currículo interno en proyectos de intervención didáctica, adecuados a nuestro contexto para garantizar una actuación coherente con la identidad ignaciana, que favorezca el apropiado desarrollo integral de nuestros alumnos y alumnas. Es un proceso permanente de revisión y cambio.”</p>	

PRODUCTO II

Conocimiento estructural	Principales lineamientos de la pedagogía jesuita para la elaboración del Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias
Descripción	Es un documento que contiene la definición del PCIC, la estructura para el trabajo y un resumen de los principales documentos que inspiran el apostolado educativo de la Compañía de Jesús: Características de la Educación de la Compañía de Jesús, Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI), Proyecto Educativo Común (PEC) – Respuestas ante el Contexto Latinoamericano, Competencias Genéricas del Sistema de Colegios Jesuitas, Ejes Transversales de la Compañía de Jesús y <i>Cura Personalis</i> .
Necesidades o evento disparador para la generación del conocimiento	Para poder iniciar el trabajo con las comunidades de aprendizaje para la elaboración y redacción de los propósitos, primero de cada una de las secciones, y de allí partir al trabajo con los docentes en la construcción de la propuesta curricular de cada

	uno de sus grados, era necesario tener un documento de trabajo que permitiera llegar a acuerdos y proporcionara lineamientos claros sobre la labor que se pretendía realizar.
Insumos para la construcción del conocimiento generado	Los documentos mencionados como fundamentales para entender el apostolado educativo de la Compañía de Jesús por la comunidad educativa y avalados por Rectoría. Las propuestas teóricas sobre proyectos curriculares de centro de J. Gairín y S. Antúnez.
Proceso para la construcción del conocimiento generado	Se construyó de manera colectiva por la comunidad de práctica del equipo del Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias en marzo de 2014 y fue aprobado por Rectoría ese mismo año. El equipo se subdividió en diferentes equipos que estudiaron y analizaron cada uno de los documentos y los resumieron en una serie de tablas que contienen sus ideas y elementos principales.
Uso del conocimiento generado	Este documento fue empleado por las Comunidades de Aprendizaje para comprender el trabajo que iban a realizar y como apoyo para la redacción de sus propósitos. Se piensa entregar al personal de nuevo ingreso de la institución como parte del curso de inducción.

Ejemplos o modelos

CURA PERSONALIS

La práctica del acompañamiento es una respuesta a la gran necesidad que nuestros educandos tienen de ser acompañados por sus padres y maestros, en un mundo que requiere personas con criterios para defenderse de situaciones que ponen en riesgo su plenitud.

Se entiende por **acompañar** como el estar con el otro, apoyándolo con amor en el encuentro consigo mismo. Es situarse al lado del otro como compañero de camino, estableciendo relaciones profundas de diálogo y amistad, relaciones de compañía, que permiten crecer y compartir recíprocamente sin que cada uno deje de ser lo que es. Esta relación de compañía es la que permite al otro un espacio para expresarse tal y como es él sintiéndose libre, escuchado, comprendido, lo cual ayuda a confrontarse, aceptarse y superarse.

El acompañamiento es intencionalmente distinto al seguimiento. El primero sugiere una actitud de reciprocidad, una experiencia de intercambio y de mutuo crecimiento; el segundo supone una posición de adulto de estar delante y la actitud es siempre directiva. De acuerdo a lo anterior, el rol del adulto que acompaña no consiste en decirle al otro lo que debe hacer, sino en garantizar que con su experiencia y formación, el acompañante conoce el camino y puede aportar al trayecto de quien acompaña.

Fuentes del acompañamiento	La experiencia del acompañamiento tiene su inspiración y fuente en el principio pedagógico que San Ignacio Loyola, a través de la cura personalis (atención personal) en sus ejercicios espirituales. En ellos dimensiona al acompañamiento como un gran proceso vital para el éxito de esa experiencia espiritual.
El educador acompañante	Un acompañante debe ser una persona humanista, llena de amor, de ciencia, un educador, pedagogo y maestro, prudente, es decir un ser humano integral que entra en sintonía real con los alumnos y su mundo, es aquel que asume papel interlocutor formador buscando favorecer el proceso de desarrollo individual y social en todas sus dimensiones. El educador como Acompañante ha de ayudar a caminar a cada estudiante por sus propios pies , de tal forma que pueda asumir su responsabilidad histórica como ser humano.
Elementos prácticos para el acompañamiento	Informales: <i>Atención personal, Descansos en el patio, Actividades extra clase, Libro histórico del grupo, Carta los estudiantes.</i> Formales: <i>Atención a padres de familia, Tomas de contacto (nos referimos al momento introductor del proceso educativo de cada día, en el cual se efectúa un encuentro entre el acompañante y su grupo), Hora formativa de acompañamiento grupal, Convivencia o día de integración grupal, Folder acompañamiento, Proyecto grupal o plan de ayuda.</i>

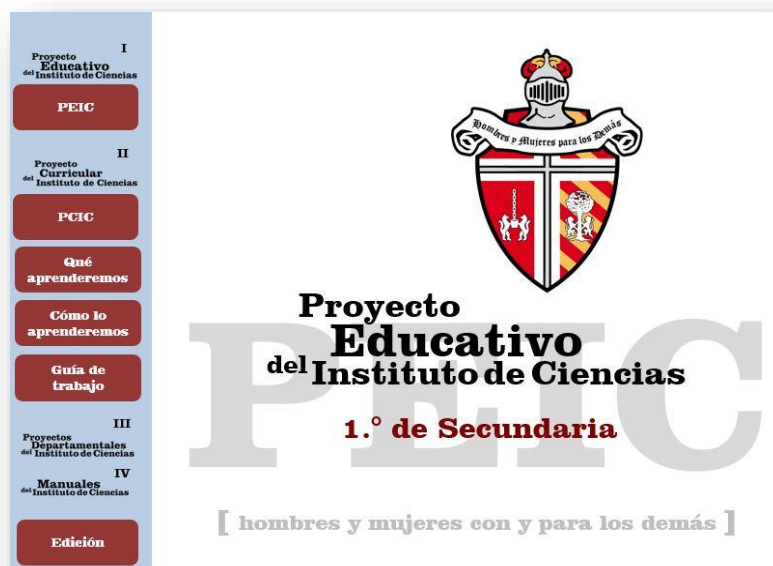
El documento final se presenta en el Anexo D.

PRODUCTO III

Conocimiento estructural	Presentación didáctica para la elaboración del Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias
Descripción	Esta presentación contiene los elementos claves para iniciar el trabajo con las comunidades de aprendizaje de los docentes de los primeros grados de cada sección. En ella, se exponen la definición del PCIC, los elementos que lo componen, cómo se piensa trabajar para construirlos, un boceto de cómo se vería el documento final. Además, contiene <i>links</i> a documentos de apoyo y de trabajo para que los maestros puedan acceder a ellos, consultarlos e iniciar con la elaboración de la propuesta curricular de sus grados.
Necesidades o	Aunque ya se tenía un primer documento de trabajo, la

evento disparador para la generación del conocimiento	comunidad de práctica vio la necesidad de generar una presentación que fuera más didáctica y pudiera explicar los conceptos claves a las comunidades de aprendizaje, así mismo, a la que pudieran regresar para consultar y descargar formatos y documentos que les fueran útiles para el trabajo.
Insumos para la construcción del conocimiento generado	La definición del PCIC El primer documento de trabajo generado Los acuerdos tomados con Rectoría sobre la realización del trabajo con las comunidades de aprendizaje, que después se convirtieron en comunidades de práctica.
Proceso para la construcción del conocimiento generado	La comunidad de práctica la elaboró en colaboración, se decidió qué era importante poner y cómo organizar la información, cabe mencionar que después de la primera sesión con la comunidad de aprendizaje de preescolar, se le hicieron mejoras a la presentación y se incluyeron otros documentos que no se habían considerado en un principio. El diseño final estuvo a cargo del coordinador del Centro Ignaciano de Investigación Educativa.
Uso del conocimiento generado	Esta presentación fue utilizada en las diferentes sesiones de trabajo con las comunidades de aprendizaje. Además, se subió a una carpeta compartida de <i>Google Drive</i> para que tuvieran acceso a ella y pudieran consultarla durante la elaboración de la propuesta curricular de su grado.

Ejemplos o modelos



PRODUCTO IV

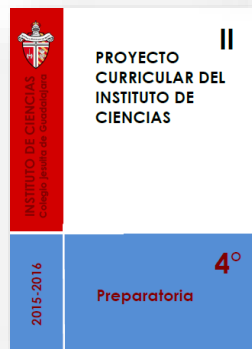
Conocimiento estructural	Cuadernillos del Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias
Descripción	Son cuatro documentos que contienen la propuesta curricular de los primeros grados de cada sección del Instituto de Ciencias. A la fecha se tienen terminados los de preescolar, primaria y secundaria y, en construcción, el de bachillerato. El de preescolar incluso ya fue publicado. En su interior se encuentran los propósitos de cada uno de los campos formativos o asignaturas del grado, las metodologías con las que se trabajan y una sección con material bibliográfico y de consulta para saber más sobre el tema. Además, incluyen el organigrama de la sección, las palabras de la dirección y los propósitos del grado y la sección a la que pertenecen.
Necesidades o evento disparador para la generación del conocimiento	La elaboración colectiva de un proyecto curricular de centro fue una necesidad detectada al entrar en el Sistema de Calidad en la Gestión Escolar de FLACSI, misma que dio origen a todo el trabajo y la propuesta de intervención desde la gestión del conocimiento para su construcción.
Insumos para la construcción del conocimiento generado	<p>Conocimiento real: conocimientos individuales de los docentes del grado.</p> <p>Planes y programas de la Secretaría de Educación Pública</p> <p>Documentos de trabajo generados por la comunidad de práctica</p> <p>Matriz de Competencias Genéricas del Sistema de Colegios Jesuitas</p> <p>Discusión y reflexión compartida de los docentes y directivos de cada una de las secciones.</p>
Proceso para la construcción del conocimiento generado	Los equipos de docentes de los primeros grados de cada una de las secciones, primero constituidas como comunidades de aprendizaje, una vez que entendieron lo que se esperaba del PCIC y la metodología propuesta para su construcción, se convirtieron en comunidades de práctica que construyeron en conjunto la propuesta curricular de su grado. Esta propuesta fue revisada en varias ocasiones por los consejos directivos de cada seccion e y aprobada por el Consejo de Rectoría.
Uso del conocimiento generado	Estos cuadernillos pretenden organizar y articular el trabajo académico de la institución. Representan el compromiso de trabajo entre docentes, directivos, administrativos, alumnos y padres de familia para lograr los aprendizajes esperados desde la propuesta de educación jesuita que enarbola el Instituto de Ciencias.

Ejemplos o modelos



INDICE

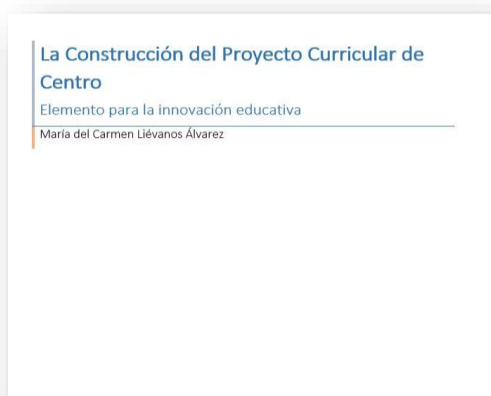
Presentación.....	2
Propósito general de secundaria y de primero de secundaria.....	3
Cómo trabajamos.....	4
Asignaturas.....	5
Actividades.....	15
Organigrama.....	16
Directorio.....	16



PRODUCTO V

Conocimiento estructural	Marco temático: el currículo y los proyectos curriculares de centro
Descripción	Este documento contiene los elementos claves para entender la concepción de un currículo en la acción y la fundamentación para la teórica para la elaboración de los proyectos curriculares de centro
Necesidades o evento disparador para la generación del conocimiento	Para llevar a cabo la construcción del proyecto curricular era necesario llegar a acuerdos sobre lo que se entendía por el mismo, de manera que se llegaran a acuerdos tanto de su conceptualización como de los pasos necesarios para su construcción.
Insumos para la construcción del conocimiento generado	Investigación teórica sobre el currículo, sus fuentes y sus componentes. Investigación teórica sobre los proyectos curriculares de centro y su construcción. (Los autores consultados fueron Gairín, Zavala, Antúnez, Del Carmen, Berstain, Casanova, Linuesa, Grundy, Tadeo Da Silva, Torres, entre otros)
Proceso para la construcción del conocimiento generado	Investigación realizada por el gestor del conocimiento.
Uso del conocimiento generado	Esta documento ha sido utilizado con el Consejo de Rectoría para la mejor comprensión del currículo y de la finalidad y diseño de los proyectos curriculares de centro.

Ejemplos o Modelos



The image shows the table of contents of the document. It lists the following sections and their page numbers:

- 1. Introducción 3
- 2. ¿Qué es el currículo? 4
 - 2.1. Los estudios sobre el currículo: de las teorías tradicionales a las teorías críticas..... 5
 - 2.2. La definición del currículo y su relación con el contexto social y los intereses humanos fundamentales 8
 - 2.3. Currículum abierto y currículum cerrado..... 10
 - 2.4. Conclusión sobre la reflexión del currículo 11
- 3. La elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro como una alternativa para la innovación escolar 13
 - 3.1. Necesidades y razones para la elaboración de un Proyecto Curricular de Centro (PCC) 14
 - 3.2. Definición del Proyecto Curricular de Centro (PCC) 15
 - 3.3. Los componentes curriculares del PCC 16
- 4. Elementos de innovación que puede aportar la elaboración del un Proyecto Curricular de Centro 25
- Conclusiones 27
- Referencias 28

Se incluye el documento en su totalidad como Anexo E de este trabajo.

CONCLUSIÓN

La elaboración de un proyecto curricular de centro supone procesos complejos que implican a los diferentes actores educativos, por lo cual, hay que planificarlo poniendo especial interés en la actuación de agentes dinamizadores que no solo puedan organizar el trabajo, sino lograr que se construya intersubjetividad entre los diferentes participantes, para generar una visión compartida e impulsar el trabajo con un objetivo común. Es, además, importante y, quizás antes de todo, que el Centro vea la necesidad de su elaboración, puesto que sin este convencimiento, será muy difícil su elaboración y menos la colaboración, necesaria para que esta sea participativa y genere aprendizaje.

Por otro lado, la construcción del PCC es un proceso formativo, por lo que el resultado o producto es tan importante como el camino seguido. En su elaboración, es necesaria la participación y reflexión de la comunidad en su conjunto, principalmente de los docentes y directivos de la institución, por lo que requiere de estos actores, aprender a trabajar en equipo, a discutir, a poner en común sus modelos mentales, a converger y a llegar a consensos que permitan tomar decisiones, que sirvan de punto de referencia para el trabajo y hagan realidad el proyecto educativo. Para el centro, la construcción colectiva del PCC puede convertirse así, en un mecanismo cohesionador del equipo docente y en una oportunidad de reconocer que la tarea del profesorado implica reelaborar y concretar los elementos del currículo general a la propia realidad educativa, a fin de orientar y servir para la organización de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que al final es eso lo que le da vida a una propuesta curricular.

La participación de todo el profesorado requiere de un equipo que pueda gestionar los procesos y asegurar que la tarea se mantenga en un esquema de colaboración, que asegure que el currículo sea entendido como un acción colectiva, llena de interrelaciones y negociaciones y no como una imposición dogmática de contenidos por parte de una administración ajena a los propósitos educativos y a la concepción de persona enarbolada por centro. Es aquí en donde la propuesta de trabajar en la elaboración de un PCC, desde la gestión del

conocimiento, resultó para el Instituto de Ciencias no solo pertinente, sino también una manera de cuidar el proceso y dar a la institución la posibilidad de convertirse en una organización que aprende y produce conocimiento.

Es, por lo anterior, que el propósito final de esta intervención fue, desde un principio, ir más allá de la construcción del Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias, pues se pretendió establecer espacios de reflexión curricular que permitieran que esta práctica reflexiva del currículo se convirtiera en una manera de proceder de la institución. A través de la gestión del conocimiento se pudieron generar estos espacios, con alta participación de los docentes que integraron primero comunidades de aprendizaje en las que revisó la teoría curricular, pero que luego se convirtieron en comunidades de práctica donde se produjo conocimiento estructural, que actualmente va siendo poco a poco integrado a la base de conocimiento institucional, es decir, que va formando parte de los activos de conocimiento de ésta.

Estas comunidades de práctica y aprendizaje que se constituyeron a lo largo del trabajo, tuvieron diferentes características y enfrentaron diferentes dificultades. Sin embargo, la participación de los docentes, en general, fue muy positiva y poco a poco se generó un compromiso que hizo posible la terminación de prácticamente todos los productos planteados para esta primera fase (el trabajo con los primeros grados de cada sección), además de propiciar la motivación institucional para continuar con el trabajo. En gran parte esto se debió a que las personas que conformaron la primera comunidad de práctica (el equipo del Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias) pertenecieron, a su vez, a otras comunidades de aprendizaje que luego se transformaron en nuevas comunidades de práctica, lo que permitió una serie de conexiones entre ellas que hizo posible transmitir elementos de una práctica a otra y aumentó la participación del colectivo docente.

Aunque el papel que jugaron los integrantes de la primera comunidad de práctica legitimó el trabajo y logró que este no se sintiera como una imposición, sino como un espacio de oportunidad para los docentes en el cual manifestar sus necesidades, expresar sus ideas y construir juntos en torno a su práctica. La

concepción parcializada del currículo, por parte del equipo directivo, frenó un poco este intercambio de ideas, por lo tanto, al concluir esta intervención, se ve como un área de oportunidad el seguir trabajando en la construcción de una visión compartida con los responsables de cada una de las secciones, que permita que se consolide el aprendizaje y trabajo de los docentes que han venido participando. Si esto no se logra, será difícil que el conocimiento producido en las comunidades de práctica conformadas por los maestros de los grados que faltan por trabajar su propuesta curricular, sean validadas institucionalmente, lo que resulta fundamental para los procesos de aprendizaje organizacional.

Por otro lado, la falta de tiempo de los maestros para realizar el trabajo que exige la construcción colectiva de un proyecto curricular mostró ser uno de los principales problemas para el trabajo de reflexión curricular, misma que no puede ser resuelta, si no es bajo el convencimiento de las direcciones que son las autoridades máximas dentro de la secciones y quienes organizan y son las responsables finales del trabajo dentro de ellas.

La esperanza está en que en la planeación estratégica, que se presentará en agosto de 2016 para dar inicio al siguiente ciclo escolar, quedó establecida la continuidad del trabajo de reflexión curricular con los grados que hacen falta. Este es uno de los grandes logros de esta intervención, sobre todo porque la necesidad y pertinencia de trabajar en la reflexión curricular y de respetar los espacios ya conquistados, va quedando asentada en una planeación que surge desde la Rectoría y que explicita el compromiso requerido por parte de los directivos.

La gestión del conocimiento implica, por un lado, un cambio en los estilos de liderazgo y, por otro lado, darle un lugar más protagónico a quienes no están en cargos directivos. Implica trabajar con la gente, aprender con la gente y recuperar el conocimiento que su propia experiencia les ha otorgado. Sin embargo, esto puede generar ciertas barreras, resistencias y conflictos, lo cual fue evidente cuando el liderazgo del equipo del proyecto curricular en la elaboración de los cuadernillos fue percibido por algunas autoridades como una usurpación a sus funciones. Es importante para quien cumple la función de gestor, tomar en cuenta

esta dificultad para saber cómo enfrentarla sin comprometer el proceso y sin desilusionarse del mismo. Es necesario lograr que el proyecto de gestión se posicione y escale jerárquicamente en la institución, para que el conocimiento producido sea validado e integrado como se mencionó anteriormente.

El reto, por lo tanto, será cómo lograr que los directores continúen con el trabajo desde la misma propuesta de aprendizaje colectivo y colaborativo, asumiendo un mayor liderazgo y gestionando el conocimiento dentro de la institución. Queda pendiente un trabajo más cercano con ellos, para que puedan ejercer un liderazgo transformacional, de manera que el proceso de reflexión curricular no quede solo en la producción de los cuadernillos, sino que realmente modifique las maneras de actuar de la organización y que genere un proceso de creación de conocimiento continuo y en espiral.

Entender la complejidad de una organización no es fácil. Comprender los patrones de comportamiento que se van generando y que no necesariamente tienen una relación causa y efecto, o por lo menos no de carácter inmediato o cercano, representa un verdadero reto. En el caso particular del Instituto de Ciencias, el trabajo en cada una de las secciones respondió a diversas situaciones y relaciones que tendrán que ser analizadas para encontrar cómo estas pueden interactuar de manera que vayan poco a poco formando una sola institución, mucho más cohesionada y articulada. Aunque el proceso, desde la gestión del conocimiento, para la elaboración del proyecto curricular ha contribuido a una mejor comunicación intersecciones, todavía falta un camino largo por recorrer, para lograr un verdadero pensamiento sistémico dentro de la organización, que permita entender que las acciones de unos repercuten en el trabajo de otros.

Un elemento que aportó mucho al proceso de la construcción colectiva del PCC fue la cosificación. Los maestros se sintieron más comprometidos cuando empezaron a ver el resultado de su trabajo plasmado en un folleto, que expresaba sus ideas y sus necesidades. Tener un objeto que explicitara las intenciones educativas del grado, y que se convirtiera en una especie de contrato entre docentes, alumnos, institución y padres de familia, resultó ser un elemento muy

potente para impulsar la innovación en la organización. Los maestros vieron sus palabras y sus ideas plasmadas en un documento construido en colectivo. Además, pudieron platicar con sus autoridades de lo que ellos hacen y lo que quieren hacer en sus clases, lo cual tuvo gran significado, a pesar de que los modelos mentales de las autoridades y los docentes no siempre estuvieron alineados.

Otro de los problemas que se detectaron, fue la falta de una memoria organizacional sólida. Es decir, no existen documentos sistematizados, ni bases de datos actualizadas que contengan el conocimiento institucional organizado y accesible para quien lo requiere. Lo interesante aquí es que fueron los propios docentes quienes lo reconocieron, lo que ayudó a validar el trabajo del proyecto curricular y la necesidad de explicitar el conocimiento, combinarlo y cosificarlo para que este se integrara a una base de conocimiento organizacional distribuida. Esto redituó en que, en la mayoría de los casos el proceso de gestión del conocimiento fuera percibido entre los docentes como un proceso natural y deseable.

Al finalizar el trabajo con cada una de las comunidades de aprendizaje y de práctica, se les pidió que reflexionaran y emitieran su opinión sobre el proceso que se fue viviendo durante el tiempo de la intervención y cómo lo vieron desde cada una de sus funciones dentro de la institución, lo que permitió un ejercicio de metacognición, puesto que, no solo se vio lo aprendido, sino cómo fue que se aprendió. Se espera que esto sirva para planear y generar estrategias para nuevos aprendizajes en la construcción de los cuadernillos que faltan para concluir el Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias.

La institución por su parte, tiene que aprender a asegurar la continuidad de proyectos ya iniciados, poner en el centro el aprendizaje de los alumnos, no sobrecargar a los maestros y reconocer la responsabilidad de sus actos en la creación de los problemas que experimenta, en vez de considerar un factor externo como el culpable de los conflictos que se enfrentan. Es decir, hay que

cambiar el enfoque, lograr una “metanoia”, un “desplazamiento mental”, un “tránsito de una perspectiva a otra” y verdaderamente aprender.

A partir del trabajo en la elaboración del PCIC, los maestros y la institución en general, fueron descubriendo la necesidad de participar en la reflexión curricular y empezaron a valorar los espacios que se establecieron para tal fin. Además, reconocieron que esto les daba identidad y sentido de pertenencia a la institución. Se sintieron parte de un proceso de construcción de conocimiento. No identificaron el PCIC como la idea de una persona, sino que lo vieron como un “proyecto institucional”, algo en lo que se participa como equipo y se aprende colaborativamente. Esto no hubiera sido posible si la construcción del PCIC no hubiera seguido una ruta de gestión del conocimiento.

Al reflexionar lo aprendido y el camino recorrido, se puede concluir que la gestión del conocimiento hizo posible, no solo que el proceso de construcción del Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias cumpliera con los indicadores de calidad marcados por el sistema de FLACSI, sino que permitió a la institución integrar prácticas que permiten el aprendizaje institucional. Aunque todavía el proceso no está terminado, los objetivos que se marcaron para esta primera etapa se lograron y el resultado motivó a la institución para seguir adelante.

Referencias

- ACARA. (2014). *General Capabilities in the Australian Curriculum*. Recuperado el 2015, de www.acara.edu.au
- ACODESI. (2003). *La Formación Integral y sus Dimensiones: Texto Didáctico*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Antúnez, S. (2012). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona, España: Graó.
- Antúnez, S. (2012). Primera parte: El Proyecto Educativo del Centro, un instrumento básico para ordenar las prácticas escolares. En S. Antúnez, *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de planificación didáctica*. Barcelona, España: Graó.
- AUSJAL. (2012). ¿Qué hace que un colegio jesuita sea jesuita? 12. España.
- Bernstein, B. (1974). Clasificación y Enmarcación del Conocimiento Educativo. En Routledge and Kegan Paul, *Class, Codes and control, Vol 1 Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias Básicas y Currículo*. Madrid, España: Síntesis.
- Bolman, C. y.-W. (1995). *Organización y liderazgo*. (Addison-Wesley, Ed.)
Delaware Calidad, C. C. (Diciembre de 2012). Concepto de Calidad del Instituto de Ciencias. Zapopan, Jalisco, México.
- Canals, A. (2003). *Gestión del Conocimiento*. Barcelona, Español.
- Casanova, M. A. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa* (2nda. edición ed.). Madrid, España: LA MURALLA, S.A Larousse (Ed.). (2009). *Diccionario Enciclopédico Larousse* (Vol. Vol 1).
- Casanova, M. A. (1996). Documentos institucionales. En I. Cantón, *Manual de organización de centros educativos*. Barcelona, España: Oikos-Taus.

- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 10 (4).
- CGA, C. (Agosto de 2014). Planificación Estratégica de la Coordinación General Académica 2014-2015. 12. Zapopan, Jalisco, México.
- Comier, D. (24 de Mayo de 2008). *Dave's Educational Blog*. Recuperado el Septiembre de 2015, de Rhizomatic Education: Community as Curriculum.: <http://j.mp/ApWnal>.
- CONEDSI. (2006). *Modos de Proceder de un centro educativo de la Compañía de Jesús. Inspirado en Características*, 80. Madrid, España: Pastrana.
- Consejo de Rectoría, I. (2013). Proyectos de Mejora., (pág. 4). Zapopan.
- CPAL. (Marzo de 2005). *Educación para la transformación. Un colegio jesuita en el siglo XXI*, 15. Bhubaneshwar, India.
- Cuellar Luna, V. (2008). *Los Cien años del Instituto de Ciencias*. Guadalajara: Instituto de Ciencias.
- Da Silva, T. (2009). Los inicios de la crítica: ideología, reproducción, resistencia. En T. D. Silva, *Teorías Curriculares*. Brasil: Portoeditora.
- Definición*. (2013). Obtenido de <http://definicion.mx/gestion/#ixzz3DWScoKFX>
- Definición abc.com*. (2016). Obtenido de <http://www.definicionabc.com/general/gestor.php#ixzz3DcXzvIVA>
- Definición.def*. (2013). Obtenido de <http://definicion.de/gestion/#ixzz3DWR1ThSk>
- Equipo del Proyecto Curricular del I de C. (2013). Acta 1., (pág. 1). Zapopan.
- Equipo del Proyecto Curricular del I de C. (2013). Acta 17 de octubre., (pág. 2). Zapopan.

Equipo del Proyecto Curricular del I de C. (2013). Acta 21 de noviembre., (pág. 1). Zapopan.

Equipo del Proyecto Curricular del I de C. (2013). Acta 3., (pág. 1). Zapopan.

Equipo del Proyecto Curricular del I de C. (2013). Acta 4., (pág. 2). Zapopan.

Equipo del Proyecto Curricular del I de C. (2013). Acta 6., (pág. 3). Zapopna.

Equipo del Proyecto Curricular del I de C. (22 de Octubre de 2013). Acta del 22 de octubre, reunión extraordinaria con el Facilitador Externo. Zapopan, Jalisco, México.

Equipo del Proyecto Curricular del I de C. (27 de Junio de 2014). Guía de trabajo para directores. 1. Zapopan, Jalisco, México.

Frade, L. (2012). *Elaboración de rúbricas, metacognición y aprendizaje*. (I. educativa, Ed.) México.

Gairín, J Editor. (1997). *Estrategias para la gestión del Proyecto Curricular de Centro Educativo*. España: Ed. Síntesis.

Gomez, L. (2014). La Entrevista. *Diapositivas de Power Point* .

Gómez, L. (4 de Octubre de 2014). Características y Necesidades de la Práctica Educativa. *Clase 7* . Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Gómez, L. (4 de Octubre de 2014). Características y Necesidades de la Práctica Educativa. *Clase 7* . Guadalajara, Jalisco: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores.

Gómez, L. (30 de Agosto de 2014). Características y Necesidades de la Práctica Educativa. *Clase 2* . Guadalajara, Jalisco: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores.

Gómez, L. (27 de Septiembre de 2014). Características y Necesidades de la Práctica Educativa. *Clase 3*. Guadalajara, Jalisco: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores.

Gómez, L. (23 de Agosto de 2014). Características y Necesidades de la Práctica Educativa. *Clase 1*. Guadalajara, Jalisco: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores.

Gómez, L. (2014). Cultura, caracterización. *Diapositiva presentación de Power Point*.

Gómez, L. (2014). Cultura, modelos culturales y escenarios de actividad. *Diapositivas de Power Point*.

Gómez, L. (2014). El Contexto. *Diapositiva de Power Point*.

Gómez, L. (2014). Práctica, caracterización y objetivo. *Diapositiva de Power Point*

Graumann, C. F. (1990), "Perspectival Structure and Dynamics in Dialogues," in I. Markova and K.Foppa, (Eds.), *The Dynamics of Dialogue*, New York: Harvester Wheatsheaf.

Grundy, S. (1998). Tres intereses humanos fundamentales. En S. Grundy, *Currículo, producto o praxis* (pág. 280). España: MORATA.

Hernández, E. M. (2013). *Informe de Comentarios al Proceso de Autoevaluación del Instituto de Ciencias*. FLACSI. FLACSI.

Herrera, L. (8 de Noviembre de 2014). Gestión del Conocimiento. *Clase 12*.

Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México. (2014). *Examen de preguntas abiertas. Orientaciones para su elaboración*. (ISCEEM ed.). México.

Klein, L. (2001). *Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento Práctico*. Guadalajara: ITESO.

- León M., R.; Tejeda G., E.; & Yataco T., M. (2003). Las organizaciones Inteligentes. *Industrial Data: Revista de investigación*, 2 (6), 85.
- Linuesa, M. (2010). Diseñar el currículo: Preveer y representar la acción. En G. Sacristán, *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid, España: Morata.
- Loyola, P. d. (Mayo de 2005). Rasgos propios de las obras de la Compañía de Jesús. 11. EEUU.
- Martínez M, L. (2000). *El PCC como un documento de cambio e innovación en los centros educativos de primari*. (UAB, Ed.) España.
- Matos, S. S. (2013). www.uoc.edu. (U. O. Catalunya, Ed.) Recuperado el 3 de septiembre de 2015, de Las comunidades de práctica son tendencia: <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero19/articles/Article-Sandra-Sanz-Martos.html>
- Murillo, F. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona, España: Octaedro.
- Murillo, F. (2003). Una panorámica de la investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación* , 1 (1).
- Nonaka, I. (1994). *Una Teoría Dinámica del Conocimiento Organizacional*. Tokio, Japón: Instituto de Investigación y Negocios, Hitotsubashi university.
- Nonaka, I. (1994). Una Teoría Dinámica de la Creación de Conocimiento Organizacional. *Organization Science vol.5, no.1* .
- Organizaciones, P. G. (2010). *EUMED*. Recuperado el mayo de 2015, de www.eumed.net/ce/2010b/ccm.htm
- Ortiz, S. y. (2009). *GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO DE SEGUNDA GENERACIÓN*. Guadalajara: Instituto de Estudios Superiores de Occidente.
- PCIC, E. d. (22 de Agosto de 2013). Plan de Mejora. 3. Zapopan, Jalisco, México.

- Pérez, R. (2000). El diseño curricular: componentes y modelos. En I. (. Canton, *Diseño y desarrollo del currículo*. Alianza, Editorial.
- Radic, J. C. (2012). *Presentación del Sistema de Gestión en la Calidad Educativa*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado/FLACSI.
- Radic, J. (. (2013). *Guía de Autoevaluación, Sistema de Calidad en la Gestión Escolar, Plataforma de Acompañamiento y Supervisión*. Santiago, Chile: FLACSI.
- Radic, J. (. (2013). *Presentación del Sistema de Gestión en la Calidad Educativa*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado/FLACSI.
- Rectoría, C. d. (2014). *Instituto de Ciencias*. Obtenido de <https://www.idec.edu.mx/>
- Rectoría, C. d. (Febrero de 2014). Modalidad de la gestión Institucional. Zapopan, Jalisco, México.
- Real Academia Española. [Consultado el 23 de Octubre de 2015]. (s.f.). *Diccionario de la lengua española (23 edición)*. Recuperado el 23 de Octubre de 2015, de <http://dle.rae.es/?w=rol&m=form&o=h>
- Román, M. (2008). Planes de mejoramiento, estrategias e instrumentos para la mejora de la eficacia de la escuela. *Cuadernos de educación* , I (9), 1-18.
- Schmelkes, S. (2002). Calidad de la educación y gestión escolar. *Calidad PRONAP* , 125 - 134.
- S.J., P. A. (2009). *Challenge and Issues in Jesuit Education* , 12. Manila: Irwin Theater Ateneo.
- Senge, P. (2005). *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Garnica.
- Senge, P. R. (2000). *La Danza del Cambio: Los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje*. Colombia: Norma.

Shagoury, H. B. (2000). *El arte de la indagación en el aula*". Gedisa.

Significados. (s.f.). Recuperado el 2014, de <http://www.significados.info/contexto/>

Terigi, F. (2009). *Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. (IIPE-UNESCO, Ed.) Chile.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la Formación Basada en Competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.

Torres S, J. (2012). La finalidad de los contenidos escolares. Intervenciones curriculares inadecuadas. En J. T. S., *La justicia curricular. El cabayo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, España: Morata.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.

Woods, P. E. (1989). *Entrevistas*. España: Paidos.

Woods, P. (1989). Observación. En P. Woods, *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. (págs. 49-76). España: Paidós.

Zavalza, M. (2006). Las diez dimensiones de una docencia de Calidad. En M.

Zavalza, *Competencias Docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo Profesional*. (págs. 197-216). Madrid, España: Narcea Ediciones.

ANEXOS

Anexo A



MATRIZ DE PLANIFICACIÓN PROYECTO DE MEJORA

Área de Mejora: Pedagógico Curricular

Título del Proyecto: Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias

Propósito: Elaborar el Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias (PCIC), para establecer un estilo educativo común articulando proyectos y objetivos de cada sección con la finalidad de caminar según los principios identitarios del Instituto de Ciencias.

Justificación: A partir de los resultados del autodiagnóstico del Sistema de Calidad en la Gestión Educativa FLACSI, surge la necesidad de formalizar la propuesta educativa del Instituto de Ciencias, en la cual debe establecerse un mismo lenguaje entre secciones y una formación integral coherente con la visión Ignaciana y su propuesta pedagógica. Dicha propuesta debe responder a la exigencia social de calidad educativa que de ella se espera a través de la obtención de resultados favorables construidos gracias a la colaboración de cada sección del Colegio, en la formación de individuos integrales y libres.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE LOGRO	RESPONSABLE	RECURSOS	PLAZO
CONSTRUIR UN SIGNIFICADO COMÚN DE LO QUE SE ENTIENDE POR PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO Y SUS COMPONENTES	Búsqueda de información documental (CGA) Plazo (2 DE MAYO) Construir un instrumento para la realización de un sondeo que nos permita conocer lo que se entiende en la institución por Proyecto Curricular de Centro (Mónica 2 de mayo) Realizar un sondeo con las personas	El concepto de Proyecto Curricular de Centro se encuentra definido de manera clara y suficiente para todo el equipo que trabajará en el proyecto	Todo el equipo	Bibliografía a revisar	9 de mayo 2013 (logrado)

	<p>con quienes trabajamos de lo que se entiende por Proyecto Curricular de Centro (9 de Mayo)</p> <p>Puesta en común de la información encontrada (Todos 9 Mayo)</p> <p>Definición de un concepto común de Proyecto Curricular de Centro (Todos 9 Mayo)</p>				
Hacer el análisis del contexto institucional tomando como referencia la guía de autoevaluación de FLACSI	<p>Leer el resultado del diagnóstico institucional (16 de mayo)</p> <p>Leer lo que salió de los equipos de trabajo de la plenaria (16 mayo)</p> <p>Identificar las problemáticas más importantes y los retos representativos (23 mayo)</p> <p>Hacer un FODA (23 mayo)</p> <p>Generar una discusión de los hallazgos (23 de mayo)</p>	Informe del análisis de los resultados de la guía de autodiagnóstico en los que se fundamenta la construcción de un Proyecto Curricular del Instituto de Ciencias a la comunidad educativa Matrices de competencias genéricas.	Lulú Nava (responsable de la redacción final del informe) Susette Hernández y Mónica García Loera (responsables de comunicar dicho informe a la comunidad)	Medios de comunicación del Ciencias. Equipo de apoyo para la Institucionalización de Procesos y Homologación de Formatos	23 de mayo 2013 (logrado)
Realizar un diagnóstico de la cobertura actual en cada nivel y asignatura de las competencias marcadas por el documento La Formación Integral y sus Dimensiones un enfoque basado en Competencias.	Revisar que cada asignatura y campo formativo de todas las secciones señalen las competencias SCJ que deberán abordar en el ciclo.	Programas de asignatura con competencias SCJ. Matriz de competencias SCJ terminada. Matriz institucional de competencias SCJ terminada.	CAS de cada sección	Tiempo durante los Consejos Técnicos Escolares para realizar el trabajo	Septiembre 2013 (logrado)
Definir los procesos de construcción del PCIC	<p>Recabar información del trabajo del PEIC 30 mayo.</p> <p>Armar el dossier de trabajo para cada equipo de trabajo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dossier de trabajo estructurado para el trabajo de los equipos. 2. Existe una estructura de trabajo bien definida para iniciar el proceso 	<p>Alejandro Casas (Dossier)</p> <p>MariCarmen Liévanos (Estructura con Rectoría)</p>	Bibliografía a revisar Comunicación con el Consejo de Rectoría Gestión de	Noviembre 2013 (logrado)

	<p>Delimitar los procesos de construcción.</p> <p>Estructurar las dinámicas de trabajo.</p> <p>Elegir las estrategias de intervención</p> <p>Delimitar las funciones de cada uno.</p>	<p>de revisión curricular.</p> <p>3. La institución destina recursos (tiempo, espacio, etc.) para la realización del trabajo.</p>		<p>tiempos y espacios para los trabajos</p>	
<p>Elaborar los propósitos y descripciones de metas en cada sección, área y grado</p>	<p>Verificar la congruencia de las programaciones anuales de cada sección con los propósitos generales. Definir claramente los elementos, términos e indicadores que integrarían las metas y objetivos por área y nivel.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todas las secciones tienen su propósito bien definido y lo han comunicado en sus consejos 2. Tod los grados escolares tienen su propósito bien definido y lo han comunicado a sus maestros 3. Todas las áreas tienen sus propósitos bien definidos y articulados y lo han comunicado a sus maestros 	<p>Reunión 6 de marzo del 2014 (equipos y comisiones)</p> <p>Reunión 27 de junio 2014 (equipos y comisiones)</p>		<p>12 de marzo de 2015 se entregan propósitos de grado</p> <p>23 de abril de 2015 se entregan propósitos de las áreas</p>

<p>Comunicar al resto de la comunidad educativa la definición y la estructura del trabajo</p>	<p>Presentar la estructura de trabajo al Consejo de Rectoría y a cada sección y departamento.</p> <p>Generar medios de comunicación de los avances del proyecto.</p> <p>Proveer a la comunidad educativa de la información necesaria sobre currículo para poder dar inicio al trabajo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La comunidad educativa conoce el grado de participación que tendrá dentro de la elaboración del Proyecto Curricular de Centro 2. Los equipos de trabajo formados tienen objetivos claros y responsabilidades bien definidas 3. Los equipos de trabajo cuentan con participación amplia que permita que el Proyecto tenga validez para la comunidad educativa 	<p>Equipos por secciones del equipo FLACSI</p>	<p>Tiempo en los consejos de cada sección</p>	<p>Marzo de 2015</p> <p>Reunión plenaria del Sistema de Calidad en mayo de 2015</p>
<p>Analizar los desafíos en cada área y cada sección para establecer mecanismos de intervención curricular</p>	<p>Integrar a los equipos responsables de cada sección.</p> <p>Elaborar pautas de trabajo para los equipos de cada sección.</p> <p>Identificar las competencias que no se abordan en cada asignatura y compararlo con los perfiles de egreso del SCJ.</p> <p>Verificar la vigencia de los perfiles de egreso trabajados en las reuniones de homólogos.</p>	<p>Explicitación de las competencias abordadas y no abordadas en cada asignatura.</p> <p>Visión panorámica de las competencias abordadas en todo el colegio</p> <p>Propuesta de cada equipo de trabajo sobre el diseño curricular a trabajar en su sección</p>		<p>Aprobación por parte del Consejo de Rectoría del personal y tiempos de trabajo para la realización del proyecto</p>	<p>Noviembre del 2015 (a la par de la reaplicación de la guía de autoevaluación)</p>

<p>Presentación del documento final al Consejo de Rectoría para su aprobación</p>	<p>Reunir el trabajo de todos los equipos Propósitos de secciones y grados. Evidencia del trabajo colegiado de los docentes. Elaborar un borrador de la propuesta final para presentar a la comunidad educativa</p>				<p>Abril 2016</p>
<p>Publicar el documento final</p>	<p>Integrar el trabajo de todos los equipos</p>				<p>Junio 2016</p>

Anexo B

Encuesta sobre currículo

La encuesta se aplicó vía electrónica a través de un cuestionario de Google Drive y se formularon las siguientes preguntas.

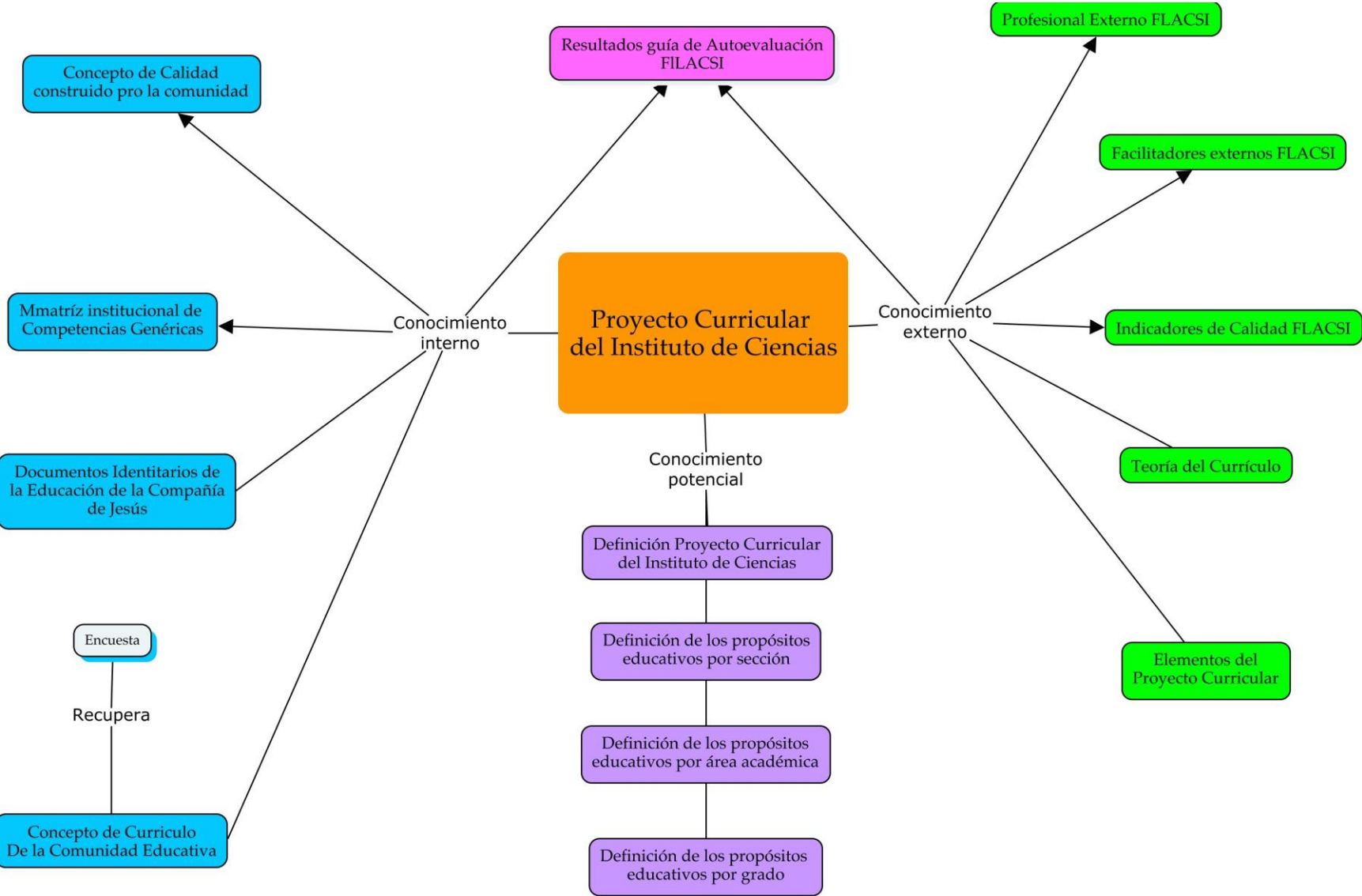
Sección:

Área:

Cargo:

1. ¿Qué entiendes por proyecto curricular de centro?
2. Para qué crees que sirve contar con un proyecto curricular de centro?
3. ¿Qué elementos consideras que se deben integrar en un proyecto curricular de centro?

Anexo C



Anexo D

Documento de Trabajo N° 1

**Principales Lineamientos de la Pedagogía
Jesuita para la elaboración del Proyecto
Curricular del Instituto de Ciencias**

**Equipo Pedagógico Curricular
Sistema de Calidad en la Gestión Educativa
(FLACSI)**

Marzo 2014

INTRODUCCIÓN

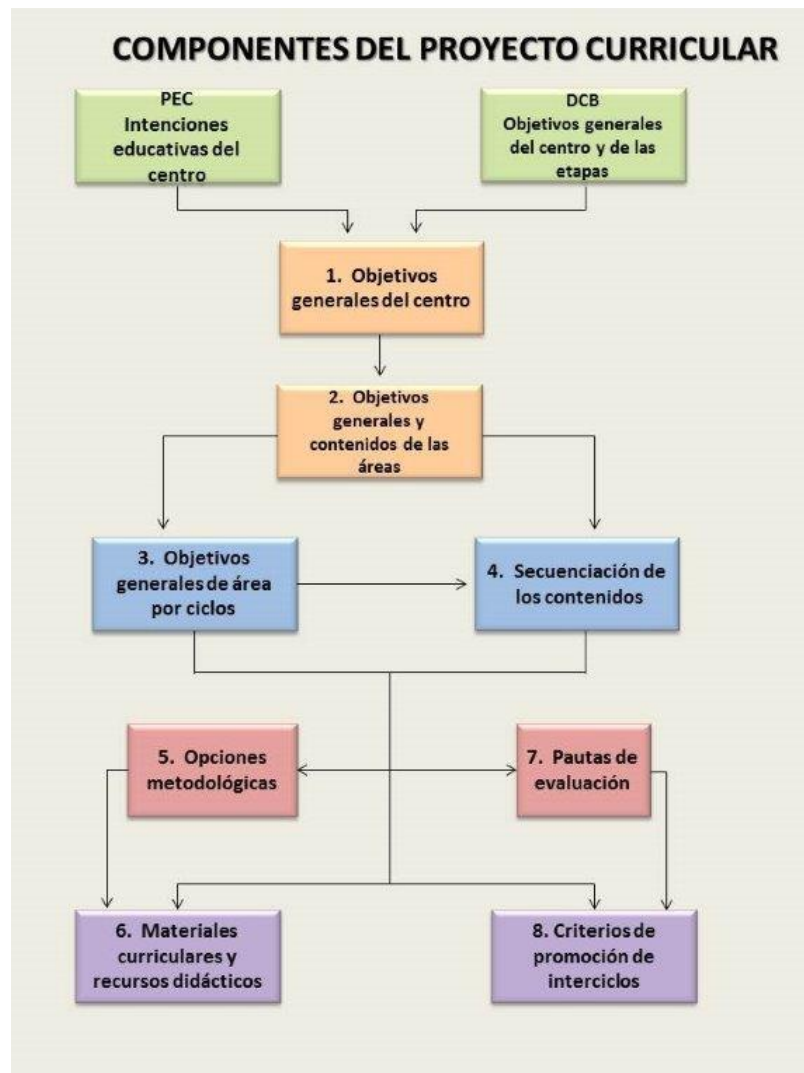
El Proyecto Curricular del Centro es un instrumento que da coherencia y articula las acciones del equipo pedagógico de un centro escolar en congruencia con las finalidades del Proyecto Educativo de la comunidad educativa. En este instrumento se expresan de manera explícita los presupuestos teóricos y prácticos del equipo pedagógico y se orientan a mediano y largo plazo las acciones educativas de manera que puedan evaluarse y redefinirse para dar respuesta al contexto específico de la institución, por lo tanto, implica un proceso de renovación continua construido en consenso y de manera cooperativa.

Para elaborarlo se requiere un proceso de concreción y contextualización de los contenidos, secuenciación de los mismos, definición de las orientaciones pedagógico- didácticas y de las prácticas de la evaluación.

En un primer momento es necesario que los equipos pedagógicos y directivos del centro definan las finalidades del Centro educativo y los fundamentos filosóficos y antropológicos que los inspiran y sustentan.

A partir de esta visión del hombre y del propósito del centro se desprenden las concreciones que los equipos pedagógicos de cada sección, deben realizar para contribuir al logro del propósito último del Centro.

De acuerdo con Antúnez y otros (2007) la construcción del Proyecto Curricular del Centro requiere la participación de todos los actores involucrados en él, especialmente de los equipos pedagógicos de todas las secciones. Su elaboración implica una serie de pasos que se presentan a continuación:



En este momento corresponde a los Consejos de cada sección y sus equipos pedagógicos construir el propósito de la sección, los objetivos generales y contenidos de las áreas. Para ello es importante tomar como referente los documentos inspiracionales de la educación de la Compañía de Jesús que fundamentan

el quehacer particular de la institución y que le dan carácter e identidad propios. Entre tales documentos consideramos los siguientes:

- Características de la educación de la Compañía de Jesús
- Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico.
- Proyecto Educativo Común de La Compañía de Jesús en América Latina. PEC
- La Formación integral y sus dimensiones desde un enfoque basado en competencias
- Los temas transversales que la Compañía de Jesús desea impulsar en sus colegios
- *Cura personalis*

PRINCIPALES LINEAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA IGNACIANA

A continuación se presenta un extracto de los principales lineamientos y propuestas pedagógicas de la Compañía de Jesús tomados de los documentos antes mencionados.

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS	
CATEGORÍAS	CARACTERÍSTICA
1.- Dios	<ul style="list-style-type: none"> • Afirma la realidad del mundo • Ayuda a la formación total de cada persona dentro de la comunidad humana • Ofrece una dimensión religiosa que impregna la educación entera • Es un instrumento apostólico • Promueve el diálogo entre la fe y la cultural
2.- Libertad humana	<ul style="list-style-type: none"> • Insiste en la atención e interés por cada una de las personas • Da gran importancia a la actividad por parte del alumno • Estimula la apertura al crecimiento, a lo largo de toda la vida
3.- Búsqueda de la libertad	<ul style="list-style-type: none"> • Está orientada hacia los valores • Promueve un conocimiento, amor y aceptación realista de uno mismo • Proporciona un conocimiento realista del mundo en que vivimos
4.- Cristo, modelo de persona	<ul style="list-style-type: none"> • Propone a Cristo como modelo de la vida humana • Ofrece una atención pastoral adecuada • Celebra la fe en la oración personal y comunitaria, en otras formas de culto y en el servicio
5.- La acción	<ul style="list-style-type: none"> • Es una preparación para comprometerse en la vida activa • Sirve a la fe que realiza la justicia • Pretende formar "Hombres y Mujeres para los demás" • Manifiesta una preocupación particular por los pobres
6.- La Iglesia	<ul style="list-style-type: none"> • Es un instrumento apostólico, al servicio de la Iglesia, sirviendo a la sociedad humana • Prepara a los alumnos para una participación activa en la Iglesia y en la comunidad local, y para el servicio de los demás.
7.- El "Magis"	<ul style="list-style-type: none"> • Busca la excelencia en su acción formativa • Da testimonio de excelencia
8.- La comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Acentúa la colaboración entre jesuitas y laicos • Se basa en un espíritu de comunidad entre: el equipo de profesores y los directivos; la comunidad de jesuitas; los consejos de gobierno; los padres; los estudiantes; los antiguos alumnos; los bienhechores • Se realiza dentro de una estructura que promueve la comunidad
9.- El discernimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Adapta medios y métodos en orden de lograr sus finalidades con la mayor eficacia • Es un sistema de escuelas con una visión y unas finalidades comunes • Proporciona la preparación profesional y la formación permanente necesaria, especialmente de los profesores

PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO	
1.- Contexto	La atención personal y la preocupación por el individuo, que es un distintivo de la educación jesuítica, requiere que el profesor conozca cuanto sea posible y conveniente de la vida del alumno. Y como la experiencia humana, punto de partida de la pedagogía ignaciana, nunca ocurre en el vacío, debemos conocer todo lo que podamos del contexto concreto en el que tiene lugar el enseñar y el aprender. Como profesores, por consiguiente, necesitamos entender el mundo del estudiante, incluyendo las formas en las que la familia, amigos, compañeros, la subcultura juvenil y sus costumbres, así como las presiones sociales, la vida escolar, la política, la economía, la religión, los medios de comunicación, el arte, la música, y otras realidades, están impactando ese mundo y afectan al estudiante para bien o para mal.
2.- Experimentación	Para Ignacio significaba «gustar de las cosas internamente» . En primer lugar esto requiere conocer hechos, conceptos y principios. Exige que uno sea sensible a las connotaciones y matices de las palabras y a los acontecimientos, que analice y valore las ideas, que razone. Sólo con una exacta comprensión de lo que se está considerando se puede llegar a una valoración acertada de su significado. Pero la experiencia ignaciana va más allá de la comprensión puramente intelectual. Ignacio exige que «todo el hombre», - mente, corazón y voluntad -, se implique en la experiencia educativa.
3.- Reflexión	En este nivel de la reflexión, la memoria, el entendimiento, la imaginación y los sentimientos se utilizan para captar el significado y el valor esencial de lo que se está estudiando, para descubrir su relación con otros aspectos del conocimiento y la actividad humana, y para apreciar sus implicaciones en la búsqueda continua de la verdad y la libertad. Esta reflexión es un proceso formativo y liberador. Forma la conciencia de los alumnos (sus creencias, valores, actitudes y su misma forma de pensar) de tal manera que les impulsa a ir más allá del puro conocer y pasar a la acción .
4.- Acción	Para Ignacio la prueba más dura del amor es lo que uno hace, no lo que dice. «El amor se demuestra con los hechos, no con las palabras» . El impulso de los <i>Ejercicios Espirituales</i> permitía precisamente al ejercitante conocer la voluntad de Dios, para llevarla a cabo libremente. Por eso, también, Ignacio y los primeros jesuitas estaban muy preocupados por la formación de las actitudes de los alumnos, sus valores e ideales, según los cuales iban a tomar decisiones en una gran variedad de situaciones en las que tendrían que actuar. Ignacio quería formar en los colegios de la Compañía jóvenes que pudieran contribuir inteligente y eficazmente al bienestar de la sociedad.
5.- Evaluación	Todos los profesores saben que es importante evaluar de vez en cuando el progreso académico de cada alumno. Las preguntas diarias, las pruebas semanales o mensuales y los exámenes finales son instrumentos usuales de evaluación para valorar el dominio de los conocimientos y de las capacidades adquiridas. Las pruebas periódicas informan al profesor y al alumno sobre el progreso intelectual y detectan las lagunas que es necesario cubrir. Probablemente este tipo de realimentación puede hacer consciente al profesor de la necesidad de usar otros métodos de enseñanza; y le brinda la oportunidad de estimular y aconsejar personalmente a cada alumno sobre su progreso académico (por ejemplo revisando los hábitos de estudio).

PROYECTO EDUCATIVO COMÚN (PEC) – RESPUESTAS ANTE EL CONTEXTO LATINOAMERICANO	
1.- Identidad en la misión	Nos dedicamos a la misión evangelizadora de la Iglesia contribuyendo a la formación integral de la persona, en el campo de la educación. La opción por los pobres es una característica de nuestra identidad; además de opción evangélica,

	<p>es un compromiso solidario urgido por la justicia y por el aumento de la pobreza en nuestros países.</p> <p>Para realizar nuestra identidad y misión nos proponemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Constituir un nuevo sujeto apostólico, integrado por educadores jesuitas, laicos, laicas, religiosos, religiosas y sacerdotes que se forman y trabajan juntos, compartiendo una misma misión. b) Educar de forma coherente con la espiritualidad y la visión ignaciana de Dios, del ser humano, del mundo y de la sociedad, para facilitar la respuesta personal al amor de Dios. c) Articular fe y justicia, asumiendo con mayor vigor la opción preferencial por los pobres. d) Formar hombres y mujeres “para los demás” y “con los demás”. e) Leer permanentemente el contexto de forma crítica, buscando que la educación responda coherentemente a los desafíos encontrados. f) Desarrollar y enriquecer, a través del currículo, el diálogo entre fe y cultura, fe y ciencia, fe y razón.
<p>2.- Comunidad educativa</p>	<p>Nuestras instituciones, en interacción con la comunidad social de su entorno, se organizan para constituirse como instituciones académicas y comunidades educativas integradas por todos los actores de su escenario, jesuitas, religiosos/as sacerdotes y laicos/as (educadores y familias) que son corresponsables de la educación de todos: estudiantes y adultos. Educan desarrollando una ética que respeta la dignidad de cada uno y hace posible la libertad, la convivencia democrática y pacífica y el respeto a los derechos humanos.</p> <p>Es fundamental que:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Las comunidades educativas de las diversas instituciones configuren una red animada en sus relaciones por el mismo espíritu y la misma vocación y generen políticas que impulsen una gestión coherente para contribuir juntos a conseguir la misión y la visión que nos hemos propuesto. b) Las comunidades sean educadoras no sólo para los estudiantes sino para todos sus integrantes: directivos, administrativos, profesores, funcionarios, exalumnos y bienhechores; y en el caso de colegios y escuelas, también para los padres de los estudiantes. c) Cada institución defina el perfil del estudiante que quiere contribuir a formar y el del profesor que se requiere para ello, siempre en función de la sociedad que queremos ayudar a construir. d) Los responsables de las instituciones aseguren la formación de los recursos humanos, con diversos modos y medios, para perfeccionar sus competencias y para que se familiaricen y comprometan con la espiritualidad y la pedagogía ignacianas. e) La institución cuente con normas de convivencia y estatuto de alumnos y funcionarios, en los que se definan, entre otros aspectos, sus derechos y deberes, el régimen disciplinario y su participación en los órganos directivos. f) La justicia en las relaciones interpersonales sea expresión y testimonio de la nueva sociedad que todos buscamos, en un clima institucional de solidaridad, alegría, mutuo aprecio, caridad fraterna y respeto. g) Haya comunicación y participación de todos y cada uno de los estamentos de la comunidad, según el rol y la responsabilidad que en la institución les corresponde.
<p>3.- Impacto en la sociedad y en las políticas públicas</p>	<p>Los educadores no podemos aislarnos en nuestras instituciones y sustraernos a las responsabilidades sociales y de construcción de la historia. Estamos conscientes de la rica tradición pedagógica que nos fue confiada y nos sentimos responsables de ofrecerla a este mundo. Nuestras instituciones educativas explicitan, como parte integrante de su misión, la actitud y las estrategias necesarias para expresar nuestro compromiso con el perfeccionamiento de las políticas y prácticas de la educación tanto de gestión estatal como privada.</p>

	<p>Son formas prioritarias para ejercer impacto en la sociedad y en las políticas públicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) La toma de conciencia de los niveles de influencia que pueden tener nuestras instituciones, tanto aisladamente como en colaboración con otras, para usar ese potencial en la formulación de políticas públicas y asumir la responsabilidad correspondiente. b) El asumir en conjunto gestos proféticos de anuncio y denuncia que puedan cuestionar al sistema vigente. c) La adopción de medios y recursos necesarios para que nuestros educadores e instituciones influyan de hecho positivamente en las políticas públicas. d) La participación, sobre todo de los gestores de las instituciones, en asociaciones, movimientos sociales y otros foros de importancia política efectiva. e) El fortalecimiento de acciones conjuntas entre las instituciones para hacerse presentes en las instancias de toma de decisión. f) La presencia significativa en los medios de comunicación social. g) El posicionamiento público frente a hechos de violencia de gran visibilidad y conmoción social, tomando la defensa de los derechos humanos y de la paz para nuestras sociedades.
<p>4.- Pluralismo cultural y fe cristiana</p>	<p>En el contexto pluricultural en que vivimos, damos testimonio de la fe cristiana en el seguimiento de Cristo y la proponemos como educadores animados por una mística creativa.</p> <p>Lo hacemos con respeto a todos, sin distinción de raza, género, religión, situación social económica o cultural, conociendo, entendiendo y amando a los otros como ellos desean ser conocidos y entendidos, por medio de un diálogo fundado en la verdad, la justicia y el amor.</p> <p>Nuestras instituciones promueven:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Oportunidades de vivir experiencias fundantes de fe madura y consistente, que ayuden a las personas a encontrar un fundamento y sentido para sus vidas. b) El diálogo entre la fe y las culturas. c) El diálogo ecuménico e interreligioso. d) La educación intercultural e inclusiva, sin ningún tipo de discriminación, respetando incondicionalmente los derechos humanos. e) La enseñanza explícita sobre la igualdad esencial entre hombre y mujer. f) El desarrollo de un conjunto de competencias que le permitan a cada persona insertarse en su realidad y poder influir activamente en ella.
<p>5.- Valores que queremos promover</p>	<p>Consideramos necesario testimoniar de modo profético los valores del Evangelio - y algunos de ellos de modo prioritario- frente a los retos del contexto latinoamericano. Nuestras instituciones promueven un pensamiento alternativo al hoy dominante con diversas estrategias y, entre ellas, una educación en valores que ayude a internalizarlos y a responder activamente, oponiéndose a las corrientes e ideologías que deshumanizan, marginan en la pobreza a las mayorías, fomentan el secularismo radical y alienan mediante las lógicas del mercado y del consumismo.</p> <p>Nuestra educación promueve prioritariamente los siguientes valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Amor, en un mundo egoísta e indiferente. b) Justicia, frente a tantas formas de injusticia y exclusión. c) Paz, en oposición a la violencia. d) Honestidad, frente a la corrupción. e) Solidaridad, en oposición al individualismo y a la competencia. f) Sobriedad, en oposición a una sociedad basada en el consumismo. g) Contemplación y gratuidad, en oposición al pragmatismo y al utilitarismo.
<p>6.- Procesos educativos</p>	<p>Los procesos educativos son personalizados y apuntan a la formación y capacitación para el trabajo, para la convivencia democrática, para impulsar el cambio y el desarrollo social y para la formación ética y religiosa. Se orientan por</p>

	<p>la espiritualidad y pedagogía ignacianas, encarnadas en cada institución, para que todos lleguen a ser “hombres y mujeres para los demás” y “con los demás”, con excelencia humana, alto nivel académico y capaces de liderazgo en sus ambientes.</p> <p>Los procesos educativos se caracterizan por:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Un modo de proceder educativo coherente con lo explicitado en los documentos Características de la Educación de la Compañía de Jesús y Pedagogía Ignaciana: Una propuesta práctica y otros documentos del marco referencial de la Compañía. b) La fidelidad creativa para con la tradición de la Compañía de Jesús, a partir de la formación en un humanismo científico y social. c) La promoción de valores (cf. Punto 5) en todo el currículo. d) El desarrollo integral, equilibrado y armónico del estudiante en las dimensiones: afectiva, ética, corporal, espiritual, cognitiva, estética, socio-política y comunicativa. e) Un modo ignaciano de entender el aprendizaje y la función del conocimiento. f) El desarrollo de competencias que permitan producir y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. g) Los currículos abiertos, flexibles, dinámicos, contextualizados e interdisciplinarios, con propuestas académicas de calidad. h) Métodos didácticos preponderantemente activos y colaborativos, en los cuales el educando asuma un papel protagónico en la transformación cualitativa de sus experiencias previas. i) El diálogo con los aportes de autores y corrientes psicopedagógicas contemporáneas que tengan afinidad con el enfoque pedagógico ignaciano. j) El acompañamiento personal. k) La conexión de la institución con el contexto y la realidad concreta de la comunidad social en la cual está inserta.
<p>7.- Nuevas formas de pensar y aprender</p>	<p>La tecnología y distintas formas de comunicación contemporánea crean un clima mental, afectivo y de comportamiento diferente del que han vivido las generaciones anteriores.</p> <p>Cambian las formas de pensar y de aprender. Crean nuevos ambientes de aprendizaje a partir de los cuales las personas ven el mundo, se comunican, comparten información y construyen conocimiento, establecen nuevas relaciones con el tiempo y el espacio y exigen una nueva epistemología y nuevas formas de concebir el aprendizaje.</p> <p>En la educación de la Compañía en América Latina:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) La aceleración de los cambios en la vida social, la rápida caducidad de muchos conocimientos y la movilidad de las personas en frecuentes desplazamientos de escenarios obligan a poner el acento en la investigación y en el aprendizaje más que en la enseñanza y a seleccionar los recursos y medios pedagógicos con espíritu crítico y creatividad. b) Se incorporan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como nuevos ambientes cognitivos. c) Las TIC son concebidas como redes de producción de conocimiento y de aprendizaje, más que como meros instrumentos de intercambio de información, pues son recursos imprescindibles para la gestión del conocimiento. d) Las redes de cada subsector cuentan con recursos propios de las TIC, como sitios web, portales y comunidades de aprendizaje, permanentemente actualizados y preferentemente integrados, en los que se ofrezcan a todos los miembros de las comunidades educativas oportunidades y medios de formación e información. e) Los nuevos medios y lenguajes de comunicación social, las TIC y las posibilidades de superar los condicionamientos del tiempo y del espacio con

	<p>la educación a distancia se implementan para extender y multiplicar nuestros servicios educativos a muchas más personas y lugares de los que actualmente están en nuestro campo inmediato de acción.</p>
8.- Fomento a la investigación	<p>Cada institución, de acuerdo con su naturaleza y su proyecto, define su política y su compromiso de investigación y el campo prioritario para la misma. Para eso considera las metas y opciones prioritarias de la Iglesia y de la Compañía de Jesús para América Latina.</p> <p>En las instituciones educativas de la Compañía de Jesús en América Latina:</p> <p>a) Se realizan diversos tipos de investigación: formativa (para desarrollar en los estudiantes y adultos el espíritu científico e investigativo); estricta (para producir conocimientos); institucional (de acuerdo con las líneas prioritarias de cada institución).</p> <p>b) La investigación tiene una clara función social y es coherente con los valores que buscamos promover y la misión de nuestras instituciones.</p> <p>c) En el caso de los colegios y escuelas, los docentes también son estimulados a investigar y a formarse como educadores capaces de producir conocimiento.</p> <p>d) Se busca la formación de redes de investigación, para potenciar la labor de los investigadores y fomentar la producción y sistematización de conocimientos de modo colaborativo.</p>
9.- Nuevo diseño organizacional y gestión eficaz	<p>La gestión institucional, además de responder a los principios propios de una gestión establecida en bases científicas, superando el aislamiento y los modos domésticos y personalistas de gobierno, asume explícitamente la corresponsabilidad de la misión global de la Compañía de Jesús en América Latina para el sector de educación. La visión, la misión, la integración del sector educativo, los cambios, las dificultades de sostenibilidad y nuevas exigencias requieren un nuevo diseño organizacional de nuestras instituciones.</p> <p>Es fundamental que las instituciones educativas de la Compañía de Jesús en América Latina pasen a:</p> <p>a) Comprenderse y estructurarse como organizaciones que aprenden.</p> <p>b) Tener la planificación y la organización como elementos esenciales, tanto en ámbito local como en el ámbito de red.</p> <p>c) Establecer estrategias eficaces de comunicación y de implementación de las directrices de ámbito global de la Compañía de Jesús.</p> <p>d) Definir claramente su organización a través de estatutos, reglamentos, manuales y otros instrumentos para la gestión y evaluación.</p> <p>e) Tener una política eficaz de gestión del conocimiento, que les dé la posibilidad de compartir datos entre las instituciones, establecer comunicación e intercambio y producir conocimientos de forma cooperativa.</p> <p>f) Formar a los recursos humanos: directivos y educadores (profesores y funcionarios) a través de un plan que desarrolle competencias estratégicas para la organización, integrado con un plan de escalafón del personal.</p> <p>g) Tener un estilo de gestión coherente con la visión ignaciana del ser humano y de la sociedad, dando testimonio de los valores que desean promover y asumiendo gestos proféticos, como por ejemplo el de rechazar contratos y servicios de empresas que abiertamente violan los derechos humanos y la ecología.</p> <p>h) Contar con gestores jesuitas, religiosos/as o laicos/as identificados con la misma misión apostólica y debidamente formados.</p>
10.- Cultura evaluativa y renovación continua	<p>Para orientar nuestras instituciones en la línea del <i>magis</i> ignaciano es necesario crear una cultura de evaluación de la calidad de los cargos directivos, de los educadores (profesores y funcionarios), de los recursos, procesos y actividades educativas. Nuestras instituciones educativas deben buscar distinguirse por haber alcanzado el perfil diseñado para sus estudiantes, más que por otros factores.</p> <p>La evaluación en las instituciones educativas y en el sector educativo de la Compañía de Jesús en su totalidad es:</p>

	<p>a) Realizada con criterios coherentes con la identidad ignaciana.</p> <p>b) Habitual y permanente, de forma que lleve a una continua renovación y a un ajuste de objetivos, planes y proyectos de las instituciones y de cada una de sus dependencias.</p> <p>c) Diversificada (autoevaluación y heteroevaluación).</p> <p>d) Diagnóstica, formativa (de proceso) y cualitativa, en vez de clasificatoria y meramente cuantitativa.</p> <p>e) Focalizada sobre la gestión del desempeño, los resultados y los procesos previstos en los objetivos y el desarrollo de los proyectos educativos institucional y común, teniendo en cuenta los indicadores de calidad propios de la Educación en general, la Educación Católica y la Educación propia de la Compañía de Jesús.</p>
<p>11.- Continuo educativo y redes cooperativas</p>	<p>Nuestras instituciones educativas se integran entre sí, desde sus respectivos subsectores, para conformar un continuo educativo o sistema de educación en el que se dé una secuencia entre los diversos niveles y modalidades de educación que ofrecemos (infantil, básica y primaria, secundaria, terciaria, universitaria, permanente, adultos, etc.) de manera que haya una continuidad en el desarrollo de los principios, valores y procesos que queremos promover.</p> <p>Esta integración ha de posibilitar y exigir una mutua colaboración y apoyo entre las obras pertenecientes a los diversos subsectores educativos, como también a otros sectores apostólicos.</p> <p>Frente a esos desafíos, las instituciones educativas y los centros de investigación pedagógica de la Compañía de Jesús en América Latina:</p> <p>a) Se constituyen en red, formando un complejo de relaciones cooperativas que dinamicen la acción de sus agentes en función de objetivos comunes, permitiendo la realización de acciones conjuntas, facilitando la solución de problemas comunes y creando nuevas oportunidades.</p> <p>b) Fomentan las redes entre los diversos segmentos de las comunidades educativas y los relacionados con ellas en los diversos sectores apostólicos de las Provincias.</p> <p>c) Utilizan las tecnologías de la información y la comunicación en la nueva cultura de relaciones, en permanente flujo de comunicación e interdependencia, integrando así lo local en el “cuerpo y sujeto apostólico” global.</p> <p>d) Mantienen una interlocución abierta y frecuente con las demás obras, áreas apostólicas e iniciativas de la Compañía.</p> <p>e) Se comprenden como interdependientes y como parte integrante de un conjunto de obras, áreas y redes apostólicas de la Compañía que trabajan en sinergia, teniendo en cuenta la excelencia del apostolado global.</p> <p>f) Se planifican a partir del criterio de la complementariedad, en vez de la duplicidad y de la dispersión, de forma que cada Provincia y la Compañía de Jesús en América Latina dispongan de un conjunto diversificado e integrado de servicios educativos.</p> <p>g) Se articulan con organismos educativos de la Iglesia y de la sociedad civil que les ayuden a potenciar el alcance de su misión.</p>

COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL SISTEMA DE COLEGIOS JESUITAS	
DIMENSIÓN	COMPETENCIA
<p>ÉTICA: Es la posibilidad que tiene el ser humano de tomar decisiones autónomas a la luz de principios y valores y de llevarlos a la acción teniendo en cuenta las consecuencias de dichas decisiones para asumirlas con responsabilidad.</p>	<p>1.- Conciencia ética La capacidad de tomar decisiones libres, responsables y autónomas <i>Elementos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma autónoma de decisiones • Acciones responsables
<p>ESPIRITUAL: Es la posibilidad</p>	<p>2.- Compromiso cristiano ignaciano</p>

que tiene el ser humano de trascender-ir más allá-, de su existencia para ponerse en contacto con las demás personas y con lo totalmente Otro (Dios) con el fin de dar sentido a su propia vida.	La capacidad de un compromiso cristiano en su opción de vida, al estilo de Ignacio de Loyola. <i>Elementos:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Relación personal y comunitaria con Dios • Actitud de servicio
COGNITIVA: Es la posibilidad que tiene el ser humano de aprehender conceptualmente la realidad que le rodea formulando teorías e hipótesis sobre la misma, de tal manera que no sólo la puede comprender sino que además interactúa con ella para transformarla.	3.- Liderazgo intelectual La capacidad de comprender y transferir los saberes en la interacción consigo mismo, los demás y el entorno <i>Elementos:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico • Pensamiento creativo • Integración de saberes • Pensamiento dialógico
AFFECTIVA: Es el conjunto de posibilidades que tiene la persona de relacionarse consigo mismo y con los demás; de manifestar sus sentimientos, emociones y sexualidad, con miras a construirse como ser social.	4.- Madurez afectiva La capacidad de amar, amarse y expresar el amor en sus relaciones interpersonales. <i>Elementos:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Conocimiento y respeto de la sexualidad • Manejo de sentimientos y emociones • Relación consigo mismo y con los demás
COMUNICATIVA: Es el conjunto de potencialidades del ser humano que le permiten encontrar sentido y significado de sí mismo y representarlos a través del lenguaje para interactuar con los demás.	5.- Comunicación Capacidad de interactuar e interpretar significativamente mensajes con sentido crítico. <i>Elementos:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura crítica • Capacidad dialógica • Manejo de las TIC • Expresión y comprensión de lenguajes oral, escrito y no verbal
ESTÉTICA: Es la posibilidad que tiene la persona para interactuar consigo mismo y con el mundo desde su propia sensibilidad permitiéndole apreciar la belleza y expresarla de diferentes maneras.	6.- Apreciación y expresión estética La capacidad de desarrollar y expresar creativamente su sensibilidad para preciar y transformar el entorno. <i>Elementos:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión creativa • Sensibilidad y apreciación artística y cultural • Respeto por la naturaleza y la producción cultural local y universal
CORPORAL: Es la condición del ser humano quien como ser corpóreo, puede manifestarse con su cuerpo y desde su cuerpo, construir un proyecto de vida, ser presencia “material” para el otro y participar en procesos de formación y de desarrollo físico y motriz.	7.- Expresión corporal La capacidad de valorar, desarrollar y expresar armónicamente su corporalidad. <i>Elementos:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y cuidado de su cuerpo • Desarrollo sensorial • Desarrollo motor • Desarrollo de las capacidades de expresión corporal
SOCIO-POLÍTICA: Es la capacidad de la persona para vivir “entre” y “con” otros, de tal manera que puede transformarse y transformar el entorno en el que está inmerso.	8.- Compromiso social La capacidad de asumir un compromiso solidario y comunitario en la construcción de una sociedad más justa, participativa y sustentable. <i>Elementos:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad y justicia social • Vivencia de los valores cívicos • Conciencia y participación histórico-social

EJES TRANSVERSALES DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS	
1.-Educación ambiental	La Educación Ambiental persigue fundamentalmente la comprensión de los problemas medioambientales, el fomento de una conciencia de responsabilidad

	<p>frente al medio ambiente y el desarrollo de capacidades y técnicas de relación positiva con el mismo.</p> <p>El equilibrio ecológico, y un uso sostenible y equitativo de los recursos mundiales, son elementos importantes de justicia para con todas las comunidades de nuestra actual «aldea global»; y son también materia de justicia para con las futuras generaciones que heredarán lo que nosotros les dejemos.</p> <p>Por tanto, «necesitamos promover actitudes estratégicas que creen relaciones responsables con el medio ambiente del mundo que compartimos y del cual no somos más que administradores». La Compañía puede dar su contribución, y así nos lo dice el Decreto 20, esperando que tales esfuerzos puedan estimular tanto la conciencia internacional como la acción local. (tomado del artículo: "vivimos en un mundo roto")</p>
2.- Educación para la paz y derechos humanos	<p>Asumir una actitud de respeto consigo mismo y con otras personas, construir formas de vida más justas tanto en el ámbito individual como colectivo. Fomentando los valores de solidaridad, tolerancia, respeto a la diversidad, y capacidad de diálogo y participación social "El Objetivo de la Educación no puede ser meramente enseñar conocimientos y habilidades, promover a los educandos, otorgar títulos y certificados, sino que debe orientarse a formar personas plenas, a cincelar corazones fuertes, solidarios, a gestar ciudadanos capaces de comprometerse en el bien común.</p> <p>Vivir en democracia, promover la participación de todos los miembros, conocer y practicar sus deberes y derechos, perderle el miedo a la palabra política y a su práctica, permitir y fomentar organizaciones autónomas, resolver los problemas conflictos por la vía del diálogo y la conciliación, formar el sentido de lo común construyéndolo dentro y en el entorno..." Colección Programa Internacional de Formación de Educadores Populares. La educación popular y su pedagogía, Fe y Alegría, Caracas 2003</p>
3.- Educación para la interculturalidad	<p>La interculturalidad se refiere a la interacción entre culturas, de una forma respetuosa, donde se concibe que ningún grupo cultural está por encima del otro, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia entre culturas.</p> <p>Valorar lo propio, reconocer y aceptar los rasgos que caracterizan la cultura a la que cada uno pertenece y tomar conciencia de la propia identidad y de la propia identidad cultural (las características y rasgos compartidos con otras personas) es tan necesario como comprender y tener una actitud de apertura hacia la diversidad, hacia lo diferente, hacia lo distinto, hacia las otras personas y sus identidades y pertenencias. Nuestra identidad cultural se construye en la relación con otras identidades culturales. (artículo "aulas que cambian al mundo" entraculturas.org)</p>
4.- Educación para la equidad de género	<p>Promover la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, habilidades y características particulares de cada hombre y mujer desde un punto de vista en un tiempo determinado.</p> <p>"La igualdad entre los hombres y las mujeres es cuestión de derechos humanos y una condición para la justicia social y también es un requisito necesario y fundamental para lograr la igualdad, el desarrollo y la paz".</p>

<p>CURA PERSONALIS</p> <p>La práctica del acompañamiento es una respuesta a la gran necesidad que nuestros educandos tienen de ser acompañados por sus padres y maestros, en un mundo que requiere personas con criterios para defenderse de situaciones que ponen en riesgo su plenitud.</p> <p>Se entiende por acompañar como el estar con el otro, apoyándolo con amor en el encuentro consigo mismo. Es situarse al lado del otro como compañero camino, estableciendo relaciones profundas de diálogo y amistad, relaciones de compañía, que permiten crecer y compartir recíprocamente sin que cada uno deje de ser lo que es. Esta relación de compañía es la que permite al otro un espacio para expresarse tal y como es él sintiéndose libre, escuchado, comprendido, lo cual ayuda a confrontarse, aceptarse y superarse.</p> <p>El acompañamiento es intencionalmente distinto al seguimiento. El primero sugiere una actitud de</p>
--

reciprocidad, una experiencia de intercambio y de mutuo crecimiento; el segundo supone una posición de adulto de estar delante y la actitud es siempre directiva. De acuerdo a lo anterior, el rol del adulto que acompaña no consiste en decirle al otro lo que debe hacer, sino en garantizar que con su experiencia y formación, el acompañante conoce el camino y puede aportar al trayecto de quien acompaña.	
Fuentes del acompañamiento	La experiencia del acompañamiento tiene su inspiración y fuente en el principio pedagógico que San Ignacio Loyola ejerce a través de la cura personalis (atención personal) en sus ejercicios espirituales. En ellos dimensiona al acompañamiento como un gran proceso vital para el éxito de esa experiencia espiritual.
El educador acompañante	Un acompañante debe ser una persona humanista, llena de amor, de ciencia, un educador, pedagogo y maestro, prudente, es decir un ser humano integral que entra en sintonía real con los alumnos y su mundo es aquel que asume papel interlocutor formador buscando favorecer el proceso de desarrollo individual y social en todas sus dimensiones. El educador como Acompañante ha de ayudar a caminar a cada estudiante por sus propios pies , de tal forma que pueda asumir su responsabilidad histórica como ser humano.
Elementos prácticos para el acompañamiento	Informales: <i>Atención personal, Descansos en el patio, Actividades extra clase, Libro histórico del grupo, Carta los estudiantes.</i> Formales: <i>Atención a padres de familia, Tomas de contacto (nos referimos al momento introductor del proceso educativo de cada día, en el cual se efectúa un encuentro entre el acompañante su grupo), Hora formativa de acompañamiento grupal, Convivencia o día de integración grupal, Folder acompañamiento, Proyecto grupal o plan de ayuda.</i>

Bibliografía

- Antúnez, S. y otros (2007) *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*; Barcelona, España; Editorial Graó.
- Características de la Educación de la Compañía de Jesús* (1990). México D.F.; Obra Nacional de la Buena Prensa.
- Conferencia de Provinciales Jesuitas en América Latina (2005). *Proyecto Educativo Común de la Compañía de Jesús en América Latina*. Florianópolis, Brasil.
- Consejo Internacional de la Educación de la Compañía de Jesús (2001) *Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico*; Tlaquepaque, México; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Fernández, D. (2005). *Los temas transversales que la Compañía de Jesús desea impulsar en sus colegios, un abordaje provisional*. Guadalajara, México.
- Ramírez, G. (2004) *El acompañamiento personal y grupal – CURA PERSONALIS*; Medellín, Colombia; Colegio San Ignacio.
- Sistema de Colegios Jesuitas (2010). *La formación integral y sus dimensiones desde un enfoque basado en competencias*. México.

Anexo E

La gestión del conocimiento en la construcción colectiva del proyecto curricular de centro

Elemento para la innovación educativa

María del Carmen Liévanos Álvarez

ASIGNATURA: PROPUESTAS ACTUALES PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Octubre de 2015

Tabla de contenido

1. Introducción	3
2. ¿Qué es el currículo?.....	4
2.1. <i>Los estudios sobre el currículo: de las teorías tradicionales a las teorías críticas</i>	5
2.2. <i>La definición del currículo y su relación con el contexto social y los intereses humanos fundamentales</i>	7
2.3. <i>Currículo abierto y currículo cerrado</i>	9
2.4. <i>Conclusión sobre la reflexión del currículo</i>	10
3. La elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro como una alternativa para la innovación escolar.	5
3.1. <i>Necesidades y razones para la elaboración de un Proyecto Curricular de Centro (PCC) ..</i>	8
3.2. <i>Definición del Proyecto Curricular de Centro (PCC)</i>	11
3.3. <i>Los componentes curriculares del PCC</i>	13
4. Elementos de innovación que puede aportar la elaboración del un Proyecto Curricular de Centro	16
Conclusiones.....	23
Referencias	24

1. Introducción

Es interesante la manera en que la elaboración del currículo puede ser abordada desde diferentes perspectivas. Por ejemplo desde la epistemología, considerando las ideas de los especialistas de esta disciplina; o desde la práctica pedagógica, tomando en cuenta las experiencias proporcionadas por la acción de los profesores; o a partir de la sociología, pensando en aquellos contenidos necesarios para que el sujeto se convierta en un miembro activo de la sociedad; o desde la psicología, analizando como se produce el aprendizaje y los requisitos que lo favorecen. Sin embargo, sin importar desde que perspectiva decidamos abordarlo, resulta fundamental preguntarnos qué es aquello que entendemos como currículo y para qué sirve. ¿Tiene acaso sentido su construcción y diseño?, ¿puede su reflexión generar innovaciones educativas que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes?, ¿pensar en el currículo puede construir alternativas de educación más liberadoras, capaces de transformar las estructuras sociales injustas?

El propósito de este ensayo no es responder a todas estas preguntas, pero sí dar elementos para su reflexión. Si pensamos que la escuela es reflejo de la sociedad a la que pertenece y todos los elementos que definen su entorno condicionan la actividad educativa que se desarrolla en ella, también tendríamos que considerar que, al mismo tiempo, la actividad escolar tiene una función social que puede ser reproductora o emancipadora. Entonces el currículo se convierte en un concepto muy potente para lograr transformaciones sociales.

A lo largo de este trabajo sostendré que el concepto de educación que tengamos condicionará la manera en que entendamos el conocimiento escolar y su finalidad y, por lo tanto, definirá la manera en que abordemos el diseño curricular. Si este concepto está orientado a intereses más prácticos y emancipadores y se aleja de concepciones técnicas de currículos cerrados, permitirá entonces encontrar, en la construcción de Proyectos Curriculares de Centro, espacios de reflexión colectiva que generen innovaciones educativas que permitan dar respuesta a las necesidades de un mundo globalizado que enfrenta retos de desigualdad e inequidad urgentes de resolver.

2. ¿Qué es el currículo?

Currículo:

1. *Del lat. currículum 'carrera'.*

1. *m. Plan de estudios.*

2. *m. Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.*

3. *m. currículo.*

(Definición de la Real Academia Española)

Definir qué es el currículo resulta una labor compleja puesto que el término puede prestarse a diferentes interpretaciones. Así, podemos pasar desde las ideas más conservadoras de algunos didactas, que lo consideran como “el conjunto de conocimientos que hay que transmitir al alumnado” (Antúnez, PEC, 2012), hasta aquellas mucho más novedosas e intrépidas, como las expresadas por los promotores del currículo rizomático, quienes consideran que “el currículo no está impulsado por las entradas predefinidas de los expertos, sino que se construye y se negocia en tiempo real con los aportes de quienes participan en el proceso de aprendizaje” (Comier, 2008). Estos últimos cuestionan el principio de que los conocimientos son algo permanente y “esencial que la escuela debe transmitir mediante las disciplinas” (Antúnez, PEC, 2012), idea en la que se fundamenta la primera definición.

Como señala Serafín Antúnez, aunque se trata de un concepto ya consolidado en el ámbito anglosajón, el término currículo resulta bastante nuevo en otras tradiciones pedagógicas (Antúnez, PEC, 2012). Sin embargo, sin importar a qué tradición hagamos referencia, el concepto estará íntimamente ligado a las ideas que se tengan sobre lo que es la enseñanza escolar y sus finalidades. Recordemos que “toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo” (Freire, citado en Grundy, 1998) Por lo tanto, toda idea sobre currículo tenderá a dejar ver detrás de ella la ideología que marque la época, el lugar y a las personas e instituciones que la expresen. Así, Ma. Antonia Casanova en su libro *Diseño Curricular e Innovación Educativa* señala que:

“No es difícil comprobar cómo se traslucen las ideologías sociopolíticas de una época determinada en sus normas curriculares o, en términos un poco más tradicionales, en sus planes y programas escolares.” (Casanova, *Diseño curricular e innovación educativa*, 2009)

A pesar de esta complejidad, es de vital importancia para quien se embarque en el trabajo del diseño curricular, hacer explícita la concepción sobre el currículo en la que se fundamentará su empresa. En principio, porque la metodología que adopte en su trabajo de diseño, tendrá que ir acorde con esta concepción y, en segundo lugar, y tal vez incluso de mayor importancia, porque si bien la escuela puede resultar un espacio de justicia (Torres, 2012), también puede convertirse en un factor de exclusión²⁷. La escuela actúa ideológicamente a través de su propuesta curricular “ya sea de forma directa, a través de materias... ya sea de forma indirecta, a través de disciplinas más técnicas” (Da Silva, 2009), por lo que esta propuesta debiera ser explícita y clara para evitar acciones de manipulación²⁸.

²⁷ Para Althusser la escuela es un aparato ideológico del Estado que alcanza a prácticamente toda la población por un período prolongado de tiempo y contribuye a reproducir la sociedad capitalista al transmitir, a través del currículo, las creencias que nos hacen ver el orden social existente como bueno y deseable (Silva, 2009).

²⁸ Un ejemplo claro de esta posibilidad de manipulación de la escuela se encontrará en el sistema escolar de la Alemania Nazi y de las Juventudes Hitlerianas (Hitlerjugend en alemán). El sistema de adiestramiento para los jóvenes alemanes tenía como finalidad proporcionarles un entrenamiento militar y desarrollar su entendimiento y obediencia a la ideología nazi.

2.1. Los estudios sobre el currículo: de las teorías tradicionales a las teorías críticas

La aparición de las teorías sobre currículo corresponde al surgimiento de un campo de profesionales especializados en este ámbito dentro de la burocracia educativa y de los departamentos de estudios universitarios sobre el tema. Sin embargo, la actividad docente ha incluido desde siempre decisiones curriculares.

“Las profesoras y los profesores de todas las épocas y lugares siempre estuvieron involucrados, de una forma u otra en el currículo, incluso antes de que el surgimiento de una palabra especializada como “currículo” pudiese designar aquella parte de sus actividades que hoy conocemos como currículo” (Da Silva, 2009).

Aunque el término no siempre ha sido utilizado, podemos decir que, “de cierta forma, todas las teorías pedagógicas y educativas son también teorías sobre el currículo” (Da Silva, 2009), en cuanto se han preocupado por la organización de la actividad educativa. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que el surgimiento de una burocracia estatal, la extensión de la educación escolarizada y las preocupaciones por formar ciudadanos que respondieran a un modelo de estado, han sido detonadoras para el desarrollo de los estudios del currículo (Da Silva, 2009).

En 1918, Bobitt escribió el libro *The Curriculum* buscando justamente cómo responder a las preguntas sobre la finalidad y los perfiles de la educación en masa, e inaugurando con esta obra la “definición conceptual del currículo como campo especializado de estudios” (Da Silva, 2009). Las respuestas de Bobitt resultaron conservadoras y claramente orientadas a la economía. Desde su modelo, la educación escolar se presenta como una preparación para la vida adulta. Para él, el sistema educativo “debía ser tan eficiente como una empresa económica” (Da Silva, 2009). Sus ideas tuvieron que competir con las más progresistas de John Dewey, quien en su libro *The Child and the Curriculum* se muestra mucho más preocupado por la construcción de una sociedad democrática que por el funcionamiento de la economía (Da Silva, 2009).

Desde la perspectiva de Bobitt, la tarea del especialista en currículo consistía en elegir las habilidades necesarias para la vida laboral adulta, establecerlas en programas escolares que permitieran su desarrollo y finalmente evaluar con precisión si estas habían sido adquiridas por los aprendices. Visto desde esta perspectiva el currículo se convierte en una cuestión meramente técnica²⁹. Las ideas de Bobitt tendrán gran aceptación en las corrientes educativas norteamericanas. Serán consolidadas por Ralph Tyler y “dominarán el campo del currículo en Estados Unidos, con influencia en diversos países” (Da Silva, 2009) hasta mediados de los ochenta.

Según Tyler, el currículo debe responder a cuatro preguntas básicas:

1. ¿Qué objetivos debe alcanzar la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas pueden tener posibilidades de que alcancen estos propósitos?
3. ¿Cómo organizar eficientemente esas experiencias educativas?
4. ¿Cómo podemos tener la certeza de que esos objetivos se alcanzan?³⁰.

Para responder a la primera pregunta, Tyler identifica tres fuentes en las que se deben de buscar los objetivos educativos:

²⁹ Regresaremos a esta idea del currículo técnico más adelante, cuando abordemos el tema de los intereses cognitivos fundamentales del filósofo alemán Habermas.

³⁰ Cabe señalar que estas preguntas siguen siendo las que dan forma a los componentes curriculares (qué enseñar, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar) actualmente adoptados desde la tradición española por autores como Antúñez, Zavala y Garín.

1. Estudios sobre los propios aprendices
2. Estudios sobre la vida contemporánea fuera de la educación
3. Sugerencia de los especialistas de distintas disciplinas

Con la intención de reducir el gran número de posibilidades en objetivos que estas fuentes pudieran generar, propone someter los resultados a dos filtros: la filosofía social y educativa y la psicología del aprendizaje. La propuesta de Tyler, si bien amplía el modelo de Bobitt al incluir estos dos filtros, sigue siendo un modelo tecnocrático o de currículo técnico (Grundy, 1998), centrado sobre todo en la medición de la eficiencia de los resultados.

En rechazo a estos presupuestos técnicos generará un movimiento de reconceptualización del currículo que, desde la sociología crítica (Bourdieu, por ejemplo) y la filosofía marxista (Althusser, por ejemplo), expresará la insatisfacción con la comprensión del currículo como una actividad meramente técnica y administrativa (Da Silva, 2009). De este movimiento surgirán las teorías críticas del currículo que podemos dividir en dos vertientes principales: las que abordan el concepto desde el punto de vista de la fenomenología y aquellas que lo abordan desde el análisis marxista³¹.

La tradición fenomenológica buscará la “esencia” de la educación y el currículo poniendo el énfasis en la experiencia del mundo vivido y en los significados subjetivos e intersubjetivos. En términos epistemológicos “esta es la más radical de las perspectivas críticas” (Da Silva, 2009). Las ideas de un currículo rizomático se emparentan a esta tradición, negando casi por completo la estructura tradicional del currículo en disciplinas o materias y poniendo el acento en las experiencias de quienes participan en el proceso de aprendizaje³².

Las teorías críticas del currículo cuestionan los presupuestos del orden social y educativo sobre los que se fundamentan las teorías tradicionales. Son “teorías de desconfianza, cuestionamiento y transformación radical” (Da Silva, 2009). Recordemos aquí que “las prácticas educativas, y el currículo es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan” (Grundy, 1998), es decir, que existe un estrecho vínculo entre ideología y currículo³³. El filósofo francés Luis Althusser, en su ensayo *La ideología y los aparatos ideológicos del Estado*, indicaba ya la importante conexión entre educación y currículo, misma que dará base a teorizaciones críticas sobre ambos.

Desde el punto de vista marxista, del cual Althusser es uno de los máximos representantes, la escuela es un aparato ideológico del Estado y su arma más importante es justamente el currículo, que garantiza que las estructuras sociales (capitalistas) existentes se mantengan y sean aceptadas como buenas y deseables. Además, la escuela se convierte en un factor de exclusión, “no a través del contenido explícito del currículo, sino al reflejar, en su funcionamiento, las relaciones sociales de los puestos de trabajo” (Da Silva, 2009) y al dejar fuera de las opciones de educación superior a los hijos de los trabajadores (bajo la idea de que estos no la necesitan para desempeñar el papel que les corresponde dentro de la cadena de producción).

³¹ Aunque el movimiento de reconceptualización pretendía incluir tanto las vertientes fenomenológicas como las vertientes marxistas, los seguidores de estas últimas rechazaron en general identificarse plenamente con aquel movimiento (Da Silva, 2009).

³² En el currículo rizomático es la comunidad la que actúa como un plan de estudios “de manera espontánea para la formación, la construcción, y la reconstrucción de sí mismo y el objeto de su aprendizaje actúa de la misma manera como el rizoma responde a condiciones ambientales cambiantes (y como metáfora del concepto de red)” (Comier, 2008).

³³ Tomaremos aquí la definición que hace Grundy sobre ideología como el conjunto de ideas y opiniones que dominan el pensamiento de un de un grupo o cultura. Este concepto tiene connotaciones políticas al incluir la palabra “dominan”, puesto que supone una fuerza de estas ideas sobre otras posibles ideas y opiniones posibles. Este conjunto se vuelve “hegemónico” y “selectivo”. Hegemónico en cuanto “saturan profundamente la consciencia de una sociedad (Apple, citado en Grundy, 1998) y selectivo en cuanto escoge ciertos significados y prácticas situando en ellos el interés y excluyendo otros (Grundy, 1998).

La escuela tradicional tiene por tanto, desde esta perspectiva, una función *reproductora* de estructuras sociales injustas.

Bourdieu y Passeron desarrollarán también una teoría crítica de la escuela, que aunque centrada en el análisis marxista, no pondrá el énfasis en la economía sino en la reproducción cultural. “A través de la reproducción de la cultura dominante se garantiza la amplia reproducción de la sociedad” (Da Silva, 2009), esto se debe a que la cultura de las clases dominantes es la que tiene valor y prestigio social, lo que conlleva que quienes la poseen obtienen ventajas materiales y simbólicas que se constituyen como *capital cultural*³⁴. La propuesta sería entonces crear una pedagogía y un currículo centrado en las culturas dominadas y terminar con las “instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas acostumbran poner en cuestión” (Torres, 2012). Una propuesta que garantice, como dice Jurjo Torres:

“una educación apropiada a cada estudiante en particular, con independencia de sus capacidades intelectuales, modalidades de inteligencia, estilos de aprendizaje, capacidades físicas y sensoriales, de sus creencias religiosas y culturales, de su etnia, sexualidad, género y clase social” (Torres, 2012).

2.2. La definición del currículo y su relación con el contexto social y los *intereses humanos fundamentales*

Uno de los principales aportes de los movimientos de reconceptualización del currículo es que permiten dejar de verlo como una *idea* y pasar a entenderlo como una *construcción cultural*. Desde esta perspectiva, el currículo de las escuelas de una sociedad “constituye una parte integrante de su cultura” (Grundy, 1998)³⁵. Por lo tanto, pensar en el currículo es pensar en la serie de interacciones de un grupo de personas en un contexto determinado, es decir, “ningún currículo existe *a priori*”. Así la definición de currículo responde, a su vez, a una determinada idea de lo que es la enseñanza escolar (Antúnez, PEC, 2012) y de las premisas fundamentales sobre las que se construye esta idea, en ese contexto social y cultural.

Un ejemplo de esto lo presenta Ma. Antonia Casanova en su libro *Diseño curricular e innovación educativa*, cuando al hacer un recorrido por la legislación española sobre educación, señala los cambios que reflejan en ella el contexto sociopolítico de cada momento. Así, mientras que la ley de 1945 marcaba el “principio cristiano de la separación de sexos en la enseñanza”, para 1970 la Ley General de Educación establece una “formación integral” que deberá respetar las “peculiaridades regionales” y, en 1990, la Ley Orgánica de Orientación General del Sistema Educativo (LOGSE), pone el énfasis en “el espíritu democrático y el modelo autonómico del Estado”, haciendo realidad la autonomía curricular que las Comunidades Autónomas Españolas tanto habían pedido (Casanova, *Diseño curricular e innovación educativa*, 2009). En estas modificaciones podemos ver reflejada la realidad sociopolítica española desde los principios ideológicos del franquismo hasta la necesidad de resolver de manera pacífica el deseo de autonomía de ciertas regiones, mismo que ha estado presente desde la constitución del propio Estado español.

³⁴ “Este capital cultural existe en diversos estados. Puede manifestarse en estado objetivado: las obras de arte, las obras literarias, las obras teatrales, etc. La cultura puede existir también en forma de títulos, certificados y diplomas: es el capital cultural institucionalizado. Finalmente, el capital cultural se manifiesta de forma incorporada, integrada, internalizada. En esta última forma, este se confunde con el *habitus*, el término utilizado por Bourdieu y Passeron para referirse a las estructuras sociales y culturales asumidas” (Da Silva, 2009).

³⁵ Para Grundy se puede hablar del currículo desde un enfoque conceptual (como idea) o desde un enfoque cultural (como práctica humana) (Grundy, 1998)

Por lo tanto, la manera en que una sociedad entienda el currículo, sus componentes y orientaciones, estará marcada por las circunstancias sociales, culturales y políticas de la misma y, al mismo tiempo (o podríamos decir por consiguiente), por aquellas cosas que le interesan, que le son importantes, que le parecen fundamentales. Aquí vale la pena hacer referencia al análisis que presenta Shirley Grundy sobre la teoría de los “intereses constitutivos del conocimiento”, planteada por el filósofo alemán Jürgen Habermas y cómo estos dan sentido a las prácticas curriculares. Esta reflexión puede ayudar a una mejor comprensión de las teorías tradicionales y críticas del currículo revisadas anteriormente.

Según la teoría de Habermas, los intereses son las orientaciones fundamentales de la especie humana y estos pueden ser técnicos, prácticos o emancipadores; bajo estos intereses se constituyen los tres tipos de ciencias mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad: la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica (Grundy, 1998). Habermas parte de la premisa de que “la especie humana se orienta básicamente hacia el placer y lo que, sobre todo, nos proporciona placer es la creación de las condiciones que permiten que la especie se reproduzca” (Grundy, 1998).

El interés técnico se orienta hacia el control y tiene que ver con las ciencias empírico-analíticas. Este modo de organización del conocer es denominada como “positivismo” y da por hecho que hay una relación entre conocimiento y poder. Produce una acción instrumental basada en “leyes con fundamento empírico” (Grundy, 1998). Bajo este principio del interés técnico se encuentran los modelos del diseño curricular por objetivos que muestran una preocupación fundamental por el control del aprendizaje del alumno (como por ejemplo el modelo de Tyler que revisamos en el anterior apartado). Estos modelos curriculares intentarán ajustar los procesos de enseñanza aprendizaje a las intenciones expresadas en los objetivos, con la idea de medir y cuantificar el logro de los mismos.

Bajo estos modelos, los profesores tienen poca posibilidad de acción en el diseño curricular. El currículo es visto como un *producto* que tiene que asemejarse a una “*idea*” prescrita con anterioridad e independientemente de las habilidades y deseos, tanto de maestros como de alumnos. Además, cuyo resultado será juzgado “de acuerdo con la medida en que se parezca a la imagen” (Grundy, 1998) de la idea orientadora. En los currículos orientados por el interés técnico, los planes y programas existen antes y aparte de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Podemos identificar esta perspectiva a una visión de la función reproductiva del currículo de la que hablábamos en el apartado anterior.

Los intereses prácticos, por otro lado, se orientan hacia la comprensión e interacción y se relacionan con las ciencias histórico-hermenéuticas. El currículo diseñado desde estos intereses se considera como un “proceso en el que alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo” (Grundy, 1998). En estos modelos, el juicio del profesor y su subjetividad no se rehúyen, por el contrario resultan fundamentales. Los currículos orientados por los intereses prácticos estarán marcados por la tradición fenomenológica del movimiento de reconceptualización del currículo; en ellos, el significado es algo “profundamente personal y subjetivo” (Da Silva, 2009) y es, precisamente por esto, que, como se mencionó en el apartado anterior, epistemológicamente representan la más radical de las teorías críticas, puesto que ponen en primer lugar las experiencias directas. En ellos “las disciplinas y materias tradicionales aparecen como categorías que deben cuestionarse” (Da Silva, 2009)³⁶.

En los modelos curriculares inspirados por los intereses prácticos, los docentes y alumnos tienen la posibilidad de examinar y cuestionar las experiencias de su vida cotidiana. Los objetivos, metodologías, evaluaciones, etc., pasan a un segundo lugar, pues es “la propia experiencia de los estudiantes la que se vuelve objeto de investigación fenomenológica” (Da Silva, 2009). Su éxito no puede juzgarse, como en los currículos técnicos porque el producto se parezca o no a la idea preconcebida, sino “según que el significado interpretado ayude o no al proceso de elaboración de juicios” (Grundy, 1998) que permitan al

³⁶ El currículo rizomático que mencionamos anteriormente cabría en este modelo curricular inspirado por los intereses prácticos y las ciencias fenomenológicas.

individuo actuar de manera racional, ética y moral. Es decir, el currículo orientado por estos intereses se preocupará “no solo de promover el conocimiento de los alumnos, sino también la acción correcta” (Grundy, 1998).

El interés emancipador se orienta hacia la libertad y la independencia “de todo lo que está fuera del individuo” (Grundy, 1998), misma que solo es posible en el acto de la autorreflexión. Es un interés por la “potenciación para comprometerse en una acción autónoma” (Grundy, 1998). El interés emancipador es motor de las teorías críticas que revisábamos en el apartado anterior, puesto que busca liberar de cualquier tipo de dominación, económica y/o cultural al sujeto, para que este asuma su condición de “sujeto autónomo”, capaz de juicio y de acción informada y comprometida.

Si bien, en términos epistemológicos, los currículos orientados por los intereses prácticos son los más radicales; en términos de transformación social, los modelos curriculares emancipadores son los que más buscan alejarse de una escuela reproductiva de mecanismos de dominación social y cultural. Así, comprometen a los educadores que trabajan bajo esta perspectiva a transformar radicalmente las estructuras jerárquicas y de organización de sus centros escolares³⁷.

Los currículos orientados por el interés emancipador implican en su propia esencia, el tema de la justicia e igualdad de oportunidades. Esto lleva al análisis y evaluación de los modelos de gestión y organización de los centros educativos, así como de la selección de contenidos y materiales curriculares (Torres, 2012). Mientras que los currículos orientados por el interés técnico tienden al control, los orientados por el interés emancipador tienden a la libertad y a la autonomía. Estas dos orientaciones se excluyen la una a la otra.

Los intereses prácticos, por otro lado, pueden conducir a prácticas emancipadoras y diseños curriculares que busquen cierta autonomía y responsabilidad del sujeto (punto medular de la emancipación). El problema está en que en los currículos orientados desde los intereses prácticos “el universo se considera como un sujeto, no como objeto, apareciendo un potencial de libertad que confiere importancia y significado a la comprensión consensuados” (Grundy, 1998), lo que conlleva el peligro del autoengaño por parte del sujeto, que llegando a determinados acuerdos, en vez de promover la autonomía, pueden ser utilizados como una forma de manipulación. He aquí su punto de separación con el currículo emancipador:

“...un *currículo* emancipador tenderá a la libertad en una serie de niveles. Ante todo, en el nivel de la consciencia, los sujetos que participan en la experiencia educativa llegarán a saber teóricamente y en términos de su propia existencia cuándo las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo (perspectivas que sirven a los intereses de dominación) y cuándo representan regularidades invariantes de existencia. En el nivel de la práctica, el *currículo* emancipador implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos. Un *currículo* emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción.” (Grundy, 1998)

2.3. Currículo abierto y currículo cerrado

Para terminar esta reflexión sobre las ideas del currículo, considero importante incluir las diferencias entre una concepción de currículo abierto y de currículo cerrado, sobre todo porque estas afectan directamente al papel que jugarán los docentes en el diseño y construcción de una propuesta curricular de centro. Lo primero que hay que señalar es que el currículo cumple varias funciones, muchas de las cuales en ocasiones pueden resultar no compaginables e incluso contradecirse³⁸. Según cómo se entiendan cada una de estas funciones estaremos hablando de una concepción más abierta o cerrada del currículo. Es decir, mientras

³⁷ Cuestionando incluso la existencia de la escuela como institución. Aquí se insertarían los movimientos de educaciones alternativas como serían el Homeschooling, la propuesta del Schumacher College y todas aquellas que promueven la desescolarización de los niños en búsquedas de otras formas de educar.

³⁸ Especialmente si estas funciones son orientadas por diferentes tipos de intereses.

esas funciones se orienten más al control social y a la prescripción de contenidos, tendremos un currículo más cerrado y viceversa, mientras su función se acerque más a una visión orientativa y flexible del currículo, tendremos una concepción más abierta del mismo.

En una concepción cerrada del currículo, la participación del profesor en las actividades de diseño curricular será prácticamente imposible. Por lo tanto, si un centro quiere iniciar un proyecto de construcción de su propuesta curricular y desea que participen los docentes, tendrá que mover su concepción a una mucho más abierta del currículo, donde sean los “profesores los que *lo cierran*, los que lo concreten adecuándolo al contexto educativo propio y específico” (Antúñez, PEC, 2012).

2.4. Conclusión sobre la reflexión del currículo

Para concluir este apartado, vale la pena concretar algunas ideas claves y las implicaciones que estas pueden tener cuando se pretende trabajar en un proceso de construcción y desarrollo curricular.

1. El concepto de currículo resulta escurridizo y difícil de definir puesto que se encuentra íntimamente ligado a la concepción que tengamos del ser humano y de la educación.
2. Aunque el término currículo es relativamente nuevo, las tareas de organización, planificación y desarrollo de los conocimientos escolares han estado presentes siempre, de alguna u otra manera, en las prácticas docentes de todas las épocas y en todos los contextos.
3. El currículo no existe *a priori*, es una construcción que se lleva a cabo en la interacción de un grupo de personas en un contexto determinado.
4. Para poder construir un proyecto curricular en un centro educativo es indispensable aclarar primero la idea de persona y educación que tiene el centro y los intereses cognitivos que lo mueven.
5. Las teorías tradicionales y críticas del currículo generarán diferentes modelos curriculares. Estos modelos podemos analizarlos desde la teoría de los intereses cognitivos de Habermas e identificar currículos orientados por intereses técnicos, prácticos o emancipadores.
6. Aunque hay diseños curriculares que pueden integrar, en cierta medida, características de diferentes modelos, es importante entender que los intereses técnicos y emancipadores se excluyen mutuamente y que será imposible generar currículos emancipadores mientras estos intereses prevalezcan.
7. El grado de participación docente en la construcción de un proyecto de centro dependerá de qué tanto su modelo se acerque a los intereses técnicos que impulsan al control o se identifique con intereses más prácticos y/o emancipadores en los que el profesor tiene mayor posibilidad de acción.

Finalmente, y tomando en cuenta las ideas planteadas hasta el momento, estableceremos que para los fines de este trabajo asumiremos una concepción de currículo que implica *todo aquello que los alumnos aprenden realmente en la escuela, incluso aquellos aprendizajes que se producen sin intencionalidad (aprendizajes por imitación del profesor, aprendizajes por las interacciones sociales en el seno del grupo clase, etc.) dentro y/o fuera del aula*. Consideraremos igualmente que la legislación educativa actual, aunque establece un Plan de Estudios con carácter nacional para la Educación Básica, permite a los centros cierta autonomía que hace posible que estos, bajo una concepción de currículo abierto, involucren a los docentes en la construcción de su propio Proyecto Curricular. Y, por último, asumiremos que si bien los “currículos oficiales”, es decir, aquellos dictados por el Estado como mínimos obligatorios, están orientados por un interés técnico (de control), pueden ser transformados desde el centro, puesto que al ser el currículo una construcción cultural, está más determinado por las interacciones de las personas que participan en el hecho educativo que por los planes y programas dictados por los expertos.

Solo bajo las premisas anteriores, se puede contemplar la construcción de un Proyecto Curricular de Centro que permita la innovación educativa y como una acción que permita escapar a la escuela de una función meramente reproductiva.

3. La elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro como una alternativa para la innovación escolar.

“Las instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios; pero, en la medida en que esta institución tiene el encargo social de educar, puede y debe desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y denuncia de los discursos y prácticas que en el mundo de hoy y en lo concreto, dentro de sus muros continúan a legitimar prácticas de marginación” (Torres, 2012).

Antes de plantearnos la posibilidad de la construcción de un Proyecto Curricular de Centro (PCC), es importante tomar en cuenta dos consideraciones. La primera tiene que ver con las posibilidades que existen para una labor como esta, tanto en las legislaciones educativas del contexto sociopolítico nacional como en la presencia de una concepción más o menos abierta del currículo por parte del centro. Y la segunda implica reconocer, que si bien se puede poner en duda la construcción colectiva de un proyecto curricular de centro, toda escuela tiene un proyecto, ya sea implícito o explícito, que responde a sus propias ideas sobre el ser humano y la función de la educación, mismas que se ven reflejadas en su propuesta curricular³⁹, por lo que no estaremos nunca partiendo de la nada⁴⁰.

Además, es importante valorar el peso que tienen las instituciones escolares para generar proyectos educativos, que como menciona Jurjo Torres en la frase con la que abro este tercer apartado, se alejen de “la producción y reproducción de discursos discriminatorios” y tomen un “papel más activo como espacio de resistencia y denuncia” (Torres, 2012). Este reto supone para las instituciones educativas una transformación y justamente “la dimensión curricular es una de las más importantes en un proceso de cambio” (Antúñez, 2012).

Independientemente del concepto que tenga el centro sobre currículo y del modelo que pretenda seguir, al final “es también el currículo una de las guías y orientaciones más importantes para la tarea del profesor” (Antúñez, 2012) y es la tarea del profesor en su interacción con los alumnos la que debería constituir la acción más importante en un centro escolar.

3.1. Necesidades y razones para la elaboración de un Proyecto Curricular de Centro (PCC)

³⁹ A lo que usualmente se le ha llamado como “currículo oculto” y que es aquello que no está reflejado en los planes y programas pero que la escuela enseña a través de actividades extra aula y formas de relación y organización del centro.

⁴⁰ Reconocer esto último nos acerca a plantear los proyectos de construcción curricular desde una perspectiva de la gestión del conocimiento, donde partiendo del conocimiento tácito de los docentes y los diferentes actores del proceso educativo, se inicia un proceso de producción de nuevo conocimiento que si se integra a la organización, resultará en aprendizajes que permitirán la innovación, mejora o la solución de problemas detectados. Más adelante regresaremos a este punto para integrar las propuestas teóricas de Nonaka y McElroy y Firestone en una propuesta de construcción de proyectos curriculares de centro.

La elaboración de un Proyecto Curricular de Centro (PCC) responde a varias necesidades, que pueden ir desde las normativas⁴¹ hasta las que son expresadas por los profesores y por los que trabajan en la educación en general. Además y por sobre todo, la construcción de un PCC resulta una oportunidad única de concientizar a los docentes sobre la importancia de reflexionar en equipo, de asumir protagonismo en sus programaciones, de diseñar su práctica, de cuestionar, contrastar, analizar aquellos contenidos, metodologías, materiales, etc., que muchas veces les son impuestos por la autoridad y que poco o nada tienen que ver con lo que sucede dentro de sus aulas. Y no solo detenerse en la reflexión, sino participar en la toma de decisiones que pueden modificar sustancialmente las prácticas escolares.

Por otro lado, para el centro representa también la oportunidad de adquirir una personalidad propia que lo distinga de otros centros y de reflexionar sobre la calidad de los aprendizajes de sus alumnos, sobre la manera en que se organizan, las estrategias que se utilizan y la evaluación que se hace de los procesos de formación que intenta promover. Las propuestas curriculares de los centros aparecen frecuentemente como indicadores de calidad en los diferentes programas y sistemas de calidad escolar⁴².

Además, como señala Martínez, L. (2000), existen otros motivos que los mismos docentes reconocen para la realización del PCC, como podrían ser los siguientes:

- permite valorar con mayor objetividad el propio trabajo
- ser más ordenados en el proceso de enseñanza
- conseguir más objetividad en el momento de valorar el trabajo del alumnado
- podernos plantear continuamente nuestro trabajo y mejorarlo en sus aspectos menos elaborados o en los que el resultado no haya sido el que se pretendía,
- corregir los errores del propio trabajo a partir de la autoevaluación
- dar la posibilidad al alumnado de participar en su proceso educativo donde él es el más importante e implicado y en donde se necesita tanto su colaboración (Martínez M, 2000)⁴³.

3.2. Definición del Proyecto Curricular de Centro (PCC)

La definición del Proyecto Curricular de Centro (PCC) puede hacerse desde varias perspectivas: desde su contenido, enfocándonos a su funcionalidad, o como un documento de gestión. Así, por ejemplo, encontramos que en las definiciones que dan Casanova y Gairín predomina la idea del PCC como un documento de gestión:

“El PCC constituye el documento básico en el cuál se plasman las decisiones pedagógico-didácticas que afectan a todas las áreas y a todos los cursos o ciclos de esa etapa” (Casanova, 1996).

⁴¹ Por ejemplo, en España a partir de la publicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE) en octubre de 1990, se hizo requisito el que todo centro educativo cuente con un PCC.

⁴² En el caso particular del Instituto de Ciencias, que participa del Sistema de Calidad en la Gestión Escolar, de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas (FLACSI), la Propuesta Curricular del Centro es un resultado de calidad dentro del ámbito Pedagógico Curricular. Así en indicador 1.1.1 se establece que: “La propuesta curricular del centro cumple con las siguientes características:

- Diseñada participativamente (profesores y equipos de educadores)

- El diseño y la organización considera los referentes normativos y curriculares del estado y las necesidades y características específicas del contexto institucional.

- Explicita los resultados de aprendizajes en las diferentes áreas de la formación (cognitiva, emocional, social, corporal y espiritual).

- Describe los medios pedagógicos a través de los cuales se pretenden alcanzar estos aprendizajes” (Radic, 2013).

⁴³ Algunos de estos motivos han sido también expresados por los docentes del Instituto de Ciencias en el proceso que se va llevando de construcción.

“El PCC es el documento técnico-pedagógico elaborado por el profesorado que explicita qué, cómo y cuándo hay que enseñar al alumnado, a la vez que establece los criterios sobre qué, cómo y cuándo evaluar sus adquisiciones” (Gairín, J (Editor), 1997).

Para los fines de este trabajo, tomaremos como base la definición que presenta Antúnez en colaboración con Del Carmen y Zabala y que plantea tanto el papel que ha de cumplir como las funciones que se le deben atribuir, definiendo el PCC como:

“el instrumento de que disponen los profesionales de la enseñanza de un centro para concretar el conjunto de decisiones, en relación a los diferentes componentes curriculares, que se han de tomar colectivamente y que les son propias en el período de escolarización que se imparte a fin de definir los medios y las características de la intervención pedagógica del centro y dotarla de coherencia a lo largo de la enseñanza” (Antúnez, PEC, 2012).

Aunque nos serviremos de esta definición para el desarrollo del presente trabajo, vale la pena señalar que antes de iniciar el proceso de construcción colectiva de un PCC, es indispensable que el propio centro construya su definición, sobre todo si esta construcción se piensa desde un modelo de gestión del conocimiento. De manera que se expliciten los *modelos mentales*⁴⁴ que dan forma a las ideas que la comunidad tiene sobre currículo y proyecto curricular, y que se construya una definición común que posibilite una *visión compartida*⁴⁵ del trabajo a realizar.

La complejidad que implica el trabajo de elaboración de un PCC, probablemente se debe en buena parte a lo que mencionan los autores sobre que este proyecto debe entenderse como un primer nivel de concreción (para tener una mejor idea de los niveles de concreción curricular referirse a la *Tabla 1*) de los objetivos y principios marcados en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) (Antúnez, 2012). Eso significa que es el primer intento de convertir en realidad las ideas inspiradoras que se plasman en el PEC. A esta dificultad se aúna que la intención, en el caso particular de la propuesta que aquí presento, de la construcción colectiva del mismo es algo que no se suele plantear en las instituciones escolares por considerarse que el diseño curricular es una función de especialistas ajenos a los centros educativos.

NIVEL DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULUM		1.er Nivel	2.do Nivel	3.er Nivel
DOCUMENTO	Proyecto Educativo del Centro	Diseño curricular Base	Proyecto Curricular de Centro	Programción de Aula
AGENTE RESPONSABLE	Administración General del Centro	Administración Educativa oficial (SEP, DGB)	Colectivo Docente	Profesores de Aula

Tabla 1. Niveles de concreción del currículo

⁴⁴ Para Peter Senge, los modelos mentales son “aquellas preconcepciones, presupuestos, maneras de ver o interpretar la realidad que afectan la precepción de la misma y, por tanto, las decisiones que se toman, tanto a nivel individual como de organización” (Senge, 2005).

⁴⁵ La visión compartida es una disciplina de interacción en grupo, según la teoría de Peter Senge sobre la Gestión del Aprendizaje, su práctica hace posible “cultivar un sentido de compromiso en un grupo u organización desarrollando imágenes compartidas del futuro que se busca y los principios y prácticas por los cuales uno espera guiarse para llegar allá” (Senge, 2005).

3.3. Los componentes curriculares del PCC

Un Proyecto Curricular de Centro tiene que explicitar sus intenciones educativas en cada uno de los niveles de enseñanza que atiende, así como también los medios y metodologías que permitirán su consecución y los instrumentos y modelos con los que se evaluarán los aprendizajes de los alumnos. Siguiendo a Del Carmen y Zabala, (citados en Antúnez 2012) consideraremos como componentes del PCC los siguientes:

Qué enseñar	a. Adecuación de los objetivos generales de la etapa al centro b. Análisis y adecuación de los objetivos y contenidos generales a las áreas
Cuándo enseñar	c. Concreción de los objetivos generales de área a cada ciclo d. Secuencias y organización de contenidos e. Secuencias de objetivos terminales y concreción de los objetivos referenciales para cada ciclo o estándares curriculares
Cómo enseñar	f. Opciones metodológicas g. Criterios de organización espacio-tiempo h. Criterios para la selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos
Qué, cómo y cuándo evaluar	i. Pautas de evaluación j. Criterios de promoción entre los ciclos

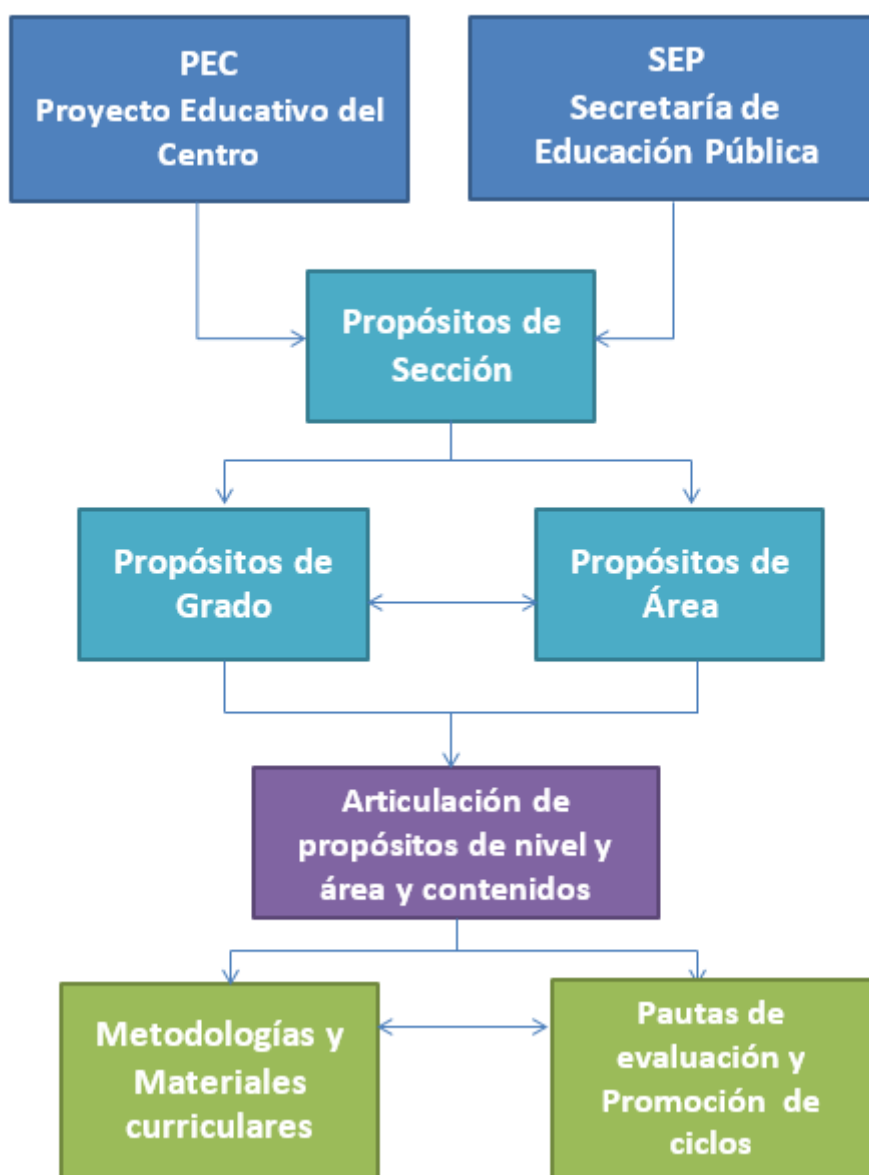
Adaptación de la tabla presentada en Antúnez 2012 de la propuesta de Del Carmen y Zabala⁴⁶

Antes de pasar a revisar cada uno de estos componentes y cómo los entendemos, es importante regresar al asunto de que en la construcción de un Proyecto Curricular de Centro, dentro del ámbito educativo mexicano y de casi de todos los países, hay que contemplar la legislación que establece un currículo oficial o currículo base, que debe ser respetado por toda escuela que esté incorporada al Sistema Educativo Nacional. Este currículo establecerá aprendizajes mínimos comunes para todos y estándares que marcarán la posibilidad o no de ser promovido de un ciclo a otro, que el centro (en teoría) no podrá alterar. Es decir, existen acciones que no son de competencia del centro y que, por tanto, deberán ser tenidas en cuenta en la construcción del PPC.

De este modo, una metodología para construir un PCC tendría que incluir los elementos representados en la siguiente imagen:

⁴⁶ Esta adaptación, aunque surge del texto de Antúnez, tomó como base una que aparece en una guía de estudio de la Universidad de Deusto del 2009.

COMPONENTES DEL PROYECTO CURRICULAR



Para definir aquellas acciones que son de competencia de cada nivel educativo, resultan esclarecedoras las ideas presentadas por Linuesa en el texto *Diseñar el currículo: prever y representar la acción*, que muestran que si bien hay un currículo básico (cuya existencia como tal también está en discusión)⁴⁷, existe también un ámbito de decisiones curriculares que competen al centro y al aula. Entre las decisiones que competen al centro, Linuesa señala las siguientes: las líneas metodológicas, las actividades generales, seleccionar y coordinar contenidos, decidir la oferta de optatividad, establecer criterios de evaluación, decidir cómo

⁴⁷Linuesa establece que a pesar de las discusiones “en todo caso, la tendencia a prescribir un currículum oficial es mayoritariamente asumida por casi todos los países del mundo, con gran coincidencia en los currícula oficiales de Estados de distinta órbita, situación e incluso cultura, como quedó bien probado en el trabajo de Benavout y otros (1991)” (Linuesa, 2010). Aunque sin que por esto debamos de dejar de preguntarnos qué razgos o características deben de estar presentes en estos currículos para que realmente superen los inconvenientes de su existencia. Sin embargo, esto corresponde a otro ámbito de discusión que no será abordado en este trabajo.

llevar a cabo el agrupamiento de alumnos, establecer el uso de espacios y tiempos y la evaluación del centro (Linuesa, 2010).

Hay que tener en cuenta que “el centro es el contexto organizador de la enseñanza”, por lo que en él se debe coordinar la acción docente para que surjan planes congruentes para los alumnos. Desde esta perspectiva, Linuesa establece que es *el centro* “el marco idóneo donde se plantean y desarrollan propuestas de innovación y mejora”⁴⁸ (Linuesa, 2010). Por otro lado, es en el aula donde se produce el aprendizaje, por ello, el aula “es el currículo en la acción” (Linuesa, 2010). Las decisiones más relevantes que tienen que ver con este ámbito son: reflexión sobre los objetivos y fines, selección, organización y secuenciación de los contenidos, selección de tareas o actividades, seleccionar materiales y recursos, adecuación y organización de espacios y tiempos, evaluar, elección de técnicas, qué se evalúa, en qué momento, etc.

Por lo tanto, el centro que quiera embarcarse en un proceso de construcción colectiva de su PCC deberá concebir el diseño curricular como:

“una dimensión del currículo integradora de la concepción de lo educativo, como fenómeno, de las metas o fines de la acción misma del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los medios de que nos vamos a servir para lograr los resultados esperados, dando forma, estructura y orden -modelo- al currículo, concretado en un proyecto curricular” (Pérez, 2000).

Entre las condiciones del centro que resultan indispensables para el diseño curricular, Pérez señala las siguientes: contar con una concepción del hecho educativo, del ser humano, de los fines y objetivos que persigue, tanto en lo general como en lo concreto, y un conocimiento de los destinatarios del currículo y de todas sus fuentes y de sus elementos. Este proceso de diseño es un “compromiso” entre los docentes, los alumnos, la institución y las autoridades educativas. Es decir, el diseñar un currículo se convierte en un tipo de contrato con criterios que permiten su evaluación y mejora.

Una de las funciones del diseño curricular sería, pues, construir una teoría de la educación, del aprendizaje y de la enseñanza, a la que un centro educativo se adhiere para lograr sus fines y sus metas. Estas teorías no surgen de la nada, sino a partir de modelos que pretenden responder a ciertas necesidades básicas que presenta todo planteamiento educativo (mismos que revisamos en el segundo apartado), como por ejemplo: definir cómo se desarrollará la práctica educativa, qué tipo de interacciones se establecerán entre los alumnos y profesores, qué clase de actividades y materiales se privilegiarán y qué mecanismos de evaluación habrán de utilizarse. Estas son las preguntas que integran los componentes curriculares de todo proyecto. Sin embargo, hay que reconocer que no siempre resultan fáciles de responder y que se suele actuar bajo supuestos de lo que se considera como pertinente para satisfacer tanto a las autoridades educativas como a los principios institucionales, que a veces no son más que las ideas del director en turno.

Por tanto, considerando el aula como último nivel de concreción del currículo y a los alumnos y profesores como sus constructores dentro de ella, la reflexión sobre cada uno de los componentes curriculares que aquí presentamos, debería ser parte fundamental de su actividad escolar. Tanto docentes, como alumnos y demás actores de la actividad educativa están involucrados en responder: ¿qué se debe enseñar?, ¿cuándo debe enseñarse?, ¿cómo debe enseñarse? y ¿cómo y cuándo se debe evaluar? Aunque este sería el ideal, nos centraremos en el objetivo menos ambicioso de lograr al menos la participación activa de los docentes en esta reflexión

3.3.1. ¿Qué enseñar?

⁴⁸ Esta idea guarda estrecha relación con la de Jurjo Torres que introduce esta sección.

“Decidir qué contenidos son relevantes o establecer el valor intrínseco de los contenidos son asuntos con una gran carga ideológica” (Linuesa, 2010).

Esta es la primera pregunta que debe responderse un equipo de profesores que inicie la construcción de un PCC. Se trata aquí de concretar y contextualizar los objetivos generales, primero de cada etapa y después de cada ciclo escolar en la realidad del centro y de acuerdo con sus rasgos de identidad, misión y visión. Para ello, hay que identificar tanto las disposiciones de las administraciones oficiales como las intenciones educativas que el centro manifiesta en su Proyecto Educativo. Así, Antúnez señala que:

“todo PCC deberá tener objetivos generales para cada una de las etapas que se imparten y serán el resultado de la contextualización de los correspondientes objetivos del DCB⁴⁹ con las características del centro” (Antúnez, 2012).

Pensar en los objetivos va mucho más allá de definir metas, tiene que ver también con analizar los procesos de la propia enseñanza y valorarlos. Sin embargo, centrarnos demasiado en los objetivos y la medición de sus logros, nos llevaría a la construcción de *currículos técnicos*. Las intenciones de la construcción colectiva de un diseño curricular que pretenda innovar no se reducen a expresar metas “antes de actuar, ni a describir conductas de los sujetos para comprobar su rendimiento” (Linuesa, 2010), sino también a analizarlos dentro de un contexto y determinar su pertinencia para las finalidades educativas que pretenda el centro. Esta labor implica una postura de aquello que creemos que es importante aprender y porque es importante aprenderlo.

Con respecto a los contenidos, hay que tener en cuenta que la mayoría de ellos ya han sido seleccionados por otras instancias, por lo que aquí el trabajo del docente será organizarlos y adecuarlos de manera en que sean más acordes “con los sujetos reales de manera que, siguiendo el pensamiento de Dewey, sean próximos a la experiencia de los sujetos y al contexto social” (Linuesa, 2010). Así mismo, habrá que preguntarse por la relevancia que estos tienen para la consecución de los objetivos planteados, de manera que estos se traten en función de los primeros. Se precisa, para ello, contar con algunos criterios que pretenden ser, sobre todo, un marco de discusión para los profesores, puesto que “la selección de contenidos para la enseñanza no puede ser entendida como una cuestión técnica, sino como una opción cultural” (Linuesa, 2010).

Si el centro pretende una educación integral, habrá que ser cuidadosos con realmente incluir contenidos que vayan más allá de los que posibilitan aprendizajes de capacidades cognitivas, posibilitar que existan contenidos para trabajar las diferentes dimensiones de la persona que marque el centro como su eje de funcionamiento y que expresen la finalidad de la educación que se persigue. Por lo que será importante dar más valor a los procedimientos que a los conceptos e incluir las actitudes:

“en una concepción de formación integral no solo no podemos dejar de lado las actitudes sino que estas han de ocupar un lugar destacado en nuestras planificaciones y en el trabajo interactivo en el aula” (Antúnez, PEC, 2012).

Como señala Antúnez, “la concepción amplia del término contenido es una de las aportaciones importantes de los nuevos planteamientos curriculares” (Antúnez, 2012). Los currículos diseñados con base en competencias, por ejemplo, presentan una buena alternativa para generar aprendizajes integrales.

Una competencia implica la puesta en juego de conocimientos, habilidades y actitudes para la resolución de una situación o el logro de un objetivo (Bolívar, 2010). Por lo tanto, su desarrollo implica la inclusión de contenidos tanto conceptuales como factuales, procedimentales y actitudinales. Además, estas propuestas

⁴⁹ Diseño Curricular Base (DCB) que marca la disposición oficial.

presentan la posibilidad de organizar el currículo tomando como eje competencias transversales que le den una perspectiva más global e integradora en oposición a la típica organización por disciplinas o áreas⁵⁰.

Vale la pena mencionar que entre las fórmulas más alternativas de organizar el conocimiento escolar están los currículos integrados. Jurjo Torres menciona, sobre todo, la globalización y la interdisciplinariedad (Torres citado en Linuesa, 2010). Por lo tanto, es importante que el centro reflexione sobre como organizará y agrupará los contenidos antes de seguir adelante con la construcción de su PCC.

3.3.2. ¿Cuándo enseñar?

“The learning continua assume it is possible to map common paths for general capability development while recognizing that each student’s pace of development may be influenced by factors such as their prior experience, sense of self in the world and cognitive capacity” (ACARA, 2014).

Aquí se trata de elaborar una propuesta de distribución por ciclos de los objetivos y contenidos de las diferentes áreas del conocimiento, como sea que el centro haya decidido agruparlas (ya sea en disciplinas, de manera tradicional, o asumiendo modelos más innovadores, como los propuestos por Torres). Para decidir esta distribución, se pueden seguir diferentes criterios siempre y cuando se tengan en cuenta los mismos principios de presentación lógica, posibilidad de relacionarse con los conocimientos previos de los alumnos y establecimiento de relaciones entre unos contenidos y otros (Antúnez, 2012).

Asimismo, Cesar Coll establece una serie de principios que pueden ayudar en el análisis de la secuenciación de contenidos:

- Todo alumno puede aprender de forma significativa unos contenidos si dispone de conceptos inclusivos en su estructura cognoscitiva.
- Los contenidos deben organizarse de manera que los más amplios e inclusivos se propongan al inicio.
- Se deben estructurar las secuencias del aprendizaje teniendo en cuenta los principios anteriores.
- Hay que completar el proceso con las adecuadas relaciones entre los diferentes conceptos.
- La fijación de los conceptos previos debe proponerse de una forma intuitiva y experimental.

Entre los criterios propuestos por Del Carmen están:

- Pertinencia en la relación al desarrollo evolutivo de los alumnos
- Coherencia con la lógica de las disciplinas de las que dependen los contenidos de aprendizaje
- Adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos de los alumnos
- Priorización de un tipo de contenido a la hora de organizar las secuencias
- Delimitación de unas ideas eje
- Continuidad y progresión
- Equilibrio (no poner mucho énfasis en algunos que hagan que otros sean descuidados)
- Interrelación (Del Carmen citado en Antúnez, 2012).

Hay que tener en cuenta que la diversidad de contenidos y del ritmo de su aprendizaje, hace que no se pueda plantear esta temporalización en una forma rígida, por lo que debiera tener un “carácter fundamentalmente orientativo” (Antúnez, 2012). Además, deben considerarse los procesos de

⁵⁰ Un buen ejemplo de esto es el Currículum Australiano, que organiza su propuesta en torno a siete competencias generales; “General capabilities comprise an integrated and interconnected set of knowledge, skills, behaviors and dispositions that students develop and use in their learning across the curriculum, in co-curricular programs and in their lives outside school” (ACARA, 2014).

aprendizaje de los alumnos y las posibilidades de intervención para adecuarse a las situaciones que se presenten en el centro.

El ejemplo del Currículo Australiano resulta aquí también muy interesante, ya que plantea el continuo educativo a través del desarrollo de competencias generales en períodos de tres años:

“The general capabilities are presented as learning continua or sequences that describe the knowledge, skills, behaviors and dispositions that students can reasonably be expected to have developed by the end of particular years of schooling” (ACARA, 2014).

Proporciona, con esto, una serie de logros que los alumnos deben de ir siendo capaces de obtener a través de los diferentes periodos escolares, sin embargo, estos períodos de tres años permiten acompañar al alumno (hasta cierto punto) desde sus propias capacidades, habilidades y ritmo de trabajo:

“The learning continua assume it is possible to map common paths for general capability development while recognizing that each student’s pace of development may be influenced by factors such as their prior experience, sense of self in the world and cognitive capacity” (ACARA, 2014).

Además este planteamiento curricular utiliza niveles taxonómicos para mapear el continuo de logros y objetivos educativos de cada periodo escolar, lo que resulta muy útil en la construcción curricular colectiva, cuando se pretende que ésta se articule para el logro de los aprendizajes esperados.

“Educational taxonomies map sequences of skills and processes considered to be foundational and essential for learning. The most well-known of these, developed by Bloom et al. (1956), divided educational objectives into domains where learning at the higher levels was dependent on having attained prerequisite knowledge and skills at lower levels. In 1967, Bruner and colleagues described the process of concept learning as an active process in which learners construct new concepts or ideas based on their knowledge.”

Las taxonomías de Bloom y Bruner son un buen referente para analizar la secuencia de los contenidos, de igual modo los criterios marcados por Del Carmen pueden ayudar a un centro en este proceso de análisis; sin embargo, es importante que sea este quien defina sus propios criterios según sus intenciones y finalidades educativas. Un modelo más globalizador e interdisciplinar con un tratamiento más integrado de los conocimientos y enfocado al logro de competencias resultará mucho mejor para aquellos centros que pretendan una formación integral. Lo que nos introduce al siguiente aspecto de cómo enseñar.

3.3.3. ¿Cómo enseñar?

Es, en este aspecto, donde el equipo docente tiene en realidad un mayor grado de autonomía. El PCC debe dar dirección al enfoque de las programaciones en las diferentes áreas, pero es el docente quien define los criterios metodológicos, aunque la decisión por una metodología u otro “solo viene determinada por su eficacia en la consideración de los objetivos” (Antúnez, PEC, 2012). Es importante aquí aclarar que esto no se refiere a la eficacia para producir aprendizajes, sino que ha de tener en cuenta los diferentes objetivos educativos.

Estas metodologías deben derivarse de los principios identitarios del centro y de la finalidad educativa que persiga. Por lo tanto, muchas decisiones que “hasta ahora podríamos considerar como metodológicas, ya no lo son, por el contrario vienen determinadas por los propósitos generales” (Antúnez, 2012). Desde esta perspectiva, la discusión no está tanto en elegir una u otra metodología, sino en buscar las mejores tipos de intensión para generar los aprendizajes que el centro declara como su razón de ser.

En este sentido, la selección de los contenidos y materiales educativos son acciones cargadas de significado con las que el centro y, especialmente, el docente puede colaborar o entorpecer el camino hacia una sociedad más justa, más tolerante y más pacífica. Si digo aquí que especialmente el docente, es porque me interesa recalcar cómo muchas de estas decisiones de intervención curricular quedan dentro del ámbito de acción del docente, ya que si bien existen una serie de contenidos marcados *a priori* por las autoridades educativas, la mayoría de los libros de texto y materiales didácticos son seleccionados por los maestros. Pero aun cuando ellos no los seleccionaran, son ellos los que modelan su uso y cuya intervención puede resultar inadecuada (como lo marca el autor) o, por el contrario, liberadora.

Y, por último, en relación a las actividades, Linuesa establece que estas “constituyen el elemento más específico y relevante del aula” (Linuesa, 2010), ya que son las que articulan la práctica del docente y permiten analizar el proceso de la acción educativa. Las actividades también tienen un aspecto socializador y, además, en su elección hay que tomar en cuenta las propias características de los docentes, los medios y recursos con los que se cuentan y las necesidades de los alumnos (Linuesa, 2010).

3.3.4. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

La evaluación es una parte muy importante en el proceso educativo, por lo que las decisiones y acuerdos que se tomen alrededor de ella deben estar incluidas en el PCC. En este componente se deben incluir tanto los aprendizajes a evaluar como los procedimientos y características que se han de utilizar para realizar esta evaluación. Hay que insistir que la finalidad de la evaluación es el mejoramiento y la regulación progresiva de los procesos de enseñanza aprendizaje. Esta regulación tendrá que influir, por un lado, en la planificación del profesor y, por el otro, en detectar el grado de aprendizaje de cada uno de los alumnos para generar las intervenciones necesarias que impidan el rezago de quienes presenten alguna dificultad.

El colectivo docente, junto con la administración escolar, deben definir “las características que permitan un seguimiento del proceso (de evaluación) y de su regularidad constante” (Antúñez, 2012); además de esto, se debe fomentar el análisis de los resultados obtenidos en relación con los objetivos determinados, de manera que se hagan las modificaciones necesarias a las metodologías empleadas, los materiales utilizados y se refuercen los contenidos que hayan presentado dificultades. Si el proceso de evaluación no lleva implícito un proceso de reflexión por parte de los alumnos y docentes para la mejora, este perderá la mayor parte de su significado y función dentro del proceso educativo.

Es importante que en este componente del PCC, queden explicitados los criterios de promoción de un ciclo a otro y que estos sean acordes a los objetivos de aprendizaje planteados para cada uno de ellos. Y, sobre todo, hacer énfasis que el centro de la evaluación son los aprendizajes y no los estudiantes (Frade, 2012) es decir, se valora el desempeño, por lo que para evaluar se requiere de una diversidad de procedimientos formales e informales, integrados en el proceso enseñanza aprendizaje, de tal forma que el alumno aprenda a identificar y regular sus propios avances al reconocer cómo aprende y que así el docente ofrezca la ayuda necesaria para lograr los aprendizajes esperados. Recordemos que:

“...la evaluación sin principios éticos puede convertirse en un instrumento de opresión, de control, de amenaza o de venganza hacia alumnos que a veces critican al docente o son indisciplinados” (Álvarez, citado en Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2014)

4. Elementos de innovación que puede aportar la elaboración del un Proyecto Curricular de Centro

Lo primero que es importante señalar es que todo proceso de innovación implica un cambio y que cambiar es algo que no siempre resulta fácil y muchas veces resulta incómodo. Es más, solemos hablar de la *resistencia natural* al cambio para referirnos a aquellas dificultades que tendrán que ser enfrentadas cuando se trastocan las estructuras, costumbres y maneras de proceder a las que ya nos encontramos habituados. Pero también es necesario reconocer que no todo cambio trae consigo una innovación, es más, muchas veces, podemos cambiar para pasar a una situación peor y no para una mejora.

Ma. Antonia Casanova propone dos reflexiones importantes para que los procesos de cambio puedan desembocar en mejoras. La primera tiene que ver con que los cambios tienen que estar fundamentados en “información rigurosa que asegure que ese cambio [...] derivará en mejoras *casí* seguras” y, la segunda, tiene que ver con contemplar que los cambios no se producen de un día a otro, que constituyen un proceso paulatino en el que la mejora no siempre es evidente (Casanova, 2009). Tener en cuenta estos dos elementos será un factor determinante para lograr que estos cambios constituyan procesos de innovación.

Si no todo cambio es innovación, será pertinente entonces que definamos qué entendemos por innovar. Tomando la definición de Rivas Navarro, diremos que innovar es “la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud esta resulta modificada” (Rivas Navarro citado en Casanova, 2009). Entendemos, entonces, que los procesos de innovación tendrán dos elementos importantes, la alteración de algo que ya existe y la incorporación de situaciones novedosas. Existe, pues, en estos procesos un “intento de ruptura del equilibrio” como lo expresa Inés Aguerrondo que pretenderá realizar ajustes o lograr transformaciones (Casanova, 2009).

Pero, ¿qué tendría que ver todo esto con la elaboración de un Proyecto Curricular de Centro? Pues si entendemos que la acción educativa, como hemos tratado de demostrar en este documento gira en torno al diseño del currículo, puesto que este es la proyección de la misma y constituye “el eje en el que deben incidir todas las actuaciones y que, a su vez, debe influirlas y dirigirlas” (Casanova, 2009), entonces cualquier mejora de la educación que se pretenda poner en práctica pasará obligadamente por una mejora en el diseño curricular y sus procesos de desarrollo.

La construcción colectiva de un Proyecto Curricular de Centro que implique a los docentes en su reflexión y elaboración permitirá la revisión constante del entorno y las características personales de los alumnos, así como de los objetivos y propósitos de la educación que el centro persigue. Así mismo, dará cuenta de los aprendizajes que son adquiridos por los alumnos y los tomará como datos para seguir adelante en la construcción del currículo. Permitirá, así, ir modificando periódicamente, y cuando se considere pertinente, los factores de aplicación de los elementos curriculares como:

- Los propósitos
- Los contenidos
- La ejes o competencias transversales
- Los modelos propuestos
- Los materiales didácticos
- Los recursos tecnológicos
- Los procedimientos de evaluación
- Las metodologías
- La atención a la diversidad, etc.

De esta manera, se podrán reforzar aquellas líneas de acción que el propio centro encuentre útiles para el logro de los aprendizajes integrales de sus alumnos. Además, así como el currículo debe guardar una

coherencia con los propósitos educativos que el centro exprese y manifieste en su Misión y Visión, también “habrán de modificarse algunos aspectos organizativos que estén relacionados preferentemente con los elementos curriculares” (Casanova, 2009). Es decir, la construcción de un Proyecto Curricular de Centro implica también cambios e innovación en las estructuras organizativas que posibiliten el desarrollo e implementación del mismo.

Para concluir este apartado, me gustaría aclarar que el simple hecho de elaborar un Proyecto Curricular de Centro no conducirá necesariamente a un proceso de innovación, por eso, la insistencia de que este resulte de una colaboración y reflexión colectiva. Ma. Antonia Casanova menciona, entre los elementos necesarios para que en realidad se dé un proceso de innovación, los siguientes:

- Debe de ser promovido internamente, no por una imposición externa
- Tener como objetivo la mejora del currículo del centro docente
- Su ámbito de aplicación debe ser el propio centro educativo (por lo que el contexto del mismo y de sus alumnos es de vital importancia para la construcción)
- Su duración es de corto y medio plazo
- Debe convertirse en una práctica habitual (Casanova, 2009).

Es importante tener en cuenta estos elementos, así como ciertas condiciones previas que podrán indicarnos si el centro está en posibilidades de la elaboración de un PCC que impulse procesos de mejorar e innovación. Martínez señala, por ejemplo, la necesidad de partir de la experiencia y difusión de otras experiencias, la formación de los docentes, el material curricular, los recursos, las posibilidades de asesoramiento y organización, el ambiente de trabajo, la unidad de propósitos, la capacidad de participación, entre otros factores que se deben analizar antes de iniciar el proceso. Desde la perspectiva de la construcción de este documento, se propone abordar esta construcción como un proceso de gestión del conocimiento a través de la creación de comunidades de práctica y aprendizaje que permitan la creación de nuevo conocimiento institucional que pueda ser integrado a la organización para que el centro se convierta en una organización abierta al aprendizaje.

Conclusiones

La elaboración de un PCC supone procesos bastante complejos que implican a los diferentes actores educativos del centro, por lo cual, hay que planificarlo poniendo especial interés en la actuación de agentes dinamizadores que no solo puedan organizar el trabajo, sino lograr que se construya una intersubjetividad entre los diferentes participantes que les permita generar una visión compartida e impulsarlos a trabajar por un objetivo común. Es, además, importante, y quizás antes que todo lo demás, que el centro vea la necesidad de su construcción. Joaquín Gairín y otros autores señalan, entre las razones que deberían convencer a un centro educativo y a su colectivo docente para la elaboración del PCC, las siguientes:

- porque nos facilita la reflexión sobre nuestra práctica y nos permite dar respuesta a las dudas que, a menudo, tenemos como educadores sobre la coherencia de nuestras actuaciones
- porque posibilita el intercambio entre compañeros, enriqueciendo nuestra experiencia
- porque nos ayuda a estar al día como profesionales
- porque nos hace reflexionar sobre la adecuación de los contenidos escolares a los intereses y necesidades de los nuestros
- porque nos pone en una situación creativa y nos permite separar, seleccionar, priorizar y organizar la enseñanza de la manera que más nos guste

- porque obliga a plantearnos conjuntamente y consensuar las prácticas educativas de nuestro centro, al facilitar la reflexión sobre el proceso y los resultados de la práctica escolar y contribuir, consecuentemente, a mejorarlos y enriquecerlos
- porque es necesario que ahorremos los esfuerzos y los conflictos que se repiten año tras año y nos dediquemos a escribir aquello que hacemos de manera que nos facilite la reflexión sistemática y la sedimentación de un estilo propio
- porque nos hace planificar a largo plazo e impide la improvisación de algo tan complejo como es la educación
- porque nos permite ser los auténticos protagonistas del hecho educativo y utilizar los materiales curriculares como instrumentos al servicio de nuestra planificación, y no al revés
- porque da a los alumnos y a la comunidad una imagen de equipo coherente y profesional de centro educativo
- porque nos muestra que pertenecemos a un equipo cohesionado alrededor de unos mismos objetivos,
- porque posibilita desarrollar el Proyecto Educativo y facilita la creación de una cultura compartida (Gairín, J (Editor), 1997).

Para terminar considero de vital importancia aclarar que la elaboración del PCC es un proceso formativo, por lo que el resultado o producto es tan importante como el proceso seguido. Es sumamente importante para el centro que este se convierta en un mecanismo cohesionador del equipo docente. Es, además, una oportunidad de reconocer que la tarea del profesorado consiste en reelaborar y concretar los elementos del currículo general a la propia realidad educativa a fin de orientar y servir para la organización de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y que es eso, al final, lo que le da vida a una propuesta curricular. Pero, a su vez, la participación de todo el profesorado requiere de un equipo que pueda gestionar los procesos y asegurar que la tarea se mantenga en ese esquema de participación que asegure que el currículo sea entendido como un acción colectiva, llena de interrelaciones y negociaciones y no como una imposición dogmática de contenidos por parte de una administración ajena a los propósitos educativos y la concepción de persona del centro.

Referencias

(s.f.).

(s.f.).

Calidad, C. C. (Diciembre de 2012). Concepto de Calidad del Instituto de Ciencias. Zapopan, Jalisco, México.

Canals, A. (2003). *Gestión del Conocimiento*. Barcelona, Español.

Larousse (Ed.). (2009). *Diccionario Enciclopédico Larousse* (Vol. Vol 1).

Casanova, M. A. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa* (2nda. edición ed.). Madrid, España: LA MURALLA, S.A.

- Casanova, M. A. (1996). Documentos institucionales. En I. Cantón, *Manual de organización de centros educativos*. Barcelona, España: Oikos-Taus.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación* , 10 (4).
- CGA, C. (Agosto de 2014). Planificación Estratégica de la Coordinación General Académica 2014-2015. 12. Zapopan, Jalisco, México.
- Liévanos, M. (26 de Febrero de 2015). Diario 1. 3. Zapopan, Jalisco, México.
- Liévanos, M. (23 de Marzo de 2015). Diario 5. 3. Zapopan, Jalisco, México.
- Liévanos, M. (15 de Abril de 2015). Diario 8. Zapopan, Jalisco, México.
- Liévanos, M. (del 20 al 25 de Abril de 2015). Diario 9. 3. Zapopan, Jalisco, México.
- Liévanos, M. (3 de septiembre de 2015). U2_A1_Diario 2. Zapopan, Jalisco, México.
- Liévanos, M. (8 de Septiembre de 2015). U2_A1_Diario 3. Zapopan, Jalisco, México.
- Liévanos, M. (9 de septiembre de 2015). U2_A1_Diario 4. Zapopan, Jalisco, México.
- Liévanos, M. (28 de Agosto de 2015). U2_A1_Diario_1.
- Linuesa, M. (2010). Diseñar el currículo: Preveer y representar la acción. En G. (. Sacristán, *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid, España: Morata.
- Comier, D. (24 de Mazo de 2008). *Dave's Educational Blog*. Recuperado el Septiembre de 2015, de Rhizomatic Education: Community as Curriculum.: <http://j.mp/ApWnaI>.
- CONEDSI. (2006). *Modos de Proceder de un centro educativo de la Compañía de Jesús. Inspirado en Características* , 80. Madrid, España: Pastrana.
- Consejo de Rectoría, I. (2013). *Proyectos de Mejora.*, (pág. 4). Zapopan.
- Coordinaciones Académicas Primaria y Bachillerato. (18 de Septiembre de 2014). Entrevista CAP Y CAB. 9. (M. d. Liévanos, Entrevistador) Zapopan, Jalisco, México.
- Loyola, P. d. (Mayo de 2005). *Rasgos propios de las obras de la Compañía de Jesús*. 11.
- CPAL. (Marzo de 2005). *Educación para la transformación. Un colegio jesuita en el siglo XXI* , 15. Bhubaneshwar, India.
- Cuellar Luna, V. (2008). *Los Cien años del Instituto de Ciencias*. Guadalajara: Instituto de Ciencias.
- ACARA. (2014). *General Capabilities in the Australian Curriculum*. Recuperado el 2015, de www.acara.edu.mx
- ACODESI. (2003). *La Formación Integral y sus Dimensiones: Texto Didáctico*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Antúnez, S. (2012). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona, España: Graó.

- Antúnez, S. (2012). Primera parte: El Proyecto Educativo del Centro, un instrumento básico para ordenar las prácticas escolares. En S. Antúnez, *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de planificación didáctica*. Barcelona, España: Graó.
- AUSJAL. (2012). ¿Qué hace que un colegio jesuita sea jesuita? 12. España.
- Bernstein, B. (1974). Clasificación y Enmarcación del Conocimiento Educativo. En Routledge and Kegan Paul, *Class, Codes and control, Vol 1 Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias Básicas y Currículo*. Madrid, España: Síntesis.
- BOLMAN, C. y.-W. (1995). *Organización y liderazgo*. (Addison-Wesley, Ed.) Delawere, EEUU.
- Da Silva, T. (2009). Los inicios de la crítica: ideología, reproducción, resistencia. En T. D. Silva, *Teorías Curriculares*. Brasil: Portoeditora.
- Definición*. (2013). Obtenido de <http://definicion.mx/gestion/#ixzz3DWScoKFX>
- Definición abc.com*. (2016). Obtenido de <http://www.definicionabc.com/general/gestor.php#ixzz3DcXzvIVA>
- Definición.def*. (2013). Obtenido de <http://definicion.de/gestion/#ixzz3DWR1ThSk>
- Director de Formación Ignaciana, I. (27 de Octubre de 2014). Entrevista Dirección de Formación Ignaciana. 6. (M. d. Álvarez, Entrevistador) Zapopan, Jalisco, México.
- Director de Preparatoria, I. (15 de septiembre de 2014). Entrevista DIR PREPA. 9. (M. d. Álvarez2, Entrevistador) Zapopan, Jalisco, México.
- Directora de Primaria Instituto de Ciencias. (4 de Noviembre de 2014). Entrevista Dirección Primaria. 6. Zapopan, Jalisco, México.
- Equipo del Proyecto Curricular del I de C. (2013). Acta 1., (pág. 1). Zapopan.
- Equipo del Proyecto Curricular del I de C. (2013). Acta 17 de octubre., (pág. 2). Zapopan.
- Equipo del Proyecto Curricular del I de C. (2013). Acta 21 de noviembre., (pág. 1). Zapopan.
- Equipo del Proyecto Curricular del I de C. (2013). Acta 3., (pág. 1). Zapopan.
- Equipo del Proyecto Curricular del I de C. (2013). Acta 4., (pág. 2). Zapopan.
- Equipo del Proyecto Curricular del I de C. (2013). Acta 6., (pág. 3). Zapopna.
- Equipo del Proyecto Curricular del I de C. (22 de Octubre de 2013). Acta del 22 de octubre, reunión extraordinaria con el Facilitador Externo. Zapopan, Jalisco, México.
- Equipo del Proyecto Curricular del I de C. (27 de Junio de 2014). Guía de trabajo para directores. 1. Zapopan, Jalisco, México.
- Frade, L. (2012). *Elaboración de rúbricas, metacognición y aprendizaje*. (I. educativa, Ed.) México.
- Gairín, J (Editor). (1997). *Estrategias para la gestión del Proyecto Curricular de Centro Educativo*. España: Ed. Síntesis.

- Gairín, J Editor. (1997). *Estrategias para la gestión del Proyecto Curricular de Centro Educativo*. España: Ed. Síntesis.
- Gomez, L. (2014). La Entrevista. *Diapositivas de Power Point* .
- Grundy, S. (1998). Tres intereses humanos fundamentales. En S. Grundy, *Currículo, producto o praxis* (pág. 280). España: MORATA.
- Gómez, L. (4 de Octubre de 2014). Características y Necesidades de la Práctica Educativa. *Clase 7* . Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Gómez, L. (4 de Octubre de 2014). Características y Necesidades de la Práctica Educativa. *Clase 7* . Guadalajara, Jalisco: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores.
- Gómez, L. (30 de Agosto de 2014). Características y Necesidades de la Práctica Educativa. *Clase 2* . Guadalajara, Jalisco: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores.
- Gómez, L. (27 de Septiembre de 2014). Características y Necesidades de la Práctica Educativa. *Clase 3* . Guadalajara, Jalisco: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores.
- Gómez, L. (23 de Agosto de 2014). Características y Necesidades de la Práctica Educativa. *Clase 1* . Guadalajara, Jalisco: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores.
- Gómez, L. (2014). Cultura, caracterización. *Diapositiva presentación de Power Point* .
- Gómez, L. (2014). Cultura, modelos culturales y escenarios de actividad. *Diapositivas de Power Point* .
- Gómez, L. (2014). El Contexto. *Diapositiva de Power Point* .
- Gómez, L. (2014). Práctica, caracterización y objetivo. *Diapositiva de Power Point* .
- Hernández, E. M. (2013). *Informe de Comentarios al Proceso de Autoevaluación del Instituto de Ciencias*. FLACSI. FLACSI.
- Herrera, L. (8 de Noviembre de 2014). Gestión del Conocimiento. *Clase 12* .
- Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México. (2014). *Examen de preguntas abiertas. Orientaciones para su elaboración*. (ISCEEM ed.). México.
- Klein, L. (2001). *Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento Práctico*. Guadalajara: ITESO.
- Martínez M, L. (2000). *El PCC como un documento de cambio e innovación en los centros educativos de primari*. (UAB, Ed.) España.
- Murillo, F. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona, España: Octaedro.
- Murillo, F. (2003). Una panorámica de la investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación* , 1 (1).
- Nonaka, I. (1994). *Una Teoría Dinámica del Conocimiento Organizacional*. Tokio, Japón: Instituto de Investigación y Negocios, Hitotsubashi university.

Nonaka, I. (1994). Una Teoría Dinámica de la Creación de Conocimiento Organizacional. *Organization Science vol.5, no.1* .

Observación 2: Rectoría. (21 de Octubre de 2014). 6. Zapopan, Jalisco, México.

Observación de la Reunión de Articulación de Idiomas. (10 de Octubre de 2014). 14. Zapopan, Jalisco, México.

Observación de la Reunión de Articulación de Matemáticas. (2 de Octubre de 2014). 16. Zapopan, Jalisco, México.

Organizaciones, P. G. (2010). *EUMED*. Recuperado el mayo de 2015, de www.eumed.net/ce/2010b/ccm.htm

Ortiz, S. y. (2009). *GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO DE SEGUNDA GENERACIÓN*. Guadalajara: Instituto de Estudios Superiores de Occidente.

Ortiz, S. y. (2009). *GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO DE SEGUNDA GENERACIÓN*..

PCIC, E. d. (22 de Agosto de 2013). Plan de Mejora. 3. Zapopan, Jalisco, México.

Pérez, R. (2000). El diseño curricular: componentes y modelos. En I. (. Canton, *Diseño y desarrollo del currículo*. Alianza, Editorial.

Radic, J. C. (2012). *Presentación del Sistema de Gestión en la Calidad Educativa*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado/FLACSI.

Radic, J. (. (2013). *Guía de Autoevaluación, Sistema de Calidad en la Gestión Escolar, Plataforma de Acompañamiento y Supervisión*. Santiago, Chile: FLACSI.

Radic, J. (. (2013). *Presentación del Sistema de Gestión en la Calidad Educativa*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado/FLACSI.

Rectoría, C. d. (2014). *Instituto de Ciencias*. Obtenido de <https://www.idec.edu.mx/>

Rectoría, C. d. (Febrero de 2014). Modalidad de la gestión Institucional. Zapopan, Jalisco, México.

Real Academia Española. [Consultado el 23 de Octubre de 2015]. (s.f.). *Diccionario de la lengua española (23 edición)*. Recuperado el 23 de Octubre de 2015, de <http://dle.rae.es/?w=rol&m=form&o=h>

Román, M. (2008). Planes de mejoramiento, estrategias e instrumentos para la mejora de la eficacia de la escuela. *Cuadernos de educación* , I (9), 1-18.

Schmelkes, S. (2002). Calidad de la educación y gestión escolar. *Calidad PRONAP* , 125 - 134.

S.J., P. A. (2009). *Challenge and Issues in Jesuit Education* , 12. Manila: Irwin Theater Ateneo.

Senge, P. (2005). *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Garnica.

Senge, P. R. (2000). *La Danza del Cambio: Los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje*. Colombia: Norma.

- Shagoury, H. B. (2000). *El arte de la indagación en el aula*". Gedisa.
- Significados*. (s.f.). Recuperado el 2014, de <http://www.significados.info/contexto/>
- Terigi, F. (2009). *Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. (IIPE-UNESCO, Ed.) Chile.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la Formación Basada en Competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Torres S, J. (2012). La finalidad de los contenidos escolares. Intervenciones curriculares inadecuadas. En J. T. S., *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, España: Morata.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.
- Woods, P. E. (1989). *Entrevistas*. España: Paidos.
- Woods, P. (1989). Observación. En P. Woods, *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. (págs. 49-76). España: Paidós.
- Zavalza, M. (2006). Las diez dimensiones de una docencia de Calidad. En M. Zavalza, *Competencias Docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo Profesional*. (págs. 197-216). Madrid, España: Narcea Ediciones.