



CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE EN LAS ORGANIZACIONES: UN ANÁLISIS DESDE COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA

Recepción: 2011-03-02 Revisión: 2011-07-12 Aceptación: 23/08/2011



María Eugenia Vicente

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

mevicente@fahce.unlp.edu.ar



María Eugenia Córdova

Universidad de Buenos Aires, Argentina

meugeniacordova@gmail.com

RESUMEN

En la última década, la formación y especialización de los recursos humanos de las organizaciones se ha convertido en condición necesaria para la retención y atracción del talento humano. En este marco, los estudios de posgrado se han constituido en vehículos de desarrollo profesional. De esta manera, los cambios y demandas del entorno universitario plantean desafíos para la formulación de un modelo propio de gestión en un contexto de creciente competitividad. En este sentido, el interés del estudio se focalizó en conocer los procesos de aprendizaje organizacionales en el marco de la gestión universitaria posgradual. Dichos procesos fueron analizados desde cuatro ejes principales: el rol del contexto, las estrategias de aprendizaje, la relación entre los actores y la construcción de conocimiento; permitiendo comprender de qué manera la interacción entre los miembros contribuye a consolidar una comunidad, sobre la base de un conjunto de estrategias y dispositivos de aprendizaje, alrededor de intereses particulares.

Palabras clave: Aprendizaje organizacional, Gestión universitaria, Comunidad de práctica.

KNOWLEDGE AND LEARNING IN ORGANIZATIONS: AN ANALYSIS FROM PRACTICE COMMUNITIES WITHIN UNIVERSITY MANAGEMENT

ABSTRACT

In the last decade, training and specialization of human resources in organizations has become a necessary condition for the retention and attraction of human talent. In this context, postgraduate studies have become vehicles for professional development. Thus, changes and demands of the university environment pose challenges for developing its own model of management in a context of increasing competitiveness. In this sense, the



purpose of the study was to know about organizational learning processes in the context of university postgradual management. These processes were analyzed from four main areas: the role of context, learning strategies, the relationship between actors and the construction of knowledge. This analysis allowed understanding how interaction among members helps to strengthen a community based on a set of learning strategies and devices around particular interests.

Keywords: Organizational learning, University management, Communities of practice.

COGNIZIONE E APPRENDIMENTO NELLE ORGANIZZAZIONI: UN ANALISI DALLE COMUNITÀ DI PRATICA NELLA GESTIONE UNIVERSITARIA

RIASSUNTO

Nell'ultima decada, la formazione e specializzazione delle risorse umane delle organizzazioni è diventata una condizione necessaria per ritenere ed attrarre il talento umano. Su questa base, gli studi di postlaurea costituiscono veicoli di sviluppo professionale. In questo senso, i cambiamenti e la richiesta del intorno universitario stabiliscono delle sfide per formulare un modello proprio di gestione in un contesto di crescente competitività. Dunque, la finalità di questo studio è di conoscere i processi di apprendimento organizzazionali basati nella gestione universitaria postlaurea. Questi processi sono stati analizzati da quattro aree principali: il ruolo del contesto, le strategie di apprendimento, la relazione tra gli attori e la costruzione di cognizione. Tutto ciò ha permesso di capire in che modo l'interazione tra i membri contribuisce a consolidare una comunità sulla base di un insieme di strategie e dispositivi di apprendimento che girano intorno ad interessi particolari.

Parole chiave: apprendimento organizzazionale, gestione universitaria, comunità di pratica.

INTRODUCCIÓN

¿Cómo aprenden las organizaciones? fue la pregunta que originó el presente estudio. En particular, el interés se focalizó en conocer los procesos de aprendizaje en el marco de la gestión universitaria a nivel posgrado, reconociendo que en la actualidad el rol histórico de las universidades está siendo puesto en jaque. Desde sus orígenes, el propósito de estas organizaciones ha sido la creación y asimilación del conocimiento y su transferencia a la sociedad. Por lo tanto la gestión de una universidad es en sí misma gestión del conocimiento.

En la última década la formación y especialización de los recursos humanos de las organizaciones se ha convertido en condición necesaria para la retención y atracción del talento humano. Y con ello, los estudios de posgrado se han constituido en vehículos de desarrollo profesional. De esta manera, los cambios y demandas del entorno universitario plantean desafíos para la formulación de un modelo propio de gestión en un contexto de creciente competitividad.



A partir de allí, la búsqueda y revisión de bibliografía e investigaciones, han servido como insumos para construir el encuadre del problema, en el que nos proponemos caracterizar las estrategias de aprendizaje y la construcción de conocimiento desarrollados por la organización a partir de comunidades de práctica en tanto teoría social del aprendizaje.

En relación con la naturaleza del problema, se retoman aportes de la sociología y de la psicología social, particularmente, se exponen los conceptos de construcción social de la realidad, aprendizaje social, acción mediada, entre otros, que darán luz al análisis de las estrategias de aprendizaje organizacionales en el marco de un determinado contexto social.

El núcleo del análisis se constituye a partir de reconstruir y analizar la perspectiva de los miembros de la organización, respecto de las siguientes dimensiones: el contexto como promotor de aprendizajes, el aprendizaje por resolución de problemas, la construcción social de dicho proceso y el rol del andamiaje, y el conocimiento en acción.

Finalmente, las conclusiones permiten comprender de qué manera la interacción entre los miembros contribuye a consolidar una comunidad, sobre la base de un conjunto de estrategias y dispositivos de aprendizaje, alrededor de intereses particulares.

ANTECEDENTES Y PLANTEO TEÓRICO

La concepción de que la administración de la educación es absolutamente diferente y específica por el hecho de estar indisolublemente ligada a la función de enseñar, ha llevado a volver la espalda a la posible aplicación a los sistemas educativos del vasto caudal de conocimientos y experiencias que existen en otras esferas (Gutiérrez, 1981).

Históricamente, se ha pensado a la gestión y la organización educativa desde el paradigma del control. Desde esta perspectiva tradicional implica regular, controlar, estandarizar, porque lo que se desea es prevenir el error y dirigir la organización hacia sus objetivos.

Desde las premisas del paradigma del control, las organizaciones pueden ser útiles en contextos relativamente estables en los que el conocimiento es anterior a la acción organizativa, pero no logra capturar aquellas situaciones dinámicas, las más comunes en nuestro tiempo, en las que el conocimiento es un producto más que un insumo de la organización (Gore, 2003).

Aguerrondo (1996) sostiene que ésta no es la única manera de plantearlas. Otra forma de pensarlas es desde el paradigma del aprendizaje organizacional que significa, por un lado, reconocer y corregir el error (como desvío de los objetivos), pero también flexibilizar a la organización facilitando el aprendizaje de nuevos procedimientos y nuevas respuestas frente a los nuevos desafíos.

Para la autora una tesis central que, aunque paradójicamente se ha desarrollado más desde el campo de las organizaciones económicas que desde la educación, refiere a una estrecha relación entre conocimiento, aprendizaje y eficiencia. Es decir que los modos de



relación y las características que revisten las organizaciones tienen que ver con el tipo de conocimiento, de aprendizaje y de resultados que éstas obtienen.

En este sentido, Gore y Dunlap (2006) señalan que resulta sugestivo que las crecientes dificultades de la sociedad contemporánea para abordar los problemas educativos y la creciente rigidez de sus organizaciones, hayan sido tratados como si fueran fenómenos diferentes, casi desconectados el uno del otro. Paralelamente, en el campo teórico, las teorías del aprendizaje y las teorías de la organización han corrido casi siempre por caminos diferentes.

Desde un enfoque educativo de las organizaciones, Gairín (2000) resalta el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización al considerar a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma. Sostiene que las organizaciones educativas están actualmente expuestas al cambio y a la incertidumbre y en este escenario sólo sobrevivirán las instituciones educativas capaces de renovarse y reinventarse de forma continua:

“Esta imagen de las organizaciones como estructuras adaptables enlaza con la idea de que cada institución debe buscar su camino y de que, seguramente, no hay dos iguales. No obstante, el reto es el mismo: organización abierta que se transforma en compartida” (Gairín, 2005: 154).

Al respecto, y según nuestro rastreo teórico, reconocemos ciertos sustentos teóricos para pensar las organizaciones desde la relación entre el conocimiento y el aprendizaje, rescatando las corrientes teóricas no sólo del campo de la administración, sino principalmente, del campo mismo de la sociología y psicología de la educación. Dichos sustentos refieren a los conceptos de construcción social de la realidad y aprendizaje social, que ofrecen herramientas de análisis para el aprendizaje organizacional.

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD Y EL CONOCIMIENTO

Desde la sociología del conocimiento, el concepto de construcción social de la realidad tomado de los autores Berger y Luckman (2006) parten de dos preceptos teóricos: uno, tomado de Durkheim, es el de considerar los hechos sociales como cosas; y el segundo, weberiano, refiere a que el objeto del conocimiento es la totalidad subjetiva de las significaciones de la acción. Afirman que la realidad de lo social resulta de la actividad y de la conciencia humana, al tiempo que el hombre se hace persona y afirma su identidad.

En este sentido, los autores señalan que el proceso de construcción de la sociedad se realiza en tres momentos que no deben ser vistos como una secuencia temporal sino como una dialéctica. En primer lugar, el momento de exteriorización: por su actividad física y mental, el ser humano se proyecta en el mundo bajo la forma de una efusión permanente; la sociedad es un producto humano.



En segundo lugar, la objetivación: los productos de la actividad humana, tanto física como mental, se imponen a sus creadores como datos exteriores, realidades diferentes a ellos; la sociedad se hace realidad sui generis. Finalmente, el tercer momento refiere a la interiorización, en la que los hombres se reapropian de esas realidades que se han vuelto exteriores: las estructuras del mundo objetivo se transforman en estructuras de la conciencia subjetiva; el hombre es el producto de la sociedad.

En la teoría de la estructuración, individuo y sociedad no son polos opuestos, mutuamente excluyentes y exteriores de la vida social, más bien se producen y reproducen mutuamente de forma integral e indisoluble.

Para Giddens (2003) la integración social es definida como la sistematicidad, la rutinización de las actividades de la vida diaria en circunstancia de co-presencia y que, a su vez, las interacciones en situaciones de co-presencia tienen una duración temporal y se desarrollan en un lugar determinado, constituyéndose así en el contexto tiempo-espacio como fundamento mismo de la acción. De esta manera, el mundo histórico y social es causa y efecto de las prácticas individuales y sociales que los agentes construyen, y por ellas son objetiva y subjetivamente modificados.

Desde este encuadre, abordar las instituciones educativas como espacio de construcción social implica develar la red de significados a partir de los cuales los miembros del centro educativo conozcan cómo se ha producido el orden en él, por ejemplo, y cómo éste se reconstituye continuamente por medio de las interpretaciones cotidianas de los actores sociales a través de su afirmación en las prácticas diarias de toma de decisiones, por parte de todos los miembros de la organización (Bardisa, 1991).

Al observar la cotidianeidad de la institución, el concepto de institución educativa pierde su fuerte adscripción a los criterios predominantemente pedagógicos que en el plano formal la estructuran.

Sus contenidos y formas son tan heterogéneos como complejos los sujetos que las componen. Y así como estos se constituyen en varios niveles de la práctica, la institución lo hace conjugando diversas dimensiones de la acción social.

De esta manera, la articulación central, definitoria de los modos de existencia escolar no radica en el cuerpo normativo, sino más bien en las condiciones técnicas, materiales y sociales comprometidas en su hacer cotidiano. Las instituciones educativas no son la continuidad natural del orden normativo en la práctica, sino realidades complejas estructuradas con referencia a él (Espeleta y Furlán, 2000).

Las relaciones que las instituciones educativas mantienen con los sistemas que les amparan no deben obviar la consideración de la importancia del contexto próximo. De esta manera, la acción de los sujetos consiste en una acción mediada (Wersch, 1999) que puede ser tanto exterior como interior y puede ser realizada por grupos, ya sean pequeños o grandes, o por individuos. La tarea de un enfoque social implica explicar y exponer las relaciones entre la acción humana, por un lado, y los contextos institucionales e históricos en los que esa acción tiene lugar, por otro.



APRENDIZAJE SOCIAL

El aprendizaje social refiere a una teoría del aprendizaje que tiene sus bases en los aportes de la sociología anteriormente mencionados y de Lev Vygotsky desde el campo de la psicología educacional (Cortese, 2007).

Según Vygotsky (1988), las funciones mentales aparecen dos veces en la vida de una persona. Primero aparecen en el plano social e interpersonal. Después, en el plano intrapersonal. La dirección, pues, del aprendizaje es de lo externo a lo interno, de lo social a lo individual. Uno de los conceptos clave en esta teoría refiere a la zona de desarrollo próximo, la distancia entre la capacidad de resolver independiente un problema y el nivel de desarrollo potencial de resolución del mismo problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero.

El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el aprendiz se encuentra en interacción con las personas de su entorno. Una vez internalizados dichos procesos, se convierten en logros evolutivos. Para el autor, la acción social es una acción mediada por herramientas, fundamentalmente el lenguaje, que desarrollan las funciones psicológicas superiores, y de su utilización surge la cultura y el trabajo socialmente organizado.

En términos organizacionales, Harasim, Hiltz, Turoff y Teles (2000) refieren al aprendizaje en colaboración, entendido como aquella actividad en la cual dos o más personas trabajan de forma conjunta para definir un significado, explorar un tema o mejorar competencias. El conocimiento, las habilidades intelectuales y los significados se elaboran de forma social.

En este sentido, la mediación pedagógica es clave en este proceso, ya que promueve el aprendizaje en el horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad (Prieto, 2000).

Esta perspectiva se centra en los procesos cognitivos mediados por el entorno social. El aprendizaje se construye socialmente, a partir de situaciones reales en las que las personas participan e interactúan unos con otros. Este enfoque asume que el aprendizaje se encuentra en las relaciones e interacciones de las personas. Esta perspectiva de construcción social tiene sus raíces en el enfoque de la psicología sociocultural. En este enfoque cognitivo – social los aspectos situacionales juegan un papel central (Simone y Schmidt, 2010).

COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Acorde a la perspectiva del aprendizaje social, Brown, Collins y Duguid (1989) sostienen que la actividad en la que se desarrolla y despliega el conocimiento no puede separarse del aprendizaje ni de la cognición, ni reviste un carácter auxiliar. Al mismo tiempo, tampoco es neutral sino que forma parte de lo aprendido. En este sentido, las situaciones coproducen el conocimiento a través de la actividad. En consecuencia, afirman que el aprendizaje y la cognición están fundamentalmente situados.



Por su parte, Lave (1991) indica que el aprendizaje, en tanto proceso social compartido, no es el resultado final de la internalización de conocimientos, sino que se construye en tanto el sujeto es miembro de una comunidad y cuya participación se sostiene en el tiempo.

A partir de estos lineamientos teóricos y en el marco de contextos organizacionales, Wenger (2001, 2004) plantea el concepto de comunidades de práctica, referido a grupos de personas que comparten una inquietud, problemas comunes, pasión por algo que ellas realizan y que, a su vez, profundizan su conocimiento y experiencia, interactuando para aprender de qué manera hacer eso mejor.

El autor indica que los miembros de una comunidad de práctica, inevitable y libremente, comparten el conocimiento, generando nuevas y creativas formas de resolver problemas. Estas personas no necesariamente trabajan a diario en un mismo lugar, pero comparten información, aprendizajes y consejos, se ayudan mutuamente para resolver problemas. Debaten situaciones, aspiraciones y necesidades. Privilegian temas comunes, exploran posibles ideas y acciones.

Crean herramientas, estándares, diseños genéricos, manuales, documentos varios; o simplemente desarrollan el conocimiento tácito que comparten. Se encuentran estructurados por el valor que ellos encuentran en el aprendizaje compartido. Con el paso del tiempo, desarrollan una única perspectiva en la forma de abordar los asuntos, en términos de cuerpo de conocimiento, práctica y enfoque común. Las Comunidades de práctica presentan tres características fundamentales: el dominio, la comunidad, y práctica (Wenger, McDermott y Snyder, 2002).

Respecto del dominio, se trata del núcleo de interés. Las comunidades otorgan significados a aquello que comparten como su prioridad, lo que consideran importante, y se convierte en su dominio. Mantienen un compromiso con dicho dominio, y esto se constituye en una competencia que distingue a sus miembros de otra gente. Dicho dominio es reconocido dentro de la comunidad, aunque no necesariamente fuera de ella.

En relación con la comunidad, cuando los miembros, debido al interés despertado por el dominio, se involucran en actividades y conversaciones en conjunto, se ayudan unos a otros y comparten información, surge así la comunidad. Aunque luego ejerzan su práctica solos, estas interacciones son esenciales para convertirlos en comunidad.

Finalmente, la práctica refiere a la comunidad compuesta por practicantes que desarrollan y emplean un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas y formas de manejar los problemas recurrentes. En otras palabras, que desarrollan una interacción sostenida en el tiempo.

El concepto de práctica implica hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y significado a lo que se hace. De esta manera, toda práctica es una práctica social, que incluye aspectos explícitos e implícitos, lo que para los miembros de la comunidad constituye contexto compartido de obiedad.



CONOCIMIENTO TÁCITO

En este marco, el conocimiento tácito juega un papel clave. Puesto que las comunidades de práctica están mejor posicionadas para codificar conocimiento, ya que pueden combinar sus aspectos tácitos y explícitos, introduciendo útiles documentos, herramientas y procedimientos porque comprenden las necesidades de sus miembros (Wenger y Snyder, 2000).

En este sentido, y desde los aportes de Nonaka y Takeuchi (2000), este tipo de conocimiento es muy personal y no es fácil de expresarlo a través del lenguaje formal, con lo cual resulta difícil transmitirlo y compartirlo con otros. En otras palabras, este tipo de conocimiento tiene sus orígenes en lo más profundo de las acciones y experiencias individuales, en las ideas, valores y emociones de las personas, incluyendo la intuición, ideas y corazonadas subjetivas.

El conocimiento tácito ha de ser considerado a partir de dos categorías: por un lado, se trata del “know how” técnico que consiste en saber cómo realizar una tarea o trabajo, refiere a habilidades no formales, difíciles de definir. Por otro lado, se trata de la dimensión cognoscitiva, que incluye modelos mentales, creencias y percepciones arraigadas que generalmente son ignoradas.

Los autores señalan que la diferencia entre conocimiento explícito e implícito indica cuatro formas básicas que interactúan de manera dinámica en una especie de espiral del conocimiento, constituyendo así el motor del proceso de creación de conocimiento en una empresa: socialización, exteriorización, combinación e interiorización. Al respecto, Palacios (2000) sostiene que cada forma de conversión de conocimiento crea diferentes contenidos de conocimiento.

La socialización produce conocimiento armonizado: modelos mentales y habilidades técnicas compartidos; la exteriorización genera conocimiento conceptual: conceptos, analogías y metáforas; la combinación produce conocimiento sistémico; y la interiorización origina conocimiento operacional: administración de proyectos, uso de nuevos productos, implantación de políticas y procesos de producción.

Este proceso de creación de conocimiento se desarrolla en la interacción de las personas, por ello se considera a las comunidades de práctica como el medio más eficiente para esta interacción y proceso de conversión del conocimiento.

En este sentido, entendiendo la creación de conocimiento desde la práctica, la perspectiva de Aprendizaje en Acción, considera que la acción orientada del comportamiento es el punto de partida para los procesos de aprendizaje. El aprendizaje se produce a partir de la experiencia, y la experiencia de los individuos refleja cómo se produce la acción.

METODOLOGÍA

El presente estudio utiliza la metodología cualitativa, encontrándose enmarcado en la tradición de estudio de caso (Sandín, 2003). Por un lado, se trata de un estudio cualitativo



puesto que, en primer lugar, está enfocado en una situación y contexto determinado y no pretende la generalización de los resultados; de esta manera, en el caso analizado se expondrá el contexto que enmarca las dimensiones de análisis.

En segundo lugar, por su carácter descriptivo e interpretativo, puesto que pretende especificar las características importantes de un fenómeno que se someta a análisis (Eisner, 1998), describiéndose e interpretándose así las prácticas y procesos de aprendizaje desarrollado por la organización en tanto comunidad de práctica. Y en tercer lugar, se caracteriza por la presencia de la voz en el texto, a través de las respuestas brindadas por los entrevistados que posibilitarán reconstruir la realidad a estudiar.

Por otro lado, el estudio se enmarca en la tradición del estudio de caso debido a que despierta un interés en sí mismo. Se busca el detalle de la interacción con el contexto, indagando la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en determinadas circunstancias (Stake, 2007), entendiendo a éste desde la concepción intrínseca: el caso como objeto de estudio, ya que reúne características propias y relevantes para el problema a investigar (Gunderman, 2001).

En este trabajo, el caso analizado es un proceso llevado a cabo en una organización pública, dicho proceso presenta ciertas características que denotan el proceso de aprendizaje desarrollado en el marco de la gestión universitaria; configurándose así en objeto de análisis útil y relevante para las preguntas de investigación planteadas en este trabajo.

El diseño del estudio de caso consiste en el estudio de caso simple, es decir, un diseño con fines descriptivos. El objetivo de esta investigación no es de tipo explicativo, más bien se orienta a encontrar relaciones e indicadores que aporten a la descripción de un proceso.

Las técnicas utilizadas en el presente estudio de caso son: la entrevista en profundidad, y la encuesta. La utilización de ambos métodos responde a un tipo de triangulación denominado “método entre o a través” y representa el uso más popular de la triangulación. Conforman un vehículo para la validación cruzada cuando dos o más métodos distintos resultan ser congruentes y proporcionan datos complementarios.

Esto involucra el uso de métodos múltiples para examinar un mismo problema de investigación (Jick, 1979). Sobre un universo de 18 personas que trabajan en la cotidianeidad organizacional del posgrado, se aplicó una encuesta de medición de aprendizaje organizacional (Lloria, Moreno y Peris, 2005) a 15 personas, de las cuales fueron entrevistadas 7 a efectos de profundizar en los datos.

El lugar donde se recolectan los datos (unidad de observación) es una organización pública nacional, que presta servicios de formación académica a nivel de grado y de posgrado. Principalmente, se toma en estudio la Secretaría de Posgrado, que si bien se trata de una unidad dentro de la organización, conlleva lógicas propias de llevar a cabo sus procesos y ofrecer el servicio educativo de posgraduación, como así también, ha



sufrido cambios a partir del impacto contextual de gran desarrollo de carreras de posgrados en Argentina.

La Secretaría de Posgrado tiene a su cargo la gestión de las carreras de especialización, maestría y doctorados que ofrece la unidad académica pública. En su ámbito se dictan cursos y seminarios, se organizan las defensas de tesis y se realizan las presentaciones de las carreras para su acreditación en los organismos nacionales.

En los últimos años los estudios de posgrado tuvieron especial desarrollo en esta Facultad (en adelante FaHCE). A los tradicionales doctorados en Historia, Letras, Filosofía y Ciencias de la Educación, se incorporaron los doctorados en Geografía y Ciencias Sociales (de reciente creación).

Paralelamente las líneas prioritarias de investigación, conjuntamente con las demandas nacionales, regionales e internacionales de formación de recursos humanos, se vieron reflejadas en la creación de maestrías (Historia y Memoria, Ciencias Sociales, Lingüística, Escritura y Alfabetización, Educación Corporal y Deporte) y especializaciones (Fisiología del Ejercicio, Nuevas Infancias y Juventudes, Pedagogías de la Formación y Enseñanza de Español Lengua Segunda y Extranjera).

En relación con la estrategia de análisis, el problema será abordado a partir del análisis de las perspectivas de los actores, realizándose un análisis de contenido de las respuestas brindadas por los sujetos que componen la muestra. Las preguntas se orientan a recolectar información sobre las siguientes dimensiones de análisis: 1) Cambios en el contexto próximo; 2) Interacción entre los actores; 3) Estrategias de aprendizaje, y 4) Construcción del conocimiento.

RESULTADOS

El concepto de comunidad de práctica permitió analizar el desarrollo del aprendizaje en esta organización en particular a la luz de dimensiones tales como: la práctica, el contexto, el dominio, la comunidad, conocimientos explícitos y tácitos, estrategias de aprendizaje.

EL CONTEXTO COMO PROMOTOR DE APRENDIZAJES

Las entrevistas a los integrantes de la organización, comenzaron con la pregunta “¿Cómo era la situación de posgrados años atrás?” De alguna manera, esta pregunta tenía el objetivo de reconocer ciertos cambios que podrían afectar la situación actual de los posgrados. Entendiendo que, según nuestro encuadre conceptual, la forma de trabajo actual en la gestión de posgrados sería vinculante con la dinámica mayor del contexto social y económico, particularmente el mercado de trabajo y sus demandas.

...“Hace diez años no tenían desarrollo, estaban recomenzando sobre todo por efecto del financiamiento multilateral, los programas específicos de financiamiento destinados al mejoramiento de los posgrados, particularmente de los doctorados y eso vinculado a los procesos de acreditación iniciados a partir de la creación de la CONEAU que comienzan a fortalecerse los posgrados tradicionalmente existentes,



a reimpulsarse aquellos, que aunque tradicionales, prácticamente habían quedado desactivados y a pensar en la posibilidad de proyectar nuevas líneas de formación de posgrado (maestrías y especializaciones) vinculados a las demandas contemporáneas. Y también hay una demanda del campo profesional y del académico, mayores niveles de titulación para poder acceder a los puestos académicos"... (MM, directora Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes).

En este sentido Pugliese (2000) explica que el sistema universitario argentino ha experimentado importantes cambios en los últimos años, tales como expansión en la matrícula y expansión de las instituciones.

Respecto de la expansión de la matrícula, la población estudiantil pasó entre 1970 y 1997 de 275 mil a más de un millón de alumnos, debido al mayor acceso a la educación por parte de jóvenes que completan sus estudios secundarios (dada la mayor cobertura que alcanzó la educación básica y secundaria) y por una mayor demanda de la población adulta por educación postsecundaria. Los estudios de posgrado concentran alrededor de 50.000 estudiantes, que representan un poco más del 5% del total de los estudiantes universitarios de Argentina.

¿Qué impacto tiene estos cambios en la gestión universitaria? Según el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (1998), los diagnósticos sobre las características de los recursos humanos de la gestión educativa de la región latinoamericana indican que se están produciendo importantes cambios en los planteles de la administración pública y en las modalidades de trabajo:

..."Hoy la percepción sobre la posibilidad de realizar una carrera doctoral ha cambiado, en gran parte debido al aumento de las becas de la universidad, Conicet, etc. Hoy los posgrados son el inicio, el primer paso en la carrera de investigación, cuando antes era la cumbre de toda una larga carrera y vida dedicada a investigar. Frente a este nuevo escenario se han abierto muchas carreras de posgrado en los últimos años, como una especie de bocanada de aire fresco, satisfaciendo múltiples necesidades e inquietudes por parte de un alumnado docente que sigue en aumento"... (MG, secretaria Maestría y Doctorado en Ciencias Sociales).

Los cambios en el tipo de demanda impactan necesariamente en el trabajo organizacional. Esto refiere a los objetivos, la demanda al ser no solamente desde el campo académico (como históricamente ha sido) sino también desde el campo profesional (relacionado con el perfil de alumno que ingresa), la diversidad de demandas a atender se amplía, y por ende, los objetivos se reformulan.

La organización desarrolló un tipo de cambio adaptativo para continuar compitiendo en el mercado. Ante la demanda de formación de posgrados del contexto, la organización llevó a cabo una política de expansión cualitativa y ampliación cualitativa en su oferta de posgrados.



En términos cuantitativos, se amplió la cantidad de carreras por disciplinas humanísticas. Y en términos cualitativos, reestructuraron las ofertas curriculares que respondían no solamente a perfiles académicos, sino también profesionales. Tal como indica la entrevistada, se trataba de responder a una clara demanda del medio.

En este marco, la pregunta es: ¿qué implican para el aprendizaje de la organización, los cambios en el contexto? Al respecto, Gore (2004) sostendrá que, cuando el contexto se vuelve impredecible, todo lo que la experiencia ha corroborado pasa a ser simplemente no viable. Los objetivos se convierten en hipótesis que deben ser probadas; las intuiciones, en realidades que deben ser vistas funcionando y la experiencia en teorías cuya efectividad en un contexto no la garantiza en todos.

Ya no se trata solamente de saber, sino de entender cómo determinados conocimientos se relacionan con determinados contextos y deben ser cambiados cuando los entornos cambian. Esta reflexión no es de aquellas que pueden ser llevadas a cabo en el vacío, sino que se trata de una reflexión en la acción, que sólo puede ser probada operativamente.

APRENDIZAJE POR RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Según el relato de los entrevistados, luego de la apertura de las últimas cuatro carreras de posgrado, y con ello la incorporación de tres secretarías nuevas en el año 2009, la secretaria general decide convocar a una reunión con todos los secretarios, la primer reunión en la que todos los miembros (nuevos y anteriores) estarían compartiendo un espacio de diálogo y discusión.

Dicha reunión tenía como principal objetivo enmarcar el trabajo con las demandas actuales, lo que algunos entrevistados denominarán problemáticas académicas que, debido a los cambios en el mundo del trabajo, han afectado las trayectorias laborales donde la obtención de credenciales de posgrados posibilitaría el acceso a mayores y mejores trabajos.

Por otro lado, la reunión se orientaba a coordinar tareas y procedimientos que pudieran responder a las necesidades de los alumnos, por ello la secretaria general de posgrado pensó en elaborar un instructivo, presentarlo y debatirlo en dicha reunión.

Por un lado, los entrevistados reconocen y acuerdan en que los cambios contextuales impactaron en la redefinición de las metas organizacionales. Muestra de ello son las acciones de socialización sobre las formas de hacer el trabajo y documentar dichas formas.

Por otro lado, y en términos de aprendizaje, podríamos interrogarnos acerca del cómo se llevó a cabo esto, de qué manera las necesidades reconocidas promueven las experiencias, y contribuyen a formar conceptos que se ponen a prueba en la misma realidad. A continuación se exponen algunos relatos de los entrevistados que nos permitirán aproximarnos a una caracterización acerca del aprendizaje de sus miembros en el marco de esta tarea de coordinación:



...”La expansión del posgrado, tanto en el sentido de creación de nuevas carreras como de aumento de la matrícula año a año (al menos esto es lo que ha sucedido con los posgrados en ciencias sociales) fue y sigue siendo un desafío para la secretaría de posgrado. (...) Cuando uno pone en práctica alguna indicación, y cuando la experiencia misma nos muestra que eso es inviable, y volvemos a rever los procedimientos, esto es una forma de evaluación. Cada uno, desde su lugar y práctica, se acerca a la secretaría de posgrados, allí se revén las demandas particulares presentadas, y se reformulan procedimientos. Estas reformulaciones, junto con otras, se vuelven a escribir y se las socializa por el resto de las áreas”... (MG, Secretaria Maestría en Ciencias Sociales).

Desde el modelo de aprendizaje por experiencia, es posible reconocer que la experiencia misma pone en juego discrepancias que posibilitan la revisión de las soluciones o modos de pensar y hacer las tareas. Esto implica aprender, “el aprendizaje y la solución de problemas no son procesos diferentes, sino el mismo proceso básico de adaptación considerado desde perspectivas diferentes” (Carreras, 2003: 49).

En este sentido, las características de los aprendizajes individuales de los miembros de la organización son coherentes con la naturaleza del cambio organizacional: de tipo adaptativo, que en ningún sentido implica que sea pasivo. Castañeda (2004) indica que el aprendizaje implica adquisición de conocimiento en orden a adaptarse la organización a las demandas y problemas del entorno. La adaptación y pasividad no son sinónimos. Adaptarse implica cambiar y movilizar ciertas formas de hacer las tareas, y con ello, revisar las maneras de conceptualizar la realidad.

Complementando lo anterior, Wenger y Snyder (2000) expresan que uno de los supuestos sobre el aprendizaje y la naturaleza del conocimiento, el conocer y los aprendices/actores, es el significado, referido a que nuestra habilidad para experimentar el mundo y nuestro compromiso con él depende de lo que consideramos como significativo. El significado es lo que produce el aprendizaje.

...”Tenés que estar todo el tiempo prestando atención en lo que hacés. Las cosas que antes hacíamos de forma mecánica, ahora ya no funciona así. Tenés varias cosas a las que atender: problemas no resueltos, problemas que se detectaron y tenés que aprender a resolverlos de nuevas maneras, y problemas nuevos que no sabías que existían hasta que estás en la práctica”... (VS, Directora Especialización en Pedagogía de la Formación).

Los entrevistados mencionan reformulaciones, problemas, nuevas formas de solucionar los problemas, inviabilidades, resocialización. En este sentido, una de las preguntas realizadas a los entrevistados se orientaba a conocer el tipo de mecanismo para evaluar los nuevos procedimientos puestos en juego en la práctica.

Las formas de evaluación son una parte fundamental de los procesos de aprendizaje, puesto que posibilitan reflexionar y explorar nuevas soluciones. En este sentido, la responsabilidad de la solución de problemas se adjudica a quien debe resolverlos. Esta persona debe experimentar, arriesgarse y dominar su problema.



Es habitual que no haga falta otra fuente de evaluación que ella misma, pues es la única que sabe que lo tienen resuelto. Por lo tanto, se trata de un ciclo de aprendizaje intermitente en los seres humanos. La persona experimenta sucesivamente con sus conceptos y los modifica como consecuencia de sus observaciones y experiencia. De esta manera, todo aprendizaje es un reaprendizaje:

...”Tenés que explicar lo que debiera ser, esa inconsistencia tiene que ver con la particularidad propia con las carreras con las que trabajas, tenés que explicar cuál es el inconveniente y cuál sería la mejor manera de resolverlo. Porque si no el otro que no entiende la particularidad, no lo entiende”... (GH, Secretaria Especialización y Maestrías en Escritura y Alfabetización).

Hasta aquí podemos comentar dos cuestiones. La primera está relacionada con la forma de aprender de los individuos, y la segunda, con las implicancias de esta forma de aprender para la organización.

Al analizar este proceso detenidamente, nos encontramos con varias etapas que, aunque no funcionan como compartimentos estancos en la realidad, a los fines analíticos procederemos a separar.

Haciendo un balance de lo expuesto, y en el marco de la adquisición de conocimiento por parte de la organización, podemos sostener que una de las estrategias del aprendizaje individual corresponde a asimilar nuevo conocimiento, nuevas formas de hacer las tareas, soluciones construidas.

Mediante esta asimilación se altera, construye y configura de alguna manera la realidad para incorporarla a las estructuras y esquemas de trabajo de los miembros de la organización. Mediante la acomodación son las estructuras propias de cada sujeto las que se acomodan a la naturaleza de la realidad. Como indicaba una de las entrevistadas, “tenés que prestar atención, porque las cosas ya nos las hacés de forma mecánica”. Aquí está indicando que las personas se orientan a asimilar las nuevas formas de hacer el trabajo.

La insatisfacción con el presente y una visión de un mejor futuro, es la razón de la acción, el deseo para cambiar que subyace a todos los esfuerzos humanos. Esta brecha puede no necesariamente ser un problema, aunque en este caso, sí lo es, pero reconociéndolo como parte del aprendizaje, no en términos de obstáculo sino como posibilitador de aprendizajes y desarrollo de conocimientos.

Por su parte, Argyris (2001a) sostiene que las organizaciones no desempeñan las acciones que produce el aprendizaje, sino los individuos que actúan como agentes dentro de las organización son quienes producen las acciones que desarrollan el aprendizaje. Las organizaciones crean las condiciones para influir de manera significativa en lo que los sujetos formulan como problemas, en el diseño de las soluciones y en la producción de acción para resolver tales problemas.



En tercer lugar, en el proceso podemos reconocer una etapa de equilibración en el que, a través de la interacción social, las personas comienzan a coordinar nuevas formas de trabajo y de encontrar soluciones: se trata de una etapa de organización. Esto es, las personas se encuentran con un repertorio de herramientas que, de forma incoherente, no se diferencia y no encuentran las potencialidades de cada una de estas herramientas, entonces, recurren al trabajo con otros, para repensar o volver a equilibrar, en términos de coherencia, el problema con la solución, para luego lograr construir un sistema organizado.

De esta manera, el aprendizaje desarrollado consiste en la resolución de problemas, donde la distancia entre una situación indeseada, problemática, que cuestiona los esquemas de acción coordinados por los miembros, se convierten en motivo de acción para explorar soluciones posibles, y por ende, nuevas acciones. Al decir de Gairín:

“No todo es previsible y planificable en la vida organizacional. Hay situaciones rutinarias y relativamente fáciles de solucionar, pero también las hay complejas cuya solución requiere la puesta en funcionamiento de nuevas habilidades. Se plantea así un desafío a la organización que tan sólo puede ser superado a partir del aprendizaje” (2000: 37)

APRENDIZAJE CON OTROS. ACCIÓN SOCIAL Y ANDAMIAJE

Según venimos desarrollando en los apartados precedentes, el aprendizaje organizacional es promovido por los cambios en el contexto, y los miembros de dicha organización aprenden por resolución de problemas en el marco de sus experiencias de trabajo. Asimismo, la resolución de problemas demanda la coordinación entre los actores. Coordinar con otros las acciones y soluciones forma parte del proceso de aprendizaje.

En este sentido, la ayuda de los miembros de este grupo de trabajo actúa como andamiaje, referido al apoyo que permite que las personas realicen una actividad. Dicho andamiaje demuestra la manera en que los sujetos ajustan diseño para la acción y la realidad y el resultado logrado, ayudándose así a alcanzar las metas (Argyris, 2001b).

Asimismo, esto indica que existe una etapa del proceso de aprendizaje en la cual el sujeto no puede resolver un problema o realizar una habilidad por sí mismo, pero puede hacerlo bien con la ayuda de otros, o al menos la colaboración de otros, lo que permitirá ampliar el espacio de posibilidades para solucionar los problemas. En este sentido, una dimensión de la naturaleza del aprendizaje es la posibilidad de interacción del sujeto con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante:

...”Los procedimientos aún continúan en transformación, y por ende el instructivo también. La circulación de estudiantes a través de diferentes programas y materias impacta en la gestión. Si se pretende ofrecer una propuesta formativa integral y que el alumno la pueda adaptar a sus intereses y elegir ciertos recorridos (seminarios u otras actividades), la forma de hacer gestión también tiene que ser coherente con ello. Muchas tareas las compartimos, es más, muchas veces nos damos cuenta sobre la marcha que ciertas tareas no la puede hacer un solo



equipo (carrera) y nos comunicamos con otro equipo que tiene varios alumnos que transitará por la oferta de seminarios que ofrece nuestra carrera. Y es así, hay cosas que no salen si no coordinás con el otro. De lo contrario, tenés que corregir las cosas más de una vez porque no salen"... (JL, Secretaria Maestría en Educación).

En el caso de la propuesta de esta institución, y según datos recolectados a partir de los diferentes planes de estudios de las carreras de posgrados, la particularidad de esta propuesta es que los alumnos deben realizar la mitad de la propuesta optando entre seminarios ofrecidos por otras carreras de la misma institución. Con lo cual, cabe la posibilidad de que una cantidad importante de alumnos de una carrera realicen un seminario de otra carrera. Ahora bien, esta situación ¿cómo se relaciona con la gestión y con el núcleo de interés compartido por sus miembros?

..."En nuestro caso, para hacer una resolución sobre la aprobación de un seminario de posgrado de nuestra carrera, tenemos que coordinar con dos secretarios más de otras carreras. Y eso implica convocar al Comité Asesor de cada una, aprobarlo, elaborar despacho y luego presentarlo a la GAME. Porque tenemos ese seminario compartido. Y esto es normal que suceda, porque la idea es que el alumno pueda aprovechar la oferta formativa que se le ofrece. Entonces, en la medida en que cada secretaría no es un compartimento estanco, la coordinación y organización tiene que estar a la altura de la dinámica"... (TL, Secretaria Especialización y Maestría en Educación en Ciencias Exactas y Naturales).

De esta manera, podríamos sostener que la situación deseada es lograr una coordinación y dinámica de tal forma que se ajuste y además posibilite que la propuesta académica pueda llevarse a cabo. En otras palabras, éste es el núcleo de interés, aquello que mantiene unidos a sus miembros y que además permite la coordinación e interacción entre ellos, reflexionar y llevar adelante nuevas formas de hacer el trabajo.

CONOCIMIENTO EN ACCIÓN (SOCIAL)

El recorrido analítico realizado hasta aquí demuestra que los aprendizajes individuales no son tales en sentido estricto, es por ello que las teorías del cognitivism social nos permite reconocer que las habilidades y conocimientos individuales se ponen en juego en tanto existan acuerdos, ayudas, trabajo en equipo para lograr conceptualizar la realidad, encontrando soluciones a los problemas que la práctica plantea.

Al respecto, Nonaka (2000) sostendrá que colocar el conocimiento individual a disposición de los demás constituye la actividad primordial de la empresa creadora de conocimiento, una actividad realizada de manera continua y en todos los niveles de la organización. Dichos niveles refieren al nivel individual, grupal y organizacional, y la combinación, exteriorización, interiorización y socialización del conocimiento en cada uno de dichos niveles. En una primera fase exploratoria del conocimiento producido en la organización, hemos realizado una encuesta, en la que se reconocen:



- Los archivos y bases de datos de la organización proporcionan la información necesaria para realizar el trabajo (Nivel individual, combinación).
- Las personas de nuestra organización tratan de entender la forma de actuar y pensar del resto de sus compañeros (Nivel individual, socialización).
- En los grupos se comparten conocimientos y experiencias a través del diálogo (Nivel grupal, exteriorización).
- Los archivos y bases de datos de la organización proporcionan la información necesaria para realizar el trabajo (Nivel grupal, combinación).
- Se realizan reuniones donde se informa a los empleados acerca de las novedades que ha habido en la institución (Nivel organizacional, combinación).
- Los procesos organizativos son documentados a través de manuales, estándares, etc. (Nivel organizacional, exteriorización).
- Es frecuente que las sugerencias aportadas por los propios integrantes se incorporen a los procesos de la organización. (Nivel organizacional, interiorización).

A efectos de ahondar en las estrategias propias de creación de conocimiento, rescatamos lo afirmado por uno de los entrevistados:

...”En realidad la idea de la reunión fue, en primer lugar, que todos estemos juntos en un mismo lugar y momento para intercambiar ideas y problemas. Porque en realidad, por más que trabajemos en un mismo lugar, compartiendo horarios, de ahí a sentarnos todos juntos y repensar con el otro nuestro trabajo, es otra cosa. De hecho, recuerdo que esa reunión fue muy importante, tenías que estar, porque de allí iban a surgir ideas y líneas de acción para encarar tu trabajo. Y no sólo eso, sino también era una oportunidad para plantear tus problemas, y de repente, cuando lo explicabas, te dabas cuenta que no era sólo un problema tuyo y de tu carrera, sino que varios de tus compañeros tenían ese mismo inconveniente. Aunque algunos problemas sí eran particulares”... (JL, Secretaria Maestría en Educación).

Es posible reconocer la socialización de conocimiento, en el momento en que los diferentes miembros compartían experiencias o problemas, aportando a la revisión de conceptos y maneras de abordar la práctica cotidiana. Detrás de cada sugerencia y modo de pensar acerca de cómo rever las prácticas, operaba un conocimiento implícito, originado en la práctica misma:

...”Tuvieron que unificar criterios y centralizar un poco más la información en cuanto a trámites, por ejemplo expedientes, resoluciones. Hubo que explicitar modos de resolver las tareas administrativas”... (GH, Secretaria Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización).



Asimismo, es posible observar la combinación de conocimiento a partir del cual se genera un nuevo conocimiento, a través de un proceso de reconfiguración de la información existente, clasificando, añadiendo, combinando y categorizando el conocimiento explícito. Esto es, se combinan varias partes separadas de conocimiento explícito para establecer un nuevo conjunto de conocimiento.

...”Ante la necesidad de plasmar estas directivas por escrito, la secretaría armó dos carpetas, una con todos los pasos administrativos a seguir en cada proceso de las carreras de posgrado (documentación para inscripciones, armado de los expedientes de la carrera y de los alumnos, defensa de tesis, el orden por comisiones que deben seguir las solicitudes de direcciones de tesis, propuestas de seminario, etc.), y otra con modelos para que todos los secretarios emitamos las certificaciones siguiendo los mismos formatos (certificados de alumno regular, analíticos, defensa de tesis, jurados de tesis, etc.). Esto implicó un trabajo de centralización de información muy útil para todos. Y visiblemente, también genera un buen impacto en los alumnos (aunque parezca un detalle, el recibir el mismo modelo de certificación en distintas dependencias al interior de posgrado da una sensación de organización muy fuerte)... (MG, Secretaria Maestría en Ciencias Sociales).

No obstante, el instructivo elaborado, que combina diferentes sugerencias, modos de hacer el trabajo, e iniciaciones sobre la dinámica de los procesos, continuó en transformación. La reconstrucción continua de dicho documento responde al mismo proceso de aprendizaje que venimos analizando, donde las brechas de sentido, la inconsistencia entre el problema y la solución y la naturaleza del aprendizaje construido en relación con sucesivas reequilibraciones, en un proceso dinámico de asimilación y acomodación:

...”Cuando esto sucede, en primer lugar, recurrís a tus compañeros para preguntar cómo hacer o si se enfrentaron con ese problema anteriormente y cómo lo resolvieron. Y acá tenés dos caminos, o tus compañeros ya saben cómo hacerlo y te ofrecen la solución, o piensan juntos la solución. Porque, te repito, hay cosas que para nosotros son nuevas. Nosotros recién tuvimos nuestra primera cohorte este año... En caso que no tengamos la solución, vamos a la secretaría general para presentarle el problema. Y ahí aportamos sugerencias también. Una vez que se aprueba dicha solución, se suma al instructivo y se lo vuelve a socializar. Se vuelve a enviar el instructivo por mail o se hace una reunión para explicar el nuevo procedimiento según sea el grado de dificultad"... (TL, Secretaria Especialización y Maestría en Educación en Ciencias Exactas y Naturales).

En esta etapa del proceso de aprendizaje, podemos observar la interiorización como modo de conversión de conocimiento. Un conocimiento producido en el “aprender haciendo”. Dicho de otra manera, en tanto producto de la relación entre los conceptos e ideas y la práctica. Los conceptos, socializados en la reunión y documentados en instructivos, en esta etapa comienzan a formar parte del conjunto de herramientas y recursos para llevar a cabo las tareas. Provocando, al mismo tiempo, extensión y modificación del propio conocimiento tácito.



Esto se traduce en la puesta en que en la práctica, las formas de hacer las cosas y los conceptos, formulados y explicitados oportunamente, no coinciden con una respuesta pertinente a las demandas de la realidad. Y como consecuencia, las respuestas y los modos de actuar, debieron ser revisados.

Finalmente, respecto del modo exteriorización, es posible observar la presencia de este conocimiento luego de la revisión de conceptos, adaptado a las particularidades, la explicitación de nuevas formas de comprender y organizar la realidad, traducidas en nuevos conceptos. Esto se traduce en la reformulación de instructivos.

Tal como indican los entrevistados, el permanente estado de reforma de tal instructivo es una demostración de la continua construcción de conocimiento, donde un eslabón fundamental de este proceso es la explicitación, en términos de reformulación de conceptos. En la dinámica del proceso de creación de conocimiento, denominado "proceso de cambio conceptual" por Rodríguez (1999), es posible reconocer ciertas etapas:

1. En un primer momento se trata de explicitar ciertas preocupaciones con el fin de ser conscientes de sí mismas. Se trata de un período de conciencia.

2. En un segundo momento, se presenta una situación discrepante que los sujetos no pueden explicar. De esta manera, se produce el desequilibrio.

3. Y en un tercer momento, se acuden a ayudas de los pares para que los actores busquen soluciones al conflicto suscitado. Esta última fase corresponde al período de reformulación.

SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS

Luego del recorrido analítico, y a modo de síntesis, los resultados logrados son:

En primer lugar, respecto de los cambios en el contexto próximo, las respuestas que la organización brinda a las demandas del medio implican un cambio adaptativo que, al mismo tiempo, posibilita el aprendizaje.

En segundo lugar, la interacción entre los miembros ha contribuido a consolidar una comunidad, sobre la base de un conjunto de estrategias y dispositivos de aprendizaje en la práctica, y unidos por intereses compartidos, alrededor de un dominio determinado.

En tercer lugar, en relación a las estrategias de aprendizaje organizacional, el aprendizaje por problemas se constituye en una forma de aprender, donde el problema no es concebido como un obstáculo, sino como posibilitador de la acción. Asimismo, las brechas o desajustes que se crean entre lo deseado y lo real permiten la interacción entre los miembros de la organización, y con ello, formas de hacer y pensar la práctica en conjunto.

Finalmente, la construcción de conocimiento (tácito y explícito) promueve un cambio conceptual organizacional. Los desajustes o problemas posibilitan coordinar actividades



conjuntas y construir significados compartidos, nuevas formas de concebir y denominar a la realidad.

CONCLUSIONES

Los cambios en el contexto próximo de la organización se constituyen en dispositivos de quiebre en la viabilidad y funcionalidad de acciones que despliega la organización. En el proceso de aprendizaje, dichos quiebres se convierten en movilizados de reajustes entre lo demandado por el medio y las respuestas de la organización. En nuestro caso, la ampliación de ofertas de posgrados se orientaba a responder a las demandas diversas de formación posgradual.

Nuevos actores comienzan a aparecer en escena, con perfiles diferentes a los que ingresaban a la institución. Esto implicó que la organización no sólo ampliara, en términos cuantitativos la oferta, sino también, en términos cualitativos, diversificara dicha oferta. Esta situación, hacia el interior de la gestión universitaria ha provocado nuevas formas de conceptualizar la realidad: “Aún cuando el conocimiento pueda ser generado fuera de ella, la organización necesita algún tipo de conocimiento propio para manejarse con ese otro conocimiento generado afuera” (Gore, 2006: 161).

A esta afirmación podemos agregar que los tipos de conocimiento propios de la organización responden a mecanismos de construcción, revisión y coordinación de esquemas de acción, en los que la experiencia y coordinación conjunta son dimensiones claves del proceso de aprendizaje que construye dicho conocimiento. Inicialmente, sosteníamos que un enfoque educativo sobre el proceso de aprendizaje de la organización implica pensarlo desde la tríada conocimiento, aprendizaje y la eficiencia.

En este sentido, y a partir del análisis de los datos, es posible reconocer que la readaptación de la oferta de servicios de la organización implicó una readecuación de las formas de trabajo hacia el interior de la gestión. Indicador de ello, y según los entrevistados, la experiencia presenta problemas que no necesariamente pueden ser anticipados o controlados.

Desde una mirada analítica, reconocemos que tales problemas son clave para movilizar replanteos (o desequilibrios) en las formas de trabajo, de concebir la realidad organizacional y las posibilidades de respuestas ante el problema. En función de ello, los integrantes reconocen que necesitan pensar junto a otros, nuevas soluciones a los problemas. Con lo cual, los procesos de coordinación y revisión, propios de la psicología cognitiva social, conforman el proceso mismo de aprendizaje.

Por otra parte, el trabajo de gestión universitaria se constituye en una verdadera comunidad de práctica, en cuanto a teoría de aprendizaje, que involucra estrategias, actores, y objetivos compartidos, en constante interjuego:

Respecto de los actores y su interacción (comunidad):

- El aprendizaje por problemas es una forma de aprender. En este sentido, el problema no es concebido como un obstáculo, sino como posibilitador de la acción.



- Las acciones individuales, promovidas por un determinado problema en la práctica, posibilitan acciones compartidas. Formas de hacer y pensar la práctica en conjunto.

- Las actividades coordinadas permiten la construcción de significados compartidos.
- El lenguaje juega un rol fundamental en la construcción de acuerdos.

Respecto de las estrategias/dispositivos de aprendizaje (práctica):

- Las brechas o desajustes que se crean entre lo deseado y lo real permite la interacción entre los miembros de la organización.
- Los ámbitos de trabajo y la acción social se constituyen en contextos de aprendizajes.
- La creación de conocimiento en tanto cambio conceptual: conciencia, desequilibrio, reformulación.
- La construcción de conocimiento (tácito y explícito) promueve el cambio conceptual.

Respecto de los objetivos/intereses compartidos (dominio):

- El establecimiento de acuerdos y cooperación en las tareas implica construcción de sentido.
- El sentido y significados compartidos posibilita coordinar con otros nuevas formas de concebir la realidad y explorar posibles maneras de encontrar soluciones a los problemas.

De esta manera, podemos concluir que en la práctica organizacional existen lógicas y dinámicas de aprendizaje que conforman una comunidad de práctica. Esto se relaciona con el nivel de formalidad educativo que presenta la organización, referido a:

“Conjunto de procesos, medios e instituciones específica y deliberadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (Trilla, 1992: 21).

En otras palabras, se trata de “develar” o reconocer procesos de aprendizaje existentes en la organización que se desarrollan con independencia de la implementación de un determinado sistema de información. En relación con ello, finalizamos este apartado con una breve cita que convoca al desafío de:

“Estas estructuras informales [comunidades de práctica] requieren de una determinada gerencia para desarrollarlas en la organización de forma tal que su potencial pueda ser promovido” (Wenger, 2000: 145).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (1996). La escuela como organización inteligente. Buenos Aires. Editorial Troquel.
- Argyris, C. (2001a). Sobre el aprendizaje organizacional. México. Oxford University Press, 2001.
- Argyris, C. (2001b). Conocimiento para la acción. Barcelona. Ediciones Granica.
- Bardisa, T. (1991). Nuevos enfoques en la administración de la educación. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Berger, P. y Luckman, T. (2006). La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.
- Brown, J. Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher, 18(1), 32-42.
- Carreras, C. (2003). Aprender a formar. Educación y procesos formativos. Barcelona. Editorial Paidós.
- Castañeda, D. (2004). Estado del arte en aprendizaje organizacional, a partir de las investigaciones realizadas en Facultades de Psicología, ingeniería Industrial y administración de empresas en Bogotá, entre los años 1992 y 2002. Acta Colombiana de Psicología 11, 23-33.
- Cortese, H. (2007). Coaching y Aprendizaje Organizacional. Mitos y realidades de una época (Argentina: 1994 – 2005). Buenos Aires. Temas Grupo Editorial.
- Eisner, E. (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio? En el ojo ilustrado Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Buenos Aires. Paidós.
- Espeleta, J. y Furlán, A. (2000). La gestión pedagógica de la escuela. Buenos Aires. UNESCO/OREALC.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. Educar 27, 31-85.
- Gairín, J. (2005). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones. En Enguita, M. y Gutiérrez, M. (Coords). Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario. Madrid. Universidad Internacional de Andalucía- Editorial Akal.
- Giddens, A. (2003). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Gore, E. (2003). Conocimiento colectivo. La formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas. Buenos Aires. Granica.



- Gore, E. (2004). La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos. Buenos Aires. Granica.
- Gore, E. (2006). La construcción de empresas de conocimiento. Gestión del Conocimiento. España. Colección Thomson-ESADE.
- Gore, E. y Dunlap, D. (2006). Aprendizaje organizacional. Una lectura educativa de teorías de la organización. Buenos Aires. Granica.
- Gunderman, H. (2001). El método de los estudios de caso. En: Tarrés, María Luisa (Coord.) Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México. Editorial Porrúa.
- Gutiérrez, A. (1981). Administración y gestión de la educación. París. UNESCO.
- Harasim, L.; Hiltz, S.; Turoff, M. y Teles, L. (2000). Guía para la enseñanza y aprendizaje en red. Barcelona. Gedisa.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) (1998). La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina. Buenos Aires. Ed. IIPE.
- Jick, T. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods. Triangulation in action. Administrative Science Quarterly Journal. Vol. 24, 602 – 611.
- Lave, J. (1991). Situated learning in communities of practice. En L.B. Resnick, J.M. Levine y S.D. Teasley (Eds). Perspectives on socially shared cognition (pp. 63-82). Washington. American Psychological Association.
- Lloria, M.; Moreno, M. y Peris, F. (2005). Diseño y validación de una escala para medir el aprendizaje en las organizaciones. Valencia. Ed. Universitat de Valencia.
- Nonaka, I. (2000). La Empresa Creadora de Conocimiento. Harvard Business Review. Gestión del Conocimiento, 23-49.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (2000). The Role of Knowledge Management in the Business. Journal of Knowledge management. Vol. 29. No. 6. 212-218.
- Palacios, M. (2000). Aprendizaje organizacional. Conceptos, procesos y estrategias. Revista Hitos de Ciencias Económico Administrativas, N° 15, 31-39.
- Prieto, D. (2000). Educar con sentido. Apuntes para el aprendizaje. 3ra Edición. Mendoza. EDIUNC.
- Pugliese, J. (2000). La calidad en el sistema universitario argentino. Tandil. Aula Abierta.
- Rodríguez, M. (1999). Conocimiento previo y cambio conceptual. Buenos Aires. Ed. Aique.



- Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid. Ediciones McGraw Hill.
- Simone, C. y Schmidt, A. (2010). A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: uma Visão Multiparadigmática. RAC, Curitiba, v. 14, n. 2, art. 7, 310-332.
- Stake, R. (2007). Investigación con estudio de caso. 4ta Ed. Madrid. Ediciones Morata.
- Trilla, J. (1992). La educación no formal. Definición conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En Sarramona, J. La educación no formal. Barcelona. Ceac.
- Vygotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad. Barcelona. Paidós.
- Wenger, E. (2004). Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. Ontario. Ivey Business Journal, Jan – Feb.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. Organization, Vol 7. No 2. 225 - 246.
- Wenger, E.; Mcdermott, R. y Snyder, W. (2002). Cultivating communities of practice. Boston. Harvard Business School Press.
- Wenger, E. y Snyder, W. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. Harvard Business Review, jan – feb, 139 – 145.
- Werscht, J. (1999). La mente en acción. Buenos Aires. Aique.