

Un ejercicio de ruptura en la construcción del currículo en la Educación Superior. Caso Universidad Piloto de Colombia

*Héctor Augusto Ruiz Vanegas*¹
*Fredy Eduardo Duarte López*²
Universidad Piloto de Colombia

Resumen

Entre los retos de la Universidad del Siglo XXI se destaca de manera singular que el currículo sea un verdadero referente en la formación integral de los estudiantes universitarios en su proceso de profesionalización en la disciplina que han escogido. Por tanto, lo que se espera es que ese currículo sea pertinente, congruente y coherente con las proposiciones institucionales, los referentes de política educativa nacional y los desarrollos del conocimiento y la cultura universales. En estos términos, al interior de la Universidad Piloto de Colombia se generó un proceso de reflexión sistémica y continua acerca de cómo *re-significar* el currículo vinculado a la gestión del conocimiento, como lógica de método, teniendo como pretensión la mejora y calidad de las prácticas pedagógicas en la institución y la consolidación de comunidad académica. Dicha reflexión nace de la preocupación de sus instancias directivas en lo que tiene que ver con los cambios y transformaciones que enfrenta la universidad actual y sus desafíos en relación con la sociedad, la investigación y el mundo productivo, así como su articulación con los principios de flexibilidad curricular y pertinencia, junto con las innovaciones pedagógicas y la diversidad de rutas de aprendizaje, como aspectos que generan nuevas exigencias para los procesos académicos en general y de docentes en

-
1. Docente investigador de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Piloto de Colombia. Especialista en Docencia Universitaria, con estudios de doctorado en Educación por la Universidad de Granada (España)
 2. Docente investigador de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Piloto de Colombia. Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Arturo Prats de Chile

DOI: 10.17533/udea.uniplus.17.1.09

la educación superior y para la universidad misma en su quehacer y proyección. Como ejercicio de reflexión de este proceso, se elaboró un ejercicio de sistematización que, a partir de una metodología y categorías propias, realiza una visión panorámica de las fases, tensiones, experiencias de dicho proceso de renovación curricular, que sirve como reflejo de la necesidad e importancia de generar investigación educativa y pedagógica sobre el currículo en educación superior, a partir de la particularización de los contextos en lógica de gestión del conocimiento.

Palabras clave: currículo, prácticas pedagógicas, sistematización, educación superior, resignificación, gestión del conocimiento

An exercise of rupture in the construction of the curriculum in Higher Education. Case of the Pilot University of Colombia.

Abstract

Among the challenges of the University of the XXI Century, it stands out in a singular way that the curriculum is a true reference in the integral formation of university students in their professionalization process in the discipline they have chosen. But what is expected is that this curriculum is relevant, consistent and coherent with the institutional proposals, the referents of national educational policy and the development of universal knowledge and culture. In these terms, within the Pilot University of Colombia, a process of systemic and continuous reflection was generated on how to re-signify the curriculum linked to knowledge management, with the aim of improving and improving the pedagogical practices of the institution. This reflection is born of the concern of its governing bodies in what has to do with the changes and transformations facing the current university and its challenges in relation to society, research and the productive world, as well as its articulation with the principles of curricular flexibility and relevance, together with pedagogical innovations and the diversity of learning routes, as aspects that generate new demands for academic processes in general and for teachers in higher education and for the university itself in its task and projection. As an exercise to reflect on this process, a systematization exercise was developed that, based on its own methodology and categories, provides a panoramic view of the phases, tensions and experiences of the curricular renewal process, which serves as a reflection of the need and the importance of generating educational and pedagogical research on the curriculum in higher education, based on the particularization of contexts in the logic of knowledge management.

Keywords: curriculum, pedagogical practices, systematization, higher education, resignification, knowledge management

Introducción.

El origen del presente documento se encuentra en el informe de sistematización del proyecto de “Re-significación Curricular, 2013-2016” (Unidad Académica en Ciencias de la Educación -UACE, 2016)³ y los desarrollos del mismo en 2017, que recogen la experiencia realizada en la Universidad Piloto de Colombia, acerca de

la reflexión que, sobre el currículo, se ha llevado a cabo en esta institución. Al respecto, se exponen algunas consideraciones iniciales y luego se genera el mapa del curso seguido en este proceso que se incorpora como proyecto de investigación institucional en 2017.

En la educación superior y la universidad en particular, como dispositivo socio cultural, se busca ge-

3. El proyecto de Resignificación curricular se realizó bajo la asesoría y dirección de los profesionales Daniel Beltrán Amado PhD y Wolfran Augusto Durán Maldonado Mg, quienes idearon el proceso de enfoque objetual, con el apoyo, a nivel curricular de Carlos Arturo Cely Niño PhD (c) en sus diferentes fases y coordinando el proyecto de Redefinición Pedagógica y Didáctica.

nerar, producir, apropiar y transferir conocimiento. La sistematización de prácticas y experiencias educativas se ha convertido en una estrategia de generación de conocimiento, de crecimiento prolífico en América Latina, que busca situarse como un proceso de reflexividad dialógica sobre una práctica profesional, social o educativa, a partir del reconocimiento de los saberes y significados que se poseen sobre ella y de un esfuerzo colectivo e intencionado por reconstruirla, comprendiendo los contextos, las condiciones y los elementos que la configuran, para realimentarla, potenciarla y cualificarla (Ghiso, 2008, p. 12 Citado por UACE. 2016, p. 5)

Desde su aparición como práctica y luego como teoría en los años 80 y 90 en América latina, la sistematización como producción de conocimiento ha sido contemplada desde distintas concepciones y teorías, a cada una de ellas le subyace una concepción epistemológica y metodológica propia. Para este proceso se asumió la tendencia según la cual se busca interpretar, explicar y analizar críticamente la interacción entre contextos, prácticas y sentidos.

Como problema, que subyace al ejercicio de la sistematización, se parte del siguiente interrogante: ¿cómo construir procesos a través de los cuales los sujetos confronten los saberes existentes, organicen su acción e interpreten sus experiencias dando un nuevo sentido a la práctica social que están vivenciando? De allí que se plantee como objetivo explicitar los sentidos que sobre la realidad educativa tienen los sujetos inmersos en una determinada acción, proyecto, programa o actividades colectivas, como miembros de una comunidad académica, para formular percepciones que son producto de sus interacciones sociales situadas y condicionadas culturalmente y aún condicionadas por el contexto, que para el caso particular, es el proceso de reflexión sobre el currículo y sus concreciones en materia de diseño y estructuración en la comunidad académica de la Universidad Piloto de Colombia.

Por tanto, el presente texto recoge en líneas generales el proceso de reflexión antes referido, y es concebido como sistematización de prácticas educativas, entendido como una forma de producción de conocimiento derivado de la praxis, que surge de la necesidad de recoger analítica y ordenadamente la experiencia de intervención educativa que ha llevado a cabo la Universidad Piloto en el periodo comprendido entre el 2013-2016 en el marco del proceso denomi-

nado “Resignificación Curricular”. En líneas generales, su proceder metodológico esta guiado, orientado y organizado a partir de la intención de generar una interpretación reflexiva y crítica de las experiencias articuladas y derivadas del proyecto, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita el proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo, así como la posibilidad de reconocer el conocimiento generado por el proceso como tal.

Metodología.

El proceso de sistematización aquí descrito, desde la perspectiva metodológica, parte de la descripción de las cuatro fases de realización del proyecto, a manera de secuenciación lógica del proceso. Posteriormente en los apartados de explicación lógica e interpretación crítica de la experiencia, se analizará con más detalle las problemáticas y preguntas intrínsecas que le dan sentido a cada una de las fases, tanto como los cambios de estrategia y/o metodología, la aparición de nuevos sujetos, la extensión en el tiempo y los alcances mismos del proyecto. Cada una de estas fases desarrolló marcos conceptuales diferenciados centrados principalmente en la gestión de conocimiento, como lógica de método, comprendiendo por ello que se formalizan momentos de construcción, producción, transferencia y apropiación social de conocimiento de la organización. Las fases de la experiencia se determinaron y llevaron a cabo por límite de tiempo, en un primer momento por lo que restaba del año 2013 y luego por anualidades hasta 2016.

Para la primera fase se constituyó tres escenarios rectores, principalmente aquellos que tiene que ver con la conformación de equipos por programa, equipos interdisciplinarios y equipos de construcción documental. En cada uno de los equipos temporalmente se formalizaron ritmos y espacios de reflexión que permitieran posicionar el dialogo en marcos de confianza e identidad conceptual. Para ello se elaboró una batería de preguntas tensoras, que como técnica de problematización permitió activar los diálogos, en torno a su quehacer como programa académico y sobre la importancia del currículo como eje de formación sobre el cual la universidad debe generar y producir conocimiento.

En lo sucesivo, se propuso sistematizar la experiencia a manera de trabajo con “grupo experto”, en donde se dieron cuenta de tres (3) instrumentos gene-

rales de resignificación y un instrumento del proceso de evaluación docente. Todos socializados de manera diferenciada programa por programa y realizando inmersión de desarrollo y consolidación de cada uno de ellos. Es importante señalar que los instrumentos aparecen como mecanismo de sistematización de la práctica y no como técnica de recolección de información primaria, ello a fin de posicionar en el contexto de la consultoría el uso de este tipo de técnicas.

Una vez consolidada la información se dio paso a establecer los equipos interdisciplinarios en conjuntos de programas de pregrado, con ellos se desarrolló una técnica puntual de asociación denominada redes semánticas naturales, la cual permitió dentro del equipo de docentes y directivos de la institución categorizar la relación existente entre los objetos curriculares en las diversas escalas propuestas.

Estas redes semánticas naturales son una técnica (Zermeño, Arellano, & Ramirez., 2005) que permite el dialogo entre disciplinas como la psicología, la inteligencia artificial y la pedagogía. De otra parte las redes semánticas (Loya, 1998) constituyen un modelo explicativo que propone al significado como parte fundamental de la organización de la información. Lo anterior se realiza en atención de poder priorizar un conjunto de referencias categoriales y de significado que den razón de la mayor relevancia y a partir de allí construir los campos para referenciar la estructura académica (Informe Resignificación Curricular 2015. Pág 10)

En atención al proceso de Redefinición Pedagógica y Didáctica, inmerso en el de Resignificación curricular, para determinar la coherencia entre los PEP de los programas y el *thelos* institucional, con el fin de perfilar su posterior argumentación, se utilizó la técnica crítico-analítica de deconstrucción de los PEP de cada uno de los programas y se atendieron con asesores específicos por subsistema o programa académico, tanto para Bogotá como para SAM (Seccional Alto Magdalena). De base, se mantuvieron los grupos de expertos, en atención a su conformación como equipos de gestión de conocimiento y por subsistemas en la fase 3 y de gestión curricular para la fase 4. La metodología de activación por preguntas tensoras y especialmente de realización de talleres de formación pedagógica y didáctica, que involucrara información de contexto y la elaboración de tareas y actividades a completar reflexivamente por los equipos, se constituyó en la modalidad de trabajo, junto con los encuentros constantes y comunicaciones permanentes.

Finalmente, en el propósito de ponerse a tono con las tendencias locales, mundiales, de plantear una formación integral e íntegra de carácter internacional, que permitiese a la comunidad educativa hacer inmersión en las sociedades del conocimiento y de la información, el anterior marco de referencia conceptual y teórico, así como el marco metodológico adoptado, en atención a las formas contextuales, de tradición e institucionales, ayudó a identificar sus objetos de conocimiento, estudio y de aprendizaje y realizar un salto cualitativo hacia coherencia, la consistencia y congruencia de sus propósitos y perfiles de formación con los escenarios propios de investigación y contacto con el medio a través del ejercicio de estudio riguroso por parte de los diferentes equipos de programa que consolidan cada vez más la identidad Piloto en su rol de comunidad académica en permanente transformación.

El desarrollo del proceso

Primera fase - Determinación Objetos curriculares de los programas de pregrado de la UPC. Como resultado del proceso de perfeccionamiento docente en el periodo inter semestral del año 2013, se constituyó un proceso que se denominó en su momento: “Proyecto de Re-significación Académica – Administrativa de la Universidad Piloto de Colombia”. Este tuvo como pretensión propia, acorde con el lineamiento de la UACE, llevar a cabo la re-significación curricular de los programas con el propósito de establecer los criterios académicos y administrativos, que permitiesen comprender los mecanismos de gestión curricular, en los diferentes programas académicos, con la finalidad de sentar las bases de discusión epistemológica, pedagógica y didáctica al interior de los equipos encargados del currículo en los programas, en consistencia con los propósitos de formación institucional.

En el transcurso del proceso reflexivo fue apareciendo en las discusiones, a través de “la ruptura epistemológica” (diversas maneras de ver – comprender un objeto) la noción de “objeto”, ligada al conocimiento que se genera en el ámbito de la ciencia, las disciplinas y los saberes (fundamento epistemológico) acerca de cómo designar y organizar ese nuevo conocimiento, como manera de acercarse a la gestión del conocimiento como proceso y lógica de método que persigue que una institución deba generar, producir, apropiarse socialmente y transferir conocimiento.

Dicho de otra manera, el ejercicio partió de la reflexión acerca de cómo en el aula se tiene la capacidad

de generar nuevo conocimiento, distinto del que se desarrolla en las comunidades científicas y, por tanto, ese conocimiento, resultado de la acción pedagógica, se puede hacer de distinta manera a la tradicional que se remite simplemente a “reproducir los conocimientos científicos” y el reconocimiento de que hay “una cierta estructura psíquica eterna” (Karczmarczyk, 2013, p. 12). En contravía de esta concepción lineal del conocimiento científico hay maneras diferentes de hacer enseñable el mismo, a partir de la ruptura señalada que permite entonces hablar de Objetos de Estudio –OE, como mecanismo de organización del currículo.

En este momento, se comprende la necesidad de resignificar la estructura académica de la universidad, diseñando un proceso de gestión de cambio que permite identificar un modelo y administración del currículo propio de la institución, en respuesta a las necesidades de la época, a través de un análisis de pertinencia y flexibilidad para la gestión administrativa del currículo. Aquí aparecen como propuestas la denominada “Economía Curricular” y la estructura administrativa por facultades, escuelas y centros de investigación.

En suma, es al final de esta fase, en donde comienza a denominarse dicho proceso como “Re-significación Curricular”, pues, en líneas generales intenta recuperar los saberes, construcciones, visiones y tradiciones de conocimiento alrededor del currículo y le intenta dar nuevos sentidos para constituirse como institución de educación superior en prospectiva, que propone y crea escenarios de transformación social y cultural, en su firme convicción de contar con una acción docente cualificada, la investigación de impacto y el contacto con el medio para la evolución. Así mismo, con la intención de lograr coherencias con los aspectos curriculares a nivel general, tanto en esta primera fase como en la siguiente, se intentó articular y apoyar la UACE con el proceso de autoevaluación en relación con una de las condiciones de calidad denominada aspectos curriculares y posteriormente armonizar el tema del sistema de evaluación con los esfuerzos derivados del proyecto.

Segunda fase. 2014. Diálogos académicos por los problemas situados que se pretende resolver en cada uno de los programas. Durante este año se trabajó con los equipos docentes que se fueron conformando en la anterior fase y cuya consolidación resulta crucial, en el sentido de que fuesen docentes propios de los programas académicos con actividades y tareas

destinadas al proyecto. Continúa la reflexión identificando las relaciones entre, fundamentación epistemológica del programa académico, objetos y gestión del conocimiento para abordar una manera diferente de organizar el currículo, lo que provoca la emergencia de la categoría de Objetos de Conocimiento -OC, debido a que la categoría utilizada anteriormente como central -OE, fijaba la atención y el desarrollo curricular en las actividades propias de la disciplina o la profesión, descentrando la discusión de la pertinencia de la postura epistemológica del programa.

Así, se propuso elevar una categoría de organización curricular que centrara la reflexión sobre el que-hacer del programa en la producción de conocimiento y lo ubicara en su relación con disciplinas afines o en regiones de conocimiento similares o pertenecientes a un campo de conocimiento, sea disciplina, ciencia o saber, que los soporta, de allí emerge la categoría de Objeto de Conocimiento –OC, que da identidad epistemológica al programa y sobre la cual se centra su situación frente a los otros programas.

Esta emergencia conceptual dio origen a la agrupación de estas unidades curriculares, ya no por áreas de formación, sino que, se hizo uso del concepto Objeto, para denominar desde allí las unidades curriculares. Por tanto, la forma de agrupación de las unidades curriculares se denominó Objetos Curriculares -Ocr. A ellos pertenecen en orden lógico los Objetos de Conocimiento -OC, los Objetos de Estudio -OE y los Objetos de Aprendizaje -OA, donde aparecen estos últimos como aquellas unidades sobre las cuales se centra la pregunta por los elementos pedagógicos y didácticos en la formación, lo que centra el desarrollo de los microcurrículos, en atención al desarrollo de las habilidades de orden superior.

De allí se procedió a la formalización de los OCr, programa por programa, sus perfiles, capas de argumentación y alcances en relación con el *ethos* institucional y sus fundamentos teleológicos. Durante el primer semestre, los esfuerzos se dirigieron a alimentar las Redes Semánticas que propuso el equipo, como eje articulador de las discusiones, los cuales fueron pensados desde principios orientadores inspirados en un elemento sustantivo de la acción educativa institucional, el cual está presente en el PEI y es el del enfoque socio crítico. Se observó que una forma adecuada a la nueva estructura que se formulaba, era organizar una forma de integración de cursos mediante Objetos de Aprendizaje, con el propósito de determinar y definir

los tiempos y espacios necesarios de formación dispuestos en cada uno de los Objetos.

Finalizando el año 2014, se observa que para la consolidación de los Objetos Curriculares y, en especial, para fundamentar los elementos básicos sobre los que se deposita la formación, y sobre los que la universidad ha delegado los factores de científicidad, es decir, las áreas comunes (Matemáticas, Física, Humanidades, Informática y Segunda Lengua), era necesario buscar la articulación entre dichas áreas y el proyecto de Re-significación curricular, a fin de generar los mecanismos de fortalecimiento de los procesos de formación desarrollados por las áreas comunes. Con estos elementos de avance, así como sobre los que se refuerza y aparecen en el proceso de construcción colectiva y desde la base de los equipos de gestión curricular, así como con los insumos proporcionados por los equipos interdisciplinarios, para finales del año 2014 se prospecta inicialmente las bases de lo que puede ser la estructura académico - administrativa de la universidad y se presenta a decanos y rectoría, para su consideración a modo de consulta, como una primera propuesta resultado del proceso.

Tercera fase. 2015. Equipos académicos por desarrollos en cada uno de los tres niveles para identificar oportunidades de desarrollo curricular y redefinición pedagógica y didáctica. Se inicia el 2015 con la pretensión de continuar con los objetivos del proceso en la búsqueda de formas consistentes, coherentes y congruentes de gestionar el currículo, orientadas a la proyección y consolidación de una estructura académica – administrativa de la universidad, que respondiera a las necesidades de época, mantuviera el espíritu que inspira el *ethos* institucional desde y para la formación, así como que se dinamizara en el tiempo a partir de los principios de pertinencia y flexibilidad. Se diseña una ruta de trabajo, motivada por tres grandes retos frente a los desarrollos académicos y curriculares de la universidad.

- La construcción equilibrada de los desarrollos curriculares a partir de la formalización de equipos académicos, curriculares y pedagógicos que permitan la constante autoevaluación académica de los programas, sus prácticas y el desarrollo consustancial de las funciones sustantivas de la universidad.
- El desarrollo coherente de los principios misionales de: *la formación integral de la comunidad educativa mediante el análisis permanente del*

contexto; el desarrollo de proyectos de investigación y la formulación de planes estratégicos; lo cual exige la actualización de su PEI a las necesidades de época y prospectiva de país; edificado y ejecutado en la cultura universitaria.

- El fortalecimiento de las improntas institucionales de enfoque crítico social, impacto en el medio y la conservación del medio ambiente; lo cual presenta la necesidad de redefinir las prácticas, los roles y los perfiles de directivos, docentes y estudiosos; de manera que se permita la transformación humana y la adecuada localización de las prácticas pedagógicas y sus desarrollos didácticos.

También, se perfila la necesidad de vincular de manera clara y precisa el marco teleológico institucional en las prácticas pedagógicas y didácticas, cuestión que, con el auxilio de las áreas comunes y su instalación, vía OA en Espacios Académicos Flexibles o cursos, en sus formas, desde los OCr de los programas, se generan nuevas formas de enfocar la acción educativa hacia los aprendizajes.

El vuelco fundamental consiste en pensar el currículo desde los Objetos Curriculares en sus tres dimensiones y capas argumentativas, así como en el desarrollo de los propósitos formativos de programa y de los cursos desde la estructuración por habilidades de orden superior y procesos cognitivos, socio afectivos, comunicativos, procedimentales y sociales en general y ya no por temas o contenidos.

Durante la definición de los O.A y de sus aterrizajes en la generación de aprendizaje, se observó la persistencia de prácticas pedagógicas y didácticas centradas en tradiciones de magistralidad, lo cual obligó a pensar en redefinir las prácticas pedagógicas y didácticas, que significa lograr marcos de coherencia entre varios elementos académicos en construcción o en la institucionalidad. De un lado, permite consistencia en lo que en los documentos institucionales se mencionaba al respecto, es decir, la adscripción, en mención en los documentos de “Modelo Pedagógico de la Universidad Piloto” y el de “Estrategias y Técnicas didácticas asociadas al Modelo Pedagógico Piloto”, a una postura constructivista de la educación y la pedagogía, y por otro lado, exigía construir marcos curriculares sobre los que se depositara dicha postura, ya que sobre los existentes era imposible concretar dado su marcado énfasis en contenidos y no en procesos, cuestión que los OC y, en especial, los OA si permiten.

Es por ello que en esta fase se implementa el Proyecto de Redefinición Pedagógica y Didáctica, el cual se constituye como proceso angular y determinante para la Re-significación Curricular, pues permite la construcción de las bases argumentales y pedagógicas de los OCr, que intentan modificar las prácticas en la formación acorde con sus formulaciones y pretensiones y, a su vez, ayuda a perfilar el principio de flexibilidad curricular en el planteamiento de las rutas de formación, dinámicas, moderadas en tiempos y espacios, simplificadas en esfuerzos y costos que coadyuvan en una convergencia curricular, para concretar lo que en el proyecto se denomina “Economía Curricular”⁴, como segunda propuesta del proceso.

Su desarrollo se combinó con la realización de procesos formativos a modo de taller con Coordinadores académicos, realizados por proceso de Re-significación Curricular, para realizar la sensibilización del conocimiento con los procesos socioculturales y académicos en curso, bajo la pretensión de hacer uso del conocimiento aprendido en la comprensión cotidiana de la realidad, cuya finalidad es la transformación de los contextos, que para el caso, implicaba la transformación de sus roles y de su responsabilidad bajo el modelo de OCr de la gestión curricular de sus programas.

Concomitante a los desarrollos de Redefinición y Resignificación en el empoderamiento de los programas y especialmente de los decanos para la viabilización de la gestión académica, junto con la búsqueda de coherencia y consistencia de los OC en proceso de formulación, se cierra con un marco de acción sobre áreas institucionales que atienden funciones sustantivas como Investigación y Proyección Social, lo mismo que en los programas de posgrado.

Cuarta fase 2016. Desarrollo de rutas de gestión en las categorías de flexibilidad, pertenencia, prospectiva institucional, transversalización curricular y perfiles formativos genéricos. En dicho marco, se prefiguran los equipos de Gestión Académica y Gestión Curricular, sobre los que recae la planeación curricular y la viabilización de la implantación en todas sus dimensiones de la propuesta de OCr.

Los esfuerzos se dirigieron a continuar el proceso de formación continuada en los equipos de gestión y

con Coordinadores académicos sobre los temas anteriormente anotados, enfatizando además en los procesos propios concernientes a la definición del/los Modelo/s Didáctico/s y sus elementos constitutivos, tales como la distinción entre Estrategias y Técnicas didácticas, con desarrollos disímiles en los programas.

Durante el proceso se observaba con preocupación la debilidad argumental en la definición de los OC en sus diferentes dimensiones, lo que se daba por la inconstancia de sus reuniones y encuentros, así como por las tensiones producidas por la rotación constante de sus integrantes, lo que llevó a insistir en la necesidad de impulsar procesos de sistematización de las dinámicas de construcción colectiva al interior de los programas, bajo la premisa de continuar la discusión y revisión de sus propuestas constantemente.

Dada la variabilidad en sus desarrollos de los programas, desde el proceso de redefinición se trabajó de manera determinante con los equipos de Bogotá y SAM en la definición y argumentación de Objetos Curriculares (Objeto de Conocimiento, Objetos de Estudio y Objetos de Aprendizaje), propósitos y sub propósitos de formación de los OE y de OA, los perfiles de formación, (profesional y ocupacional), el modelo didáctico, nominado como Didácticas Representativas de los programas y, por último, los cursos (Espacios Académicos o de Formación) para el aprendizaje y las posibles rutas de formación. De esta forma se unifican avances y desarrollos, para elevar sus insumos a la capa de Gestión Académica para realizar ajustes, transiciones y concreciones.

Por último, se partía de la certeza de que este trabajo de transformación curricular suponía impactos y cambios a nivel institucional que, se consideraba, era momento de ir logrando a modo procesual. Uno de ellos era la modificación de los PEP, así como de los Planes de Estudio, Microcurrículos, etc., para lo cual se diseñó y sugirió una plantilla que armonizaba y ajustaba los productos de los OC y sus argumentaciones y a la que se les solicitó a los programas que en lo que restaba del año 2016, pudiesen ir adelantando y elaborando, con los insumos que hasta ahora tenían en los programas como: Redes Semánticas, Matrices de OC, discusiones consignadas en sus formas de sistematización en actas, y demás insumos que a

4. Para este proyecto se delimita como la optimización de recursos físicos, infraestructura, talento humano y capital tangible e intangible de la institución al servicio de la formación en cumplimiento objetivos misionales

bien tuviesen en utilizar. Claro está, con la claridad de que un PEP con estas características exige una gran argumentación y claridad en los aspectos que supone, así como la perfilación de las restantes actividades formativas en coherencia con la estructura que se está creando. El final de esta etapa comprende la culminación de informes de cada una de las capas a modo de documentos, el apoyo a la redacción de la actualización del documento de Proyecto Educativo Institucional -PEI.

Explicación de la lógica intrínseca de la experiencia.

Dinámica de la Intervención: tensiones, ritmos y dificultades. Luego de identificar, reordenar y clasificar los elementos constitutivos del proceso de intervención educativa en la Universidad Piloto de manera secuencial y cronológica, se procede a relevar los factores que han intervenido en la experiencia y sus interrelaciones. En coherencia con el espíritu del proyecto de Re-significación curricular, en el que la realidad educativa, curricular y los contextos de actuación deben ser observados y analizados de manera sistémica, es decir, no lineal, en donde cada uno de los elementos que confluyen en la acción educativa se comporta de una determinada manera y explica en sus relaciones con los demás elementos, la dinámica del mismo.

De esta forma, partiendo de la convicción de que analizar las dinámicas de la intervención, subrayando sus tensiones, relevando las preguntas fundamentales que surgieron en el proceso, considerando las coyunturas en el tiempo, las particularidades de sujetos e instituciones, así como las dificultades presentadas, se logra tener una mirada comprensiva del proceso y así mismo se valora el ritmo y desarrollos del mismo. Aquí es importante reconocer explícitamente los ritmos de desarrollo propio del proyecto, los cambios que tuvo, sus dificultades contextuales, las preguntas y coyunturas que hacen que los objetivos de la misma se alarguen o acorten en el tiempo, las tensiones entre áreas, ideas, sectores o actores en la institución y así mismo los cambios cualitativos percibidos, con sus productos o desarrollos en el presente, si y solo si, se tiene presente las fases de desarrollo y sus objetivos iniciales.

Por ello, en lógica de complejidad, es imprescindible reconocer que si se quiere resolver el problema o situación en cuestión que se convoca aquí, que es situar la Universidad Piloto de Colombia como una institución de formación con una visión del currículo

abierto, flexible, sistémica, por lo que se transforman las condiciones en las que surge y que dan lugar al mismo, en la perspectiva de aprendizaje mutuo y diálogo abiertos, es decir; el Proyecto de Re-significación Curricular ha sido un factor de potenciación de dinámicas institucionales que a su vez, ponen de presente, que para alcanzar los objetivos de tal proceso, es necesario relevar, para luego continuar, dinamizar o transformar.

Para efectos de lo que interesa aquí, que es evaluar las tensiones de la intervención educativa, es necesario anotar que teniendo en cuenta el objetivo inicial de la intervención, que era crear una estructura académico administrativa que optimizara para el presente sus funciones y especialmente el currículo de una manera flexible, exigía pensar dos cosas: una estructura para el contexto actual; o pensar una universidad de formación para el futuro, cuestión que genera dificultades en instancias institucionales que centra sus prácticas, dadas las presiones de los entes de dirección desde el MEN, en las respuestas a los requerimientos técnicos de ley y en situar sus proyectos a corto plazo, lo que imposibilita pensar con facilidad en propuestas curriculares y de gestión de universidad basadas en un currículo abierto y flexible y no en la respuesta coyuntural a las exigencias del mercado o de la institucionalidad a nivel de país, o la tensión de pensar el currículo, su diseño y desarrollo más allá de las lógicas tradicionales o impuestas que lo subdividen y atomizan en macro – meso o micro currículo.

Este hecho y convicción hizo que la naturaleza del proyecto cambiase en el tiempo y pretensiones en las fases, pues trajo consigo retos al proyecto que se deslindaban de sus capacidades y decisiones, al pensar la universidad para el futuro, más allá de lo curricular en función de sus planes de estudio solamente: Retos para la planeación y cumplimiento de los perfiles; para una nueva dinámica organizacional que pueda tener la capacidad de crear y recrear sus acciones y dinamizar sus cambios en escenarios de incertidumbre; que entre otros elementos que aparecieron concomitantes a las tareas del proyecto y de la misma universidad, hicieron que los objetivos iniciales de la intervención se alargaran en el tiempo o cambiasen en su forma, intensidad e intención.

Interpretación teórica de la experiencia

En primer lugar, es de vital importancia comprender que la intervención educativa denominada Resignificación Curricular en la Universidad Piloto, se con-

cibió y desarrolló desde sus inicios como un ejercicio epistémico, entendiéndose por tal en líneas generales como un saber que es constituido y configurado por los sujetos, a partir de conceptos y metodologías construidas en el propio proceso de conocimiento, en razón de un problema o situación a resolver y que los sujetos intervinientes en dicho acto gnoseológico, actúan e interactúan en la realidad misma, es decir, la constituyen como su objeto de conocimiento, todo esto con el fin de conocerlo, comprenderlo y transformarlo. Es entonces epistémico por las razones expuestas a continuación.

Normalmente las teorías curriculares en educación superior no han tenido transformaciones drásticas en las formas de representar el currículo. De allí que surge la pregunta que encierra en su sentido general la intervención educativa, y a su vez, justifica la toma de posición del proceso y es: ¿qué otras formas hay de representar el currículo, que permita tomar decisiones coherentes y consistentes con la ciencia, el conocimiento, el marco institucional y el contexto representado en lo micro y macro, es decir a los problemas de país, sociedad etc.? Su respuesta hay que buscarla en las prácticas y sentidos que la institución tiene, en sus fundamentos, especialmente en el hacer realidad el enfoque socio crítico, que reconoce la universidad, y que, *per se*, al reconocer saberes, prácticas y construcciones institucionales, de sujetos y equipos y darles sentido acordes con los discursos de época en el sentido educativo epistemológico, pedagógico y contextual, para responder a las demandas de país y de sociedad desde propuestas educativas, pedagógicas y formativas coherentes y pertinentes.

A continuación se exponen los dos grandes ejes conceptuales, teóricos y metodológicos a manera de enfoque, sobre los que se desarrolló el ejercicio, acudiendo a los insumos documentales que en el transcurso de la intervención se hicieron de conocimiento público a manera de informes y/o documentos de estudio, con el fin de mantenerse lo más cercano y fiel posible a sus propias hermenéuticas y heurísticas. Estos tres ejes son la Gestión del Conocimiento como modelo de desarrollo, enfoque y lógica de comprensión y acción, y la Universitología como campo de estudio. Un tercer eje de trabajo conceptual surgió como Conceptos Emergentes que surgieron en el proceso y le dan vida a la propuesta a la escala de la teoría del currículo en educación superior, que ya se han mencionado anteriormente y son los Objetos Curriculares en sus tres dimensiones, que en primer lugar, no hace parte de la lógica de la sistematización aquí presentada, en segundo

lugar, será motivo de desarrollo en otro desarrollo argumental y/o publicación y por último, concretamente sus definiciones o ejemplos son propios del desarrollo autónomo de las diferentes unidades académicas de la Universidad Piloto, por tanto su ejemplificación está sujeta a desarrollos académicos susceptibles de darse a conocer en próximas investigaciones.

Gestión del Conocimiento

La gestión del conocimiento se entiende como el conjunto de formas identificadas como métodos, procesos, técnicas y estrategias para el aprendizaje y el aprovechamiento del conocimiento determinado por la resolución de problemas, el cambio y la transformación de las culturas individuales y/o sociales, con el firme propósito de hacer redefinición de lo ya establecido, bajo el soporte de la generación de otras estructuras de pensamientos como superación del simple acto de informarse y la aplicación de lo aprendido (Beltrán, 2013, p. 3)

Se propende entonces por la creación de condiciones óptimas para que el proceso de construcción, producción, apropiación y transferencia del conocimiento, fluya dentro de la cultura personal o comunitaria de las organizaciones. Aquí se intentó relevar los bienes o núcleos o *core* de las universidades y considerarlos como intangibles valiosos, que necesitan lógicas de método, no metodología, que les permita reconocer a los sujetos sus avances, cambios, descensos, nuevas relaciones y rupturas, es decir, identificar nuevas maneras de comportarse del conocimiento, que obviamente no regular, lineal o predecible sino distinta, si se quiere no lineal, caótica o sistémica.

En tal sentido las universidades están llamadas a fortalecer de manera permanente sus marcos teleológicos y considerar estructuras que permitan la operación clara desde lo administrativo y armonice las calidades y cualidades académicas del currículo para educación superior; razón por la cual se hace necesario consolidar un marco que de horizonte y alcance a partir de los acuerdos esenciales en cada una las condiciones de construcción, producción, transferencia y apropiación de conocimiento (Gestión de Conocimiento).

Universitología como campo de estudio

La consideración de la Universitología, como referente teórico, parte del reconocimiento de que la sociedad ha construido con la escuela un dispositivo

socio cultural de reproducción o producción de conocimiento, y es dicho campo de saber quien lo ha constituido como su objeto epistemológico formal, entendida, claro está, la universidad como fenómeno sociocultural, que se debe necesariamente a la tensión existente entre nociones imperantes de realidad y pensamiento.

Es connatural la confusión entre ésta y la educación superior, para el proyecto “la Educación Superior (E.S) como contexto, refiere al entorno donde se desarrolla el pensamiento de orden superior del sujeto por los procesos de generación, producción, transferencia, aplicación, uso y apropiación de conocimiento. La educación superior y la Universitología, son suplementarias y co-referentes. Ello ha delimitado ciertos axiomas de desarrollo educativo y particularmente la función social de la universidad como escenario de construcción colectiva. El contexto de la educación superior es un espacio/tiempo nuevo como categoría formalizada dentro de la Educación como campo. Ello la ha constituido, de manera formal, en un fenómeno cimentado en las relaciones de poder que se potencian en los flujos del pensar crítico y el hacer práctico que dan origen al vínculo universidad/educación superior”

En relación con ello, los cambios más relevantes son los que llevan a la universidad como fenómeno a demandar nuevas organizaciones que serán muy diferentes a las actuales desde sus condiciones de gobernanza y de gestión de conocimiento; es en ese modelo donde la educación superior como contexto tiene su vínculo. La distinción entre educación superior y universitología debe ser asumida en relación a movilidad de los parámetros de desarrollo de la universidad como institución y como fenómeno, para ello se hace necesario adoptar posturas que privilegien el bien común sobre el particular y desarrolle la flexibilidad y la autonomía propias de la universidad.

Se concluye, entonces, que para adelantar procesos de transformación como el que vincula la presente reflexión, y que trasciende el currículo en la educación superior, se debe comprender y adelantar estudios dentro de lo que se denomina como Universitología, el cual ayuda a entender el contexto y surgimiento del fenómeno universidad en el ámbito sociocultural, sus exigencias y limitaciones, así como las diversas formas de gestionar y organizar la misma desde el marco de flexibilidad que hay en el presente.

Interpretación de resultados de la experiencia

En esta parte se realiza la lectura trasversal de la reconstrucción a partir de la identificación de los ejes temáticos relevantes, si se quiere, comprendidas como categorías de análisis, en donde se articulan los tópicos recurrentes que han emergido de la práctica y la intervención. Luego de la identificación de los ejes y/o categorías, se procede a interpretarlos con el fin de llegar a comprensiones globales y explicativas tanto del proceso como de los resultados, para con ellos llegar evidenciar factores, contextos, lógicas que se han configurado y creado y de las cuales se puedan derivar decisiones para realizarlas y cualificarlas.

Para el caso particular, se articulan los Objetivos de la Intervención Educativa con los resultados a lo largo del proceso y hasta el momento actual, a partir del análisis categorial y soportado con las percepciones de sujetos-actores del proceso vivido, pues al ser una experiencia propia de la institución, son sus sujetos (decanos y docentes) quienes mejor pueden evaluar el impacto de la misma, tanto en sus concepciones como en sus acciones.

Metodológicamente, se hallaron categorías que enmarcan el proceso vivido, surgidas de impresiones de sujetos de la Institución y del análisis mismo de las fases y procesos del proyecto y se realizan análisis de contrastación entre el inicio del proceso y los resultantes finales hasta el momento en cada una de ellas. Igualmente, se realizó un estudio de percepciones sobre el proceso de resignificación, a partir de entrevistas a personas que han tenido diferentes roles en el transcurso del proyecto (decanos y docentes de Bogotá y de la seccional del Alto Magdalena, SAM, Girardot). Dicho estudio se utiliza como soporte al contrastarlo con los resultados.

Las impresiones y percepciones de los sujetos se recogieron, a modo de entrevista semiestructurada y previa autorización de los mismos, en el momento final del proceso. Estas giraron en torno a tres espacios reflexivos como: ¿cuál es su comprensión del Proyecto de Resignificación Curricular de la Universidad Piloto de Colombia? ¿cómo se ha desarrollado y qué avances, desarrollos o impactos ha tenido dicho proyecto? ¿qué prospectiva tiene dicho proyecto en la Universidad Piloto? Sus reflexiones incluyen percepciones del proceso, concepciones, avances, desarrollos, etc., que dotan de sentido a la práctica y al proyecto mismo,

y que en el ejercicio de contrastación demuestran el grado de apropiación que la comunidad académica ha alcanzado hasta el momento.

Aquí es necesario explicar que el presente apartado incluye análisis e interpretaciones de las partes que le anteceden, pero específicamente en su relación entre los objetivos de la intervención educativa y los resultados de la misma.

En coherencia con el espíritu del proyecto, las categorías de análisis de resultados propuestas son dinámicas y están presentes en el proceso, a simple vista resultan sencillas y simples, pues su intención es ayudar a comprender el proceso mismo por parte de la comunidad académica y a su vez son abiertas, pues se pueden seguir alimentando y usando como marco de referencia y análisis para lo que resta del proyecto. Surgen, como se había mencionado, de propuestas de marcos de referencia mencionados a modo de ejes temáticos comprensivos de algunos actores de la intervención y del equipo responsable del proyecto.

Categorías

La pretensión es analizar, vía contrastación, entre los objetivos y los resultados en el proceso del proyecto, el desarrollo de cada una de las categorías expuestas en las fases y a partir de las acciones de los sujetos intervinientes, sean docentes, decanos, equipos de gestión, equipo asesor, etc. Para ello no es necesario la definición de subcategorías, o parámetros de medición, sino la explicitación de los desarrollos y evidencias en cada una de las categorías, en aras de ir definiendo los avances e impactos del proyecto que se destaca. Deben ser observados como procesuales y no finales.

Inmersión. Se refiere a la capacidad potencial de los sujetos de la comunidad académica de la Universidad Piloto de involucrarse activamente en el proceso, creando y manteniendo escenarios de aprendizaje activados en los programas o diferentes instancias, en las modalidades de trabajo que se hayan propuesto, ya sean colectivas, individuales, por subsistemas, según la fase de desarrollo, para diagnosticar, analizar, comprender, explicar, predecir, proyectar y evaluar las actividades relacionadas con el proyecto.

En este sentido, esta capacidad de inmersión se logró gradualmente en los equipos y colectivos de la universidad, pues se fue creando cultura académica

de mayor alcance al orientarse la reflexión sobre su quehacer en materia de concreción de las funciones sustantivas o misionales al tenor de una propuesta curricular integrada, así como a pensar el carácter y fundamentación epistemológica de su quehacer académico, o al generar reflexividad sobre la importancia de los elementos pedagógicos y didácticos como vitales para la formación integral, dirigida a la generación de aprendizajes.

Desarrollo. Alude al establecimiento, fortalecimiento y consolidación, en avance procesual y permanente, de la construcción del sentido y desarrollo argumental de las capas de gestión, pedagogía, epistemología y teleología del currículo en la Universidad Piloto de Colombia, dinamizadas y proyectadas en sus formas y contenidos, por el Proyecto de Resignificación Curricular.

En relación con la explicación de resultados del Proceso de Desarrollo, entendida esta como la comprensión general de las categorías centrales del proyecto, enmarcadas en las capas argumentales de gestión, pedagogía, epistemología y teleología del currículo en la Universidad Piloto de Colombia, en aras de su construcción de sentido y desarrollo argumental, es necesario enfatizar que dado el carácter de construcción colectiva que trasciende y fundamenta la intervención educativa en mención, su establecimiento, fortalecimiento y consolidación, depende exclusivamente del avance procesual y permanente, que en los equipos de gestión curricular y académico, y en las diferentes fases, se ha venido dando, habida cuenta de que al interior de la universidad existía batería de desarrollo reflexivo sobre estos puntos y que el enmarque hermenéutico dinamizado y proyectado en sus formas y contenidos, por el proyecto de Resignificación Curricular, lo que ha logrado es potenciarlo

Observar las comprensiones alcanzadas por el colectivo o sujetos de la intervención, en el desarrollo del proceso, se realiza en doble vía o sentido, complementarios entre sí. De un lado, ratificando el carácter procesual del pensamiento en ejercicios comprensivos, se analizan las argumentaciones de los productos elaborados por los sujetos o equipos en las diferentes bases, en su relación con lo que para ese momento se tenía como referente de sentido teórico y argumental y, por el otro, a partir de los resultados de los insumos finales de los programas y equipos en relación con el deber ser de las argumentaciones de las capas que estructuran y fundamentan el ejercicio curricular proyectado.

Formalización. Consiste en la capacidad de los sujetos, en las modalidades de trabajo (colectivas, individuales, subsistemas), según la fase de desarrollo, de construir productos para el proyecto (matrices, redes, documentos, esquemas, guías) en las condiciones sugeridas por el equipo asesor del Proyecto de Resignificación Curricular.

En relación con la categoría de Formalización, entendida como la capacidad de los equipos de gestión curricular y académica, o por subsistemas y grupos interdisciplinarios, según la fase de desarrollo, de construir productos para el proyecto (matrices, redes, documentos, esquemas, guías) en las condiciones sugeridas por el equipo asesor del Proyecto de Resignificación Curricular, su medición se verifica a partir de las entregas de los equipos de gestión curricular y académica.

Aquí es necesario enfatizar los siguientes tres elementos a fin de sostener los sentidos de este proceso de formalización en el proyecto y en lo que se prospecte en la lógica de trabajo curricular de la universidad y en sus valoraciones actuales, que deben dar los derroteros para constituirse en la hoja de ruta para este proceso a futuro. En primer lugar, los avances alcanzados por los equipos se deben entender como aquello que la universidad está en capacidad de desarrollar y no al estado ideal de los mismos, aún más si se tiene en cuenta el carácter procesual y epistémico que trasciende el proyecto mismo y todo ejercicio educativo similar.

En segundo lugar, teniendo en cuenta el acumulado y el agregado en términos de conocimiento, experiencia y procedimientos existentes en el colectivo de la comunidad académica, asentado en los equipos de programa y en los constituidos a la luz del proyecto, los avances y desarrollos son el resultado del saber preexistente y el potenciado en razón al proyecto mismo, expresado esto en la denominación misma del Proyecto de Resignificación y, en tercer lugar, este proceso, categorizado para este documento como la *formalización*, es un proceso inherente a la construcción curricular, que debe ser colectiva, llevado a cabo en la praxis y producto del trabajo de sus componentes a partir de sus experiencias y acumulados teóricos, convirtiéndose en derrotero de acción, susceptible de ser modificado en el tiempo, previos diseños de mecanismos para tal fin.

En general, en relación con la inmersión del proceso, el desarrollo de los mismos y la formalización

de productos, tanto los equipos de gestión académica y curricular, la articulación con diferentes áreas de la institución, y la generación de un clima académico que permitiese dar pasos en dirección a proyectar el diseño de un modelo de gestión académica democrático, pertinente y trascendente que reestructurase la organización curricular de los programas académicos en la Universidad Piloto de Colombia, en consistencia con los objetivos de formación institucional, así como a resignificar la estructura académica de la Universidad Piloto de Colombia, que posibilite el desarrollo dichos programas en coherencia con las funciones sustantivas de la educación superior a través de un análisis de pertinencia para la gestión y administración del currículo, se han generado los avances posibles para darle viabilidad proyectiva a tales desarrollos en la implantación real y práctica.

Alcances e impactos

A partir de las tensiones y dificultades vividas por el proyecto, los procesos y desarrollos llevados a cabo y alcanzados por los equipos de gestión curricular y académica, se pueden mencionar en líneas generales los siguientes alcances e impactos de la intervención educativa denominada Resignificación Curricular en la Universidad Piloto de Colombia, los cuales se consideran como comprensiones de carácter conclusivo en una triada hermenéutica, tanto de la experiencia de innovación educativa, de la sistematización y del presente artículo.

El avance en la constitución del ser universidad, especialmente en la construcción del concepto propio de universidad que debe tener y su papel en el espacio de la educación superior en el contexto actual. Lo anterior supone el reconocimiento de su *core*, el cual se sitúa en estrecha relación con el *ethos* institucional.

En consonancia con el anterior punto, se ha potenciado en la construcción de identidades sobre perfiles necesarios para su desarrollo y proyección, y la conciencia, cada vez más concreta y permanente de tener consistencia y congruencia, en todas sus acciones educativas, formas organizativas, documentos institucionales y demás acciones, resultado de su impacto en el medio, con el marco teleológico de la universidad, elemento que ha devenido en recuperación y actualización permanente.

El impulso determinado por la resignificación, en últimas, ha generado en sus diferentes instancias,

niveles y sentidos, la necesidad de pensar el proyecto de universidad en prospectiva y potenciación de sus actos educativos, para situarse de frente a las necesidades de época como una alternativa formativa que, en cumplimiento de la pertinencia y la flexibilidad, contribuya a la solución de problemas de país en marcos de acción congruentes con los desarrollos educativos actuales.

La movilización de discusiones, reflexiones y acciones sobre el quehacer de la universidad hoy, su consistencia y congruencia a nivel académico y específicamente curricular, la proyección de sus acciones, por parte de los diferentes responsables de los actos formativos, llámese docentes, decanos, organizados hoy en equipos de gestión académica y curricular, provocando integraciones, interrelaciones, creaciones, producciones de conocimiento, ha contribuido de manera importante y puntual en la generación y consolidación de una comunidad académica vibrante, potente y pendiente de su misión en la universidad.

Un avance de gran impacto en la consolidación de la comunidad académica en proyección, consiste en situar los fundamentos epistémicos, epistemológicos, pedagógicos, didácticos y contextuales, como elementos centrales de un modelo académico y curricular en educación superior y, en especial, en la Universidad Piloto, pero, ante todo, delimita y orienta el nivel de discusión sobre el cual la universidad debe asentarse en su proyección.

La identificación de activos fundamentales, a partir de un diálogo situado, académico y permanente, que permite caracterizar sus activos tangibles e intangibles, así como saber qué posee y qué y cómo puede capitalizarlos y trascender lo que se proyecta. Un ejemplo de ello es el caso de la economía curricular, que aunque relacionado con el discurso eficientista de conocimiento, permitirá consolidar una manera eficaz, flexible, pertinente, dinámica y cambiante de ofrecer rutas formativas y atender de forma congruente a la población a la que se dirige la oferta, a la vez que genera formas eficientes de gestionar el currículo, con producciones rentables en términos de conocimiento, de investigaciones etc.

En coherencia con la contribución del proyecto a la identificación de su *core*, ser universidad, así como con la potenciación de una comunidad académica, la identificación de marcos pedagógicos y didácticos

propios, adecuados, coherentes y flexibles con un modelo de Objetos Curriculares, se convierte en un punto de avance en relación con otras instituciones de educación superior presentes en el contexto, e impacta de manera fuerte y consistente en la constitución de su marco de identidad, políticas institucionales a diseñar y aplicar y en los potenciales desarrollos formativos que seguramente se derivarán de su implementación a futuro.

Finalmente, se puede considerar como importante para las instituciones educativas repensar el currículo en su esencia de eje de la formación en educación superior, realizar ejercicios colectivos de revisión y transformación de sus prácticas curriculares, pedagógicas y didácticas en aras de hacerlas pertinentes, actualizadas, progresivas, flexibles y sostenibles, así como sistematizar constantemente dichas realizaciones y ejercicios a fin de consolidar una cultura académica de investigar educativamente para cambiar a los sujetos, sus prácticas y las instituciones, para consolidar de una manera diferente, a la universidad como institución que produce, genera, apropia y transfiere conocimiento desde sí y para la sociedad.

Referencias

Beltrán Amado, Daniel. (2013), *Gestión de Conocimiento y Pedagogía, aproximaciones a un modelo de autogestión*. Bogotá, Colombia: Sello Editorial RIGES.

Colmenares William. (s.f) Gestión del conocimiento en las IES ¿estamos preparados para ello? Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. [consultado 10-08-2017] Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-324587_archivo_pdf_4_Gestion_Conocimiento_MEN.pdf

Ghiso, Alfredo Manuel. (2008) La Sistematización en Contextos Formativos Universitarios. [Consultado 06-06-2017] Recuperado de: http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/Articulo_Funlam.pdf

Karczmarczyk, Pedro. (2013). La ruptura epistemológica de Bachelard a Balibar y Pêcheux. *Estudios de epistemología* (10), p. 9-33.

Mejía, M.R. (2014) *La Sistematización*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.

Silva Ortiz, S.R. (2012) Sentido de la práctica sistematizadora en la Educación Superior. *Revista Praxis y Saber*. Vol 3. N° 5. p. 127–141.

Unidad Académica en Ciencias de la Educación – UACE. (2016) Sistematización “Re–significación curricular 2013 – 2016. Informe”. Bogotá. Universidad Piloto de Colombia. P. 102

Zermeño, Ana; Arellano, Aideé & Ramírez, Vanessa. (diciembre 2005). Redes semánticas naturales: Técnica para representar los significados que lo jóvenes tienen sobre televisión, internet y expectativas de vida. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Vol XI, N 022. P. 305-334. Universidad de Colima. Colima. México.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido: julio 29 de 2017. Aprobado: septiembre 7 de 2017