



Educación

ISSN: 1019-9403

revista.educacion@pucp.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

Alvarez Cruz, Gisella Varinia

El aprendizaje organizacional como eje de desarrollo en la organización escolar

Educación, vol. 15, núm. 29, 2006, pp. 07-34

Pontificia Universidad Católica del Perú

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=717876768001>

- 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

El aprendizaje organizacional como eje de desarrollo en la organización escolar

GISELLA VARINIA
ALVAREZ CRUZ*

En la actualidad, las organizaciones tienden a ser organizaciones del conocimiento, y el aprendizaje organizacional es uno de los factores más importantes para que estas se conviertan en organizaciones inteligentes.¹ Esta aseveración es perfectamente válida para toda institución educativa, puesto que nos encontramos, a decir de Peter Drucker, ante: «un grupo humano compuesto de especialistas que trabajan juntos en una tarea común» (1994: 54), es decir, ante una organización. En este sentido, consideramos que este enfoque de aprendizaje organizacional es fundamental en toda organización educativa debido a la necesidad de responder a uno de sus problemas más álgidos que posee: la imposibilidad de generar conocimiento organizacional y potenciar su creación partiendo de los conocimientos individuales como base para obtener el éxito organizacional.

Nos interesa particularmente la creación de conocimientos organizacionales, puesto que la sociedad en la cual vivimos se caracteriza por el cambio permanente y continuo en todo aspecto: social, político, económico, cultural, entre otros. En esta sociedad globalizada, una de las características fundamentales es el bagaje colosal de información al que estamos expuestos y que cambia vertiginosamente cada día. Vivimos la «Era de la Información»,² en la que el recurso estratégico más importante, en palabras de Chiavenato (2004), es el

* Maestría en Gestión de la Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

¹ Para el presente artículo, el término «organización inteligente», así como «organización del conocimiento» se considerarán como una «organización que aprende».

² «La Era de la Información [sic] comenzó en la década de 1990 [...]. Su característica principal son los cambios, que se tornaron más rápidos, imprevistos, turbulentos e inesperados. La tecnología de la información, que integra la televisión, el teléfono y el computador, generó desarrollos impredecibles y transformó el mundo en una verdadera aldea global: impacto comparables al que tuvo la Revolución Industrial en su época [...]» (Chiavenato 2002: 33).

conocimiento. Este se constituye también en la ventaja competitiva³ más valiosa; así, lo más importante para la organización no es la información, sino que por medio de esta se pueda alcanzar el conocimiento. Chiavenato (2004) señala que la organización que quiera asegurar su permanencia total tendrá que aprender a transformar la información en conocimiento, así como a utilizarlo adecuadamente para crear nuevos productos.

Con el objeto de contribuir al éxito organizacional y para responder a la imposibilidad inicialmente planteada por parte de las organizaciones escolares, en este artículo reflexionaremos sobre los orígenes y los supuestos teóricos que subyacen en el enfoque de aprendizaje organizacional y que contribuirían al desarrollo de una organización educativa. Partiremos desde una perspectiva histórica con el fin de ubicarnos en el tiempo y entender cómo surgió el aprendizaje organizacional. Luego revisaremos los elementos constitutivos de este enfoque, los niveles de aprendizaje —*adaptativo o de ciclo simple y generativo o de ciclo doble*— y las relaciones entre el aprendizaje individual y el aprendizaje organizacional. Finalmente, propondremos nuestro aporte desde una mirada crítica.

Cabe resaltar que la mayoría de autores (Argyris 1957, 1976, 1979a, 1990, 1999; Argyris y Schön 1996, s.a.; Dixon 1999; Senge *et al.* 1995, 2000, 2002, entre otros) han elaborado sus aportes científicos a este enfoque a partir de investigaciones sobre todo en el ámbito empresarial. El enfoque del aprendizaje organizacional nace, pues, en este mundo. Es muy poco el aporte a nivel de investigaciones hacia el campo educativo (Bolívar 2000 y Leithwood y Seashore 2000). Respecto de esto, Santos Guerra (1997: 222) enfatiza que «existe diferencia en el funcionamiento de las escuelas como instituciones específicas frente a las organizaciones industriales y comerciales [...]. Las teorías generales no son fácilmente aplicables a organizaciones concretas y, mucho menos, si son de naturaleza tan diferente como una fábrica y una escuela». Por ello las investigaciones en el ámbito educativo constituyen un reto y un desafío a todos los educadores para aventurarse a realizar trabajos de investigación desde este enfoque aún no explorado —ni explotado— en toda su magnitud.

Con el fin de situarnos históricamente en la evolución del enfoque de aprendizaje organizacional, aseveramos que desde hace algunas décadas autores como Chris Argyris (1957, 1979a, 1979b, 1990 y 1999), Chris Argyris y Donald Schön (1996), Nancy Dixon (1999), Peter Senge *et al.* (1995, 2002),

³ La ventaja competitiva es el aspecto esencial del desempeño en los mercados competitivos. La ventaja competitiva proviene fundamentalmente del valor que una empresa logra crear para sus clientes. (Porter, 2003).

Antonio Bolívar (2000), Kenneth Leithwood y Karen Seashore Louis (2000), entre otros, analizan el fenómeno y la complejidad de las organizaciones, así como sus interacciones internas. Dieron inicio con ello al estudio del aprendizaje organizacional.

Comenzaremos mencionando a Chris Argyris, quien se ha dedicado por décadas a estudiar la complejidad de las organizaciones (1957) y los factores que contribuyen a su desarrollo y eficiencia (1978) desde una mirada psicológica y también empresarial. Argyris (1979b) asevera que ha empezado sus investigaciones desde el estudio de las organizaciones, porque es en este ámbito donde se originan las innovaciones. Chiavenato (2002) enfatiza que la innovación es una de las bases sobre las cuales se instaurará el aprendizaje organizacional en una institución.

Del aporte de estos autores entendemos que una organización escolar encaja perfectamente con la complejidad de cualquier organización y, como tal, para obtener el éxito organizacional, deberá orientar su misión, su visión y sus objetivos estratégicos institucionales hacia la innovación. Para que se implante un proceso de innovación en una organización escolar, deberán superarse algunas barreras organizativas, pues por lo general las personas nos habituamos a una rutina laboral de la que nos cuesta salir. Esto se pone en evidencia cuando somos reacios para adoptar una nueva estrategia metodológica o alguna nueva forma de concebir la evaluación. Estamos tan encasillados en un paradigma educativo, que nos volvemos miopes ante la realidad y no somos capaces de adoptar otra concepción. Como afirma Santos Guerra (2001b: 125): «Los centros escolares tienen una marcada tendencia a mantener las rutinas». Esta rutina en la organización escolar contribuye a que se repitan los errores y se mantengan las limitaciones organizacionales, puesto que una «organización cerrada al aprendizaje, hermética con las interrogaciones, asentada en las rutinas, repetirá de forma inevitable los errores. No aprenderá» (Santos Guerra 2001a: 16).

Argyris (1979b) plantea, además, entre otros tantos aportes, que una organización obtendrá el éxito si considera al individuo como el eje central de la organización. Entonces el individuo se convertirá en la palanca que impulsará a la organización a lograr el desarrollo, la mejora de procesos y estrategias, así como el éxito organizacional, en donde lo más importante será acabar con las «limitaciones a la innovación y en canalizar el deseo de cambio» de todo individuo (Binney y Williams 2003: 68). Sin embargo, nos advierte Santos Guerra (2001b) que, con relación a la organización educativa, debemos tener cuidado con la concepción que se tenga sobre el cambio, pues muchas veces se concibe como un término ambiguo, en vista de que no se especifica si se

trata simplemente de adaptarse al cambio o si es cuestión de provocarlo en una determinada dirección y sentido. Y porque tampoco se define de qué tipo de cambio se trata y cuál es su contenido más profundo. Las escuelas pueden ser transmisoras de las pautas culturales —es decir, de socializar—, pero también pueden poner en tela de juicio unas formas de entender la cultura —o sea, de educar— y tratar de transformarlas a partir de esa crítica. Muchas veces «el miedo al cambio tiene componentes muy complejos. No es igual acomodarse a un cambio técnico que a un cambio de mentalidad o de actitud. Este tipo de cambio puede llevar consigo el reconocimiento de que se ha estado equivocado durante mucho tiempo» (Santos Guerra 2001b: 64). Entendemos que se trata de proyectar un cambio cualitativo institucional que involucre una modificación fundamental de la manera de pensar (Senge *et al.* 2000), un giro en los esquemas mentales de los miembros de la institución. Como afirma Edwards Deming en Senge (2000: 13): «nada cambia sin transformación personal».

Continuando con el papel que cumple el ser humano en la organización, Chris Argyris (1979a) señala que el individuo, con todas sus potencialidades y capacidades, es quien posee una energía psicológica que podrá contribuir al desarrollo de la organización y a su propio desarrollo individual. Asimismo, antes de plantear su enfoque de aprendizaje organizacional, el autor parte de investigaciones elaboradas desde la Teoría del Desarrollo Organizacional,⁴ basándose también en la Teoría de Recursos Humanos (Argyris 1976).⁵ Desde

⁴ La Teoría del Desarrollo Organizacional manifiesta interés por el proceso en virtud del cual los recursos técnicos y humanos vitalizan, dinamizan, confieren realidad, activan y renuevan a las organizaciones (Argyris 1976). El Desarrollo Organizacional es un antecedente de Aprendizaje Organizacional, surge como crítica al taylorismo que había desdeñado al sujeto y a la acción de los grupos, dentro del movimiento de «Relaciones Humanas». Surge en los años 60. Esta teoría enfatiza el desarrollo de la organización al movilizar los recursos adecuados (internos y/o externos) para llevar a cabo aquellas acciones de mejora que el propio grupo considere prioritarias (Bolívar 2000).

⁵ La Teoría de Recursos, se fundamenta en investigar los recursos y capacidades de una empresa, para explicar mediante su posesión las diferencias en los resultados a lo largo del tiempo de una determinada organización empresarial dentro de su negocio. De ahí podemos deducir que los elementos centrales de análisis y estudio son precisamente los recursos y capacidades. Recurso en sentido amplio se entiende como aquel medio que sirve para alcanzar un objetivo marcado de antemano. Esta acepción de recurso incluiría también al concepto de capacidad, es decir, las capacidades de una empresa serán también recursos con los que esta cuenta (Capella, 2005). Los recursos en sentido estricto serán definidos como los stocks de factores disponibles que son poseídos o controlados por la empresa (Amit y Schoemaker 1993). En cambio, la capacidad sería la facultad de gestionar adecuadamente los recursos para realizar una determinada tarea dentro de la empresa. Por lo tanto, en este contexto, las capacidades se refieren a la competencia de una empresa para desplegar los recursos, usualmente en combinación, usando procesos organizativos, para producir un fin deseado (Amit y Schoemaker 1993).

esta época el autor concentra su atención en los individuos como eje y motor de las organizaciones. Argyris (1976) enfatiza que son las personas quienes efectuarán cambios radicales en las organizaciones. Es decir: si se quiere operar un cambio radical organizacional, se debe partir del recurso humano dentro de una organización. De esta manera, Chris Argyris vislumbraba cómo serían las organizaciones del futuro: tendrían una tendencia más humanista y estarían centradas en los individuos antes que en los procesos organizacionales, los cuales, si bien es cierto que cobran particular relieve, no constituyen lo más importante para la organización.

Los recursos humanos en una organización escolar son la savia que alimenta la organización. El cambio cualitativo institucional se operará a partir de una gestión óptima del talento humano y de los procesos organizacionales. Esto se vuelve evidente en una organización escolar cuando Voogt (2000: 254) enfatiza: «to improve schools we must expand our understanding of the full range of dimensions of events and activities that affect both the primary and secondary organizational processes». Asimismo, enfatizamos con Chiavenato (2004: 38) que las personas se constituyen en «agentes activos e inteligentes que ayudan a administrar los recursos organizacionales». En este punto nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿las instituciones educativas consideran el talento humano como el factor más importante para su organización? O, por el contrario, ¿las instituciones educativas enfocan principalmente solo aspectos como los procesos y las estrategias institucionales, por lo que descuidan la gestión del recurso humano? ¿O acaso las instituciones educativas limitan el desarrollo del talento humano?

Con el objeto de delimitar el campo de estudio del enfoque del aprendizaje organizacional, afirmamos, en palabras de Antonio Bolívar, que es un campo a-conceptualmente fragmentado (Bolívar en Capella 2005), pues ha sido tratado por diversas disciplinas: económicas, empresariales, comerciales, psicológicas... Entonces, este enfoque admite su estudio desde diversas perspectivas. Observamos que el campo educativo lo ha tratado muy poco y que la mayoría de investigaciones se ha efectuado desde los ámbitos empresarial y comercial. En este sentido, Santos Guerra (2001b: 27) advierte:

[...] la organización escolar ha sido abordada desde perspectivas [...] escasamente relevantes, excesivamente abstractas y nada eficaces para comprender y transformar la práctica escolar [...] se han aplicado a la escuela teorías procedentes del campo industrial / comercial [...]. Cuando los educadores o los alumnos se han acercado a estas teorías han aprendido sus postulados, [...] pero han aprendido poco acerca del funcionamiento y del significado de las escuelas porque [...] cada escuela es un mundo diferente

[...] porque la empresa tiene claves productivas que no puede compartir la escuela [...].

A pesar de ello, el enfoque del aprendizaje organizacional tiene mucho potencial que puede beneficiar mucho al campo de la organización educativa.

Analizaremos a continuación los diversos conceptos sobre el aprendizaje organizacional. Dentro de las innumerables concepciones que existen en el medio sobre este enfoque, hemos adoptado la de Argyris y Schön, pues nos parece pertinente para el objetivo del presente artículo, en especial por la definición sobre aprendizaje organizacional que adoptan. Rescatan el sentido integral del enfoque y lo encaminan hacia la construcción de conocimiento organizacional en una institución; abarcan tanto las capacidades cognoscitivas como las estrategias, los recursos y los procesos organizacionales, y el aspecto valorativo de la institución. En este artículo adoptamos este concepto y analizamos su viabilidad con la organización escolar.

Al respecto ambos autores afirman lo siguiente: «el aprendizaje organizacional es el proceso por el que una organización obtiene y utiliza nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores» (Argyris y Schön 1978 en Bolívar 2000: 23). Esta concepción de aprendizaje organizacional apunta a la creación de nuevos saberes y estrategias no solo a nivel individual, sino sobre todo a nivel organizacional. Argyris y Schön hablan de un *proceso* porque implica continuidad en el tiempo, secuencialidad de etapas y cambio constante en el interior de la organización. Es decir, la obtención de nuevos saberes ocurrirá en el *continuum* del tiempo. No es una acción rápida, sino una tarea lenta y compleja. En el ámbito educativo, la idea de proceso se opone a lo que normalmente pensamos cuando se adopta un nuevo paradigma educativo o un nuevo enfoque. Por lo general queremos obtener resultados a corto o mediano plazo. En el caso del enfoque del aprendizaje organizacional aplicado a la escuela, nuestra mirada debe enfocarse en obtener resultados a largo plazo.

Resulta interesante resaltar que a partir de la definición de Argyris y Schön la creación de nuevos saberes apunta al desarrollo tanto de capacidades cognitivas como a la adquisición de estrategias. El desarrollo de las capacidades cognitivas está referido al *qué*. En este ámbito se encuentran comprendidos los datos que la organización recibe del exterior, la información que la organización selecciona como relevante y de provecho para sí, además de la construcción de los propios saberes y, posteriormente, la obtención de sabiduría (Peylorón 2000 en Capella 2005). Por otro lado, la adquisición de estrategias está referida al *cómo*. Ello implica la adquisición de destrezas y de técnicas especializadas que contribuyen al desarrollo de la institución. El *cómo* constituye

el aporte que cada miembro podrá proporcionar a partir del desarrollo de determinadas estrategias y destrezas que beneficiarán enormemente a la organización. En este último caso, identificamos esta adquisición de estrategias y destrezas como la «ventaja competitiva» (Porter 2003) que aportan los integrantes de la institución. El desarrollo de las capacidades cognitivas debe estar entrelazado a la adquisición de estrategias. Uno no puede ir desligado del otro. Por el contrario, el *qué* y el *cómo* deben interrelacionarse y retroalimentarse constantemente. Ambos coexisten en una relación biunívoca. Este aspecto del aprendizaje organizacional que enfatiza la creación de saberes apuntando hacia el desarrollo de capacidades cognitivas y la adquisición de estrategias se ajusta perfectamente a una organización escolar.

La importancia del enfoque del aprendizaje organizacional para la organización educativa, de acuerdo con Peter Senge, es «poderosa porque representa un cambio fundamental en las ideas acerca de quién tiene el conocimiento y el poder» (2000: 389). En esta afirmación subyacen dos ideas fundamentales para la institución educativa. La primera está referida a que el enfoque del aprendizaje organizacional implica un cambio cualitativo en la institución que lo aplica; por lo tanto, su viabilización en una organización escolar es posible. Este cambio cualitativo institucional se evidenciará en todos los niveles y junto a la innovación propiciarán el ambiente adecuado para que se instaure el enfoque del aprendizaje organizacional en una organización educativa. La segunda idea relaciona la creación de nuevos saberes con el poder. En este sentido, se infiere que quien posee el conocimiento cuenta con un valor agregado⁶ y con una ventaja competitiva sobre los demás, elementos que se pueden canalizar para aportar al desarrollo de la institución. Sin embargo, en este segundo aspecto, nos advierte Santos Guerra (2001a), el ansia desmedida por la adquisición del conocimiento puede llevar al individuo al deseo de competencia desmedido, al ansia del *poder por el poder*. Ello podría generar que las personas tuvieran como prioridad la búsqueda y la defensa del interés personal, lo cual podría significar un serio descuido del interés por la organización. La organización escolar no debe perder de vista este aspecto, ya que la sociedad globalizada en la que estamos inmersos nos empuja hacia un individualismo exacerbado.

⁶ El valor agregado podía ser la lealtad de los clientes, o el reconocimiento de una razón social que tiene ya décadas de existencias, o la ubicación de la tienda, incluso el carácter de los empleados. Cualquiera que fuera estos factores se agrupaban bajo el título de fondo de comercio, lo mismo que antes se hacía con los servicios (Edvinsson y Malone 1999).

En los acápite siguientes nos enfocaremos en los aspectos del enfoque del aprendizaje organizacional que confluirán en la organización educativa y que contribuirán al éxito institucional.

1. ASPECTOS DEL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL QUE CONFLUYEN EN LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

Toda organización que adopta el enfoque del aprendizaje organizacional se caracterizará, entre otros aspectos, por considerar al individuo como el centro de la organización. Senge (2002) afirma que no basta tener una persona que aprenda para la organización. Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que sepan cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprender de su gente en todos los niveles: individual, grupal, organizacional e interinstitucional. Vislumbramos una organización caracterizada por la implantación de un Enfoque Multinivel Integrado,⁷ a decir de Sheerens (1992) en Fernández *et al.* (2002), en donde se aproveche al máximo el capital intelectual de sus integrantes.

En los siguientes párrafos analizaremos las principales características del enfoque del aprendizaje organizacional que confluirán en el desarrollo de una organización educativa. En los párrafos previos subrayamos que la atmósfera propicia para una organización que quiera guiarse de acuerdo con este enfoque lo constituirán la innovación y el cambio cualitativo institucional. Sin perder de vista este aspecto, remarcamos que, en la base de la instauración del enfoque del aprendizaje organizacional para una organización de tipo educativa, consideraremos la creación de conocimientos (Argyris 1999) como factor clave del éxito organizacional. A manera de columnas que sostendrán este edificio encajaremos los modelos mentales como paradigmas del cambio organizacional, el aprendizaje en equipo como estrategia organizacional y la visión compartida y su repercusión en el ámbito de la organización educativa (Senge *et al.* 1995). Abordaremos cada una de estas características enfatizando el aporte de cada una hacia la organización escolar. Sin embargo, haremos hincapié en la primera, pues es fundamental y trascendental para la implantación del aprendizaje organizacional en una organización educativa, sobre todo porque por medio de este

⁷ El Modelo Integrado diferenciando cuatro niveles, es el llamado Modelo Multinivel, donde se definen cuatro niveles: el macronivel o de contexto, el mesonivel o nivel del centro educativo, el micronivel o nivel de aula y, por último, el nivel de alumno, que es en el que se obtienen las puntuaciones de rendimiento y cuya varianza se pretende explicar. En estos modelos se hipotetiza que los niveles superiores afectan a los niveles inferiores y así sucesivamente (Sheerens (1992) en Fernández, *et al.* 2002).

enfoque se obtendrán los procesos de creación, organización y procesamiento de información necesarios para generar nuevo conocimiento (Wei 1999). Por ello, la primera característica se constituirá en la piedra angular para la instauración del enfoque del aprendizaje organizacional en una organización educativa.

La creación de conocimientos como base de instauración del aprendizaje organizacional en el ámbito educativo

El aprendizaje organizacional requiere herramientas o mecanismos que permitan convertir el conocimiento de las personas y equipos de la organización en conocimiento colectivo. Una característica fundamental para toda organización escolar en la cual se asume el enfoque del aprendizaje organizacional es la adquisición y la creación de conocimientos, pues estos se constituirán en su piedra angular y la impulsarán hacia su desarrollo. Toda organización escolar trabaja con personas; por lo tanto, los activos intangibles organizacionales estarán constituidos por el capital intelectual⁸ de sus miembros. Además, contribuiríamos a que los seres humanos fueran más competentes y eficaces y, al mismo tiempo, llegaríamos a la creación de organizaciones innovadoras, flexibles, autogeneradoras y efectivas. Hablaremos, entonces, de la creación de conocimientos para la acción (Argyris 1999) en la organización. Este conocimiento para la acción va directo a la vida social humana, pues «la acción es la manera en que le damos sentido a la vida» (Argyris 1999: 17). Está referido al cómo nos mostramos ante los demás y ante nosotros mismos. Solo mediante la creación de nuevos conocimientos seremos capaces de entregar todo el potencial intelectual y humano que poseemos y que se volcará en provecho de la organización. Será un conocimiento individual que llegará a ser un conocimiento organizacional, puesto que el conocimiento reside en las mentes de los individuos, y es preciso convertirlo en conocimiento que se pueda compartir y transformar en innovaciones (Wei 1999). Este aspecto se adecua perfectamente en una organización educativa en donde se contribuiría a la generación de conocimientos organizacionales a partir de los conocimientos individuales.

Según Chris Argyris (1999), el conocimiento para la acción no solo es relevante para el mundo de la práctica; es el conocimiento que la gente utiliza

⁸ Les corresponde a Edvinsson y Malone el mérito de haberse concentrado en explicar, caracterizar y categorizar el capital intelectual, al que definen como «la posesión de información, conocimientos, experiencia aplicada, tecnología organizacional, relaciones con los clientes y destrezas profesionales que otorgan una ventaja competitiva a una empresa frente a sus competidores» (1999:64). Y para la mayoría de autores que se han dedicado a profundizar en su estudio consideran que su rasgo fundamental es el conocimiento.

para crear el mundo. El conocimiento para la acción hace referencia al cambio cualitativo institucional. Es decir, el capital intelectual de cada miembro de la organización contribuirá de forma paulatina a su desarrollo, debido a que este, en palabras de Peter Drucker (1994), se constituirá en el único recurso económico significativo de la sociedad del conocimiento.⁹ El capital intelectual contribuirá al cambio cualitativo institucional. Por esta razón las organizaciones con futuro, enfatiza Antonio Bolívar (2000), serán aquellas que tengan capacidad para aprender haciendo uso del capital intelectual.

Según Edvinsson y Malone (1999), el capital intelectual de una organización representa una ventaja competitiva para la institución. En este punto es preciso reflexionar acerca de la siguiente cuestión: ¿es posible que una institución educativa permita el desarrollo de estrategias que motiven el conocimiento individual con el fin de que luego este se convierta en conocimiento organizacional? ¿Las instituciones educativas estarán contribuyendo a generar espacios institucionales en donde fluyan las sinergias entre sus miembros, con el objetivo de que se fomente y genere conocimiento organizacional? Este planteamiento surge porque en la organización escolar se podría estar promoviendo actitudes que orienten a sus integrantes hacia la individualidad y no a la colegialidad. Al respecto, Santos Guerra (1997: 108) enfatiza:

La organización educativa ha de favorecer la colegialidad en sus estructuras y en su funcionamiento. Las instituciones pueden fomentar, en sus estructuras, el individualismo o la participación. El peligro que tienen las escuelas es que se organicen en torno al eje de la individualidad. Cada profesor en su aula, en sus tiempos, en sus funciones, con sus alumnos, con su disciplina [...]. La tarea compartida, el éxito colegiado desaparece ante la acción individual.

Es preciso acotar además que, si bien el capital intelectual se ha convertido en la ventaja competitiva de mayor valía en la organización, no perdamos de vista lo que advierte Santos Guerra (2001a) al afirmar que en esta sociedad neoliberal en la que estamos inmersos el afán desmedido por crear conocimientos puede llevar a la persona hacia el individualismo exacerbado y la obsesión por la eficacia. En párrafos previos, apoyándonos en Santos Guerra

⁹ La sociedad del conocimiento es aquella en donde el recurso principal será el conocimiento. Esto significa, igualmente, que tendrá que ser una sociedad de organizaciones... el verdadero recurso dominante y factor de producción absolutamente decisivo no es ya ni el capital, ni la tierra ni el trabajo. Es el conocimiento. En lugar de capitalistas y proletarios, las clases de la sociedad postcapitalista son trabajadores de conocimientos... El valor se crea hoy por la productividad y por la innovación, ambas aplicaciones del conocimiento al trabajo. Los grupos sociales dominantes de la sociedad de conocimiento serán los «trabajadores del conocimiento». (Drucker 1994).

(2001a), afirmábamos que el individualismo exacerbado empuja al individuo a la preocupación y al interés personal en grado sumo, y que ello podría derivar en la anteposición de lo personal por delante de los proyectos corporativos o de los objetivos estratégicos institucionales de la organización. Esto se evidencia en el ámbito educativo cuando, por ejemplo, en la escuela observamos el interés desmedido que tiene un alumno por sobresalir, por querer mejorar sus calificaciones, sin interesarle el progreso de sus compañeros, o cuando un padre de familia se enfoca solo en el progreso de su hijo sin importarle el avance del grupo o el ámbito social que lo rodea. Según Santos Guerra (2001a), lo individual prevalece sobre lo público, el interés particular sobre el general, los beneficios de cada uno sobre el beneficio común. Entonces, en la escuela se deben equilibrar las tareas.

Otro peligro del que nos advierte Santos Guerra (2001a) es la obsesión por la eficacia, por todo lo que conduzca a la consecución de logros pragmáticos, por lograr resultados visibles y medibles. Las ganancias, además de visibles y pragmáticas, tienen que ser inmediatas. Los beneficios de mediano y largo plazo tienen un valor secundario, aunque no insignificante. Esto choca con una organización escolar, puesto que los resultados en ella no son inmediatos sino que, por el contrario, se observan con el transcurrir del tiempo.

Estos peligros que mencionamos párrafos previos podrían ser el resultado de concebir a la escuela desde el punto de vista empresarial, puesto que

[...] el enfoque managerial [sic] estudia la escuela desde el punto de vista de su correcta dirección y se caracteriza por las siguientes peculiaridades: es pragmática (busca la eficacia inmediata y da valor a las recetas prácticas), restrictiva (se centra en la eficacia, el control y la evaluación), normativa (centra su atención en el deber ser) y selectiva (se dirige a directores e inspectores) (Santos Guerra 1997: 97).

Sin perder de vista lo analizado, en el próximo acápite discutiremos la importancia de la gestión o gerencia del conocimiento¹⁰ para que este se convierta en conocimiento organizacional en una institución educativa.

¹⁰ Como bien señala Kinney, citado por Velarde, «hoy en día la experticia y competencia de los empleados [...] no son suficientes para lograr el éxito y competitividad de esa organización. El futuro de una organización descansa hoy en día en ser capaz de crear, capturar, obtener y potenciar su conocimiento». Es a ello a lo que hoy llamamos Gestión o Gerencia del Conocimiento, es decir, aquellas acciones que deben realizarse con ese conocimiento, ya sea para generar más conocimiento, capturarlo, organizarlo y/o compartirlo. Como resumiría Kinney, la gestión de conocimiento es un proceso activo y proactivo por el cual una organización incrementa su capital intelectual [...] (Kinney en Capella 2005).

Importancia de la gestión del conocimiento en el desarrollo de la organización educativa

En toda organización escolar se hace indispensable una adecuada gestión de conocimientos con el fin de establecer relaciones entre el conocimiento que se constituirá en el capital intelectual de la organización escolar. La gestión del conocimiento pretende que las informaciones, conocimientos y competencias que fueron inicialmente de las personas y que luego se repotenciaron en los equipos de trabajo se irradian y amplíen en la comunidad organizacional y, en consecuencia, se conviertan en los fundamentos que incentiven una mejor visualización de las estrategias, un adecuado rediseño de los procesos, una suficiente estimación de recursos y una racional estructura organizacional (Capella 2005). El capital intelectual está constituido por toda la información y el bagaje personal que poseen los individuos. Estos deben ser compartidos y puestos en práctica para que se transformen en aprendizaje organizacional. Ello será posible con una adecuada gestión de conocimientos. En este sentido, Santos Guerra acota que «la escuela es una organización dentro de la cual tiene lugar un proceso educativo intencional. [...] es una institución que no solo sirve de marco sino que se constituye ella misma en un agente educativo. Para ello es preciso que tenga unas características que permitan o favorezcan la acción inteligente, que ella misma evolucione mejorando [...]» (1997: 101). Esta acción inteligente de la que se habla está en conexión con la creación de conocimientos institucionales.

Sin embargo, nos advierte el mismo autor (2001a) acerca del peligro de la competitividad extrema, en la que no importa llegar a ser el mejor de uno mismo sino el primero entre todos. La competitividad convierte en obsesión las clasificaciones, pero muchas veces no toma en cuenta la igualdad de condiciones de partida ni los medios disponibles para llegar al logro. En el ámbito educativo, evidenciamos, por ejemplo, que cada alumno trata de obtener mejores resultados que los demás. Cada escuela pretende ocupar un lugar más elevado en la clasificación. Los sistemas de evaluación pretenden hacer mediciones estandarizadas que conduzcan a comparaciones y clasificaciones pretendidamente científicas (Santos Guerra 2001a). Por ejemplo, en nuestro contexto educativo se aplicaron las pruebas de medición internacional Pisa (2004),¹¹ las cuales medían las capacidades de comprensión lectora y lógico-matemática de nuestros alumnos. Sin embargo, los patrones de medición apuntaban hacia la inequidad, ya que nos equiparaban con la realidad de otros contextos

¹¹ Fuente IMC del Minedu, octubre de 2005.

educativos más aventajados. No había igualdad de condiciones en los evaluados. La realidad educativa de colegios privados es muy distinta de la de colegios públicos, tal y como las escuelas de países desarrollados son distintas de las de países en vías de desarrollo. Por ello se habla de una inequidad en este tipo de pruebas estandarizadas (Base de Datos del IMC, MINEDU 2005).

Continuando con la gestión de conocimientos, Capella (2005) reafirma que el asunto no se reduce a captar la información, transferir el conocimiento y seguir construyendo el nuevo conocimiento, sino a mantener una continua exigencia de agregar valor como consecuencia del aporte sinérgico derivado de los conocimientos compartidos. El punto es que la adquisición de informaciones, así como la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias, se comparta y democratice mediante redes coordinadas que, a través de conexiones virtuales o de interacciones reales, fomenten la natural correlación entre las competencias de la gente y la competitividad de la empresa. En este sentido, acotamos el planteamiento de Kenneth Leithwood (2000: 76): «The most frequently mentioned collective process for learning was the exchange of information through informal discussions [...] This occurred when someone felt comfortable sharing their own learning with others and receiving suggestions for improvement from others». Entendemos que la organización escolar estará en una retroalimentación constante del capital intelectual de sus miembros, lo cual constituirá el valor agregado más importante para sí y las metas propuestas por la institución educativa. Asimismo, esta retroalimentación constante le permitirá a toda organización escolar estar atenta y a la vanguardia de los cambios que vive el mundo contemporáneo y globalizado para responder a ellos de forma eficiente.

Coincidimos con Capella (2005) en afirmar que la gerencia del conocimiento en el interior de la organización es un medio, no un fin. Es importante resaltar también que la gestión del conocimiento facilita el proceso de toma de decisiones al mejorar la resolución de problemas en la organización; facilita la disposición del conocimiento adecuado, cuándo se necesita, en la cantidad precisa y en el momento en que se necesita, lo cual permite la generación de soluciones durante el proceso; finalmente, acelera el aprendizaje individual y colectivo de la organización, con lo cual contribuye a su desarrollo (Velarde en Capella 2005). Sin embargo, es importante acotar que el ambiente que se requiere para la implantación del aprendizaje organizacional en una institución que será una organización que aprende es un contexto ideal, difícil de lograr. Bolívar lo enfatiza:

[...] precisamente, la idea de organizaciones que aprenden [...] ha sido desde su nacimiento justo una idea que no describe una realidad dada, aspira a

generar una visión de lo que debía ser una organización que se «mueve». De hecho, los propios proponentes del modelo lo hacen como un «tipo-ideal» o «visión» de organización, que maximice la capacidad de aprender [...] Una organización que aprende apunta a un ideal de desarrollo que puede no alcanzarse nunca, pero sirve para marcar una trayectoria a seguir (2000: 10).

Los modelos mentales como paradigma de cambio organizacional en toda organización escolar

Los modelos mentales constituyen otra característica del aprendizaje organizacional que pueden influir positivamente en la organización educativa. Para definirlos adoptamos el aporte de Peter Senge et al. (1995: 245-246), quien plantea que los modelos mentales son como las imágenes, supuestos e historias que llevamos en la mente acerca de nosotros, los demás, las instituciones y todos los aspectos del mundo. Los modelos mentales determinan lo que vemos y lo que creemos. Los seres humanos no pueden recorrer los complejos entornos de nuestro mundo sin «mapas mentales» cognoscitivos.

Por ello el conocimiento de la realidad no es algo que recibimos pasivamente, sino algo que construimos y organizamos en forma activa y continua. El conocimiento de la realidad nos interpela, nos afecta y nos determina. Esto encierra la paradoja de que todo lo que percibimos y concebimos es necesariamente la consecuencia de nuestros propios modos y medios de percepción. Es decir, que vemos el mundo conforme somos nosotros y no como el mundo es. Es decir «el mapa no es el territorio». Difiere de él: es apenas una representación suya y, como tal, puede presentar y presenta distorsiones, limitaciones y empobrecimientos, derivados de las características peculiares de la experiencia de cada individuo (Senge *et al.* 1995). Por tal motivo, en cada organización que adopta el aprendizaje organizacional, el equipo directivo estará atento a los modelos mentales de cada uno de los integrantes, con el fin de evitar distorsiones, dificultades y enfrentamientos y constituirlos en el valor agregado que la organización posee.

Asimismo, las diferencias entre los modelos mentales explican por qué dos personas pueden observar el mismo acontecimiento y describirlo de maneras distintas: prestan atención a distintos detalles. Es como si mirásemos un mismo prisma desde distintos ángulos posibilitando que cada uno tenga una perspectiva diferente. Este aspecto es interesante rescatar en la organización, pues cada integrante de la misma tendrá su propia lectura de los hechos que es fundamental que la pueda compartir con los demás para enriquecer la toma de decisiones en la institución. Por ello, en la organización, se podrían generar espacios en los cuales, se implementen estrategias que permitan compartir las creencias, los

supuestos, los conocimientos y que, a su vez, estos se expandan por medio de la comunicación efectiva a toda la institución; pues un conocimiento que continúa siendo personal, limita la capacidad de la organización (Wei 1999).

Como complemento al acápite anterior sugerimos que el término modelos mentales alude tanto a los «mapas» tácitos, y más o menos permanentes del mundo que la gente tiene en su memoria duradera como a las percepciones efímeras que la gente elabora como parte de sus razonamientos cotidianos. Según algunos teóricos del conocimiento, los cambios en los modelos mentales cotidianos, que se acumulan con el tiempo, se reflejan gradualmente en cambios, en creencias duraderas y arraigadas (Senge *et al.* 1995); los cuales influirán en forma decisiva en la institución. De este análisis entendemos que será imposible esperar que todos piensen lo mismo. Siempre existirá el riesgo para los líderes de una organización en no saber lo que realmente piensan las personas. Es difícil conocer, lo que Chris Argyris y Donald Schön (s.a.) llaman «la columna izquierda»,¹² que contiene finalmente las verdaderas creencias, supuestos, aspiraciones, decisiones e ideas de los individuos.

De acuerdo con Capella (2005) la realidad, muchas veces, se ve distorsionada por nuestros modelos mentales lo que nos limita a la hora de analizar nuestras organizaciones y contribuir a su desarrollo y prosperidad. En efecto, cada persona, además de otros atributos y competencias, posee su propio modelo mental, y este le proporciona una visión parcial o incompleta de la realidad. Pero, además de llevarnos a una particular interpretación de la realidad, los modelos mentales pueden movernos a hacer inferencias «atrevidas», y aún a llegar a conclusiones y decisiones desacertadas. Nuestros modelos mentales, a pesar de que, nunca sintonizan plenamente con la realidad, son mejorables o madurables y, desde luego, la mejora pasa por asumir la parcialidad a la que estamos condenados. En este sentido, identificamos dos aspectos en los modelos mentales: un aspecto positivo y un aspecto negativo. Desde el punto de vista positivo, los modelos mentales contribuyen con la organización desde la riqueza diversa de sus integrantes obtenida a través de sus experiencias previas; mientras que el aspecto negativo está centrado en la opinión parcial e incompleta que se posee de los hechos. En la organización escolar, considerar este doble aspecto de los modelos mentales contribuiría a tomar decisiones más acertadas, pues estaríamos tomando en cuenta el aporte de todos los integrantes de la misma.

¹² La columna izquierda es una estrategia que se basa en el método de investigación de dos columnas desarrollado por Argyris y Schön en donde se cobra conciencia de los supuestos tácitos que rigen nuestra conversación y contribuyen a crear obstáculos en situaciones cotidianas y desarrollar un modo de hablar con más claridad sobre dichos supuestos (Argyris y Schön s.a.).

Asimismo, Enebral (en Capella 2005) subraya que los modelos mentales, por ser implícitos y arraigados, raramente nos resultan tema de cuestionamiento en nuestras vidas: «las cosas son como yo las veo» y no soy capaz de asumir el punto de vista del otro. Esto es una limitación para la organización. Hay que hacer, por consiguiente, un esfuerzo y tratar de que emerjan nuestras creencias y supuestos para someterlos a revisión. El autor nos recomienda dos estrategias para revisar nuestros modelos mentales que sería beneficioso practicar en una organización escolar: el pensamiento reflexivo y la conversación inteligente.

Respecto al pensamiento reflexivo se afirma que, en general, dedicamos poco tiempo a pensar de modo que la reflexión no parece ser un ejercicio frecuente; pero debemos practicarla en beneficio del autoconocimiento y para cuestionar nuestras creencias y aproximarnos a la realidad. Esto lo confirma Santos Guerra (2001a: 10) cuando enfatiza la: «falta de cuestionamiento de nuestro quehacer educativo, debido a la inercia organizativa en la cual vivimos. Los educadores estamos inmersos en una rutina y vivimos sin hacernos preguntas acerca de nuestra actividad». Por supuesto, no estamos siempre equivocados, pero podemos afirmar que nuestra visión de la realidad es siempre incompleta y parcial (Senge *et al.* 1995). Los seres humanos, en ocasiones, queremos que nuestras creencias, supuestos e ideas predominen. Pero hay que considerar que siempre tendremos una visión sesgada y parcializada del todo; por ello, urge la interacción con los otros; pues el desarrollo de la organización estará en relación directa con las redes sinérgicas que se generen entre sus miembros.

Las conversaciones inteligentes, afirma Senge *et al.* (1995), requieren individuos capaces de reflexionar sobre sus propios pensamientos. Hay quienes creen que las reuniones, en general, suponen una pérdida de tiempo; desde luego que así puede ser, en la medida en que no seamos conversadores eficaces. La conversación inteligente demanda un cierto contrapeso entre la alegación y la indagación. El autor enfatiza que en estas conversaciones inteligentes el individuo: «Identifique las conclusiones que alguien saca. Solicite los datos que llevaron a esa conclusión. Inquiera acerca del razonamiento que conecta los datos y la conclusión. Infiera una posible creencia o premisa. Exponga su inferencia y verifíquela con la persona» (Senge *et al.* 1995: 271) con el fin de contribuir al desarrollo de la organización y hacer de la conversación un acto inteligentemente penetrante. La conversación inteligente es la forma en que el conocimiento tácito se convierta en conocimiento explícito. En una organización escolar se debe tener en cuenta este aspecto, puesto que, a veces las reuniones no son fructíferas, precisamente porque el nivel de diálogo y de conversación no conducen a una efectiva toma de decisiones. Es dable cuestionarse acerca de ¿qué obstáculos se deberían sortear para motivar

una conversación inteligente en las Instituciones Educativas? Muchas veces se padece de «reunionitis aguda» y no se llega a ningún lado. ¿En qué medida las autoridades educativas fomentan esta deficiencia, pues convocan a reuniones intempestivas a través de directivas oficiales emanadas del Ministerio de Educación? Sería saludable que el líder de una institución educativa tenga la suficiente autonomía para decidir con la comunidad educativa los momentos en que se efectuarán las reuniones de trabajo. Asimismo, la agenda de la reunión debe incluir estrategias que fomenten la conversación inteligente entre los miembros y no se dilate el tiempo en aspectos banales.

Respecto al último acápite, Enebral citado por Capella (2005) afirma que la conversación inteligente constituye la mejor herramienta de aprendizaje de una organización, porque permite enriquecer los modelos mentales. Enriquecer nuestros modelos mentales con creencias más contrastadas constituye una forma de aprendizaje individual y colectivo. Resulta necesario cuestionarse ¿De qué manera podemos enriquecer nuestros modelos mentales en una institución educativa que quiere instaurar el aprendizaje organizacional? ¿Qué tipo de estrategias se deben implementar en la organización educativa para desarrollar y compartir los modelos mentales de los integrantes? ¿Será imprescindible implementar estrategias de sensibilización y de motivación en la organización escolar que fomenten las conversaciones inteligentes?

El aprendizaje en equipo como estrategia organizacional para la organización educativa

Veamos ahora el aprendizaje en equipo que se constituye como una estrategia organizacional para una institución educativa que asuma el enfoque de aprendizaje organizacional, pues trabaja fundamentalmente con el talento humano que deberá compartir su conocimiento tácito, que se transformará en conocimiento explícito. Para entender mejor este concepto, asumiremos el aporte de Peter Senge *et al.* (2002), quien afirma que el aprendizaje en equipo es una disciplina destinada a unir a las personas para que piensen y actúen de acuerdo a un mismo fin. Los miembros de una organización escolar no necesitan pensar todos lo mismo; cosa que, por lo demás, no es probable en ningún caso. Pero practicando con regularidad pueden aprender a ser eficaces colectivamente. A diferencia de la creación de equipos, el aprendizaje en equipo no es una disciplina para afinar las aptitudes individuales, ni siquiera las aptitudes en comunicación; sirve para fomentar las sinergias institucionales entre los miembros de una organización con el fin de construir el conocimiento explícito. Asimismo, «la participación ha de promoverse de manera compartida. Todos los miembros

de la comunidad educativa han de construir plataformas de discusión y estrategias de intervención participativa» (Santos Guerra 2003: 117).

Resulta fundamental para la organización educativa adoptar el aporte de Peter Senge *et al.* (1995) cuando utiliza el concepto de alineamiento, en contraste con consentimiento, para capturar la esencia del aprendizaje en equipo como elemento importante para el aprendizaje organizacional, pues involucra el aporte de cada integrante de la organización. El término alineamiento para Senge *et al.* (1995) significa «funcionar como una totalidad». Construir alineamiento (una tarea que nunca se termina) consiste en afinar la capacidad del equipo para pensar y actuar *sinérgicamente*, con plena coordinación y sentido de unidad, porque los miembros del equipo se conocen a fondo. Mientras se desarrolla el alineamiento, la gente no debe callar ni ocultar sus discrepancias, sino afinar la capacidad para utilizarlas con miras a enriquecer su comprensión colectiva (Senge *et al.* 1995). En la diversidad se logra la unidad. Esto se entiende además porque todo ser humano es único e irrepetible y posee características y dones singulares que lo diferencian de los demás. La organización educativa tiene que afinar las cualidades de cada uno y ponerlas en común por medio del aprendizaje en equipo. Sin embargo, tengamos en cuenta lo que advierte Santos Guerra cuando enfatiza el individualismo exacerbado en algunos docentes y afirma: «¿Cómo es posible hablar de los trabajos en equipo desde la práctica desintegradora e individualista de algunos profesores? [...] La práctica educativa está impregnada de un individualismo que se asienta en los espacios, en los tiempos, etcétera» (Santos Guerra, 2001b: 105) y «El individualismo que prospera en la cultura neoliberal como los hongos en un ambiente húmedo y oscuro, hace casi imposible una dinámica de participación en la que los intereses generales se antepongan al bien particular» (Santos Guerra, 2003: 120).

Asimismo, el aprendizaje en equipo revitaliza una organización escolar puesto que permite llegar a acuerdos consensuados, en donde todos y cada uno pueden aportar sus ideas, pueden pasar del conocimiento tácito al conocimiento explícito. Como afirma Santos Guerra (2001b: 76): «Hay que crear o desarrollar unas condiciones que permitan hablar de un nosotros, de un equipo cohesionado y coherente». De acuerdo con Peter Senge *et al.* (2002) la práctica más fructífera que conocemos para el aprendizaje en equipo surge de dos formas de conversación: el diálogo y la discusión experta.

El diálogo se puede definir como una tesonera indagación colectiva de la experiencia cotidiana y de nuestras creencias tácitas (Isaacs en Senge *et al.* 2002) y se constituye en una herramienta útil para la institución. La meta del diálogo en una organización está orientada hacia la generación de nuevos terrenos mediante la creación de un «continente» o «campo» para la indagación,

un ámbito donde la gente pueda ser más consciente del contexto de su experiencia, y de los sentimientos y pensamientos que crearon dicha experiencia.

Al practicar el diálogo, no solo prestamos atención a las palabras sino a los espacios que las separan; al ritmo de la acción, no solo a los resultados; al timbre y tono de voz, no solo a lo que se expresa verbalmente. Prestamos atención al sentido del campo de indagación, o solo a sus elementos separados (Senge *et al.* 2002). En síntesis, el diálogo en la organización crea condiciones donde la gente experimenta la primacía del todo. En un sentido, podemos hablar de un diálogo integral, que abarca los aspectos somáticos, psíquicos y espirituales del sujeto involucrado.

La discusión experta es una forma de conversación que promueve la fragmentación y resulta productiva para toda organización. Sin embargo, la «discusión experta» difiere de la discusión improductiva porque los participantes no libran una guerra por la supremacía. Desarrollan un repertorio de técnicas —que incluyen aptitudes para la reflexión y la indagación colectiva— para ver cómo encajan los componentes de su situación y logran una comprensión más profunda de las fuerzas que actúan entre los miembros del equipo (Senge *et al.* 2002). Ambas estrategias: el diálogo y la discusión experta son viables en una organización escolar.

La visión compartida y su repercusión en el ámbito educativo

La visión compartida constituye otra característica fundamental para toda institución que desea estar implementada según el enfoque de aprendizaje organizacional. La visión compartida nos hace pensar en una idea común en beneficio de toda la organización. Es como un faro, una guía que orienta las metas institucionales. La visión compartida implica perseguir un objetivo común; mirar juntos en una misma dirección; caminar hacia una misma meta, seguir un mismo sendero. Es fundamental para una organización escolar, puesto que, su carencia como afirma Santos Guerra conllevaría «la dificultad y [...] la adaptación a las nuevas exigencias que provienen del desarrollo científico y de las nuevas necesidades» (2001b: 64).

Acogiendo el aporte de Peter Senge *et al.* (1995) se pueden considerar algunas estrategias para la construcción de la visión compartida en una institución educativa:

Como punto de partida resulta trascendental considerar que toda organización tiene un destino, un propósito profundo que expresa su razón de ser institucional. Este propósito es el que dará el impulso para que una institución alcance la meta deseada. Este propósito será el que encauce a la organización

por el camino trazado. Actuará a modo de guía y de faro institucional. Incluye un objetivo común, puesto que, no es solo el ideal que plantea el líder de la institución educativa o algunos miembros de la misma en forma aislada; sino que estamos hablando del ideal común de todos. Lo importante de este aspecto, es que todos los miembros de la institución estén de acuerdo y participen democrática y activamente en la formulación de la visión compartida. Es importante que el objetivo común a perseguir se haya seleccionado y decidido en forma consensuada, y no sobre la base de intereses personales; puesto que solo así será asimilado por todos y cada uno de los miembros de la organización escolar, logrando un compromiso auténtico y efectivo.

- a. Implica, además, un compromiso de todos, es decir, todos los integrantes de la organización estarán involucrados no solo en la formulación de la visión compartida de su institución, sino también en la asunción de una participación efectiva y activa, la cual redundará en beneficio de toda la organización escolar. Este compromiso incluye también el cumplimiento de diversas funciones diferenciadas por parte de cada uno de los miembros de la institución educativa. Cada función, a su vez, es diferenciada; sin embargo, en la confluencia del cumplimiento de cada función por parte de los integrantes de la organización escolar se obtendrá la unidad de la misma, es decir, se logrará el cumplimiento de la visión compartida de la organización educativa. Se puede hablar, entonces, de una unidad en la diversidad, refiriéndonos a las funciones diferenciadas en relación con el cumplimiento de la visión compartida en la organización escolar.
- b. De igual forma, las claves para comprender el propósito más profundo de una organización a menudo se encuentra en las aspiraciones de la misma y de los motivos por los cuales se inició. Para la organización escolar siempre será saludable volver a los inicios de esta, con el fin de revisar los móviles que motivaron su proceso de creación y fundación. Es importante además lograr que los miembros de la organización escolar hagan suyos estos móviles con el fin de que todos apuntemos hacia los mismos objetivos, y así lograr el éxito de la institución educativa.
- c. Además, la visión compartida institucional debe ser construida tomando en consideración las características propias de la atmósfera en la cual está la organización escolar. En este caso hablaremos de la construcción de una visión compartida contextualizada que se adapte al entorno que vive la institución educativa y por ende que responda a la problemática de su hábitat institucional y de sus necesidades propias. Como afirma Santos Guerra (2001b: 76): «Cada Centro constituye una realidad completamente única,

que tiene una configuración, un contexto y una historia diferente». En este sentido, el mismo autor acota: «Si la escuela se cierra sobre sí misma, sino tiene en cuenta lo que sucede a su alrededor [...] será muy difícil que pueda superar sus limitaciones» (Santos Guerra 2001b: 105).

- d. El factor temporalidad es de suma importancia a ser considerado por la organización educativa debido a que la visión compartida se construye en el tiempo, con una mirada prospectiva de la misma. Es decir, toda la organización se proyectará hacia el futuro e imaginará el ideal de institución que desea conseguir, y con ese objetivo puesto en mente, formulará su visión compartida; la cual será posible solo para ellos, pues responderá a su realidad concreta y a sus ideales como organización escolar. En relación con el factor temporalidad, está implícita, la idea de proceso; y todo proceso lleva tiempo, se construye poco a poco, en el *continuum*, en forma consensuada y contextualizada.
- e. Con el fin de optimizar la organización educativa, se requiere el diseño estratégico para la formulación de la visión compartida institucional; pues aquel permitirá que esta se enuncie en forma sistemática, atendiendo rigurosamente a los procesos de planeación, coordinación, ejecución, evaluación y control de la misma. De esta manera, la visión compartida de la organización escolar podrá ser revisada regularmente y reorientada o reajustada; según sea el caso, en bien de toda la organización.

La visión compartida implica un cambio profundo, es decir, un cambio organizacional, un cambio cualitativo, que contribuye al aprendizaje organizacional. Cuando una organización escolar decide encaminarse conforme a una visión compartida, esto conlleva un cambio en las estrategias, en los procesos y en los recursos institucionales. A este proceso de cambio se le denomina cualitativo porque se dará en todos los ámbitos y será a fondo, no es superficial. De alguna forma deberíamos involucrarnos como institución hasta en el más mínimo de los detalles; para que, a partir de allí; se pueda reestructurar aquello que haga falta, remover lo que está demás y desecharlo, potenciar las capacidades y habilidades de los recursos humanos de la institución, reformular las estrategias organizacionales y generar la construcción del conocimiento explícito. Según Peter Senge *et al.* (2002), es en este cambio cualitativo en donde se produce el aprendizaje organizacional. En este sentido, remarcamos que, es en este cambio interno, profundo y cualitativo donde se puede desestructurar al equipo directivo y los miembros de la organización y volverse a estructurar; es aquí donde se puede lograr el desarrollo de una institución educativa. Si una organización apuesta por el cambio organizacional profundo, provocará en sus

integrantes conflictos cognitivos que los desestabilizarán, en forma positiva; pues este desequilibrio los llevará a construir el conocimiento organizacional que beneficiará a toda la institución.

2. NIVELES DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL: APRENDIZAJE ADAPTATIVO Y APRENDIZAJE GENERATIVO

En los siguientes párrafos analizaremos los niveles del aprendizaje organizacional: aprendizaje adaptativo o Aprendizaje de ciclo simple y el aprendizaje generativo o Aprendizaje de ciclo doble; así como las relaciones entre el Aprendizaje Individual y el aprendizaje organizacional y su contribución a la organización escolar.

Asumiendo el aporte de Antonio Bolívar (2000) afirmamos que los procesos de aprendizaje en una organización difieren según niveles de complejidad. El aprendizaje organizacional se va a producir cuando se transformen las teorías de acción,¹³ de modo que permita a los individuos responder de un modo distinto al habitual ante la percepción de un error en la organización (Bolívar 2000). Por ello, Argyris y Schön citados por Bolívar (2000) enfatizan que el aprendizaje organizacional implica «la capacidad de una organización para la transformación consciente de su propia teoría de acción, y la habilidad de los individuos para apreciar y transformar los sistemas de aprendizaje en que viven» (Bolívar 2000: 26). En este sentido y apoyándonos en el aporte de Antonio Bolívar (2000) acotamos que una organización que aprende es aquella que tiene una competencia nueva, que le capacita para —aprendiendo a trabajar en equipo de la experiencia pasada y presente— procesar la información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo o transformador, no meramente de modo acumulativo o reproductivo.

Una organización aprende de lo que hace, especialmente de los errores, pero puede hacerlo de dos formas. La más habitual y extendida es buscar otra acción estratégica, manteniendo las mismas variables que gobiernan la acción.

¹³ Para Chris Argyris (1990) estos programas mentales por los que el ser humano diseña estrategias de control sobre sus actos se presentan de dos formas: La primera forma es el conjunto de creencias, valores y actitudes por los que la gente se conduce en la vida. Es aquella Teoría que se declara seguir y suele estar representada en la estructura, reglas y estrategias de la organización. Esta se denomina Teoría Adoptada de Acción o Teoría Declarada o Mantenida. La segunda forma consiste en las reglas que utilizan en la práctica los seres humanos para observar sus creencias. Suele inferirse de las acciones, por lo que puede hacerse explícita mediante la reflexión sobre la acción. Por lo general, esta teoría representa la «cultura organizativa» de la institución. A esta se le denomina Teoría en Uso o Teoría Practicada.

Justo cuando nuevas acciones estratégicas son usadas al servicio de las mismas variables, se habla de aprendizaje de ciclo simple. De esta manera, cuando en la organización educativa no se cumplan las expectativas esperadas o cuando no se superen desajustes organizacionales, el aprendizaje puede limitarse a adaptar su respuesta a la situación para corregir errores o conseguir sus objetivos, pero permaneciendo en su modo de pensar y hacer, sin cuestionar las normas de la organización escolar. Se produce un cambio, pero a nivel superficial, no se profundiza en las causas. En estos casos estamos ante organizaciones que practican un aprendizaje de primer orden, de circuito sencillo, «ciclo simple», o «simple-loop learning» (Argyris 1990; Argyris y Schön 1996, s.a.).

En esta misma línea Peter Senge hablará de un aprendizaje adaptativo (Senge citado por Bolívar 2000), que es el equivalente al Aprendizaje de ciclo simple planteado por Argyris (1990), Argyris y Schön (1996, s.a.). Para Senge el aprendizaje adaptativo implica que «la organización [...] resuelva los problemas en función de las formas que anteriormente ha empleado, adaptándolas a las nuevas situaciones. Se reacciona (aprendizaje reactivo) a los eventos, con una mirada a corto plazo, cifrándose en los síntomas más que en eliminar las causas subyacentes» (Bolívar 2000: 30). En la organización educativa generalmente se emplea este tipo de aprendizaje adaptativo, cuando se evidencia una preocupación por solucionar los problemas superficialmente, sin ahondar en las verdaderas causas. Solo se «reacciona» ante los hechos, y en realidad lo que se necesitaría es un cambio cualitativo organizacional. Esto lo reafirma Bolívar cuando enfatiza: «La mayoría de los centros educativos se mueven más en un aprendizaje de tipo simple» (2000: 31).

Las organizaciones en las que los individuos se rigen de acuerdo al aprendizaje adaptativo estarán atestadas de barreras que se convierten en elementos rutinarios ya que este nivel de aprendizaje promueve una teoría de acción para producir defensas. Por ello, de acuerdo con Bolívar (2000) este nivel de aprendizaje da lugar a una rigidez y estancamiento organizativo que imposibilita que la organización aprenda. Como dice Argyris (citado por Bolívar 2000: 42): «en tanto estos factores defensivos sigan existiendo, será muy difícil que la organización actúe con pautas bidireccionales. A lo sumo, resolverá los problemas unidireccionales, para darse cuenta más tarde que se continúan los mismos problemas pero con distinta envoltura».

Es importante reconocer que este tipo de aprendizaje adaptativo contribuye a dar solución a problemas organizacionales pequeños que no afecten gravemente a la organización escolar. Y además prepara para solucionar problemas más serios de la organización educativa, como afirma Bolívar (2000: 33): «el mismo proceso que sigue el aprendizaje de primer orden (aprendizaje adaptativo),

puede proporcionar material bruto para el aprendizaje de segundo orden (aprendizaje generativo)».

Sin embargo, de acuerdo con Argyris (1990) y Argyris y Schön (1996, s.a.), en un orden superior, se produce un aprendizaje de ciclo doble o *double-loop learning*, propio de una organización inteligente, cuando «el error es detectado y corregido en forma que implica la modificación de las normas, estrategias y objetivos» (Bolívar 2000: 27). En este caso, la disfuncionalidad de las estrategias de acción para corregir el error se atribuiría a la incompatibilidad de los modos de funcionar anteriores de la organización (creencias, valores institucionales y reglas subyacentes). Los conflictos y errores se solucionarían, desde una postura de apertura al cambio, transformando los modos anteriores de actuación organizacional.

De igual forma, Peter Senge (citado por Bolívar 2000) habla de un aprendizaje generativo, que es el equivalente al aprendizaje de ciclo doble propuesto por Argyris (1990) y Argyris y Schön (1996, s.a.). En lugar de un aprendizaje adaptativo, una organización que aprende, afirma Senge, tiene un aprendizaje generativo, donde indaga nuevas posibilidades de desarrollo, que incrementan su capacidad para crear en el futuro, desde una visión prospectiva, reflejando cambios más profundos, a nivel de valores, creencias, principios y asunciones que gobiernan el comportamiento de la organización. Asimismo, la resolución de los problemas que se presentan a una organización pasa por el reconocimiento de las fuentes sistémicas que los engendran, favoreciendo así su eliminación por una reestructuración de sus puntos de vista (modelos mentales) de la realidad.

Para implantar el nivel de aprendizaje generativo en una organización se requiere, en palabras de Bolívar (2000), de un ambiente de trabajo que fomente la colaboración, el trabajo en equipo, la camaradería, la confianza y la búsqueda de la verdad (información, análisis y comprobación), que no intenten salvar (ocultar) las apariencias y encubrir las distorsiones, sino que, por el contrario, se acepten los hechos tal y como suceden. Por eso nos encontramos ante una tarea difícil: requiere enfrentarse con defensas de los seres humanos que, de antemano, se consideran indiscutibles.

Con lo anteriormente mencionado podemos añadir que en toda organización educativa en donde se implante el aprendizaje generativo se contribuiría a la conducción de la organización escolar hacia el cambio de las rutinas organizativas disfuncionales profundas que impiden el desarrollo de la institución. Este cambio debe atacar las verdaderas causas de los problemas institucionales; debe darse a nivel cualitativo y no solo en el plano superficial. Este constituiría uno de los aportes más valiosos que el enfoque de aprendizaje organizacional podría brindar a la organización educativa: se convertiría así en su eje de desarrollo.

Sin embargo, no debemos olvidar que en las organizaciones escolares trabajamos con seres humanos y estos cometen errores. Pareciera que el aprendizaje organizacional persigue instaurarse en una organización ideal, la cual no existe. Debemos aprender a trabajar con el recurso humano que poseemos y a partir de allí, generar procesos que conlleven al éxito institucional.

3. RELACIONES ENTRE APRENDIZAJE INDIVIDUAL Y APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

Antonio Bolívar (2000) enfatiza que el aprendizaje organizacional se origina a través del aprendizaje individual, pero este no garantiza aquel si no sucede en un contexto específico: una organización que ha desarrollado procesos por los que el aprendizaje individual modifica el comportamiento de la entidad transformándola. Como dice Peter Senge (citado por Bolívar 2000: 35): «las organizaciones solo aprenden a través de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual». Optimizar el aprendizaje individual en todos los niveles de la organización es necesario, pero no suficiente. El aprendizaje organizacional no puede ser reducido a la acumulación de aprendizajes individuales, se engendra en una «comunidad de aprendizaje», en forma de deliberación práctica, intercambio y colaboración. En este aspecto será necesario que la organización educativa genere flujos de procesos organizacionales entre los integrantes de la misma con el fin de incrementar el desarrollo de la organización escolar.

El aprendizaje organizacional e individual, sin duda, señala Bolívar (2000) están interrelacionados, pero mientras el segundo puede ocurrir en ausencia de interacciones sociales; el primero no solo es dependiente de dichas interacciones, sino que también contribuye a reafirmar objetivos comunes de aprendizaje (Bolívar 2000). En cualquier caso el aprendizaje organizacional no se reduce a la acumulación aditiva de múltiples aprendizajes individuales.

Finalmente, recalamos que los niveles de aprendizaje analizados —aprendizaje adaptativo o de ciclo simple y aprendizaje generativo o de ciclo doble— no son los únicos. Existe otro nivel de aprendizaje planteado por autores como Voogt, Lagerweij y Seashore (2000: 248), y Antonio Bolívar (2000): la teoría del aprendizaje de ciclo triple o *Triple Loop Learning*. Esta teoría implica hacer emerger y articular modelos mentales que incrementen dar nuevos sentidos, mediante un examen abierto de valores institucionales, asunciones, principios y creencias comunes. La organización aprende a aprender, modificando los modos habituales de pensar. Este tipo de aprendizaje produce cambios de orden superior, mediante los que los participantes reformulan sus propias interpretaciones

y modos de pensar. En conclusión el enfoque de aprendizaje organizativo no es un enfoque acabado, pues queda aún mucho por investigar y descubrir.

Por último, creemos necesario resaltar que, a pesar de todos los esfuerzos que existen en el campo teórico acerca del enfoque de aprendizaje organizacional, definitivamente para que se convierta en el eje de desarrollo de la organización escolar, como reza el título del presente artículo, hacen falta más evidencias empíricas e investigaciones desde el ámbito educativo, puesto que, en palabras de Santos Guerra (1996: 415): «la finalidad esencial de la investigación educativa es, pues, mejorar la práctica de la educación [...] y tiene un carácter finalista ya que se pretende, a través del mismo, resolver los problemas y transformar la realidad». Asimismo, el autor remarca: «los Centros [sic] escolares son instituciones peculiares que es preciso conocer [...] no creo adecuada la comparación que se hace de los Centros escolares con empresas. No son los mismos los objetivos, no son los mismos los productos, ni tienen nada que ver las formas de concebir la autoridad. El gerencialismo se ha convertido en una filosofía que se intenta transplantar del mundo de la empresa al mundo de la educación» Santos Guerra (2001b: 90). Aunque, esto no impide que podamos aprovechar la riqueza de la reflexión que ha tenido lugar en el campo empresarial con la finalidad de adaptarla a la concreción de la escuela para mejorarla. Nos queda, pues, un largo camino por investigar a los educadores.

BIBLIOGRAFÍA

AMIT, R. y P. SCHOEMAKER

1993 «Strategic assets and organizational rent». *Strategic Management Journal*, vol. 14, pp. 33-46.

ARGYRIS, Chris

1957 *Personality and Organization. The Conflict between System and the Individual*. Nueva York, Evanston: Harper & Row.

1976 *La dirección y el desarrollo organizacional: el camino de XA a YB*. Claudio Víctor Loeffler (traductor). Buenos Aires: Editorial El Ateneo.

1978 «Los presupuestos y los problemas humanos que ocasionan». *Harvard Business Review*, 32, 1-17.

1979a *El individuo dentro de la organización*. Agustín Gil Lasierra (traductor). Barcelona: Editorial Herder.

1979b «El comportamiento del PDG es clave para el desarrollo organizativo». *Harvard Business Review*, 71, 1-14.

1990 *Overcoming Organizational Defenses: Facilitating Organizational Learning*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

- 1999 *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos en la organización*. Gabriel Zadunaisky (traductor). Barcelona: Ediciones Granica S.A.
- ARGYRIS, Chris y Donald A. SCHÖN
- 1996 *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Estados Unidos: Addison-Wesley Publishing Company Inc.
- s.a. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BINNEY, George y Colin WILLIAMS
- 2003 *Orientación hacia el futuro. Cambiar el modo de cambiar las organizaciones*. Guillermo Solana Alonso (traductor). Madrid: Algaba Ediciones S.A.
- BOLÍVAR, Antonio
- 2000 *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- CAPELLA RIERA, Jorge
- 2005 *Gestión del conocimiento en el campo educativo. Material de trabajo*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Maestría en Gestión de la Educación.
- CHIAVENATO, Idalberto
- 2002 *Gestión del talento humano. El nuevo papel de los recursos humanos en las organizaciones*. Germán Villamizar (traductor). Bogotá: McGraw-Hill Interamericana S.A.
- 2004 *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*. Pilar Mascaró Sacristán (traductora). México D.F.: Thomson Editores S.A.
- DIXON, Nancy M.
- 1999 *The Organizational Learning Cycle. How We Can Learn Collectively*. Segunda edición. Hampshire: Gower Publishing Limited.
- DRUCKER, Peter F.
- 1994 *La sociedad post-capitalista*. Jorge Cárdenas Nannetti (traductor). Grupo Colombia: Editorial Norma.
- EDVINSSON, Leif y Michael S. MALONE
- 1999 *El capital intelectual. Cómo identificar y calcular el valor de los recursos intangibles de su empresa*. Jorge Cárdenas (traductor). Barcelona: Ediciones Gestión 2000 S.A.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, María José, Manuel ÁLVAREZ FERNÁNDEZ y Emiliano HERRERO TORANZO
- 2002 *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

LEITHWOOD, Kenneth y Karen SEASHORE LOUIS

2000 *Organizational Learning in Schools*. Irlanda: Swets & Zeitlinger Publishers.

PORTER, Michael E.

2003 *Ventaja competitiva. Creación y sostenimiento de un desempeño superior*. José C. Pecina Hernández (traductor). México D.F.: Compañía Editorial Continental.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel

1996 «Investigar en organización o el arte de cambiar a través del conocimiento». En Joaquín Gairín Sallán *et al.* *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española S.A., pp. 405-437.

1997 *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Ediciones Aljibe S.L.

2001a *La escuela que aprende*. Segunda edición. Madrid: Ediciones Morata S.L.

2001b *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Rosario y Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

2003 *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía y Ediciones Akal S.A.

SENGE, Peter *et al.*

2002 *Escuelas que aprenden. Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Jorge Cárdenas Nannetti (traductor). Bogotá: Grupo Editorial Norma.

2000 *La danza del cambio. Una herramienta para la Quinta Disciplina. Los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje*. Jorge Cárdenas Nannetti (traductor). Bogotá: Grupo Editorial Norma S.A.

1995 *La Quinta Disciplina en la práctica. Cómo construir una organización inteligente*. Carlos Gardini (traductor). España: Ediciones Granica S.A.

WEI CHOO, Chun

1999 *La organización inteligente. El empleo de la información para dar significado, crear conocimiento y tomar decisiones*. Daniel Rey Díaz (traductor). México D.F.: Oxford University Press.

VOOGT, Janna C. *et al.*

2000 «School Development and Organizational Learning: Toward an Integrative Theory». En Kenneth Leithwood y Karen Seashore Louis (editores). *Organizational Learning in Schools*. Irlanda: Swets & Zeitlinger Publishers, pp. 237-258.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

2004 «IV Evaluación Nacional de Resultados Estudiantil – 2004». Base de Datos de la Unidad de Medición de la Calidad – UMC (octubre de 2005). En <www.minedu.gob.pe>. Consultado el 24 / 04 / 06.