

---

**Actualidades Investigativas en Educación**

Revista Electrónica publicada por el  
Instituto de Investigación en Educación  
Universidad de Costa Rica  
ISSN 1409-4703  
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>  
COSTA RICA

**LA ESTRUCTURA ESCOLAR INHIBIDORA DEL APRENDIZAJE  
ORGANIZACIONAL: EXPERIENCIA DERIVADA DE CASO**  
SCHOOL STRUCTURE INHIBITING ORGANIZATIONAL LEARNING:  
EXPERIENCE FROM A CASE

Volumen 10, Número 1  
pp. 1-21

Este número se publicó el 30 de abril de 2010

David Simonetta

*La revista está indexada en los directorios:*

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

*La revista está incluida en los sitios:*

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



## LA ESTRUCTURA ESCOLAR INHIBIDORA DEL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL: EXPERIENCIA DERIVADA DE CASO

### SCHOOL STRUCTURE INHIBITING ORGANIZATIONAL LEARNING: EXPERIENCE FROM A CASE

David Simonetta<sup>1</sup>

**Resumen:** El presente artículo describe resultados y conclusiones de una investigación realizada en un centro escolar de nivel medio llamado Instituto Brigadier General Martín Rodríguez, de financiamiento público y gestión privada, de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires, República Argentina. En este artículo se ha abordado la problemática de la estructura del centro escolar y su impacto en la gestión del conocimiento y la generación de aprendizaje organizacional en la escuela. Se investigó distinta bibliografía referida a la estructura organizacional, la gestión del conocimiento, las teorías denominadas principios, disciplinas, o procesos de aprendizaje organizacional, y organización y gestión de centros escolares. Se ha planteado a partir de allí el modelo de observación que caracteriza la dinámica y evolución del aprendizaje organizacional y sus efectos. Directivos, Docentes, Personal de apoyo, Alumnos aportaron sus opiniones para este trabajo. Bajo este modelo de abordaje, se evidencian en el caso planteado características estructurales predominantemente inhibitorias de los procesos de aprendizaje organizacional. Respecto de los conocimientos tratados e intercambiados entre personas del centro escolar, existe un exceso de cuestiones analíticas, en detrimento de creaciones originales o nuevas prácticas a partir de dichos procesos organizacionales. Es decir, no solo la estructura impide el aprendizaje organizacional, sino que además la característica del conocimiento intercambiado lo vuelve no benéfico organizacionalmente hablando.

**Palabras clave:** APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL, ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DE LAS ESCUELAS, ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL INHIBIDORA

**Abstract:** The following paper describes results and conclusions of a research carried out in The Instituto Brigadier General Martín Rodríguez, a public financing and private management high school, located in Tandil city, Buenos Aires province, Argentina. The problem of the school structure has been addressed in this paper, as well as its impact on knowledge management and the production of organizational learning in the school. It has been gathered different literature related to the organizational structure, the knowledge management, theories named principles, disciplines, or processes of organizational learning, as well as organization and management of schools; based on such literature, the observation model (which characterizes the dynamics and evolution of organizational learning and its effects) has been presented. Faculty Board, Teachers, Non-Teaching staff, and students gave their opinions for this paper. According to this approaching model, the structural features, which inhibit the organizational learning processes in a prevailing way, are shown in this study case. Regarding the knowledge discussed and exchanged among people from the school, there is an excess of analytical issues in prejudice of original inventions or new practices based on such organizational processes; in other words, the organizational learning is affected not only by the structure, but also by the exchanged knowledge feature which, in turn, becomes such learning negative, organizationally speaking.

**Keywords:** ORGANIZATIONAL LEARNING, THE ORGANIZATIONAL STRUCTURE OF SCHOOLS, INHIBITORY ORGANIZATIONAL STRUCTURE

---

<sup>1</sup> Licenciado en Administración por la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Estudios de Posgrado en Negocios por la misma universidad. Docente e Investigador de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Dirección electrónica: [simonetta@econ.unicen.edu.ar](mailto:simonetta@econ.unicen.edu.ar)

**Artículo recibido:** 27 de octubre, 2009

**Aprobado:** 12 de abril, 2010

## **1. Introducción**

En el presente artículo se analiza, desde un punto de vista organizacional, las capacidades de aprendizaje y generación de conocimiento de la Escuela de educación media "Instituto Brigadier General Martín Rodríguez", de la ciudad de Tandil, Provincia de Buenos Aires, República Argentina.

Se utilizarán, en el presente trabajo, los datos obtenidos en encuestas y entrevistas realizadas a alumnos, padres, directivos, profesores de la escuela, profesores universitarios receptores de los alumnos de nivel medio, y referentes empresariales que emplean alumnos de hasta 2 años posteriores al egreso de algún establecimiento de enseñanza secundaria. Estos datos son definitivos, dejando en claro que existen trabajos parciales anteriores basados en datos preliminares.

Asimismo, se deja aclarado que se abordará la problemática del aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento desde la perspectiva de la dirección y gestión del centro escolar, tomando en cuenta, especialmente, la generación de inteligencia organizacional condicionada por la estructura del centro educativo, y su marco relacional.

## **2. Caracterización de la investigación que origina el presente artículo y sus conclusiones**

### **2.1 Enfoque**

Se ha enfocado la investigación desde la perspectiva de los estudios de funcionamiento organizacional, siendo los puntos principales de relevamiento la estructura organizacional, la figura directiva y la dinámica que ambos factores implican sobre la generación, caracterización y apropiación de conocimiento para la generación de aprendizaje organizacional. Dentro de lo que llamamos estructura, se encuentra definido, también, el marco relacional, es decir, todo el conjunto de pautas estables o temporales, algunas de carácter formal, y otras más informales, que delimitan o propenden a las diversas relaciones entre personas y grupos de la organización, que aparece por separado en parte de la bibliografía sobre gestión directiva en centros escolares.

## **2.2 Algunos objetivos previos del trabajo**

Para determinar el impacto de la estructura organizacional en los procesos de aprendizaje organizacional y su dinámica en la gestión del conocimiento, se propusieron los siguientes objetivos.

### *2.2.1 Evaluar las capacidades organizacionales de gestión del conocimiento y aprendizaje organizacional*

Evaluar las capacidades de generación de inteligencia organizacional en el centro escolar, que son posibilitadas por las interacciones entre individuos y grupos a través de una estructura (y marco relacional), determinando si dicha estructura es inhibidora o potenciadora de los procesos típicos de una organización inteligente; teniendo en cuenta que las existencias de conocimientos organizacionales pueden verse reflejadas en soportes estructurales que varían desde "ausentes" hasta "adecuados", y que la circulación de conocimiento organizacional puede apoyarse en soportes estructurales que varían desde "inhibidores" hasta "holográficos" o potenciadores de dichos procesos. Al incluir el marco relacional, hacemos referencia a la integración horizontal y/o vertical de las comunicaciones, el nivel de participación e influencia de los actores organizacionales en las decisiones de la escuela, y a atención hacia problemas individuales y/o organizacionales en el centro escolar.

### *2.2.2 Determinar el tipo de conocimiento*

Determinar el tipo de conocimiento que se gestiona organizacionalmente hablando, clasificándolo en Analítico, Creativo y Práctico.

### *2.2.3 Determinar el equilibrio / desequilibrio de los procesos de aprendizaje organizacional*

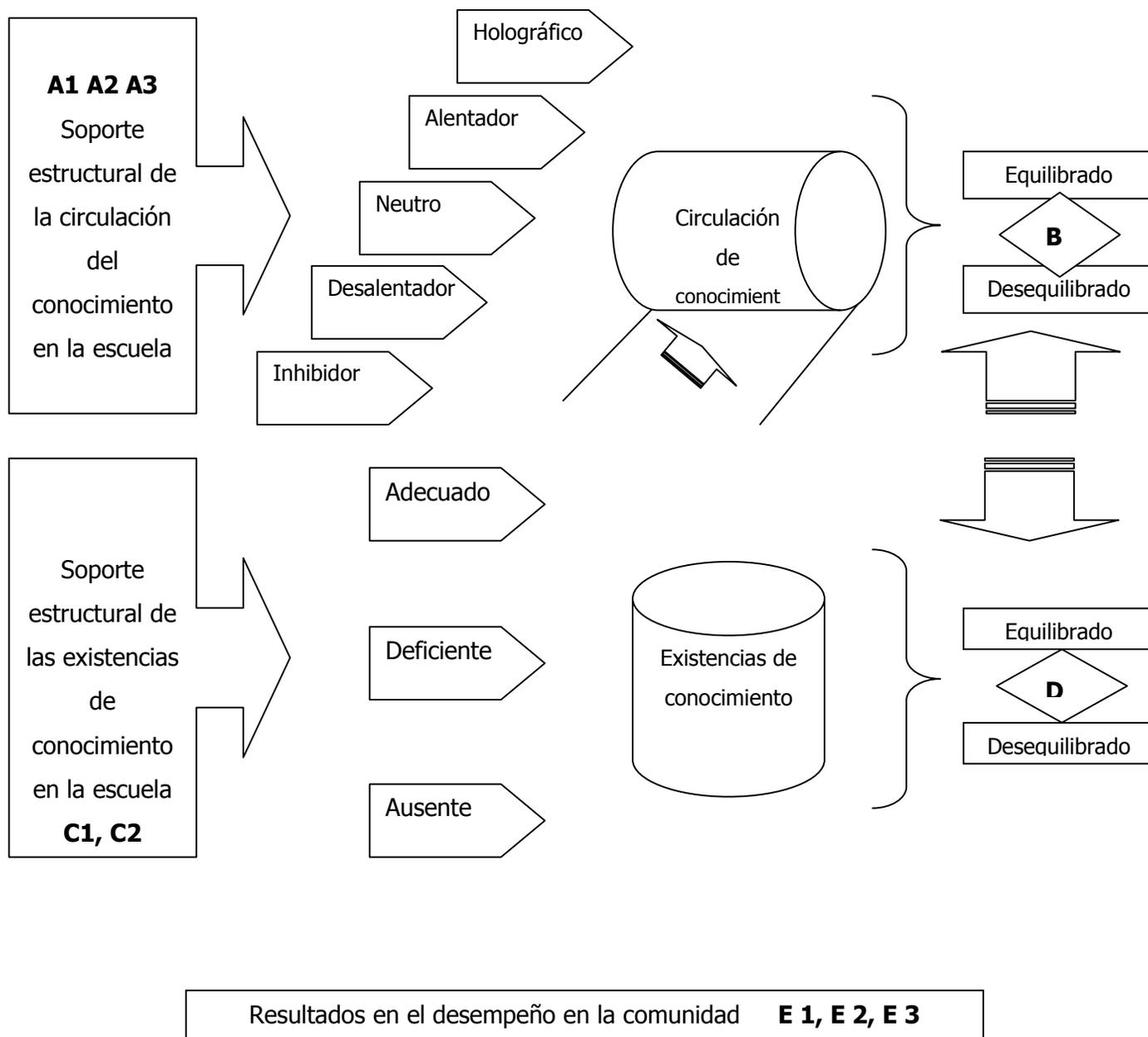
Determinar si la estructura del centro escolar, influenciada por la acción directiva, resulta ser equilibrada o desequilibrada en términos del tipo de conocimiento que circula y del tipo de conocimiento en existencia.

## **2.3 Modelo de abordaje**

En el siguiente gráfico se visualiza el esquema de observación planteado para el caso, dentro del cual se encuentran las variables que evidencian la predisposición o retracción

hacia el aprendizaje organizacional y las características del conocimiento circulante y existente en la organización.

Ver **figura 1**.



Las sub variables A1, A2 y A3 conforman el bloque A, que releva las condiciones estructurales que potencian la circulación de conocimiento en la organización escolar. La sub variable A1 describe la presencia funcional / por proyectos o "ad hoc" / combinada o matricial de la agrupación en unidades; la sub variable A2 describe la presencia / ausencia de dispositivos de enlace; la sub variable A3 releva las características de descentralización / centralización de la estructura. Un esquema holográfico o potenciador de las capacidades de aprendizaje organizacional estaría representado por una estructura soporte de las relaciones que posea alto componente matricial o por proyectos de la agrupación por unidades, una alta presencia de dispositivos de enlace, y una marcada descentralización. El hallazgo de características opuestas a aquellas estaría evidenciando una estructura inhibitoria de los procesos de aprendizaje organizacional. Los puntos intermedios serían Alentador, Neutro y Desalentador.

La variable B1 caracteriza los intercambios de información y conocimiento que habitualmente fluyen en la organización escolar a través de las relaciones de sus actores organizacionales. Si hablamos de una situación equilibrada, entonces, fluirán diferentes calidades o tipos de conocimiento, sean analíticos, creativos, prácticos. En cambio, la presencia de algún tipo por sobre los otros generará un desequilibrio.

Las sub variables C1 y C2 conforman el bloque C que releva las características estructurales que proporcionan un marco a las existencias de conocimiento en el centro escolar. La sub variable C1 indica los soportes estructurales que resguardan los conocimientos aprendidos en el centro escolar y la manera en que pueden accederse por individuos y grupos del centro escolar. La sub variable C2 indica la presencia de capacitación y enriquecimiento de puesto (especialización horizontal) en el personal docente o no docente, del centro escolar.

Una organización escolar donde predomina una alta capacitación orientada a la especialización horizontal o enriquecimiento de puesto, y especialización vertical, y una adecuada organización y documentación de lo aprendido en un sistema flexible y accesible por todos, posee un soporte adecuado para la existencia de conocimiento en el centro escolar. Cuando las características presentes son las opuestas a aquellas, el soporte estructural para la gestión del conocimiento es ausente en lo que respecta a las existencias

de conocimiento para el aprendizaje organizacional. El punto intermedio sería un soporte Deficiente.

La variable D1 releva las características del conocimiento almacenado, siendo el resultado equilibrado o desequilibrado entre conocimientos analíticos, creativos, prácticos.

Por último, las sub variables E1, E2, E3 representan a la comunidad en contacto con lo alumnos egresados o próximos a egresar del centro escolar. La sub variable E1 representa la opinión de distintos empleadores que suman a su planta egresados del centro escolar, y pueden caracterizar su desempeño en el mundo laboral. La sub variable E2 representa la opinión de docentes universitarios que reciben en cursos de ingreso, o cursos de primer año de las distintas facultades a egresados del centro escolar, y pueden caracterizar el desempeño del alumno en ámbitos académicos. La sub variable E3 representa la opinión de los padres de alumnos los propios alumnos sobre los resultados obtenidos en la formación escolar, y pueden caracterizar su desempeño en distintos ámbitos de la comunidad. El bloque E persigue el objetivo de comparar la inteligencia organizacional generada en el centro escolar, respecto de las características del desempeño de sus egresados en distintos ámbitos comunitarios, laborales, y universitarios.

Vale la pena aclarar, finalmente, sobre la dinámica del modelo de abordaje. Como se verá más adelante, no todo aprendizaje organizacional es benéfico. En el diagrama precedente, puede verse como un aprendizaje organizacional holográfico que, sin embargo, conlleva desequilibrios entre el analizar – crear – practicar, puede resultar negativo o al menos inconducente. Un desequilibrio analítico en el flujo del conocimiento organizacional, redundará en una alta existencia de conocimiento analítico a largo plazo, cada vez más acentuado por la impronta de la propia circulación desequilibrada. Un proceso que se presenta como recursivo, reforzado y vicioso, en tanto no puede salirse de él sin algún cambio reflexivo.

Por último, indicamos que el presente trabajo pertenece a una de las líneas del proyecto de investigación dirigido por Daniel Vinsennau, aprobado como tal por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, a través de su Consejo Académico y denominado "Trabajo directivo y gestión del conocimiento en las

organizaciones escolares de nivel medio. Evidencia empírica derivada del estudio de casos", (2007 – 2009).

### **3. Marco teórico**

#### **3.1 El aprendizaje organizacional**

##### *3.1.1 Debate y dudas acerca de la existencia del aprendizaje organizacional*

En principio expresaremos que existen dudas fundadas respecto de la existencia de una teoría sobre el aprendizaje organizacional. Algunos sostienen, por ejemplo, que se trata de un error de categoría la comparación de aprendizaje individual y su correlato a nivel organizacional, donde se lo presenta como un proceso relacional entre individuos, grupos y organización toda.

En la literatura organizacional, sin embargo, el término aprendizaje organizacional ha sido introducido para explicar el conjunto de procesos que permiten transformar información en mejoras mediante generación de conocimientos y comprensión, a través de un ciclo ciertamente reflexivo sobre las acciones de la organización.

Los escépticos nos imponen de todos modos algunos retos fundamentales, como expresa Chris Argyris

Algunos sostienen que la idea misma de aprendizaje organizacional es contradictoria, paradójica o, dicho de manera muy sencilla, que carece de significado.

Un segundo reto a la idea de aprendizaje organizacional lo acepta como una noción significativa. Lo que niega es que el aprendizaje sea siempre o alguna vez benéfico.

Un tercer tipo de escepticismo acerca del aprendizaje organizacional duda de si las organizaciones en el mundo real aprenden en forma productiva y de si, en principio y en la realidad, son capaces de llegar a hacerlo (Chris Argyris, 1999, p. 10)

De todo lo anterior se desprende la necesidad de plantear un enfoque para el estudio del aprendizaje organizacional que, en cierta medida, relacione o modele acciones e interacciones entre individuos, y acciones e interacciones de entidades superiores como grupos, áreas, o departamentos y las influencias mutuas generadas entre individuos y entidades organizacionales, para explicar, en definitiva, la generación de inteligencia o

aprendizaje organizacional. Esto respondería, en cierta medida, a las dudas planteadas, pero aclaramos que aún así no podremos, más que tomando contacto con situaciones concretas, determinar si los fenómenos de aprendizaje responden a fines siempre benéficos o productivos. De hecho, hasta debiéramos en ese caso tomar una posición al respecto, para indagar lo benéfico/perjudicial del aprendizaje según los distintos requerimientos de la comunidad, el supra sistema educativo, el país, o la propia escuela, ya que no en todos los casos obtendríamos el mismo resultado.

Existen, además, otro tipo de amenazas. Alguien podría pensar, por ejemplo, que la organización escuela es simplemente un escenario donde distintos actores desarrollan sus roles, perteneciendo a grupos sociales que exceden al ámbito organizacional de la escuela. Si esto es así todo se limita a la existencia de "contratos" mediante los cuales se desempeñan dichos actores, y que rigen derechos y obligaciones más allá de los cuales no es posible avanzar en la gestión de ninguna organización. La organización sería un mero soporte estructural de los roles a cumplir.

Otros podrían afirmar que la teoría del aprendizaje organizacional está basada, generalmente, en inferencias racionales a partir de experiencias empíricas que originaron mejoras y dudar, al mismo tiempo, la validez de esas inferencias en cuanto al establecimiento de conexiones causales entre acciones y efectos.

Por último, y admitiendo validez entre inferencias causales, los avances en esta teoría pueden resultar fragmentados, situacionales y, por lo tanto, muy difíciles para generalizar y generar un cuerpo de conocimiento aplicable a las organizaciones.

No obstante, algunos autores, como Joaquín Gairín Sallán, destacan la importancia de llevar adelante enfoques de aprendizaje en situaciones donde, más allá de las acciones rutinarias, deben crearse condiciones de donde puedan surgir, en el futuro, mejores formas de decidir y accionar

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

Más que decidir lo que vamos a hacer en el futuro, parece necesario tomar ahora las medidas que nos pongan en condiciones de poder decidir adecuadamente cuando en el futuro sea necesario. (Joaquín Gairín Sallán, 2003, p. 34)

En todo caso, el aprendizaje es citado como la aspiración organizacional a lograr nuevas habilidades. De manera que, aún sin representar un cuerpo de conocimiento que relaciones de forma clara y precisa ciertos estímulos con la consecución de nuevas habilidades, los esfuerzos por lograr aprendizaje se concentran en la generación de nuevo conocimiento a nivel organizacional e individual con el fin de superar limitaciones de diferente tipo, entre las cuales se hallan la propia estructura organizacional y su marco relacional.

### *3.1.2 La relación entre aprendizaje y estructura organizacional*

Es innegable que uno de los recursos fundamentales de la organización es la información, a partir de la cual la escuela genera, organizacionalmente hablando, cierto tipo de conocimiento, sin entrar a definir ese conocimiento como estrictamente bueno/malo, o a esos procesos generativos de conocimiento como vigorosos/pobres. El conocimiento es importante y debe generarse mediante las estructuras establecidas, pero, paradójicamente, siendo reflexivas acerca de las propias estructuras existentes. Es decir, que procesar información y generar conocimiento puede llevarnos a nuevas formas de organización. Al respecto, citamos a Gareth Morgan *"Si la organización es un producto reflejo de la capacidad del proceso de información, como Hebert Simon ha sugerido, nuevas capacidades nos llevarán a nuevas formas organizacionales"* (Gareth Morgan, 1989, pag. 71).

El aprendizaje organizacional pretende generar conocimiento mediante procesos que buscan utilizar, reformar, construir, modificar, asimilar, distinta clase de información, servido de una estructura que soporta a la organización, pero al mismo tiempo reflexionando sobre la propia estructura organizacional que comunica y transporta tanto la materia prima de la generación de conocimiento (información) como los resultados (el nuevo conocimiento). Como expresa Jorge Etkin, estos procesos de aprendizaje plantean sus objetivos fundamentales en redefiniciones tendientes a que la organización pueda ser viable en el contexto, respetando sus valores organizacionales

Además de disponer de principios y valores centrales que sirvan como marco de referencia estable, la organización, para crecer, debe estar preparada para actualizar sus relaciones con el medio externo. Incluso debe reconocer los límites de su propio modelo frente a las nuevas exigencias del contexto. Desde un punto de vista racional, debe disponer de capacidad para detectar las diferencias entre sus esquema actual y los servicios que debe ofrecer para ser viable. Una forma racional es producir los conocimientos que necesita a través de la enseñanza y el aprendizaje, de manera que pueda renovar tanto sus estructuras como sus esquemas mentales (Jorge Etkin, 2003, p. 71).

Como se ve, existe un círculo relacionado entre una estructura que facilita / inhibe un proceso de aprendizaje que terminará por generar conocimiento, por un lado, y reformas a la propia estructura, por otro, además de la generación de nuevos esquemas mentales.

Es necesario aclarar que al hablar de estructura organizacional, incluimos el concepto de marco relacional, y que además hablamos de lo formal y lo informal

El aprendizaje se realiza dentro de la organización de muchas maneras: Puede existir un programa formalizado, incluso ordenado según la propuesta de innovación, pero no cabe desdeñar el proceso de aprendizaje informal y las aportaciones de la propia experiencia. La organización que aprende integra las diferentes experiencias de aprendizaje y fomenta procesos mentales identificados con ellas. (Joaquín Gairín Sallán, 2000, p.41)

Es decir, muchos procesos de aprendizaje organizacional se generan informalmente, pero eso también es producto de alguna manera, de formas espontáneas de cambios estructurales o dispositivos "ad hoc" no necesariamente planeados por la dirección. Generar un marco flexible donde procesos o dispositivos informales puedan surgir y servir al aprendizaje es determinante, en parte, de la predisposición estructural o no al aprendizaje.

## 3.2 El soporte estructural y relacional de la circulación de conocimiento y de las existencias de conocimiento

### 3.2.1 Hacia estructuras holográficas

Para conocer si una estructura está colaborando o resultando un límite para la generación de conocimiento y aprendizaje es necesario determinar las características que tienden a uno u otro objetivo dentro de esa estructura.

Una guía de principios de diseño de estructuras predispuestas al aprendizaje ha sido expuesta por Gareth Morgan en su libro "Imágenes de la organización". Esta guía sirve a los fines de crear organizaciones que se auto-organicen. Muchos ejemplos han abonado esta teoría, llegando a estructuras donde grupos auto-organizados generan espacios de aprendizaje individual, grupal y organizacional. Dichos principios son redundancia de funciones, variedad requerida, especificación mínima crítica y aprender a aprender

El principio de redundancia de funciones nos muestra un medio de reconstrucción de un total reuniendo las partes creando redundancia, conectividad y simultáneamente especialización y generalización. Principio de variedad requerida ayuda a proporcionar guías prácticas para el diseño de relaciones entre el todo y las partes, mostrando exactamente cuando el todo necesita reconstruirse desde una parte dada. Y los principios de aprender a aprender y especificación mínima crítica muestran como podemos incrementar las capacidades para la auto - organización. (Gareth Morgan, 1989, p. 87)

Lo deseable es una estructura en la cual diversos actores posean conocimientos redundantes acerca de funciones a llevar a cabo, que contenga múltiples posibilidades de conectividad creadas y creables a través de la labor cotidiana, reglas sencillas o generales que, desde la dirección, solo establezcan un marco donde internamente los actores puedan crear y anular relaciones y conexiones viejas o nuevas, permanentes o *ad hoc*, y donde, finalmente, pueda haber capacidad para generar un aprendizaje individual, pero sobre todo grupal y organizacional de bucle doble, o dicho en otros términos, reflexivo y crítico acerca de las propias normas de operación del sistema. Todas estas condiciones son holográficas o potenciadoras estructurales de la generación de conocimiento y del aprendizaje organizacional.

Autores de educación, como Joaquín Gairín Sallán, destacan principios similares a los descritos en el párrafo anterior, como características deseables de lo que denominan estructuras de "Redes Orgánicas": Unidades y equipos dispuestos flexiblemente, con base en combinaciones de mercado y producto, descentralización, mezcla de pensadores y hacedores (principio matricial), y coordinación a través de la discusión (en términos de teoría de la organización, "alta adaptación mutua" como mecanismo de coordinación).

Además, los principios holográficos también hallan su correlato en prácticas organizacionales o disciplinas tales como las enunciadas por Peter Senge en su libro "La quinta disciplina": dominio personal, modelos mentales, visión compartida, trabajo en equipo y pensamiento sistémico.

La investigación toma los principios de la organización holográfica, en parte por significar una forma concreta de relación con cuestiones estructurales, pero vale la pena aclarar que éstos se hallan en sintonía con lo que otros autores describen como estructuras de red o disciplinas del aprendizaje organizacional.

### *3.2.2 Los parámetros de diseño presentes o ausentes*

Lo que interesa determinar es la existencia o no en el centro escolar de parámetros de diseño relacionados con esas características estructurales holográficas. Ciertos parámetros de diseño enunciados por Henry Mintzberg guardan estrecha relación con la consecución de una estructura holográfica. En primer término, el enriquecimiento de puesto, que busca ampliar capacidades de acción de los individuos en planos verticales y horizontales y, en segundo término, la capacitación, que origina una acumulación de nuevo conocimiento en los individuos son dos parámetros relacionados, por un lado, con la ampliación de la existencia de conocimiento en la organización y, por otro lado, con la consecución de los principios de redundancia de funciones y especificación mínima crítica.

Otros parámetros de diseño como la agrupación en unidades, los dispositivos de enlace y la descentralización resultan relevantes desde el punto de vista de la circulación del conocimiento en la organización. La agrupación en unidades resulta clave para establecer la base utilizada para el armado de grupos de trabajo y está altamente relacionada con los principios holográficos de redundancia de funciones, variedad requerida y especificación

mínima crítica; los dispositivos de enlace son los encargados de establecer la conectividades y el marco relacional formal e informal en la organización, y resulta vital para conseguir especificación mínima crítica, aprender a aprender y variedad requerida; finalmente, la descentralización es evidentemente determinante de las capacidades de la organización para la participación de los individuos en esquemas donde el conocimiento se genere, comparta e interiorice, resultando clave para la variedad requerida, la especificación mínima crítica y el aprender a aprender.

Es la presencia de los principios traducida en la aplicación de parámetros de diseño concretos, lo que garantiza que estamos en presencia de una estructura que posibilita el aprendizaje organizacional y no el mero aprendizaje de uno, algunos o muchos actores organizacionales por separado, individualmente

La organización no aprende si el conocimiento o los procesos se pierden con la salida de los individuos, si junto con ellos se van los procesos que conducen, de suerte que la organización viable no puede estar sujeta a esos vaivenes (Jorge Etkin, 2003, p.72)

Como consecuencia, la estructura organizacional en el relevamiento de la investigación puede resultar, en cuanto a la circulación de conocimiento, una estructura Inhibidora, Desalentadora, Neutra, Alentadora u Holográfica, dependiendo de la importancia de los parámetros de diseño presentes, evaluados de acuerdo con principios holográficos. En cuanto a la existencia de conocimientos, nos podemos encontrar con estructuras Inexistentes, Deficientes o Adecuadas.

### **3.3 Tipo de conocimiento circulante sobre el que se basa el aprendizaje**

#### *3.3.1 Conocimiento Analítico, Creativo y Práctico*

Nos interesa determinar, en nuestro modelo de abordaje, los diferentes tipos de inteligencia que se pudieran obtener por los individuos. Al fin y al cabo, el aprendizaje comienza por el individuo. Pero, además, podemos hacer un paralelo interesante entre los tipos de inteligencia individual y los tipos de inteligencia que se logran organizacionalmente hablando.

En primer lugar, la inteligencia analítica supone la capacidad para dirigir conscientemente los procesos mentales para encontrar la solución a un problema. Esta inteligencia, si es exitosa,

debe contener los siguientes pasos: reconocimiento del problema, definición del problema, formulación de una estrategia de resolución, representación de la información, asignación de recursos, y control y evaluación.

La inteligencia creativa es la capacidad de generación de respuestas, sobre todo, en situaciones donde el individuo necesita originales y valiosas ideas que cuestionen los supuestos, permitan el error, se necesite tomar riesgo y, sobre todo, impliquen redefiniciones ingeniosas del problema planteado

Por último, la inteligencia práctica supone una capacidad para aplicar las soluciones analizadas y creadas de manera efectiva

Las personas con inteligencia exitosa piensan heurísticamente para resolver problemas. No establecen fórmulas ni determinan nada; simplemente incuban. Enfrentados a un problema, lo analizan detenidamente y luego usan estrategias creativas para hallar la solución (Robert Sternberg, 1996, p. 182).

Lo ideal es que los tres tipos de inteligencia se encuentren equilibrados, ya que allí encontraríamos una "inteligencia exitosa". Podemos decir que, de forma paralela, el aprendizaje organizacional puede apoyarse en procesos de diversos tipos mediante los cuales se promueva la inteligencia analítica, la creativa y la práctica, ya sea de forma equilibrada o desequilibrada.

### *3.3.2 Equilibrio y desequilibrio en la circulación y existencia de conocimientos organizacionales*

El proceso de aprendizaje organizacional exitoso depende de completar un ciclo donde las situaciones externas se analicen, se creen soluciones y se apliquen esas soluciones de forma práctica, efectivizando el aprendizaje en acciones concretas.

En efecto, los procesos de aprendizaje organizacional pueden girar en torno al conocimiento de diferente tipo: analítico, creativo y práctico. Un desequilibrio en esos tipos de conocimientos circulantes originaría aprendizajes, por llamarlos de alguna manera "desequilibrados" o "no inteligentes". Esto podría ser una forma para explicar aprendizajes que resultan ineficaces o no benéficos para las organizaciones. Por ejemplo, una estructura organizacional holográfica en un ámbito donde solo existe y circula conocimiento analítico,

generará un aprendizaje desequilibrado y tendiente a no crear ni practicar soluciones novedosas.

Es más, la existencia de desequilibrios, en cuanto a los tipos de conocimientos que circulan en la escuela, puede demostrar la existencia de mecanismos recursivos que abortan posibilidades de aprendizaje de bucle doble. Por ejemplo, la existencia de conocimiento solamente analítico, puede ser un indicador de la carencia organizacional de nuevas ideas y prácticas, y la consecuente reducción a la aplicación de las mismas soluciones de siempre, aunque estas soluciones resulten no efectivas.

En el fondo, existe el peligro de que fuerzas recursivas reproduzcan una y otra vez la misma organización que resulta no viable, y no "nuevas formas de organización" como lo describía Morgan. Es el caso de los aprendizajes de bucle simple, donde no se cuestionan las reglas de operación. Dichas fuerzas recursivas pueden llegar a análisis concretos y alarmantes, y proponer las mismas soluciones de siempre, encerradas en procesos de reforzamiento. En esta clase de sistemas, el aprendizaje organizacional desequilibrado es del tipo no benéfico.

No es que la organización viable tenga un saber oculto que saca a relucir ante lo imprevisto, sino que puesta en peligro, también está en condiciones de crear nuevas soluciones sin renunciar por ello a sus rasgos constitutivos. Si renuncia, entonces no hay renovación sino refundación. No es que el sistema continúe, sino que se crea una unidad nueva, se corta la recursividad, no hay ciclo. En este modelo de sistemas vivientes, las tensiones y las crisis son parte del ciclo de vida; no son situaciones fuera de control ni disfuncionalidades. Al contrario, movilizan y llevan a la renovación a la organización. Esto no siempre es así, porque la organización también debe disponer de adecuadas capacidades de reflexión y aprendizaje que acompañen a los procesos de reforzamiento (Jorge Etkin, 2003, p.50).

No estamos diciendo, entonces, que las acciones de refuerzo o recursivas sean siempre negativas, sino que son respuestas internas necesarias para ciertos tipos de adaptación al entorno organizacional y, al mismo tiempo, no suficientes. Para el horizonte de largo plazo, el aprendizaje debe desprenderse de las pautas conocidas y generar reflexividad en la organización. Las nuevas formas de organización, en todo caso, surgirán si los diferentes

tipos de conocimiento analítico, creativo y práctico se equilibren de manera de que los cambios se traduzcan en acciones efectivas, aunque este proceso implique una revisión crítica de las reglas actuales de operación.

## **4 Resultados de la investigación**

A continuación expondremos los resultados de la investigación, separando los resultados en características estructurales que soportan la circulación de conocimiento (impacto del marco relacional sobre todo), características estructurales que soportan la existencia de conocimiento y la caracterización del conocimiento circulante.

### **4.1 Características estructurales que soportan la circulación de conocimiento**

#### **4.1.1 Escasa descentralización**

- ✓ Las personas hacen aportaciones que se reducen a lo que reglamentariamente se les pide, sin que la dirección intervenga en lograr otro tipo de aportaciones, relaciones o comunicación entre compañeros de trabajo formal o informalmente.
- ✓ La información recorre mecanismos burocráticos, donde solo la dirección accede a resultados de desempeño organizacional. Peor aún, directivos y trabajadores consideran esta situación como normal.
- ✓ Los problemas deben ser solucionados por la dirección exclusivamente. Otra idea que, además, es apoyada y compartida.
- ✓ Las consultas encuentran respuestas solamente en el marco normativo imperante.

#### **4.1.2 Nula existencia de dispositivos de enlace – Nula matricialidad o red**

- ✓ Las reuniones formales o informales no son habituales en el centro escolar.
- ✓ Ante problemas específicos, tampoco existen comisiones, enlaces o reuniones especiales.
- ✓ Convocar al personal a participar de reuniones con directivos o con pares, no es una práctica habitual.
- ✓ No existen previstos mecanismos formales o informales de comunicación entre diferentes trabajadores del centro escolar.

- ✓ Las funciones son distinguibles, identificables y más allá de esas funciones no se produce otro tipo de relación o colaboración entre directivos y trabajadores, y entre trabajadores y trabajadores.

#### 4.1.3 *Agrupación en unidades que privilegia la funcionalidad y fragmentación estructural*

- ✓ Incapacidad para superar las barreras funcionales en problemas que así lo requieren.
- ✓ La dirección no provoca reuniones fuera de lo que la normativa estipula.
- ✓ El marco normativo inhibe motivaciones del personal y los directivos para superar la fragmentación estructural en el centro escolar.

#### 4.1.4 *Resultado de la estructura para la circulación del conocimiento*

En definitiva la estructura que soporta la circulación de conocimiento para el aprendizaje organizacional resulta inhibidora de dicho proceso.

## 4.2 **Características estructurales que soportan la existencia de conocimiento en el centro escolar**

### 4.2.1 *Soportes físicos y resguardo de información*

- ✓ La escuela posee muy escasa documentación acerca de problemas surgidos y soluciones encontradas, así como tampoco de aportaciones realizadas por trabajadores y directivos.
- ✓ La escasa información guardada no está almacenada de manera adecuada.
- ✓ No es habitual recurrir a ese escaso conocimiento existente almacenado ante el surgimiento de situaciones a resolver y que no encuentran solución formal en reglamentaciones.

### 4.2.2 *Enriquecimiento de puesto y capacitación*

- ✓ Las personas que trabajan en el centro escolar, mayormente no conocen las funciones de sus compañeros.
- ✓ No obstante, existe una tendencia a la redundancia de funciones,

- ✓ De los puntos anteriores se desprende que la redundancia de funciones que se da es derivada de una mala interpretación de funciones o superposición de las mismas que no necesariamente obedecen a la consecución del principio holográfico así denominado.
- ✓ Las capacitaciones de los docentes o directivos existen, pero rara vez se relacionan con procesos de aprendizajes o planes institucionales

### **4.3 Tipo de conocimiento circulante**

#### *4.3.1 Niveles por tipo de conocimiento*

- ✓ Escaso nivel de conocimiento analítico circulante.
- ✓ Casi nulo nivel de conocimiento creativo circulante.
- ✓ Casi nulo nivel de conocimiento práctico circulante.

#### *4.3.2 Equilibrio / desequilibrio*

- ✓ La circulación de conocimiento en la escuela resulta desequilibrada hacia lo analítico.

### **4.4 Tipo de conocimiento existente**

#### *4.4.1 Niveles por tipo de conocimiento*

- ✓ Casi nulo conocimiento analítico en existencia.
- ✓ Casi nulo conocimiento creativo en existencia.
- ✓ Casi nulo conocimiento práctico en existencia.

#### *4.4.2. Equilibrio / desequilibrio*

- ✓ Los conocimientos existentes se encuentran equilibrados, pero resultan casi nulos desde el punto de vista de la captación por parte de la escuela.

## **5 Conclusiones finales**

Muchos textos y artículos relacionados con las crisis del sistema educativo argentino, sobre todo en nivel secundario o polimodal, caen en diagnósticos que tienen que ver con falencias de la superestructura educativa, problemas de cultura organizacional o diferentes tipos de problemas sociales que impiden una escuela mejor.

Lejos de minimizar estas cuestiones, que seguramente explican gran parte de las falencias, esta investigación demuestra la existencia de problemas típicos de la gestión de organizaciones que necesitan adaptarse a nuevas realidades del entorno y no logran generar procesos de aprendizaje que hagan vislumbrar un futuro viable para el centro educativo.

Debemos salir de la idea de que los centros escolares están limitados y amordazados por la superestructura. Por el contrario, los mecanismos de aprendizaje organizacional indagados en la encuestas de esta investigación no son de difícil consecución ni son contrarios a ninguna superestructura, sino que consisten en simples influencias sobre cuestiones formales e informales de la comunicación y las relaciones interpersonales en el centro educativo.

Y así, hemos encontrado una estructura inhibidora de los procesos de aprendizaje en cuanto a la circulación del conocimiento, y una estructura deficiente del conocimiento existente en el centro escolar, siendo que además, como sucede socialmente en Argentina, existen indicios para suponer que el único conocimiento que circula es analítico; una invitación a pensar la predisposición a analizar problemas, pero no a crear respuestas y ejecutarlas.

A la carencia de estructura para crear comunicación ágil y vigorosa entre las personas se les suma la inexistencia de métodos y archivos para recuperar lo aprendido, lo cual origina problemas graves para el aprendizaje, sobre todo teniendo en cuenta lo que han manifestado Chris Collison:

La gestión del conocimiento es una alegoría – nadie puede realmente manejar un activo que reside en las cabezas de los empleados, y que se comparte, sobre todo, con la conversación.

Lo que usted puede hacer es: manejar en entorno en el cuál el conocimiento puede ser creado, descubierto, capturado, compartido, destilado, validado, transferido, adoptado, adaptado y aplicado. (Chris Collison, 2000, ¶ 1-2)

En ocasiones, echarle la culpa a los rasgos culturales de personas, escuelas, alumnos y comunidades suele ser el primer paso para que nada cambie en el centro escolar. Desde este trabajo se propone influir en dichos rasgos culturales desde una herramienta que la dirección dispone y que no resulta ni tan compleja, ni tan conceptual como la cultura: la

especificación del marco en el cual las personas, los directivos y la comunidad se relacionan, en otras palabras, la estructura organizacional. Y no estamos hablando de cambio en la superestructura de la educación provincial o nacional. Sino de pequeños cambios que las direcciones pueden introducir en cada centro escolar. Ese es el primer paso para la generación de reflexividad organizacional y el posterior cambio de rasgos culturales que se pretenden. Empezar el cambio por la cultura es tan difícil (o imposible) como obligar a las personas que cambien actitudes que consideran normales.

En efecto, consideramos que construir conocimiento y aprender como afirman Nonaka y Takeuchi es un proceso social dentro de la empresa. Pero debemos, como dice Chris Collison, crear las condiciones. La estructura es un buen comienzo para ello.

Como queda evidenciado, con este tipo de estructuras relevado todo proceso de generación de aprendizaje y conocimiento queda limitado a arrestos individuales no institucionalizados que terminan redundando en beneficios solamente personales. En definitiva, de los escenarios que expone Joaquín Gairín Sallán, hemos encontrado una estructura que responde, a duras penas, a un escenario de "la organización como marco", muy lejano al escenario de "La organización que aprende". En este caso, como en la gran mayoría de las escuelas que se encuentran en el mismo sistema del centro escolar analizado, la recursividad extrema parece haber condenado a la institución a la "no inteligencia" organizacional, sin encontrarse actitudes reflexivas ni intervenciones correctivas.

## **6 Agradecimientos.**

A Daniel por haber confiado en mí para este proyecto.

A Julio por sus consejos y libros.

A Mariela y a mi familia por el apoyo emocional.

## **7 Referencias**

Argyris, Chris. (1999). **Sobre el aprendizaje organizacional**. México DF, México: Oxford University – México

- Collison, Chris. (2009). **Descripción de la gestión del conocimiento de Collison y Parcell.** Recuperado del 14 de setiembre de 2009 de [http://www.12manage.com/methods\\_collison\\_knowledge\\_management\\_es.html](http://www.12manage.com/methods_collison_knowledge_management_es.html)
- Etkin, Jorge. (2003). **Gestión de la Complejidad en la Organizaciones.** Buenos Aires, Argentina: Granica S.A.
- Etkin, Jorge. (1998). **La Doble Moral de las Organizaciones.** Buenos Aires, Argentina: Mc Graw Hill.
- Gairín Sallán, Joaquín. (2003). **Formación de Directoras y Directores de centros educativos,** San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación – Dirección Nacional de Desarrollo Educativo.
- Gairín Sallán, Joaquín. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden: **Educación**, **27**, 31-85.
- Gardner, Howard. (2004). **Mentes Flexibles.** Madrid, España: Paidós.
- Golombek, Diego. (2008). **Cavernas y Palacios.** Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
- Jaques, Elliot. (2000). **La organización requerida.** Buenos Aires, Argentina: Granica S.A.
- Mintzberg, Henry. (1991). **El proceso estratégico.** México DF, México: Prentice Hall.
- Morgan, Gareth. (1989). **Imágenes de la organización.** México DF, México: Alfaomega - Rama.
- Sander, Benno. (1994), **Gestión educativa y calidad de vida.** Recuperado el 14 de setiembre de 2009 de [http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca\\_118/articulo1/introduccion.aspx?culture=es&navid=201](http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_118/articulo1/introduccion.aspx?culture=es&navid=201)
- Sternberg, Robert. (2000). **La inteligencia exitosa.** Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Senge, Peter. (1995). **La quinta disciplina.** Barcelona, España: Granica.
- Simonetta, David. (2007) **Las competencias conductuales del talento humano y la estructura escolar como inhibidores o favorecedores de la gestión del conocimiento. Un abordaje posible para el desarrollo de cuestionarios de investigación.** Presentaciones del V Simposio Internacional de Análisis Organizacional, Buenos Aires, Argentina: FCE – UBA.
- Simonetta, David. (2008). **Impacto de la estructura escolar en la generación y caracterización del conocimiento existente y del conocimiento circulante.** Recopilación de trabajos presentados al V Encuentro Regional de centros de investigación en Administración y Disciplinas afines. Tandil, Argentina: FCE – U.N.C.P.B.A.