



La Trama de la Comunicación

ISSN: 1668-5628

latramaunr@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario
Argentina

Castro Chans, Norma Beatriz; del Socorro Foio, María
Docencia universitaria: aprendizaje organizacional y autonomía
La Trama de la Comunicación, vol. 20, núm. 2, julio-diciembre, 2016, pp. 33-53
Universidad Nacional de Rosario
Rosario, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323946840002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Docencia universitaria: aprendizaje organizacional y autonomía

Por Norma Beatriz Castro Chans y María del Socorro Foio

msfoio@hotmail.com - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
castrochans@gmail.com - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

SUMARIO:

Este artículo expone los resultados de una investigación sobre la incidencia de la comunicación y las tecnologías en la gestión del conocimiento, el aprendizaje organizacional y la construcción de autonomía en una universidad pública argentina.

Se caracterizan las organizaciones aprendientes y examinan las prácticas comunicativas y el aprendizaje organizacional en equipos de docencia, aportando un enfoque innovador al estudio de la gestión del conocimiento en lo que hace a la perspectiva comunicacional y su interpretación en el marco del proyecto de autonomía.

En el análisis del caso estudiado se advierte que aunque las estructuras universitarias evidencian condiciones adecuadas para la producción de conocimiento, su desarticulación con el proyecto estratégico universitario provoca pérdidas de información y conocimiento utilizables. Si bien en las prácticas docentes se perciben algunas tendencias innovadoras, los equipos no realizan planificaciones sistemáticas para observar, revisar y modificar el comportamiento y aprender de los resultados obtenidos.

DESCRIPTORES:

universidad, comunicación, innovaciones tecnológicas, gestión del conocimiento, transformaciones institucionales.

SUMMARY:

This article presents the results of a research on the impact of communication and technologies in the knowledge management, the organizational learning and the construction of autonomy in an Argentinian public university.

Learning organizations are characterized and the communicative practices and the organizational learning within groups of teachers are examined, providing an innovative approach to the study of knowledge management regarding the communicational perspective and its interpretation in the framework of the project of autonomy.

The case analysis shows that, although the university structures evidence adequate structures for the production of knowledge, their lack of articulation with the university strategic project causes the loss of information and knowledge that might be used. Although in the practice of teachers some innovative trends are noticed, teams do not perform systematic planning to observe, review and modify their behavior and learn from the results obtained.

DESCRIPTORS:

university, communication, technological innovations, knowledge management, institutional transformations.

INTRODUCCIÓN

Este artículo remite al trabajo de investigación realizado en una universidad pública argentina entre 2013 y 2014¹ que tuvo como objetivo identificar y comprender los sentidos de las interacciones comunicativas de los equipos de docencia en términos de su orientación hacia procesos de gestión del conocimiento y de aprendizaje organizacional.

El punto de partida de la investigación de referencia ha sido un interrogante que hace a la realidad socialmente construida por los sujetos en tanto integrantes de los equipos docentes de la universidad: ¿qué prácticas comunicativas median en los procesos de aprendizaje organizacional y de gestión del conocimiento en los que esos sujetos intervienen?

Considerando las observaciones empíricas y el análisis sobre la forma en que se produce la articulación de esos dos procesos conforme a los resultados de la investigación, nos planteamos aquí en qué medida en la universidad los discursos y las prácticas asociadas a aquellos procesos podrían o no dar lugar a la emergencia de un quehacer autónomo efectivo. Con ello buscamos aportar a la discusión sobre la relación entre el ejercicio de la autonomía y la condición de docente y/o investigador en la universidad pública democrática.

Con la finalidad de ir respondiendo a la cuestión propuesta, en las primeras secciones del artículo se presentan las líneas centrales del enfoque conceptual en que nos basamos para pensar las relaciones entre la emergencia de la autonomía como proyecto y los procesos de gestión del conocimiento y de aprendizaje organizacional. A partir de ese marco, se introducen luego conceptualizaciones más específicas sobre el papel de la gestión del conocimiento en las universidades, su importancia en la construcción efectiva de autonomía en esas instituciones y cómo operan las interacciones comunicativas en el desarrollo de aquellos procesos.

A posteriori se incluyen las descripciones del diseño metodológico y del escenario institucional de la investigación y se exponen sus resultados, finalizando el artículo con la reflexión sobre la problemática investigada en términos de la posición teórica que hemos sostenido.

Condiciones para la emergencia del proyecto de autonomía en la institución universitaria

El contexto en el cual se ha situado la investigación de referencia es la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura (FACENA) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), en Argentina. En el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional de la UNNE (PEDI 2012–2020) se reconoce que los retos a enfrentar hoy por la universidad requieren de la creatividad y búsqueda constante de estrategias innovadoras para poder desarrollar sus funciones. En tal sentido, se valora las capacidades de los miembros de la institución y de actores externos, impulsando la creación de instancias que posibiliten el intercambio de información y conocimiento a partir de la participación, el debate y la reflexión colectiva en los procesos de planificación, evaluación permanente y toma de decisiones.

Con la finalidad de promover el diálogo el PEDI propone el planeamiento estratégico participativo como estrategia para la expresión de la voluntad colectiva. Mediante esta modalidad de planificación se espera poder materializar valores tales como el compromiso con la calidad y la mejora permanente, un clima de libertad, respeto, justicia, igualdad y solidaridad en la convivencia universitaria, el trabajo cooperativo, la confianza y la responsabilidad compartida, el respeto por el disenso, y el trazado de objetivos comunes.

Así, se evidencian en el PEDI condiciones que favorecen el aprendizaje y la gestión del conocimiento organizacional. Sin embargo, en el hacer cotidiano tales condiciones no son convertidas en operaciones

concretas que extiendan de manera efectiva la propuesta a nivel de las facultades, departamentos y carreras. (Castro Chans, 2013)

Entendemos que esto ocurre porque los cambios institucionales sólo se pueden dar por imposición en organizaciones autoritarias, mientras que en organizaciones democráticas –como la universidad pública a partir de la Reforma de 1918- dichos cambios han de ser necesariamente resultado de procesos autónomos, auto-producidos por la generación de sentido a través de la comunicación.

Es decir que, si bien la gestión de gobierno institucional puede intervenir sobre la definición de proyectos o la creación de estructuras, se requiere de la apropiación por parte de los miembros de la organización de estas instancias y la deliberación y reflexión sobre las ideologías que los sustentan.

Por tanto, en la emergencia de esas prácticas autónomas se producirá una alteración y transformación de los patrones de relación y los significados, creencias y valores que la institución tiene como propios. (López Yáñez, Altopiedi, Lavié, Sanchez Moreno & Murillo Estepa, 2002)

Las cuestiones planteadas nos llevan, en primer lugar, a realizar un repaso sobre la noción de autonomía y sus manifestaciones en la institución universitaria, con el propósito de explicitar nuestra posición y poder avanzar en la reflexión sobre la existencia de posibilidades para la formulación y la puesta en práctica de acciones en los recintos universitarios que involucren el propio hacer autónomo de los docentes.

En el significado activo de la palabra misma se plasma lo que la idea de autonomía expresa: la potestad de un individuo o una colectividad para participar en forma directa en la construcción de los acuerdos/la norma, y en su aplicación, e interrogarse sobre los significados construidos, para revisarlos críticamente.

El proyecto de autonomía se orienta hacia entender

la verdad como posibilidad de conocer críticamente y aceptar perspectivas diferentes considerando como valores la equidad, la justicia y la búsqueda de libertad. En un colectivo social, trabajar por ser autónomo implica construir conocimientos nuevos –esto es, producir aprendizaje organizacional-, tomar decisiones de manera reflexiva y deliberada, ser capaz de transformar la realidad, y reconocer la diversidad entre sus miembros como conjunción no jerárquica y posible de lo diferente. Se trata de un proceso siempre en tensión, entre la posibilidad de alteración de los significados establecidos y de creación de sentidos, que tiende a la apertura, y la tendencia a su institucionalización, que demanda momentos de clausura.

La posibilidad de emergencia de la autonomía se fundamenta en una concepción del ser humano en cuya energía psíquica se manifiestan los vínculos entre desear, crear y aprender. El aprendizaje, precisamente, es optar por la indagación de aquello que aún no está suficientemente elucidado, produciéndose ese movimiento en forma colectiva, de modo tal que aprender es un proceso de construcción interactiva de conocimientos. Dicho proceso se irá conformado por las prácticas y discursos cotidianos que, a la vez, generan un resultado de ese conocimiento que puede ser una institución, un producto, un tipo de servicio, etc. (Heras, 2011).

En la universidad pública la autonomía se pone de manifiesto en las decisiones colegiadas de los representantes de las unidades académicas a través de un órgano de gobierno dotado del poder para planificar y decidir: el consejo superior. La educación pública y la autonomía universitaria adquieren valor pleno y complementario en la convergencia de las formas libres de llevarse a la práctica: libertad para relacionarse con la sociedad, para darse normas propias en los términos de una comunidad puesta de acuerdo consigo misma, y para enseñar con la razón

e investigar sin restricciones, además de difundir la cultura y vincularse con las comunidades objeto de su condición de institución pública. (Albertani, 2013)

El debate continuo y la perspectiva crítica de quienes se han propuesto adquirir, movilizar y crear conocimientos y destrezas forman la razón de ser y las vías de trabajo de la universidad pública, autónoma y democrática. En contraposición, un régimen de heteronomía opera en la clausura, sustentada en la existencia de una autoridad incuestionable y una estructura jerárquica donde la toma de decisiones siempre ocurre por delegación.

Una condición de posibilidad para el desarrollo de prácticas colectivas autónomas será la existencia de dispositivos institucionales donde logre ejercitarse de modo efectivo la autonomía. Los mismos pueden operar como espacios de reflexión sobre los proyectos académicos y las actividades en marcha, o bien como espacios para establecer acuerdos y compromisos y definiciones ejecutivas, siendo posible también adquirir unos y otros espacios ambas funciones. Estos dispositivos se fundamentan en la paridad y la mutualidad, valores que para Heras (2011) constituyen, en concurrencia, una forma distintiva de ser/decir/hacer el proyecto de autonomía.

De este modo, sin perder cada uno de esos valores su propia cualidad, operarían dos instancias combinadas: una que corresponde a configuraciones assemblearias cuya calidad es otorgada por la paridad de decisiones tomadas con la presencia de todos los miembros, y otra a las formas de descentralización operativa donde la calidad la confiere la organización por grupos o comisiones para la ejecución de las tareas específicas en mutualidad, de manera colaborativa. Según lo afirmado por Heras, "la potencia de su operación conjunta y sinérgica puede explicar (...) la posibilidad de sostener un proyecto de autonomía." (2011: 54)

LA ORGANIZACIÓN APRENDIENTE

Con vista a la comprensión del papel del aprendizaje organizacional en la construcción de autonomía, desde lo conceptual se tuvo en cuenta el aporte de enfoques sociológicos centrados en el cambio y la complejidad organizacional.

En primer lugar, apelamos a definiciones de organización donde esta es pensada como una configuración de estructuraciones formada por redes de significados que, contruidos colectivamente, constituyen la identidad y el modo en que la organización se vincula con su entorno. (Schlemenson, 1998; Kaplún, 2007) Luego nos hemos detenido en una de las configuraciones históricas de la organización: aquella significación imaginaria social de la modernidad que, según Castoriadis, instituye un modelo caracterizado por el auto-ocultamiento de esa construcción social. Dicho modelo corresponde al de la institución heterónoma de la burocracia, cuya eficacia garantiza la dominación en cada colectivo social por un pequeño grupo acompañada por la interiorización de la jerarquía, entendida ésta como una norma extra social.

De tal manera, en ese tipo de organización se verifica una escisión entre dirección y ejecución, lo que lleva a la necesidad de buscar simultáneamente la exclusión y la participación de los individuos con respecto a sus actividades; la expectativa de controlar los resultados de la producción de los ejecutantes fundada en una pseudo-racionalidad supone el monopolio de la conciencia que encarna la burocracia. Los fines, las políticas, los roles, el sistema de autoridad, las tareas, la tecnología y el contexto son condiciones limitantes de la conducta de los miembros; la negación de la posibilidad de autoalteración origina conflictos que, a su vez, impulsarán replanteos estructurales. (Castoriadis, S.F.)

En ese modelo de organización, donde ésta es mediada por estructuras identificadas con aspectos

autocráticos, autorreferenciales y conservadores ¿qué matrices de aprendizaje respecto a lo organizacional y a la gestión se hacen necesarias para su mantenimiento? Tendrán que ser aquellas que remitan a la creencia absoluta en la garantía de los mecanismos de planificación y control para lograr modificaciones o adaptarse al contexto.

En contraposición, en aquellas organizaciones en las que pueden producirse diálogos entre fronteras internas el conflicto aparecerá como instituyente generando la posibilidad de construir significados. Esa vocación de aprendizaje enfatizará las habilidades de análisis y la comunicación implementando dispositivos que favorecen la problematización de las dificultades para que el colectivo pueda asumir el contexto como texto de su acción (Kaplún, 2007).

Es en tal sentido que lo nuevo se presenta como alteridad que nace en lo viejo subvirtiéndolo al manifestarse en el proceso de aprendizaje organizacional. De este modo, poder ver las cosas de otra manera implicará hacer una negociación de significados distinta, configurando una red que instala nuevas conversaciones y perspectivas. Por ello, ningún cambio puede ser impuesto, ya que cuanto mayor sea la complejidad de la situación a abordar, menor puede ser la aceptación de los miembros si se ven forzados a ella.

Acordamos, entonces en que el aprendizaje como actividad creativa y autónoma será el resultado del hacer colectivo, la interacción y "un proceso reflexivo en torno a la información disponible que sea capaz de producir un cambio en la acción organizacional" (Perlo, 2007: 150), y que podrá producirse de diferentes modos, en diversos grados y a partir de variadas estrategias de gestión del conocimiento.

En síntesis, el aprendizaje organizacional se construye a través de la realimentación entre las personas como motores del conocimiento y las estructuras favorecedoras de la creatividad. De esta

manera se va a cubrir la brecha percibida entre el saber existente y el necesario, instalando una permanente capacidad de ir más allá de los programas o esquemas vigentes e incorporando procesos tales como la detección y corrección de errores, y la indagación y reflexión sobre los modelos mentales que subyacen tras actitudes y prácticas de resistencia al cambio, bloqueo de iniciativas, exclusión y corrupción (Etkin, 2005; Sáez Vacas, García, Palao & Rojo, 2003; Nonaka & Takeuchi, 1999; Senge, 2005; García Moncada, 2008; Heras, 2011).

De lo expuesto en esta sección concluimos que si se acepta la idea de que para efectivizar las prácticas autónomas se requiere construir una organización que aprende y en la que se gestiona el conocimiento con vistas a ese cometido, entonces debe admitirse que la autonomía en la universidad se reducirá a un procedimiento meramente formal si no se concreta en acciones que favorezcan procesos de autoconciencia y autogestión haciendo que la institución universitaria y sus actores sean capaces de conocer las propias posibilidades y definir los medios para alcanzarlas.

La gestión del conocimiento en el proceso de construcción de autonomía en la universidad

La organización aprendiente se caracteriza por poseer una filosofía ajustada para la anticipación y respuesta al cambio, la complejidad y la incertidumbre, que la induce a compartir y usar conocimientos explícitos y tácitos para transformar el modo en que resuelve desafíos del entorno. Nonaka y Takeuchi (1999) han señalado la necesidad de impulsar una cultura organizacional orientada hacia la creación de conocimiento (SECI) en un proceso que conforma una espiral dialéctica: 1) socialización: compartiendo y creando conocimiento tácito a través de la experiencia directa; 2) externalización: articulando conocimiento tácito a través del diálogo y la reflexión; 3) combinación: sistematizando y aplicando conocimiento explícito e información; y 4) internalización: aprendiendo y

adquiriendo nuevo conocimiento tácito en la práctica.

La espiral también entraña el movimiento desde el individuo al grupo y luego a la organización. Cada modalidad del proceso SECI involucra diferentes combinaciones de entidades creadoras de conocimiento: socialización: individuo a individuo; externalización: individuo a grupo; combinación: grupo a organización; e internalización: organización a individuo.

La creación de conocimiento implica, por lo tanto, un proceso que organizacionalmente desarrolla el conocimiento creado por los individuos y lo cristaliza como parte de la red de conocimientos de la organización.

Lo que conduce este proceso es la interacción continua, dinámica, entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito. En el discurso de la dialéctica, la síntesis de A (tácito) y B (explícito) crea C (nuevo conocimiento). En el núcleo de las organizaciones creadoras de conocimiento se halla su destreza para abarcar los opuestos y promoverlos para alcanzar nuevas metas, contrariamente a las organizaciones mecanicistas que ven en las diferencias y en los conflictos amenazas para su supervivencia.

Los mencionados autores hacen hincapié en el papel de las prácticas autónomas, de la fluctuación y el caos, y de la estructuración plana y flexible, como condiciones para la creación de conocimiento en las organizaciones. Con ello refieren a la potestad de los miembros de actuar según sus propios criterios y decisiones atendiendo a las circunstancias y metas de la organización, a la actitud de cuestionamiento permanente de las pautas de comportamiento establecidas (normas, marcos cognoscitivos) y de reflexión sobre las prácticas (rutinas, hábitos) como oportunidad para innovar y crear conocimiento, y a la diferenciación interna de la organización que permite operar en entornos complejos y contingentes. (Nonaka & Takeuchi, 1999)

Del Moral, Pazos, Rodríguez, Rodríguez-Patón y Suárez (2008), por su parte, reconocen tres instancias en la gestión del conocimiento: saber lo que se sabe (conocimientos disponibles para el desarrollo eficiente de su actividad); saber lo que no se sabe (conocimientos necesarios para garantizar la competitividad de una organización); y lo que es necesario saber (implementación de técnicas y procedimientos para subsanar esta carencia).

En la investigación a la que remite este artículo se consideraron especialmente algunos de los trabajos desarrollados por Krotsch, por Darín y por Pérez Lindo, debido a su relación con la universidad argentina.

Krotsch (2005) ha estudiado la incidencia de las formas de acoplamiento laxo³ propias de la universidad, en las posibilidades de innovación y mejoramiento organizacional. Se trata de un modelo reductor de la complejidad institucional que, al favorecer la compartimentación de cada equipo, impide que las transformaciones de los distintos sectores -facultades, departamentos, cátedras- impacten en la organización global.

En cuanto al aprendizaje y la gestión del conocimiento organizacional, Darín (2005) considera que éstos parten de la experiencia y el conocimiento que construye cada integrante y constituyen activos intangibles por generar valor y ser fuente permanente de innovación y renovación; por ello el reconocimiento de las potencialidades de los miembros (funcionarios, personal administrativo, docentes, estudiantes) actúa como motivación y fortalecimiento de la identificación con la universidad.

Pérez Lindo (2007) sostiene que la gestión del conocimiento en las universidades públicas tiene el cometido de buscar coherencia entre objetivos institucionales y prácticas reales. La gestión del conocimiento, afirma, es un proceso que debe comenzar respetando la cultura del conocimiento inherente a la universidad, seguir con la creación

de políticas de conocimiento y concretarse a través de la investigación científica, en la formación de estudiantes, la capacitación de docentes y personal administrativo y con la vinculación y transferencia en la sociedad.

Entendemos, de este modo, que la historia, la cultura, la formación de sus miembros, la estructura y la política institucional determinan la capacidad de la universidad para generar y aceptar la novedad, ya que la innovación está imbricada en las condiciones sociales en que se produce, dependiendo de la existencia de efectos y de enseñanzas recíprocas entre múltiples actores y conocimientos. (Rodríguez Muñoz, 2003; López Cerezo, 2004).

En el contexto actual han adquirido relevancia las innovaciones en infotecnología considerando su impacto en las funciones de las organizaciones universitarias y su capacidad de gestionar los procesos internos. En la función docencia existe una progresiva tendencia hacia el aprendizaje electrónico; en el espacio en red crecen las formas de comunicación de profesores y estudiantes a través de correos electrónicos, chats, aulas virtuales, herramientas colaborativas y repositorios digitales. Pero, más allá de esas aplicaciones, la potencialidad de la información está en la integración del excedente de incertidumbre, y la gestión del riesgo asociada a ella, que aporta.

Ello demanda una complejización adicional de la estructura y funcionamiento de la universidad que genere dispositivos adecuados a los cambios provocados por el entorno tecnológico permitiendo a la colectividad percibir con lucidez los acontecimientos que tienen ante sí.

De tal manera, en la universidad latinoamericana, una conciencia situada sobre el avance del conocimiento en el mundo y las capacidades personales y colectivas para resolver los problemas de modo inteligente y autónomo, será el requisito

de toda adopción de innovaciones (López Segrera, 2000; Scribano, 2009; Pérez Lindo, 2007). Esto es, desarrollar una producción libre y creativa entre actores, en una elección por la autonomía posibilitada mediante una forma diferente de trabajar y de relacionarse consigo mismo y con otros (Foio, 2014).

Como indica Maisterrena Zubirán (2013) se trata de un paso existencial personal de cada docente, cuyo requisito es hacerlo acompañado por otro, contribuyendo a ampliar la mirada de horizontes entre colegas del propio equipo, disciplinas diversas y colectivos sociales diferentes, estudiantes y formadores, investigadores y comunidades.

De lo antedicho se desprende que, frente a los múltiples tiempos en las que acontece el campo social-histórico y a las certezas parciales y perecederas, conocer implica decidirse por opciones diversas y tomar acción; el objetivo es detenerse en el qué y el para qué del conocimiento, poder ir más allá de la representación de campos acotados por la institución y la compartimentación de los saberes, rearticulando el conocer, el decir y el actuar.

Las interacciones comunicativas en las organizaciones y su relación con la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional

Una primera definición general sobre las interacciones comunicativas orientadas a la gestión del conocimiento lleva a considerarlas como aquellas prácticas conjuntas más o menos formalizadas que permiten sentar las bases para el aprendizaje organizacional.

Esto sucede debido a que los intercambios de sentidos que se producen en dichas prácticas facilitan el debate y la creación de ideas y conocimiento e incorporan diversas perspectivas sobre la realidad orientadas a construir, cuestionar y transformar la visión común de la organización. Y, en ese marco, sus interlocutores se sienten en condiciones de aportar experiencia a la organización –que valora ese aporte–,

contando al efecto con un sistema de información al servicio de los actores en una cultura organizacional que favorece las posibilidades de aquellos para convertirse en agentes de su propio quehacer, interactúan con el medio y establecen como prioridad a las metas colectivas, pudiendo llegar a ellas por múltiples caminos.

Al ser un objetivo de la investigación considerada en este artículo identificar procesos de gestión del conocimiento, de cambio y de aprendizaje organizacional, su marco conceptual remitió a distintos enfoques orientadores en la interpretación del papel de las interacciones comunicativas en el desarrollo de aquellos procesos.

Uno de ellos es el que refiere a la condición de prácticas mediadas que revisten esas interacciones, pero que además considera el papel mediador de aquellas. Desde la mirada teórica las prácticas comunicacionales –explicadas en ese doble papel– se conciben como mediadoras por estar orientadas a lograr la integración y el consenso en la organización y la adecuación de esta última a los individuos. Por otro lado, se sostiene que las mismas son mediadas por los condicionamientos sociales –ligados a la política de la organización– y por las circunstancias biográficas de los interlocutores. (Piñuel Raigada & Gaitán Moya, 1997; Piñuel, 2010).

Esta interpretación de las prácticas comunicacionales es similar a lo que aduce Senge (2005) cuando afirma que los grupos crean modelos mentales que, sustentados en valores y pautas de comportamiento internalizadas por los miembros a partir de las prácticas y las interacciones cotidianas, orientan la acción, otorgan identidad y delimitan el campo de sentido de las interacciones.

La especial relevancia que adquirió en la investigación el examen de las prácticas comunicativas se fundamenta en la concepción de las mismas como constructoras del sistema social y el individuo

en sociedad; es decir que “...la comunicación, en tanto interacción e interreferenciación social, no solamente construye las relaciones sociales –y los espacios en los que se realizan–, sino que también construye a los propios individuos en el proceso de interreferenciación.” (Vizer, 2003: 247)

Una contribución para la comprensión de la cuestión planteada es la de Putnam, Phillips y Chapman (1999, *Metaphors of communication and organization*, citado en Marchiori, 2009: 2) al afirmar que “... para este entendimiento es fundamental tomar en cuenta la historia, el contexto, las prácticas sociales y respectivas expresiones. La comunicación no refleja mas una realidad, al contrario, esta es formativa en el sentido de crear y representar el proceso de organizar.”

Ha sido el reconocimiento de que en el intercambio de expectativas y mutuas imágenes que ocurre en las prácticas comunicacionales cada sujeto construye y contribuye a construir la realidad propia y la del grupo, lo que condujo a investigar en qué sentido en los equipos de docencia universitaria identificados se moviliza lo instituyente, cuáles son las estructuras que se promueven en la búsqueda de continuidad, de adaptación o de transformación de aquellas prácticas en relación con los procesos de gestión del conocimiento y de aprendizaje organizacional.

Desde el enfoque constructivista adoptado, se consideró que ambos procesos surgen en el entramado de la cultura organizacional, entendida esta como una red de significados expresados a través de símbolos, objetos, rituales que los individuos logran interpretar por el solo hecho de ser parte de esa cultura.

Finalizando este punto podemos convenir, entonces, que la existencia de una dialéctica del aprendizaje organizacional entre el contexto institucional, las prácticas comunicacionales orientadas a la gestión del conocimiento y los cambios posibles, dará lugar

a la construcción de una nueva realidad, produciendo nuevos contextos y prácticas comunicacionales, en un continuum infinito.

NOTAS SOBRE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Dos supuestos básicos -fundados en las teorías consultadas- aportaron sustancialmente en la elaboración del marco metodológico de la investigación de referencia:

- en cada colectivo coexisten instituciones -significados compartidos- y sentidos subjetivos que derivan de los marcos mentales y las situaciones propias de los actores; y
- las prácticas comunicativas generan actividad en los actores para producir y crear sentidos a partir de la circulación de significados.

El sentido será concebido, entonces, como el resultado posible de la comunicación; esto es, desacuerdo, rechazo, acuerdo, aceptación, plausibilidad, disconformidad, etc. con respecto a las ideas o definiciones explícitas o implícitas que se ponen en juego en aquella. Por lo tanto el sentido, o su producto que es la información, constituyen la realidad para los sistemas sociales que, por ello, son también sistemas cognitivos.

Y esa realidad va cambiando por la acción de un tipo de comunicación específica, constituida por las retroalimentaciones del propio sistema comunicacional.

Así, habitualmente en la observación de las operaciones de construcción de sentido se da la ocurrencia de procesos adaptativos (retroalimentación negativa), donde no se altera estructuralmente la situación establecida, asegurando la continuidad en un marco de transformaciones incesantes, negociando en todo momento con las dificultades que surgen de su propio desarrollo y tratando de

resolver las contradicciones que el mismo le plantea.

Ahora bien, en aquellas operaciones se presentan circunstancias en las cuales de la interacción emerge un sentido radicalmente nuevo que hace que los sujetos no sean los mismos, y que el grupo que conforman se transforme al alterar su realidad. Se está en esta ocasión ante sucesos irreversibles, de creación de nuevas realidades al generarse una visión más allá de la situación y cuestionar la importancia de las normas establecidas (retroalimentación positiva). Se trata, entonces, de procesos caracterizados por ejercer un cambio en el conjunto de reglas que organizan y dirigen el orden interno de la estructura del sistema comunicacional; podría decirse, un cambio del cambio. (López Yáñez, 2005)

Siguiendo las líneas que configuraron el marco conceptual de la investigación, las categorías de análisis de la información obtenida fueron organizadas en tres niveles (Castro Chans, 2013).

El primer nivel lo constituyó el contexto de las prácticas comunicativas. Se tuvieron en cuenta allí las reglas establecidas por la cultura societal y, también, por las particularidades de la cultura de la universidad, desde las cuales se determinan quiénes y cómo pueden interactuar y cuáles son los términos de la relación (Piñuel Raigada & Gaitán Moya, 1997). La necesidad de considerar el contexto en el que acontecen las interacciones se fundamentó en que “en circunstancias de interacción – encuentros y episodios –, el registro reflexivo de una acción combina, de manera general y, también, rutinaria, el registro del escenario de esa interacción.” (Giddens, 2011: 41)

En este nivel se incluyeron las siguientes categorías: información general de la asignatura; perfiles de los miembros del equipo docente (actores o participantes de la relación); cultura organizacional; y estructura institucional.

El segundo nivel refiere a la modalidad de las

prácticas comunicativas orientadas a la gestión del conocimiento. Se consideraron aquí los momentos clave -selección de información, notificación y comprensión- del proceso en el cual los interlocutores optan el modo que entienden como el más apropiado de expresar la información que han elaborado (López Yañez, 2005). Esta opción no es neutral, sino que es realizada en función de los intereses comunicativos de uno, con la mirada puesta en el interlocutor y a partir de unos recursos (simbólicos y materiales, tangibles o intangibles) disponibles para ese fin.

Las categorías incluidas en este nivel han sido las siguientes: naturaleza de la relación que se establece entre los actores, sus intereses y motivaciones, la cultura organizacional (valores, cosmovisión, apertura al cambio) y las estructuras materiales (estructura institucional, aspectos normativos); momentos y espacios de la interacción; productos y objetos culturales que se ponen en juego; mediaciones tecnológicas y sociales que intervienen en la interacción; y formatos académicos validados.

El tercer nivel corresponde a los resultados de las prácticas comunicativas, es decir al aprendizaje organizacional. En este nivel se puso la mirada en el cambio producido en la organización a partir de la retroalimentación de las prácticas comunicativas. O, dicho de otro modo, a la nueva comunicación producida por la comunicación. Particularmente, interesó en este estudio todo aquello que pueda asimilarse al cambio organizacional producido a partir del aprendizaje colectivo (Gore & Dunlap, 1988).

Las categorías consideradas fueron: ideas predominantes, acuerdos o conflictos, aceptación o rechazo, sentidos que adquieren para los actores intervinientes; y lecciones aprendidas, buenas prácticas, aprendizaje colectivo y gestión del conocimiento.

Cabe resaltar que los tres niveles propuestos se vinculan de manera dialéctica, entendiendo que el

aprendizaje o cambio organizacional (nivel 3) da lugar a la construcción de una nueva realidad, produciendo nuevos contextos (nivel 1) y, de ahí, nuevas prácticas comunicacionales (nivel 2), en un permanente movimiento de alternancia entre lo previsto y lo imprevisto, lo planificado y lo contingente, el orden y el caos. En otros términos, no debemos perder de vista "que el sistema no es sino que está siendo" (Levy, 2007: 197)

La metodología utilizada en la investigación ha sido la del estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 1999), en tanto se constituye en mediador para la comprensión de un fenómeno que lo trasciende, aunque no es posible desconocer el interés que despierta el caso en sí mismo para el análisis de la temática.

El objetivo de la investigación se ubica en la tipología de estudio descriptivo, por cuanto está orientado a identificar elementos significativos y, luego, describir el caso contextualmente situado. Las técnicas aplicadas fueron: cuestionario auto-administrado, grupo focal y análisis de documentos para describir la estructura, el plan estratégico y la cultura organizacional de la universidad y la unidad académica.²

Constituyeron las unidades de observación equipos docentes de las siguientes asignaturas: Fisiología Humana (Departamento Bioquímica, Área: Ciencias Biológicas, Carrera de Bioquímica), Física General y Biológica (Departamento Física, Área Física Aplicada, Carreras de Profesorado y de Licenciatura en Física y Bioquímica), Cálculo Diferencial e Integral (Departamento Matemática, Área Análisis Matemático, Carreras de Profesorado y de Licenciatura en Matemáticas), Ingeniería Legal (Departamento Ingeniería, Área Complementos de Ingeniería, Carreras de Ingeniería en Electrónica e Ingeniería Eléctrica), y Biología de los Invertebrados (Departamento Biología, Área Zoología, Carreras de

Profesorado y de Licenciatura en Biología).

La selección se fundamentó en características de esos equipos que evidencian una variedad significativa de posibilidades, tales como: grupos orientados a las ciencias básicas o aplicadas, insertos en carreras de formación docente, de investigación o de tipo profesionalista, con miembros cuya dedicación tiene mayor o menor peso en prácticas de docencia, investigación, extensión y gestión, con vinculación con instituciones locales, regionales, nacionales o extranjeras, con diferente número de docentes y estudiantes, y con diversidad en cuanto a las categorías, dedicaciones y antigüedad en el cargo.

Para alcanzar este producto se aplicó un cuestionario auto-administrado a cada docente y se buscaron datos en sitios web, programas u otra documentación que colaborara con la descripción general de la asignatura y del equipo correspondiente. Luego se organizaron grupos focales con cada equipo.

A partir de la sistematización de la información obtenida en las diferentes fuentes se elaboró un documento síntesis de los respectivos equipos y, posteriormente, se realizó el análisis, la interpretación y la formulación de conclusiones sobre el caso estudiado mediante instancias de triangulación intra-metodológica entre las diversas fuentes de información y con el marco teórico.

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL³

La UNNE es una universidad regional ubicada en el nordeste de la República Argentina creada en 1956. Cuenta con once facultades, dos institutos, centros regionales, extensiones áulicas y un colegio de enseñanza media. La oferta académica alcanza a 55 carreras de grado y otras tantas de posgrado con más de 50.000 estudiantes de grado y una planta de 4.541 docentes y 1.629 personas que se desempeñan en áreas de gestión administrativa y de apoyo (no

docentes).

La FACENA, una de las más antiguas unidades académicas, alberga a 5.334 estudiantes y 580 cargos docentes. Además, es la facultad que ofrece mayor número de carreras de grado en la UNNE, dicta cursos y carreras de posgrado, posee institutos de investigación y ejecuta proyectos de investigación, extensión y transferencia tecnológica en el medio regional y con instituciones nacionales y extranjeras.

A partir del aumento de la variedad del propio sistema y de los cambios del entorno, en 2009 se replanteó el organigrama conformado por departamentos y cátedras que regía en la facultad, para convertirse en una estructura de tipo matricial que otorgase mayor flexibilidad operativa y permitiera abordar eficazmente la multiplicidad de componentes de la organización.

Esa estructura matricial, donde se entrecruzan trece carreras de grado y nueve departamentos -con sus respectivas áreas y asignaturas-, muestra la complejidad organizacional de la unidad académica, ofreciendo un campo propicio para distinguir las diversas prácticas comunicativas utilizadas por los docentes en el aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento.

Los equipos docentes: análisis sobre las prácticas comunicativas orientadas a la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional

En base a los resultados de la investigación de referencia, describiremos en esta sección en primer término las prácticas orientadas a la gestión del conocimiento, y señalaremos luego algunas evidencias de la repercusión de aquellas en la generación de aprendizaje organizacional.

a) Las prácticas comunicativas orientadas a la gestión del conocimiento. Las interacciones más frecuentes y valoradas por considerar que ofrecen

mejores condiciones para la participación y el intercambio de información son las reuniones de trabajo y las relaciones interpersonales (cara a cara, no mediadas por tecnologías). Estas no están planificadas y son convocadas por los responsables de las asignaturas en función de las necesidades que se presentan para el dictado de la misma o como producto de demandas institucionales.

Los espacios donde se desarrollan estas interacciones se ubican en salas de profesores, oficinas, laboratorios, aulas, pasillos, comedor universitario y hasta aquellos destinados a la recreación. Hay una apropiación del espacio físico en el cual se construye sentido sobre las prácticas cotidianas.

En cuanto a los vínculos interpersonales se visualizan relaciones fluidas y de confianza inclusive en aquellos casos en que se evidencia disparidad de opiniones frente a las prácticas docentes. Los líderes formales (responsables de asignatura) promueven la comunicación entre los integrantes, aunque en el relato algunos mencionan que esa no es una constante en todos los equipos de la facultad, sino por el contrario, en algunos casos existe una distancia marcada entre quienes ostentan la categoría de profesores y los docentes auxiliares.

Las motivaciones para incorporarse a los equipos se relacionan con el ejercicio de la actividad docente y con la posibilidad de dar continuidad a la formación disciplinar. Sólo en el caso de un equipo con dedicación a la investigación, el interés está puesto, también, en esta dimensión.

En términos generales, se evidencia una tendencia hacia la innovación en las prácticas docentes que se presenta como resultado de la reflexión sobre las mismas, pero no hay una planificación de tales procesos, ni operaciones definidas de antemano para observar, revisar y cuestionar el comportamiento y los resultados obtenidos.

Un aspecto que hace a la cultura organizacional y del cual se detectan algunos rasgos en los equipos analizados es lo que Senge (2005) denomina dominio personal, aquello que hace que las personas observen su realidad y asuman que son capaces de modificarla en el sentido de que sus talentos individuales contribuyen al talento organizativo.

El trabajo en equipo es entendido por los docentes como una instancia en que se entablan relaciones más fluidas y horizontales. Las reuniones de equipo -considerando los lugares que ocupa cada miembro por su función, por sus características particulares, por el rol que juega en el grupo (el que aporta ideas, el que es responsable, el ordenado, el moderador, etc.) y por su trayectoria y experiencia- constituyen espacios de participación, de creación de conocimiento y de aprendizaje organizacional. Los productos culturales utilizados son soportes materiales de propios del ámbito académico como guías, informes, documentos de trabajo o presentaciones.

El uso de tecnologías es frecuente para el envío de información, establecer acuerdos de reuniones, transferir archivos y producir material didáctico. En menor medida se utilizan las aulas virtuales, sitios web, herramientas colaborativas de la web 2.0 o repositorios digitales.

b) El aprendizaje organizacional. Las prácticas que suponen algún grado de aprendizaje organizacional corresponden a la actividad docente y, en menor grado, a la investigación, extensión y gestión universitaria. Pero las mismas no alcanzan a producir un conocimiento organizacionalmente útil, en tanto no se formaliza para poder ser aprovechado (internalizado) por la organización, quedando a nivel de los equipos de trabajo.

En lo que respecta a la docencia se identifican las siguientes situaciones que pueden asociarse a procesos de aprendizaje organizacional:

- Estrategias de enseñanza y evaluación. Se comparten modos de hacer con respecto de la planificación y organización de las clases, delimitación de contenidos, metodologías de abordaje, modalidades y criterios de evaluación. Quienes tienen mayor antigüedad en la asignatura y en la docencia lideran el proceso a partir de la transmisión del conocimiento tácito, mientras que quienes tienen menor experiencia aportan creatividad e innovación.
- Producción de material didáctico. Esta actividad combina conocimientos tácitos y explícitos, los cuales son formalizados en diversos soportes.
- Gestión de la información. Los datos se procesan manualmente y con herramientas informáticas sencillas, permitiendo construir información acerca de resultados de las prácticas de enseñanza y de dificultades en el proceso de aprendizaje.
- Rotación de docentes. La circulación de docentes a través de distintas comisiones o grupos y la participación en el dictado de clases teóricas y prácticas hace posible que se puedan enfrentar las contingencias que surgen frente a la ausencia de algún miembro.
- Reflexión sobre las prácticas docentes. En los equipos se producen procesos de autoevaluación aunque sin mayores niveles de profundidad. Para lograrlo, se valen de los datos producidos por ellos mismos y, también, la información del entorno en la búsqueda por alcanzar las metas planteadas y la visión organizacional.
- Uso de tecnologías. Las tecnologías requieren de unos saberes específicos para poder operarlas en el ámbito educativo, los cuales se van construyendo intuitivamente a partir del uso y la conversión de conocimiento tácito a tácito, de individuo a individuo. En los casos de gestión de páginas web o aulas virtuales se despliega una serie de procesos que sin ser intencionales promueven el aprendizaje organizacional; por ejemplo, al tomar decisiones consensuadas sobre contenidos y formatos de los materiales y la información que se va a insertar hay instancias de selección, de jerarquización que al ponerse en común llevan a explicitar y formalizar pautas que regulan las actividades del equipo.
- La mirada del otro y la interacción entre saberes. La incorporación de otros actores y la actitud de escucha ante sus observaciones y aporte de conocimiento tácito y explícito al proceso de enseñanza promueven la construcción de conocimiento que redunda en mejores prácticas. Aquí se puede hacer referencia a procesos de retroalimentación en situaciones en que la participación de estudiantes (alumnos y auxiliares docentes), especialistas disciplinares, profesionales y académicos (docentes y equipos docentes) han contribuido a una visión crítica y a la implementación de cambios.
- Conocer al destinatario. Se identificaron acciones orientadas a descubrir características, expectativas y motivaciones y plantear dispositivos que promuevan la participación estudiantil en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estas prácticas que en sí mismas no generan conocimiento, aportan información para tomar decisiones en torno a las estrategias de enseñanza en las cuales se ponen en juego conocimientos tácitos individuales que se convierten en conocimiento explícito formuladas en planificaciones, guías de trabajo, etc.
- Instancias de formación. Los docentes manifiestan interés en la formación permanente y la participación en actividades de capacitación. En los espacios formales en que se desarrollan estas actividades, la comunicación usualmente está centrada en el emisor. Esta situación es equiparable a la fase de internalización propuesta por Nonaka y Takeuchi (1999), en tanto se puede referir a la articulación de conocimiento explícito (disciplinar o pedagógico) – tácito (prácticas, experiencia) y que se concreta, en el mejor de los casos, en el aprender haciendo. Asimismo, esos ámbitos son muy ricos en términos

de las interacciones que se producen entre pares de otras disciplinas y unidades académicas, y asociaciones profesionales, a través de las cuales cada participante tiene la posibilidad de exponer sus experiencias en la actividad docente, investigación o extensión, ponerlas en discusión, y analizarlas de manera individual o colectiva.

- Nuevas realidades. Las modificaciones del contexto, los cambios en la situación política o de la cultura institucional como, también, en las circunstancias de sus miembros, plantean nuevos escenarios que requieren de una mirada crítica y de la toma de decisiones en un marco de múltiples posibilidades. Tales cambios significan oportunidades de aprendizaje para el equipo en términos de autonomía, de creatividad e innovación en sus prácticas.

En cuanto a las funciones de investigación y extensión, no se han encontrado experiencias de aprendizaje organizacional que aludan a las mismas. Un solo equipo relata la formación de investigadores (becarios, pasantes, colaboradores) a través de acciones que hacen a los diferentes fases del proceso (teórico, metodológico, producción de informes, circulación de conocimientos a través de la elaboración de papers). En otros casos en que se trata de docentes investigadores, su labor es encarada de manera individual o en grupos ajenos a la asignatura.

Vale destacar que la FACENA posee una importante trayectoria regional, nacional e internacional en la actividad científica y con grupos consolidados en las ciencias básicas. Por lo cual, el lugar asignado a la investigación en las prácticas cotidianas supondría una débil articulación entre estos equipos y la organización académica.

DE LOS SIGNIFICADOS INSTITUCIONALES A LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN LA UNIVERSIDAD: LA AUTONOMÍA ES LO POR-SER⁴

En las reflexiones finales, la investigación de referencia aducía que el proceso investigativo llevado a cabo con los equipos docentes reveló a los respectivos integrantes la complejidad de sus prácticas cotidianas y los cambios realizados como consecuencia de sus decisiones y/o demandas del entorno, y les permitió percibir el papel de las interacciones comunicativas en estos procesos, en la apropiación de las tecnologías y en las dinámicas organizativas, y su contribución al cumplimiento de los objetivos planteados. Además, reconocieron carencias de la práctica y aspectos críticos a revisar.

Así mismo, se hacía mención al asombro y la inquietud de los equipos ante a cuestiones que no se habían planteado en su trayectoria docente y que por primera vez fueron explicitadas. Esto conducía a preguntar, en el marco de las reflexiones, si el hecho de haber dado relevancia a procesos opacos hasta el momento para los docentes no estaba creando una nueva realidad. En otros términos: el equipo de trabajo, cada uno de los actores y sus relaciones ¿siguieron siendo los mismos?

Entendemos que la oportunidad de hacer visibles las prácticas y tramas de sentido puede llegar a instalar en los docentes preguntas nunca hechas sobre los significados establecidos y dejar abierta así una posibilidad para el cuestionamiento de lo instituido y la creación de normas y prácticas.

Una particularidad del recorrido realizado por los equipos de docencia la constituyen los escasos emergentes de conflictos grupales. Una razón de esta ausencia podría corresponderse con las disciplinas con tradiciones consolidadas (ciencias formales y ciencias naturales) que funcionan como sistemas culturales cerrados. Como señala Toribio (1999: 11) "En lo que hace a ciertas actividades

intelectuales específicas, cada disciplina opera con una tradición cognitiva y pautas de comportamiento determinadas, que son claves para el reclutamiento de los miembros” como un proceso de autoselección de aquellos individuos que se sienten identificados con comportamientos menos conflictivos. Estableciendo relaciones entre la noción de dominio personal y el mínimo nivel de conflictividad observado, se concluía que las posibilidades de modificar la realidad estarían circunscriptas a cambios regulados por la cultura organizacional.

Ante ese supuesto sostenemos aquí que si bien la posibilidad de generar acciones conducentes a transformar la práctica y producir decisiones colectivas conlleva la necesidad de ejercitar formas (la discusión, la toma de decisión, la escucha atenta, la expresión de opinión, el posicionamiento ideológico) que no son corrientes en el ámbito académico, esas formas pueden comenzar a construirse a partir de que los espacios propios de cada equipo sean percibidos por sus miembros como dispositivos (en tanto matrices de sentido) para el ejercicio de la capacidad de reflexión sobre las diferentes perspectivas del quehacer docente y crear conocimiento crítico.

Siguiendo a Heras (2011), consideramos que en la universidad los dispositivos que favorezcan las acciones de evaluación y mejoramiento de la práctica constituirán modos de análisis que vuelven a la acción, materializando la idea de la posibilidad de construir nuevas realidades.

En la investigación no se identificaron elementos relevantes que den cuenta de procesos de gestión del conocimiento organizacional, particularmente debido a la ausencia en la FACENA de una intencionalidad en producirlo y de operaciones para formalizar y difundir tales conocimientos. En los casos analizados se hallaron evidencias de unos u otros de los procesos de conversión del conocimiento organizacional del modelo SECI, no así de la espiral dialéctica y

continua que proponen Nonaka y Takeuchi que va de la socialización a la internalización y asciende desde el individuo al grupo y luego a la organización, ya que la mayoría de las interacciones observadas en los equipos se producen de individuo a individuo y de individuo a grupo.

Si bien en las estructuras del nivel central y de la facultad existen condiciones potenciales para la producción de conocimiento, la desarticulación entre sectores de la unidad académica y con el proyecto estratégico de la universidad provoca pérdidas importantes de información y de conocimiento, marcando este comportamiento organizacional una contradicción evidente con el propio discurso de democratización del conocimiento.

Por ejemplo, desde algunos programas centrales de la universidad se promueve la creación de ámbitos destinados a compartir el conocimiento producido a nivel de docencia, investigación y extensión, incluyendo en varios de estos casos la publicación de resúmenes y ponencias. En estos, como sucede en la mayoría de este tipo de espacios académicos, predomina la circulación unidireccional de información y conocimiento, orientado más a la transmisión de contenidos que al debate y la discusión. Son, en cambio, los vínculos informales que se establecen paralelamente a esos espacios quienes facilitan comunicaciones horizontales y dialógicas de individuo a individuo.

Por su parte, desde espacios como el Sistema de Evaluación Permanente se genera información que aporta al sistema universitario insumos para la toma de decisiones que es aprovechada a nivel de los funcionarios jerárquicos, quedando pendiente la circulación al resto de la organización. Otro aspecto crítico con respecto al proceso de creación de conocimiento, coincidente con las observaciones de Pérez Lindo (2007) y Darín (2005), es la ausencia de programas de investigación orientados a identificar,

almacenar, actualizar y transmitir las necesidades de la organización tanto en la gestión de la institución universitaria como en sus funciones de docencia, investigación y extensión.

Los equipos docentes comparten, en gran medida, una visión común sobre ellos mismos, acerca de sus valores, objetivos y expectativas en torno a la cual planifican sus acciones. Pero, por otra parte, se observa una distancia con la visión institucional de la FACENA, centrada sobre todo en la actividad docente y dejando de lado, con algunas excepciones, las funciones de investigación, extensión y gestión, subsumiendo la actividad prácticamente a la reproducción de conocimientos.

La estructura organizativa de tipo matricial de la facultad posibilita la gestión de información, el aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento, si es analizada desde la perspectiva de los fines. En este sentido estamos haciendo referencia al entrecruzamiento producido por la departamentalización, la configuración de áreas y carreras, estructuras que en general son percibidas como ámbitos meramente informativos y administrativos. No obstante, la complejidad de ese modelo organizativo no es percibida por los equipos docentes como potenciadora de procesos de comunicación y construcción colectiva de conocimientos.

Sí, en cambio, favorece en aquellos equipos las posibilidades de innovación e implementación de mejoras en sus ámbitos de gobernabilidad (salón de clases, proyectos de investigación o extensión), transformaciones que no impactan en la organización global y que reflejan lo que Pedro Krotsch (2005) caracteriza como formas de acoplamiento laxo propias de la universidad. Los equipos docentes dirigen las decisiones y prácticas a sus fines particulares, por lo cual la organización no puede prever cuáles serán los resultados de esa acción colectiva, las disputas que

puedan surgir de la puja de intereses o el ejercicio del poder.

Todo ello nos indica que, más allá del discurso institucional formal, se carece de dispositivos de comunicación, difusión y puesta en común de los proyectos de la universidad. Las situaciones analizadas muestran a nivel organizacional la ausencia de las instancias de gestión del conocimiento expuestas por Del Moral et al. (2008) saber lo que se sabe, saber lo que no se sabe, y lo que es necesario saber. Ello implica la necesidad de construir modos de interrelación donde la promoción de la iniciativa y la creatividad, de la posibilidad de compartir y utilizar el conocimiento, del trabajo colaborativo, desarrollen una visión personal del futuro y la percepción colectiva de qué es importante y por qué, creando nuevas formas organizacionales para avanzar hacia una organización aprendiente.

Lo expuesto nos lleva a reiterar la necesidad de crear en la universidad dispositivos analizadores de las prácticas académicas e institucionales, aún cuando estos operen en sistemas burocráticos definidos por roles estructurados en campos de poder y autoridad jerárquicos.

Esos dispositivos, en tanto ayuden a los docentes a pensar/crear ideas que puedan ponerse en tensión con los criterios de productividad y eficiencia que, en el marco de la lógica mercantil dominante, orientan a la universidad, irán creando nuevos sentidos sobre la gestión del conocimiento. Y en la medida en que esos conocimientos, al ser construidos colectivamente, generen cambios en la vida de la organización y en las prácticas de sus miembros, se producirá un efectivo y continuo aprendizaje organizacional.

En definitiva, nos referimos a aprendizajes organizacionales que lleven a la emergencia de un proyecto de autonomía en la institución universitaria; esto es, a la construcción y/o fortalecimiento de la cultura democrática en paridad para tomar decisiones

y en mutualidad para la tarea diaria (Heras, 2011). Ello requiere la decisión, democráticamente consensuada, de desarrollar en los integrantes una vocación para revisar de manera crítica y deliberada los proyectos y acciones institucionales a través de formas instaladas como procedimiento colectivo permanente, y capacidades para interrogar y actuar sobre el contexto político en el que la universidad pública está inscripta.

NOTAS:

1. La investigación que retoma el presente artículo corresponde al trabajo de Tesis de N. B. Castro Chans para obtener el título de Magister en Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

2. La modalidad de acoplamiento laxo se caracteriza por la existencia de un "... conjunto de elementos o ámbitos que, interdependientes unos de otros, mantienen sin embargo, su identidad y cierta evidencia de su separación lógica y física, al mismo tiempo que su interacción es circunstancial y débil e sus efectos mutuos." Krotsch (2005: 22).

50

3. Con respecto al contexto institucional -constituido por la UNNE, y específicamente por la Facultad y sus dependencias-, en la investigación se ha considerado la información obrante en los siguientes documentos:

- Universidad Nacional del Nordeste, Estatuto. Resolución N° 264/96 MEC.
- Autoevaluación Institucional de la UNNE. Corrientes, Abril 2008.
- Resolución N° 956/09 CS – Ordenanza de Carrera Docente.
- Informe de Evaluación Externa de la Universidad Nacional del Nordeste. Diciembre 2009.
- Jornada Institucional de Trabajo del Consejo Superior sobre información de Evaluación Externa. Empedrado (Corrientes), Marzo 2010.

- Jornada Institucional de Trabajo del Consejo Superior. Líneas de Gobierno y Gestión 2011-2014. Empedrado (Corrientes), Mayo 2011.
- Documento del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2012-2020.
- Resolución N° 1005/12 CS – Plan Estratégico de Desarrollo. Corrientes, Diciembre 2012.
- Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura (UNNE). Resolución N° 0937/05 CD. Documentación para evaluación de carrera docente. Corrientes, Diciembre 2005.
- Resolución N° 0232/09 CD. Ordenanza sobre Departamentos Pedagógicos, Áreas y Carreras de la FACENA. Corrientes, Mayo 2009.
- Resolución N° 0748/10 CD. Planilla de informe de actividades docentes. Corrientes, Noviembre 2010.
- Informe de Autoevaluación de la Carrera de Licenciatura en Sistemas de Información. Corrientes, Diciembre 2010.
- Informe de Autoevaluación de la Carrera de Licenciatura en Ciencias Químicas. Corrientes, Agosto 2011.
- Informe de Autoevaluación de la Carrera de Licenciatura en Ciencias Biológicas. Corrientes, Julio 2013.

4. La posibilidad de surgimiento de la autonomía depende de que las instituciones, incluida la institución individuo, pongan en juego su capacidad para asumir que son perecederas y admitir de que toda posibilidad de creación de sentido también supone la posibilidad de su destrucción. Ello implica que trabajar por la autonomía es trabajar por ser autónomo, es decir que la autonomía, según el pensamiento de Castoriadis, es lo por-ser (Miranda Redondo, R., 2005, Las Fronteras del odio. Reflexión sobre la alteridad a partir de Cornelius Castoriadis, en *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, 24, 229-242)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albertani, C. (2013) *Pienso luego estorbo. Textos en defensa de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México* (2ª ed.), México: Juan Pablos Editor.
- Castoriadis, C. (S.F.) *Psique, imaginación e histórico-social*. Entrevista realizada por Jean Claude Polack

- y Sparta Castoriadis para la Revista Chimere (13), disponible en: <http://es.scribd.com/doc/23479599/castoriadis-psyque-imaginacion-e-historico-social-entrevista>
- Castro Chans, N. B. (2013). Las interacciones comunicativas en los procesos de gestión de conocimiento en la universidad: Hacia un modelo de análisis, en *Question*, 1 (39), 16-28.
 - Darín, S. (2005) El impacto de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la Sociedad del Conocimiento, en Pérez Lindo, A. (comp.), *Gestión del conocimiento: Un nuevo enfoque aplicable a las organizaciones y a la universidad*, 249 - 279. Buenos Aires: Norma.
 - Del Moral, A., Pazos, J., Rodríguez, E., Rodríguez-Patón, A. y Suárez, S. (2007) *Gestión del conocimiento*. Madrid: International Thomson Editores.
 - Etkin, J. (2005) *Gestión de la complejidad en las organizaciones: la estrategia frente a lo imprevisto y lo impensado*. Buenos Aires: Granica.
 - Foio, M. (2014) *Miradas transdisciplinarias en las ciencias sociales en América Latina. Reflexiones que se articulan con los conceptos de autonomía y alteridad desarrollados por Cornelius Castoriadis. De Prácticas y Discursos [en línea]*, Cuadernos de Ciencias Sociales, III, 3, <<http://depracticasydiscursos.unne.edu.ar/Revista3/pdf/foio.pdf>>, [Consulta: 10 mar. 2015].
 - García Moncada, R. (2008) *La interacción universidad – empresa, un espacio para la producción de conocimiento y el aprendizaje organizacional*, disponible en: <http://es.scribd.com/doc/3830147/La-interaccion-universidadempresaun-espacio-para-la-produccion-de-conocimiento-y-el-aprendizaje-organizacional>
 - Giddens, A. (2011) *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración* (2º Edic.). Buenos Aires: Amorrortu.
 - Gore, E. (2009) *Prácticas colectivas y redes de aprendizaje*, en *IRICE Nueva Época* 20, 13-19.
 - Gore, E. y Dunlap, D. (1988) *Aprendizaje y organización: Una lectura educativa de las teorías de la organización*. Buenos Aires: Tesis.
 - Heras Monner Sans, A. (2011) *Pensar la autonomía. Dispositivos y mecanismos en proyectos de autogestión*, en *Intersecciones en Comunicación* 5, 31-64. Facultad de Ciencias Sociales - UNCPBA – Argentina, disponible en chrome-extension://oemmdcbldboiebfnladdacbfmadadm/<http://www.workerscontrol.net/es/system/files/docs/2011%20Heras%20Monner%20Sans%20Intersecciones.pdf>
 - Kaplún, G. (2007) *Las Metáforas de las Organizaciones*, disponible en: www.chasque.net/frontpage/relación/9912/organizaciones.htm
 - Krotsch, P. (2005) *La evaluación de la calidad en la Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani - UBA.
 - Levy, A. (2007) *Estrategia, Cognición y Poder: cambio y alineamiento conceptual en sistemas sociotécnicos complejos*. Buenos Aires: Granica.
 - López Cerezo, J. A. (2004) *Los entornos de la innovación*, en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 1 (2), 189-193. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
 - López Segrera, F. (2000). *Abrir, impensar, y redimensionar las ciencias sociales de América Latina y el Caribe: ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región?*, en Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas Latinoamericanas*, 246-261. Buenos Aires: CLACSO.
 - López Yáñez, J., Altopiedi, M., Lavié, J., Sanchez Moreno, M., y Murillo Estepa, P. (2002) *Hacia una ecología social de las organizaciones educativas. Desarrollo educativo y comunitario en la Sierra Norte de Sevilla*, en VII Congreso Interuniversitario

de Organización de Instituciones Educativa, San Sebastián.

- López Yañez, J. (2005) La ecología social de la organización. Madrid: La Muralla.
- Maisterrena Zubirán, J. (2013) Creando autonomía en la academia. Manuscrito inédito. Seminario El Proyecto de Autonomía Hoy, PROIMMSE-IIA, UAM, México.
- Marchiori, M. (2009) ¿Por qué hoy en día precisamos cultura organizacional? Una perspectiva de comunicación única en el área posmoderna. Diálogos de la Comunicación, FELAFACS, 78, 1 – 20, disponible en: <http://chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/80-revista-dialogos-cultura-organizacional-una-perspectiva-de-comunicacion-en-el-area-posmoderna.pdf>
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999) La Organización Creadora del Conocimiento. México: Oxford University Press.
- Pérez Lindo, A. (2007) El gobierno inteligente en la república universitaria: de Platón a la gestión del conocimiento. Manuscrito inédito. Doctorado en Ciencias Cognitivas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia (Argentina).
- 52 • Perlo, C. (2007) La organización como producto de la acción individual y colectiva: el aprendizaje organizacional, en Sagastizabal, M. (coord.) Aprender y enseñar en contextos complejos: Multiculturalidad, diversidad y fragmentación, 131-166. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Piñuel Raigada, J. (2010) La noción de mediación comunicativa para el análisis y el diseño de la comunicación organizacional. Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías: Icono 14, 8 (2), 125-132.
- Piñuel Raigada, J. y Gaitán Moya, J. (1997). Teoría

de la Comunicación y gestión de las organizaciones. Madrid: Síntesis.

- Rodríguez Muñoz, J. (2003) Información, Tecnología y complejidad. v. 2. O. Scire, 9 (1), 23-36. Recuperado de: <http://www.iberid.eu/ojs/index.php/scire/article/view/1452/1430>
- Sáez Vacas, F., García, O., Palao, J., y Rojo, P. (2003) Innovación tecnológica en las empresas. Madrid: Universidad Politécnica.
- Senge, P. (2005) La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje (2da ed.). Buenos Aires: Granica.
- Schlemenson, A. (1998) Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflicto en contextos turbulentos. Buenos Aires: Paidós.
- Scribano, A. (2009) Capitalismo, cuerpo, sensaciones y conocimiento, en Mejía Navarrete, J. (Ed.), Sociedad, cultura y cambio en América Latina, 89-110. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Stake, R. (1999) Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Toribio, D. (1999) La evaluación de la estructura académica. Buenos Aires: CONEAU.
- Vizer, E. (2003) La trama (in)visible de la vida social: comunicación, sentido y realidad. Buenos Aires: La Crujía.

DATOS DE AUTORAS:

María del Socorro Foio

Argentina

Magister en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica por la Universidad Nacional del Nordeste. Licenciada en Sociología por la Pontificia Universidad Católica Argentina. Docente de Problemática del Conocimiento, de la Carrera de Posgrado Cooperativo de Especialización en Docencia Universitaria, sedes Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste y Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, y de Análisis de la Problemática Actual de los Campos y Prácticas Profesionales, de la Carrera de Posgrado Cooperativo de Especialización en Docencia Universitaria, sede Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Afiliación institucional: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.

Áreas de especialidad: Sociología del conocimiento, y Análisis organizacional.

E-mail: msfoio@hotmail.com

Norma Beatriz Castro Chans

Argentina

Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades – mención Comunicación – por la Universidad Nacional de Quilmes. Licenciada en Comunicación Social, Universidad Nacional del Nordeste. Docente de Teorías de la Comunicación Social II y de Informática y Sociedad, de la Licenciatura en Comunicación Social, y de Sistemas y Organizaciones, de la Licenciatura en Sistemas, Universidad Nacional del Nordeste.. Afiliación institucional: Facultad de Humanidades y Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura, de la Universidad Nacional del Nordeste.

Áreas de especialidad: Comunicación organizacional.

E-mail: castrochans@gmail.com

REGISTRO BIBLIOGRÁFICO:

Castro Chans, Norma Beatriz y Foio, María del Socorro. Docencia universitaria: aprendizaje organizacional y autonomía en La Trama de la Comunicación, Volumen 20 Número 2, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina. UNR Editora, junio a diciembre de 2016, p. 033-053. ISSN 1668-5628 - ISSN digital 2314-2634.

RECIBIDO: 07-07-2015

ACEPTADO: 28-10-2015