

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES

Maestría en Dirección de Recursos Humanos

Trabajo Final



**Conocimiento y aprendizaje en las organizaciones: un análisis desde
comunidades de práctica en la gestión universitaria.**

María Eugenia Vicente

Directora: María Eugenia Córdova

Buenos Aires, 2010.

Tabla de contenido

Introducción.....	3
PARTE I. La construcción del aprendizaje organizacional como problema	
Cap. 1. Estado del Arte.....	7
1.1. Perspectivas de abordaje del Aprendizaje Organizacional.....	7
1.2. Encuadre teórico del estudio.....	11
1.3. Comunidad de práctica y Gestión Universitaria.....	18
Cap. 2. Encuadre Metodológico.....	23
2.1. Planteamiento del problema (objetivos, justificación, hipótesis).....	23
2.2. Metodología.....	25
2.3. Justificación.....	30
Cap. 3. Marco Conceptual.....	31
3.1. Construcción social de la realidad y el conocimiento.....	31
3.2. Aprendizaje Social.....	34
3.2.1. Comunidades de práctica.....	35
3.2.2. Conocimiento tácito.....	37
PARTE II.	
Cap. 4. Presentación y análisis de los datos.....	42
4.1. El contexto como promotor de aprendizajes.....	42
4.2. Aprendizaje por resolución de problema. Aprendizaje significativo.....	49
4.3. Aprendizaje con otros. Acción social y andamiaje.....	58
4.4. Conocimiento en acción (social).....	64
PARTE III. Conclusiones y reflexiones finales	
Conclusiones.....	72
Reflexiones Finales.....	78
Referencias Bibliográficas.....	80
Anexos.....	86

Introducción

¿Cómo aprenden las organizaciones? fue la pregunta que originó el presente trabajo. En este sentido, el interés se focalizó en **conocer los procesos de aprendizaje en el marco de la gestión universitaria** particularmente. Y esto por dos razones, la primera porque en la actualidad el rol histórico de las universidades está siendo puesto en jaque. Desde sus orígenes, el propósito de estas organizaciones ha sido la creación y asimilación del conocimiento y su transferencia a la sociedad. Por lo tanto la gestión de una universidad es en si misma gestión del conocimiento. En la última década la formación y especialización de los recursos humanos de las organizaciones se ha convertido en condición necesaria para la retención y atracción del talento humano. En este marco, los estudios de posgrado se han constituido en vehículos de desarrollo profesional. De esta manera, los cambios y demandas del entorno universitario plantean desafíos para la formulación de un modelo propio de gestión en un contexto de creciente competitividad.

Y la segunda razón, se relaciona con el estado actual de la investigación sobre el aprendizaje organizacional en el marco de la gestión académica/universitaria. Se trata de un campo de investigación poco explorado, y desde el paradigma del aprendizaje organizacional, existen muy pocas investigaciones al respecto.

A partir de estos dos vértices, comencé a pensar y construir el encuadre del problema, para ello revisé la bibliografía disponible sobre el tema, intentando indagar las diferentes perspectivas de análisis y conceptos teóricos que estudian y explican el aprendizaje organizacional, y particularmente, los estudios que indagan dicho proceso en el marco de la gestión universitaria. Esta búsqueda y revisión de bibliografía e investigaciones, me han servido como insumos para construir el encuadre de mi problema, en el que me propongo caracterizar las estrategias de aprendizaje y la construcción de conocimiento desarrollados por la organización a partir de **comunidades de práctica en tanto teoría social del aprendizaje**. En este sentido, el problema a indagar se orienta a:

→ *Analizar las estrategias de aprendizaje y la construcción de conocimiento en la gestión universitaria en tanto comunidad de práctica.*

De esta manera, el estado de la cuestión se describe en el *capítulo primero*, y posteriormente, se realiza la reseña metodológica en el *capítulo dos*, cuya estrategia de análisis retoma la perspectiva de los actores, realizándose un análisis de contenido de las respuestas obtenidas a partir de entrevistas y encuestas en tanto técnicas de recolección de datos. Las hipótesis a ser contrastadas son:

1. Los cambios y demandas contextuales se constituyen en generadores de conocimiento hacia el interior de la organización.
2. La comunidad de práctica es una forma de aprender por parte de la organización.
3. Las estrategias, objetivos y prácticas que conforma una comunidad de práctica en el marco de la gestión universitaria exceden la implementación y desarrollo de sistemas virtuales de información.

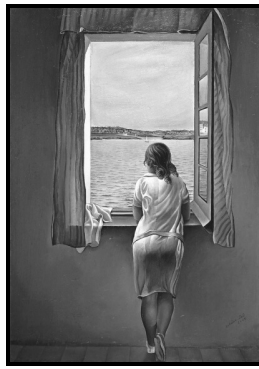
En relación con la naturaleza del problema, se retoman aportes de la sociología y de la psicología social, particularmente, se exponen los conceptos de construcción social de la realidad, aprendizaje social, acción mediada, entre otros, que darán luz al **análisis de las estrategias de aprendizaje organizacionales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

El núcleo del análisis, expuesto en el *cuarto capítulo*, se constituye a partir de reconstruir y analizar la perspectiva de los miembros de la organización, respecto de las siguientes dimensiones:

- **el contexto como promotor de aprendizajes,**
- **el aprendizaje por resolución de problemas,**
- **la construcción social de dicho proceso y el rol del andamiaje,**
- **el conocimiento en acción.**

Finalmente, las *conclusiones* arriban a la corroboración de las hipótesis, y posteriormente se esbozan algunas *palabras finales* cuyo objetivo principal es el de recuperar el itinerario recorrido a lo largo del presente trabajo en clave de reflexionar acerca del aporte brindado al desarrollo del conocimiento sobre comunidades de práctica en el marco de la gestión universitaria.

PARTE I. La Construcción del Aprendizaje Organizacional como problema



Salvador Dalí, *Muchacha en la Ventana*. 1925.

“Construir el problema de investigación es igual a decidir desde qué ventana miraremos la realidad” J.I.Piovani

Capítulo 1. Estado del Arte

El objetivo que sustenta este capítulo es el de conocer algunas perspectivas acerca del concepto de aprendizaje organizacional, ampliando así la posibilidad de entender qué disciplinas han abordado este proceso en tanto objeto de estudio y qué definiciones fueron construidas. Posteriormente se realiza un recorrido por los principales conceptos que sustentan el análisis de la gestión en las instituciones educativas, a la luz de los aportes de diversos autores, y se plantean preguntas que posibilitan entenderla desde la relación entre conocimiento y aprendizaje, en el seno de las comunidades de práctica.

1.1. Perspectivas de abordaje del Aprendizaje Organizacional

Desde la década del 90, la literatura sobre el Aprendizaje Organizacional ha ido avanzando no sólo en volumen de publicaciones sino también ha ampliado su debate hacia otras dimensiones del tema y campos teóricos: psicológicos, sociológicos, culturales, históricos y metodológicos¹. La pregunta transversal que convoca a las diferentes perspectivas de abordaje refiere a cuáles son las dinámicas y características básicas propias del aprendizaje organizacional.

Desde el campo de la **Psicología del Aprendizaje**, la literatura aporta básicamente dos puntos de vista sobre la concepción del Aprendizaje Organizacional:

- El Aprendizaje Organizacional (en adelante AO) es concebido como una analogía con el aprendizaje individual, y, por lo tanto, el

¹ Simone Antonello, Claudia y Schmidt Godoy, Arilda. A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: uma Visão Multiparadigmática. RAC, Curitiba, v. 14, n. 2, art. 7, pp. 310-332, Mar./Abr. 2010.

conocimiento individual de los procesos de aprendizaje se puede utilizar para entender el proceso de AO.

- El aprendizaje individual es la base de la AO. Según esta visión, el aumento del conocimiento de la organización se basa en la adquisición de conocimientos de los individuos en la organización. En este sentido, las teorías del comportamiento en relación al AO están enfocadas en la historia y los cambios que se producen en las rutinas y el sistema interno de las organizaciones. Según estas teorías, **las organizaciones aprenden mediante la codificación de las inferencias de la historia y las rutinas que guían su comportamiento.** Estas rutinas son independientes de los actores individuales que los ejecutan, que se mantienen incluso cuando existe una rotación considerable de personas en la organización.

Para la **Psicología Aplicada** en particular, el AO se basa en la experiencia directa y también requiere la intervención activa de los facilitadores en la formación y consultores para mejorar las prácticas de los individuos y organizaciones. Esta corriente asume que las personas pueden mejorar su eficiencia interpersonal y organizacional a través del análisis de las creencias latentes que bloquean sus acciones.

Desde la **Perspectiva Sociológica**, el aprendizaje se integra en la vida cotidiana de los individuos y gran parte del aprendizaje se desarrolla de manera informal en las relaciones sociales. Se da por sentado que toda la actividad en la vida de las personas es una oportunidad para el aprendizaje y que el aprendizaje informal en situaciones sociales es tan importante como las experiencias de aprendizaje formal.

La sociología describe el proceso de aprendizaje desde las relaciones en las instituciones sociales. El concepto de participación arroja luz sobre el hecho

de que el aprendizaje ocurre no sólo en las mentes de los individuos, sino que surge y se sostiene en su participación en actividades sociales.

Por su parte, los teóricos del **campo de la antropología** sostendrán que las organizaciones se perpetúan a través de su cultura. Esto es, la naturaleza y el proceso de aprendizaje pueden variar en las diferentes culturas y situaciones.

Las contribuciones de la perspectiva antropológica son:

- brindar atención a la importancia de los valores y creencias,
- mostrar cómo la cultura puede afectar el proceso y la naturaleza de la AO,
- analizar la dificultad de transferir ideas de una cultura a otra.

La atención se centra en colectivos, focalizando en las acciones de los actores, sus interacciones y lenguajes.

Desde la perspectiva de las **Ciencias Políticas**, el aprendizaje es concebido como un proceso político en el que los agentes invierten mucho esfuerzo para influir en los demás, interpretar la experiencia y tratar de construir coaliciones internas. El marco conceptual por el que se interpreta la experiencia, estructura la comunicación y la información difundida, se vuelve clave. El aprendizaje es visto como la lucha por el desarrollo de nuevos modelos mentales compartidos, y el énfasis se da al conflicto intraorganizacional, a saber, el conflicto entre grupos o partidos con diferentes intereses políticos.

Por otra parte, la **Perspectiva Histórica** sostiene que lo que una organización ha aprendido en el pasado puede ser utilizado en futuras oportunidades. La historia o la identidad de una organización se basan en el aprendizaje colectivo de los individuos y grupos dentro de la organización, durante el transcurso del tiempo.

De esta manera, las organizaciones pueden utilizar su historia para ampliar el potencial de sus conocimientos colectivos almacenados. El aprendizaje organizacional es una forma de reinención de la historia y la naturaleza de la imagen de la organización.

Desde la **Perspectiva Económica**, el aprendizaje se define como la adquisición y uso del conocimiento existente y/o creación de nuevos conocimientos con el fin de mejorar los resultados económicos. Utiliza la información sobre la naturaleza y las fuentes de aprendizaje para indagar cómo los procesos internos de la empresa afectan a la capacidad de las organizaciones en su desarrollo económico y condicionan la exploración de nuevas capacidades organizacionales y formas de conocimiento.

Finalmente, la perspectiva de las **Ciencias de la Administración** aborda el aprendizaje organizacional desde varios enfoques. En primer lugar, el abordaje desde la **teoría de sistemas**, define a la organización como sistemas de actividad conscientemente coordinada. El supuesto básico es que reduce la complejidad de un sistema de red, analizando las características de todos los factores y sus relaciones dinámicas con el tiempo. Este conocimiento se puede utilizar para comprender el funcionamiento de los sistemas complejos y redes, y para poder intervenir correctamente en consecuencia. Todas las salidas de un sistema se consideran como insumos para otros sistemas, mientras que el aprendizaje significa entender las complejas relaciones de los sistemas sociales y su dinámica. En segundo lugar, el **enfoque cultural** se orienta a comprender el cambio en las rutinas defensivas en las organizaciones, ya que el mecanismo de defensa para los procesos de aprendizaje organizacional de basa en el nivel emocional y cultural de la organización. Asimismo, este enfoque sostiene que desde el punto de vista cultural, se puede capturar el nivel de aprendizaje colectivo. Por lo tanto, el AO es concebido como surgido a partir del momento en el que

un grupo adquiere experiencia, y esto le permite llevar a cabo sus actividades colectivas.

El recorrido por las diferentes perspectivas de abordaje del aprendizaje puede ser resumido de la siguiente manera, a modo de mapa teórico:

Perspectiva	Aprendizaje Organizacional
<i>Psicología del aprendizaje</i>	Basado en la adquisición de conocimientos de los individuos. En este sentido, las teorías del comportamiento en relación al AO están enfocadas en la historia y los cambios que se producen en las rutinas y el sistema interno de las organizaciones.
<i>Sociología</i>	El aprendizaje se integra en la vida cotidiana de los individuos y gran parte del aprendizaje se desarrolla de manera informal en las relaciones sociales.
<i>Antropología</i>	Las organizaciones se perpetúan a través de su cultura. La naturaleza y el proceso de aprendizaje pueden variar en las diferentes culturas y situaciones.
<i>Ciencias Políticas</i>	Aprendizaje como proceso político en el que los agentes invierten mucho esfuerzo para influir en los demás, interpretar la experiencia y tratar de construir coaliciones internas.
<i>Historia</i>	El aprendizaje organizacional es una forma de reinención de la historia y la naturaleza de la imagen de la organización.
<i>Economía</i>	Aprendizaje como la adquisición y uso del conocimiento existente y/o creación de nuevos conocimientos con el fin de mejorar los resultados económicos
<i>Ciencias de la Administración</i>	Teoría de sistemas: aprendizaje en tanto comprensión de los sistemas sociales y su dinámica. Enfoque cultural: aprendizaje en tanto cambio de rutinas defensivas organizacionales.

2.2. Encuadre teórico de abordaje del AO

A nivel teórico, las diferentes perspectivas de abordaje del aprendizaje organizacional nos ofrecen herramientas para encuadrar dicho proceso en términos conceptuales. Ahora bien, en relación al tema que convoca a este trabajo, referido al desarrollo del aprendizaje organizacional en la gestión de instituciones educativas, en particular la gestión universitaria, y como parte del estado de arte desarrollado, en este apartado retomaremos algunos aportes teóricos que nos permiten profundizar en las líneas de abordaje del tema.

En este sentido, **las investigaciones sobre el aprendizaje organizacional en las instituciones educativas son escasas**, y además la concepción de que la administración de la educación es absolutamente diferente y específica por el hecho de estar indisolublemente ligada a la función de enseñar, ha llevado a volver la espalda a la **posible aplicación a los sistemas educativos del vasto caudal de conocimientos y experiencias que existen en otras esferas**².

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

Desde las premisas del paradigma del control, las organizaciones pueden ser útiles en contextos relativamente estables en los que el conocimiento es anterior a la acción organizativa, pero no logran capturar aquellas situaciones dinámicas, las más comunes en nuestro tiempo, en las que el conocimiento es un producto más que un insumo de la organización³.

² Gutierrez Reñón, Alberto. Administración y gestión de la educación. París, UNESCO, 1981.

³ Gore, Ernesto. Conocimiento colectivo. La formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas. Buenos Aires: Granica. 2003.

Aguerrondo⁴ sostiene que ésta no es la única manera de plantearlas. Otra forma de pensarlas es desde el **paradigma del aprendizaje organizacional**, que significa, por un lado, reconocer y corregir el error (como desvío de los objetivos), pero también flexibilizar a la organización facilitando el aprendizaje de nuevos procedimientos y nuevas respuestas frente a los nuevos desafíos.

Ernesto Gore y Diana Dunlap⁵ indican que resulta sugestivo que las crecientes dificultades de la sociedad contemporánea para abordar los problemas educativos y la creciente rigidez de sus organizaciones, hayan sido tratados como si fueran fenómenos diferentes, casi desconectados el uno del otro. Paralelamente, en el campo teórico, las teorías del aprendizaje y las teorías de la organización han corrido casi siempre por caminos diferentes.

Desde un enfoque educativo de las organizaciones, Aguerrondo⁶ sostiene que una tesis central que, paradójicamente, se ha desarrollado más desde el campo de las organizaciones económicas que desde la educación tiene que ver con que **existe una estrecha relación entre conocimiento, aprendizaje y eficiencia**. Es decir, que los modos de relación y las características que revisten las organizaciones, tienen que ver con el tipo de conocimiento, de aprendizaje y de resultados que éstas obtienen.

Retomando las perspectivas de abordaje del aprendizaje organizacional expuestas al comienzo de este capítulo, el problema acerca de entender la gestión educativa desde el aprendizaje organizacional, en realidad es una pregunta formulada desde una perspectiva educativa. Al respecto, y según nuestro rastreo teórico, reconocemos dos investigadores del aprendizaje organizacional que exponen sustentos teóricos para pensar las

⁴ Aguerrondo, Inés. La escuela media transformada: una organización inteligente y una gestión efectiva. Seminario “Los límites y las posibilidades de la educación de nivel medio en la formación para el trabajo. La experiencia de América Latina”. México, 1992.

⁵ Gore, Ernesto y Dunlap, Diane. Aprendizaje organizacional. Una lectura educativa de teorías de la organización. Buenos Aires, Granica. 2006

⁶ Aguerrondo, Inés. La escuela media transformada: una organización inteligente y una gestión efectiva. Seminario “Los límites y las posibilidades de la educación de nivel medio en la formación para el trabajo. La experiencia de América Latina”. México, 1992.

organizaciones desde la relación entre el conocimiento y el aprendizaje, rescatando las corrientes teóricas no sólo del campo de la economía, sino principalmente, del campo mismo de la educación. En este sentido, contamos con los aportes de Ernesto **Gore** y Diane **Dunlap**⁷, y de Horacio **Cortese**⁸, que expondremos a continuación.

Los dos primeros autores describen tres tipos de conceptualizaciones básicas, o metáforas, que describen la organización:

- **La organización como herramienta/instrumento:** organizaciones como instrumentos mecánicos diseñados desde afuera para lograr ciertos objetivos. Desde esta concepción, el énfasis se encuentra en la estructura formal, con comportamientos determinísticos o probabilísticos, en un futuro y medio ambiente predecibles; las organizaciones son explicadas por sus fines y por su racionalidad limitada, y el aprendizaje y el conocimiento son percibidos como medios para lograr tales fines⁹. La racionalidad organizativa da cierto margen para el conocimiento y el aprendizaje, sirven para aumentar la eficiencia y el control. El conocimiento se utiliza para mejorar los resultados, aunque es separado de la experiencia de trabajo.

El aprendizaje se define como “modificaciones de la conducta”. El aprendizaje organizacional, es decir, la capacidad de la organización de adaptarse a las nuevas

⁷ Gore, Ernesto y Dunlap, Diane. Aprendizaje organizacional. Una lectura educativa de teorías de la organización. Buenos Aires, Granica. 2006.

⁸ Cortese, Horacio. Coaching y Aprendizaje Organizacional. Mitos y realidades de una época (Argentina: 1994 – 2005). Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 2007

⁹ Barcos, Santiago. “Conociendo a la administración, a las organizaciones y a la administración de organizaciones” en Larocca, Hector y Barcos, Santiago. Qué es administración. Buenos Aires: Ediciones Macchi, 2001

situaciones, se concibe como la suma de los aprendizajes individuales.

El aprendizaje organizacional es un agregado de conductas individuales.

- **La organización como escenario de interacción social:** Las leyes que la rigen no surgen de la racionalidad del diseño sino de las pautas que norman las interacciones humanas.

El conocimiento y el aprendizaje tienen algunas características típicas:

- 1) El aprendizaje no es visto como una mera recepción de información, sino que **el aprendizaje es activo**, requiere del compromiso, la motivación y la participación de las personas.
 - 2) Conocimiento y aprendizaje son explicados en términos del contexto en el cual se producen: el aprendizaje no es memorizar o copiar información, sino recrearla.
 - 3) El aprendizaje depende de factores que no están totalmente bajo control.
- **La organización como escenario de interacción social:** A partir de los aportes de Argyris y Schön¹⁰, esta perspectiva señala que el aprendizaje organizacional es concebido como la solución de un problema complejo, como una estrategia para responder a una pregunta, como contextos donde las reglas sociales y los modelos individuales de aprendizaje interactúan facilitando ciertas

¹⁰ Argyris, Chris; Schön, Donald. Organizational learning: a theory of action perspective. Revista Española de Investigaciones Sociológicas. N° 77 – 78, Enero – Junio 1997.

clases de aprendizaje e inhibiendo otras. Según esta perspectiva, el límite del aprendizaje institucional está dado por la incapacidad de la organización de aprender de los errores¹¹.

- **Las organizaciones como sistemas vivientes:** desde este enfoque, encontramos tres perspectivas: la primera refiere a las organizaciones como organismos que intentan adaptarse a un entorno dado y están gobernadas por normas impuestas por el esfuerzo adaptativo. La segunda, a las organizaciones como especies seleccionadas por el ambiente, que crecen o declinan de acuerdo con leyes ecológicas. Y finalmente, organizaciones como sistemas de relaciones que comparten características similares con los sistemas vivientes.

Por su parte, Cortese¹² expresa que **el aprendizaje organizacional es una teoría del aprendizaje surgida de las sinergias de las escuelas del aprendizaje, la sociología, la psicología, la administración, la antropología y la dinámica de sistemas.** Bajo este enfoque holístico, presenta las principales teorías del aprendizaje individual que aportaron al campo del aprendizaje organizacional. Dichas teorías son:

¹¹ Aguerro, Inés. La escuela media transformada: una organización inteligente y una gestión efectiva. Seminario “Los límites y las posibilidades de la educación de nivel medio en la formación para el trabajo. La experiencia de América Latina”. México, 1992.

¹² Cortese, Horacio. Coaching y Aprendizaje Organizacional. Mitos y realidades de una época (Argentina: 1994 – 2005). Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 2007.

Para el **conductismo**, surgido a principios del siglo XX, siendo sus referentes principales los norteamericanos Skinner y Watson¹³, el aprendizaje implica un cambio en la conducta del individuo.

Respecto de la **corriente cognitivista**, surgida a mediados del siglo pasado, con Ausubel¹⁴ como uno de sus representantes, concibe al aprendizaje como la reestructuración interna de los propios esquemas del sujeto. Esta corriente realiza un aporte significativo al campo del aprendizaje organizacional, ya que desde esta perspectiva se desarrolla la **teoría de los modelos mentales**.

En esta corriente se ubican los estudios de los modelos mentales¹⁵, y la teoría del observador, conocida también como la teoría de Santiago de Chile (Maturana y Varela¹⁶).

Para la primera teoría, se trata de supuestos profundamente arraigados, generalizaciones, composiciones, historias o imágenes que denotan cómo entendemos al mundo y cómo actuamos en él. En otras palabras, los modelos mentales son simplificaciones de la realidad.

Para la segunda, los individuos viven en mundos interpretativos y subjetivos, pero a diferencia de lo anterior, la interpretación no es una cuestión de procesos psicológicos, sino que ocurre en la conducta del observador.

Finalmente, el **constructivismo**¹⁷ sostiene que el aprendizaje es una construcción desarrollada por el sujeto en interacción con su entorno. Los

¹³ Skinner, Burrhus Frederick. Tecnología de la enseñanza. Barcelona: Ed. Labor, S. A., 1982. Y Watson, John. El conductismo. Bs. As. Paidós. 1961.

¹⁴ Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. Segunda edición. México: Ed. Trillas, 1986.

¹⁵ Los estudios correspondientes a: Argyris, Chris. Sobre el aprendizaje organizacional. México: Oxford University Press, 2001. Senge, Peter. La quinta disciplina. Buenos Aires: Editorial Granica, 2004. Kofman, Fred. Learning, Knowledge and Power [en línea] Axialent, 2003. <http://www.axialent.com/> [consulta 28 agosto de 2007]

¹⁶ En Cortese, Horacio. Coaching y Aprendizaje Organizacional. Mitos y realidades de una época (Argentina: 1994 – 2005). Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 2007.

principios de esta teoría sobre el aprendizaje individual han aportado al campo mayor del aprendizaje organizacional, abonando la teoría social de Comunidades de Práctica de Etienne Wenger y Jean Lave, quienes sostienen que los sujetos aprenden porque entre ellos existe un determinado compromiso con la práctica social y que el aprendizaje es una función de la actividad desarrollada en un contexto determinado.

De esta manera, Horacio Cortese nos ofrece un mapeo teórico a través del cual podemos conocer la constitución y fundamentación teórico – epistemológica de las principales corrientes del aprendizaje en las organizaciones. El autor considera “fundamental para la disciplina del aprendizaje organizacional la Teoría de las Comunidades de Práctica, que describe cómo el hombre ha aprendido siempre, a través de la práctica, interactuando regularmente para mejorar lo que hace habitualmente”¹⁸ Encuadre teórico desde el cual partiremos y que guiará el sustento analítico del presente trabajo. Desde esta perspectiva en particular, y acercándonos a la construcción del problema de investigación, a continuación indagaremos algunas investigaciones sobre comunidades de práctica en el caso particular de la gestión universitaria.

1.3. Comunidad de Práctica y gestión universitaria

Guiados por los aportes de Horacio Cortese, ahora en particular en la gestión universitaria desde el enfoque de comunidades de prácticas en tanto teoría del aprendizaje social, es necesario retomar los aportes de Jean Lave y Etienne Wenger, quienes conciben la comunidad de práctica en tanto serie de

¹⁷ Referidos a los autores: Bruner, Jerome. Actos de significado. Madrid: Alianza, 1991. Piaget, Jean. Psicología de la inteligencia. Buenos Aires: Psique, 1966. Vygotsky, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cap. 6. Ed. Crítica, Barcelona, 1988.

¹⁸ Cortese, Horacio. “Introducción y síntesis general” en Coaching y Aprendizaje Organizacional. Mitos y realidades de una época (Argentina: 1994 – 2005). Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 2007, p. XXII.

relaciones que tienen lugar entre personas que desarrollan un tipo de actividad a partir de la cual se conectan con el mundo. Estas comunidades se generan y alimentan a lo largo del tiempo en relación tangencial y superpuesta con otras comunidades de práctica. Wenger¹⁹ profundiza estos conceptos y, al aplicarlos a contextos organizacionales, señala que se trata de grupos de personas que comparten información, ideas, experiencias y herramientas en un área de interés común. La comunidad de práctica es una condición intrínseca para la existencia de conocimiento, donde el aprendizaje acontece al superarse la mera réplica.

En este marco, el caso del estudio de De Sousa²⁰, denominado “Diseño de una plataforma que apoye la conformación de Comunidades de Práctica para la gestión del conocimiento aplicado en una institución universitaria”, describe una plataforma web como portal del conocimiento para la conformación de la comunidades de práctica dentro de la Universidad, en la que se identifican las actividades, tareas y decisiones que deben realizarse, también se incluyen actividades relacionadas con este aspecto, aclarando los roles y responsabilidades relacionados con cada una de las funciones y actividades identificadas.

Por otra parte, el trabajo realizado por la Universidad Nacional de la Patagonia Austral²¹ denominado “La Red UNPA, ¿un espacio de trabajo colaborativo o una comunidad de práctica?”, describen el desarrollo de una comunidad de práctica en la Universidad, denominada Red UNPA, y cuyos integrantes han utilizado de forma intensiva herramientas tecnológicas (TIC),

¹⁹ Wenger, Etienne y Snyder, William. Communities of practice: the organizational frontier. Harvard Business Review, jan – feb, 2000, 139 – 145.

²⁰ De Sousa, Maribel. Diseño de una plataforma que apoye la conformación de Comunidades de Práctica para la Gestión del Conocimiento aplicado en una institución universitaria. V Congreso de Investigación y Creación Intelectual de la UNIMET, Venezuela, 2006.

²¹ UNPA. Universidad Nacional de La Patagonia Austral. La Red UNPA ¿un espacio de trabajo colaborativo o una comunidad de práctica? En Edutec 2007: Inclusión digital en la Educación Superior: desafíos y oportunidades en la sociedad de la información.

logrando así crear una comunidad de práctica de tipo virtual. En dicha comunidad se llevaron a cabo intercambios entre los facilitadores y la universidad y la distribución implicaría no sólo materiales didácticos a los estudiantes inscriptos en nuestra universidad sino de información académica, difusión de beneficios para la comunidad universitaria, en particular, y la población en general, gestión de trámites administrativos, facilitación de los recursos de accesos a los sistemas de información de la universidad, etc.

Por su parte, Falivene²² trabaja la noción de gestión del conocimiento de Nonaka²³, desde el cual la clave de la generación de conocimientos en las organizaciones reside en la capacidad de movilización y conversión del denominado “conocimiento tácito” en “conocimiento explícito”. En este sentido, describe el programa SIU en la Universidad, cuya filosofía general del Programa es crear y cultivar la participación de las Universidades, intercambiando experiencias, incrementando la eficiencia en la utilización de los recursos, entretejiendo la red del trabajo conjunto y desarrollando los acuerdos necesarios para el mejor aprovechamiento de las disponibilidades en el conjunto del sistema universitario. Considera que esta filosofía de trabajo ha resultado sumamente pertinente para promover los aprendizajes de las comunidades de práctica que operan en ámbito del SIU.

Por otro lado, quienes hablan de comunidades de práctica como alternativa de aprendizaje en el ámbito universitario, lo hacen tomando como objeto de estudio los equipos de investigación, y no la gestión. Por ejemplo, Pirella

²² Falivene, Graciela Mónica. “El e-learning como mecanismo articulador de procesos de gestión del conocimiento y formación continua en las organizaciones públicas. El caso del Sistema de Información Universitaria”. Concurso Internacional Sobre Mecanismos de e-Learning para Mejorar la Educación a Distancia de Funcionarios Públicos en Iberoamérica. CLAD / REDAPP / REIGAP. 2003.

²³ Nonaka, Ikujiro. La Empresa Creadora de Conocimiento. Harvard Business Review. Gestión del Conocimiento, p.23-49, 2000.

Morillo²⁴ y Arcila²⁵ sostienen que “aunque la estructura del ambiente universitario generalmente no propicia la implementación de comunidades de práctica, no obstante cuando se observan grupos de investigación reunidos en torno de un tópico particular, con un nivel satisfactorio de cohesión, comunicación y empatía, puede decirse que se trata de una comunidad”.

En el marco de los estudios expuestos sobre gestión universitaria y respecto de la comunidad de práctica en tanto “teoría del aprendizaje social que parte del supuesto de que el compromiso en la práctica social es el proceso fundamental por el cual aprendemos y nos convertimos en quienes somos”²⁶ según los aportes de Horacio Cortese, nos preguntamos, avanzando un paso más en los estudios sobre comunidades de práctica en la gestión universitaria, *si es posible reconocer tales comunidades de práctica más allá de los sistemas virtuales de información*. Pregunta que no deja de interpelar, de alguna manera, la naturaleza misma de las Comunidades de Práctica.

Finalizando este recorrido, sintetizaremos el encuadre teórico principal que guiará el análisis:

Pregunta inicial: *¿Cómo aprenden las organizaciones?*

Encuadre teórico:

1) Paradigma del aprendizaje organizacional: implica reconocer y corregir el error (como desvío de los objetivos), y también flexibilizar a la organización

²⁴ Pirela Morillo, Johann; Ocando Medina, Jenny y Rincón, Elita. Las comunidades de práctica en un contexto de gerencia del conocimiento: estudio de caso. Revista Venezolana de Gerencia, año/vol. 8, número 022, pp. 270 – 284. 2003.

²⁵ Arcila, Félix. Comunidades de práctica: una alternativa de aprendizaje en y para las organizaciones. Fundación Iberoamericana del Conocimiento, 2000.

²⁶ Cortese, Horacio. Coaching y Aprendizaje Organizacional. Mitos y realidades de una época (Argentina: 1994 – 2005). Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 2007, p. 81.

facilitando el aprendizaje de nuevos procedimientos y nuevas respuestas frente a los nuevos desafíos.

2) Comunidades de práctica en tanto teoría de aprendizaje social.

Capítulo 2. Encuadre Metodológico

2.1. Problema

A partir de la crisis argentina del 2001, la formación y especialización de los recursos humanos de las organizaciones se ha convertido en condición necesaria para la retención y atracción del talento humano. En este marco, los estudios de posgrado se constituyen en vehículos de desarrollo profesional. En este sentido, y según Pérez Lindo²⁷ “asistimos a un cambio en el modo de producción y de transmisión de los conocimientos. En todas partes se está reformulando la gestión universitaria”. La internacionalización académica avanza junto con los procesos de integración transnacional, y la universidad argentina debe situarse adecuadamente en el escenario sudamericano y mundial. Para ello debe sostener la búsqueda de la excelencia, de la calidad en sus procesos y en sus resultados.

En este escenario, los aportes retomados del estado de arte y los antecedentes de algunas investigaciones han ofrecido herramientas conceptuales y metodológicas para pensar los cambios suscitados en la gestión universitaria en clave del desarrollo del aprendizaje organizacional. Por ello, el concepto de comunidad de práctica posibilitará analizar el desarrollo del aprendizaje en una organización en particular, a la luz de dimensiones tales como: la práctica, el contexto, el dominio, la comunidad, conocimientos explícitos y tácitos, estrategias de aprendizaje.

De esta manera, el **problema** de esta investigación es:

Analizar las estrategias de aprendizaje y la construcción de conocimiento en la gestión universitaria en tanto comunidad de práctica.

²⁷ Pérez Lindo, Augusto. Política y gestión universitaria en tiempos de crisis. Universidad de Belgrano, Departamento de Investigaciones, Buenos Aires, 2003. ISSN 1850-2547.

Las **preguntas** que se desprenden del problema y que guían este trabajo son las siguientes:

- 1) ¿Cómo intervienen los cambios contextuales en el desarrollo del aprendizaje por parte de la organización?
- 2) ¿Cuál es la naturaleza del aprendizaje organizacional? ¿Las comunidades de práctica posibilitan el desarrollo del aprendizaje organizacional? ¿O las comunidades de práctica constituyen en sí mismas una teoría del aprendizaje organizacional?
- 3) ¿Cuáles son las estrategias, objetivos y prácticas de aprendizaje desarrolladas por la organización?

En relación con dichas preguntas, los **objetivos** son:

Generales:

1. Describir y analizar la naturaleza del aprendizaje organizacional en el marco de la gestión universitaria.
2. Describir el aprendizaje desarrollado por la organización desde comunidades de práctica en tanto teoría social del aprendizaje.

Específicos:

- A. Describir el rol que juega el contexto en el desarrollo del aprendizaje en la organización.
- B. Analizar las estrategias de aprendizaje desarrolladas por la organización
- C. Analizar la interacción de los actores en relación con la construcción de conocimiento en la organización.

Las **hipótesis** son:

1. Los cambios y demandas contextuales se constituyen en generadores de conocimiento hacia el interior de la organización.
2. La comunidad de práctica se constituye en sí misma una teoría del aprendizaje organizacional. Una forma de aprender por parte de la organización.
3. Las estrategias, objetivos y prácticas que conforma una comunidad de práctica en el marco de la gestión universitaria exceden la implementación y desarrollo de sistemas virtuales de información.

2.2. Metodología

Diseño de la Investigación

En la presente investigación se utiliza la **metodología cualitativa** puesto que, en primer lugar, está enfocado en una situación y contexto determinado y no pretende la generalización de los resultados; de esta manera, en cada caso analizado se expondrá el contexto que enmarca las dimensiones de análisis. En segundo lugar, el sujeto es quien engarza la situación y le confiere sentido, a través de expresar sus apreciaciones en relación a los procesos que este estudio analizará. En tercer lugar, por su carácter descriptivo e interpretativo, puesto que pretende especificar las características importantes de un fenómeno que se someta a análisis²⁸, describiéndose e interpretándose así las prácticas y procesos de aprendizaje desarrollado por la organización en tanto comunidad de práctica. Y en cuarto lugar, se caracteriza por la

²⁸ Eisner, Elliot. ¿Qué hace cualitativo a un estudio? En su: *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1998.

presencia de la voz en el texto²⁹, a través de las respuestas brindadas por los entrevistados que posibilitarán reconstruir la realidad a estudiar.

La investigación será efectuada con la modalidad del **estudio de caso**, debido a que despierta un interés en sí mismo. Se busca el detalle de la interacción con el contexto, indagando la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en determinadas circunstancias³⁰.entendiendo a este desde la concepción intrínseca: el caso como objeto de estudio, ya que reúne características propias y relevantes para el problema a investigar³¹. En este trabajo, el caso analizado es un proceso llevado a cabo en una organización pública, dicho proceso presentaría ciertas características que denoten el proceso de aprendizaje desarrollado en el marco de la gestión universitaria; configurándose así en objeto de análisis útil y relevante para las preguntas de investigación planteadas en este trabajo.

El diseño del estudio de caso consiste en el estudio de caso simple, es decir, un diseño con fines descriptivos³². El objetivo de esta investigación no es de tipo explicativo, más bien se orienta a encontrar relaciones e indicadores que aporten a la descripción de un proceso.

Los métodos utilizados en el presente estudio de caso son: la **entrevista en profundidad**, y la **encuesta**. La utilización de ambos métodos responde a un tipo de triangulación denominado “método entre o a través” y representa el

²⁹ *Idem.* 117 p.

³⁰ Stake, Robert. *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

³¹ Gunderman Kröl, Hans. El método de los estudios de caso. En: Tarrés, María Luisa. *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Editorial Porrúa, 2001; p. 256.

³² *Idem.*; p. 272

uso más popular de la triangulación. Conforman un vehículo para la validación cruzada cuando dos o más métodos distintos resultan ser congruentes y proporcionan datos complementarios. Esto involucra el uso de métodos múltiples para examinar un mismo problema de investigación³³.

Unidad de observación:

El lugar donde se recolectan los datos es una organización pública, ubicada en mercado educativo, prestando servicios de formación académica a nivel de grado y de posgrado. Principalmente, se toma en estudio la Secretaría de Posgrado, que si bien se trata de una unidad dentro de la organización, conlleva lógicas propias de llevar a cabo sus procesos y ofrecer el servicio educativo de posgraduación, como así también, ha sufrido cambios a partir del impacto contextual de gran desarrollo de carreras de posgrados en la Argentina.

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

En los últimos años los estudios de posgrado tuvieron especial desarrollo en esta Facultad (en adelante FaHCE). A los tradicionales doctorados en Historia, Letras, Filosofía y Ciencias de la Educación, se incorporaron los doctorados en Geografía y Ciencias Sociales (de reciente creación). Paralelamente las líneas prioritarias de investigación, conjuntamente con las demandas nacionales, regionales e internacionales de formación de recursos humanos, se vieron reflejadas en la creación de maestrías (Historia y Memoria, Ciencias Sociales, Lingüística, Escritura y Alfabetización, Educación Corporal y Deporte) y especializaciones (Fisiología del Ejercicio, Nuevas

³³ Jick, Todd. *Mixing Qualitative and Quantitative Methods. Triangulation in action.* Administrative Science Quarterly Journal. Vol 24, p. 602 – 611, 1979.

Infancias y Juventudes, Pedagogías de la Formación y Enseñanza de Español Lengua Segunda y Extranjera).

Estrategia de análisis y recolección de datos:

El problema será abordado a partir del análisis de las perspectivas de los actores, realizándose un análisis de contenido de las respuestas brindadas por los sujetos que componen la muestra.

Las preguntas se orientan a recolectar información sobre las siguientes dimensiones de análisis:

- ✓Cambios en el contexto próximo de la organización.
- ✓Estrategia desarrollada por la organización en relación a los cambios contextuales.
- ✓Interacción entre los actores.
- ✓Estrategias de aprendizaje.
- ✓Construcción del conocimiento.

En relación a la entrevista, ésta es definida como una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes. Se trata de un mecanismo controlado donde interactúan personas: un entrevistado que trasmite información, y un entrevistador que la recibe, y entre ellos existe un intercambio simbólico que retroalimenta este proceso³⁴.

Se utilizará el diseño de **entrevista semiestructurada** de tipo enfocada o centrada, puesto que el entrevistador mantendrá la conversación enfocada sobre un tema en particular, se lo dirigirá al área limitada o materia de interés,

³⁴ Vela Peón, Fortino. Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En: Tarrés, María Luisa. *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Editorial Porrúa, 2001; p. 66.

como así también, se le proporcionará al entrevistado el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión³⁵.

Asimismo, se utilizará una **encuesta** para medir el aprendizaje en las organizaciones que ha sido adaptada a los fines del presente estudio. En su versión original³⁶, ha sido sometida a análisis factorial exploratorio para comprobar las dimensiones o factores que conforman el concepto, y se ha verificado sus propiedades psicométricas, la fiabilidad y la validez.

A continuación se presenta una breve síntesis sobre el encuadre metodológico adoptado en el presente trabajo:

Objetivos de investigación	Dimensiones de análisis	Técnica de análisis	Técnica de recolección de datos
<p>A. Describir el rol que juega el contexto en el desarrollo del aprendizaje en la organización.</p> <p>B. Analizar las estrategias de aprendizaje desarrolladas por la organización</p> <p>C. Analizar la interacción de los actores en relación con la construcción de conocimiento en la organización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cambios en el contexto próximo de la organización. - Estrategia desarrollada por la organización en relación a los cambios contextuales. - Interacción actores. - Estrategias de aprendizaje. - Construcción del conocimiento. 	<p>Análisis de contenido de las respuestas de los entrevistados.</p>	<p>Entrevistas (7 personas) Encuestas (15 personas)</p>

³⁵ Ibid.

³⁶ Lloria Aramburo, María Begoña, Moreno-Luzón, María y Peris Bonet, Fernando. *Diseño y validación de una escala para medir el aprendizaje en las organizaciones*. España: Universitat de Valencia, Facultad de Economía, 2005.

2.3. Justificación

En términos de *conveniencia*, este trabajo sirve para demostrar las estrategias de aprendizaje que conforman los procesos de gestión en una organización educativa pública, develando la forma en que el conocimiento (explícito y tácito) es puesto en juego por los integrantes de la organización.

En relación a sus implicaciones *prácticas*, ofrece la posibilidad de explicitar los modos de construir y deconstruir conocimiento en la cotidianeidad laboral, con vistas a conocer los procesos internos de aprendizaje y en función de ello poder potenciarlos con vistas al logro de los objetivos organizacionales.

En cuanto a su valor *teórico*, contribuye al desarrollo del conocimiento sobre comunidades de práctica particularmente en la gestión universitaria posgradual, en el marco de un campo de investigación escasamente explorado y que, al mismo tiempo, demanda análisis y conocimientos puesto que la dinámica de la demanda de posgrados a nivel nacional ha sufrido importantes cambios contextuales en las últimas décadas en la formación de recursos humanos.

Capítulo 3. Marco Conceptual

En relación al problema de investigación planteado, y las preguntas que se intentarán responder en el presente estudio, las disciplinas mayores que encuadran el presente marco conceptual son la sociología y la psicología. Particularmente, los conceptos de construcción social de la realidad y aprendizaje social ofrecen herramientas de análisis para el aprendizaje organizacional.

3.1. Construcción social de la realidad y el conocimiento

Desde la sociología del conocimiento, el concepto de **construcción social** de la realidad tomado de los autores Berger y Luckman³⁷, parte de dos preceptos teóricos: uno, tomado de Durkheim, es la de considerar los hechos sociales como cosas; y el segundo, weberiano, refiere a que el objeto del conocimiento es la totalidad subjetiva de las significaciones de la acción. Afirman que la realidad de lo social resulta de la actividad y de la conciencia humana, al tiempo que el hombre se hace persona y afirma su identidad.

En este sentido, el proceso de construcción de la sociedad se realiza en tres momentos que no deben ser vistos como una secuencia temporal sino como una dialéctica: en primer lugar, **el momento de exteriorización**: por su actividad física y mental, el ser humano se proyecta en el mundo bajo la forma de una efusión permanente; la sociedad es un producto humano. En segundo lugar, **la objetivación**: los productos de la actividad humana, tanto física como mental, se imponen a sus creadores como datos exteriores, realidades diferentes a ellos; la sociedad se hace realidad sui generis. Finalmente, el tercer momento refiere a la **interiorización**, en la que los hombres se reapropian de esas realidades que se han vuelto exteriores: las estructuras

³⁷ En Van Haeft, Anne. La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.

del mundo objetivo se transforman en estructuras de la conciencia subjetiva; el hombre es el producto de la sociedad.

En la teoría de la estructuración, individuo y sociedad no son polos opuestos, mutuamente excluyentes y exteriores de la vida social, más bien se producen y reproducen mutuamente de forma integral e indisociable. Para Giddens³⁸ la integración social es definida como la sistematicidad, la rutinización de las actividades de la vida diaria en circunstancia de co-presencia y que, a su vez, las interacciones en situaciones de co-presencia tienen una duración temporal y se desarrollan en un lugar determinado, constituyéndose así en el contexto tiempo-espacio como fundamento mismo de la acción. De esta manera, el mundo histórico y social es causa y efecto de las prácticas individuales y sociales que los agentes construyen, y por ellas son objetiva y subjetivamente modificados.

Desde este encuadre, **abordar las instituciones educativas como espacio de construcción social** implica develar la red de significados a partir de los cuales los miembros del centro educativo conozcan cómo se ha producido el orden en él, por ejemplo, y cómo éste se reconstituye continuamente por medio de las interpretaciones cotidianas de los actores sociales a través de su afirmación en las prácticas diarias de toma de decisiones, por parte de todos los miembros de la organización³⁹. Al observar la cotidianeidad de la institución, el concepto de institución educativa pierde su fuerte adscripción a los criterios predominantemente pedagógicos que en el plano formal la estructuran. Sus contenidos y formas son tan heterogéneos como complejos los sujetos que las componen. Y así como éstos se constituyen en varios niveles de la práctica, la institución lo hace conjugando diversas dimensiones de la acción social. De esta manera, la articulación central, definitoria de los modos de existencia escolar no radica en el cuerpo normativo, sino más bien

³⁸ Cortese, Horacio. *Coaching y Aprendizaje Organizacional. Mitos y realidades de una época* (Argentina: 1994 – 2005). Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 2007.

³⁹ Bardisa Ruiz, Teresa. *Nuevos enfoques en la administración de la educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1991.

en las condiciones técnicas, materiales y sociales comprometidas en su hacerse cotidiano. Las instituciones educativas no son la continuidad natural del orden normativo en la práctica, sino realidades complejas estructuradas con referencia a él⁴⁰.

Para Gairín Sallán⁴¹ las instituciones educativas se ordenan de acuerdo con una estructura que refleja intereses de grupos y que muestra la dominancia de unos planteamientos sobre otros. El traslado a los centros educativos de planteamientos como la integración, la potenciación de las nuevas tecnologías, la apertura al entorno, la gestión participativa, etc., es una prueba palpable de la vinculación que los centros mantienen con el entorno general y que muchas veces se concreta en normativas de obligado cumplimiento.

Las relaciones que las instituciones educativas mantienen con los sistemas que les amparan no deben obviar la consideración de la importancia del contexto próximo.

De esta manera, la acción de los sujetos consiste en una acción mediada⁴² que puede ser tanto exterior como interior y puede ser realizada por grupos, ya sean pequeños o grandes, o por individuos. La tarea de un enfoque social implica explicar y exponer las relaciones entre la acción humana, por un lado, y los contextos institucionales e históricos en los que esa acción tiene lugar, por otro.

⁴⁰ Espeleta, Justa y Furlán, Alfredo. La gestión pedagógica de la escuela. UNESCO/OREALC, Chile, 1992.

⁴¹ Gairín Sallán, Joaquín. La evaluación de instituciones de educación no formal. En: Jiménez, Bonifacio; Bordas, Inmaculada; Coronel, José Manuel; Domínguez, Guillermo; Gairín, Joaquín; Pió Gonzalez, Ángel; Santos Guerra, Miguel Ángel; Tejada, José. Evaluación de programas, centros y profesores. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.

⁴² Werscht, James. La mente en acción. Buenos Aires: Ed. Aique, 1999.

3.2. Aprendizaje Social

El aprendizaje social refiere a una teoría del aprendizaje que tiene sus bases en los aportes de la sociología anteriormente mencionados y de Lev Vygotsky desde el campo de la psicología educacional⁴³.

Por un lado, según Vygotsky⁴⁴ las funciones mentales aparecen dos veces en la vida de una persona. Primero aparecen en el plano social e interpersonal. Después, en el plano intrapersonal. La dirección, pues, del aprendizaje es de lo externo a lo interno, de lo social a lo individual. Uno de los conceptos claves en esta teoría, refiere a la zona de desarrollo próximo, la distancia entre la capacidad de resolver independiente un problema y el nivel de desarrollo potencial de resolución del mismo problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero. El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el aprendiz se encuentra en interacción con las personas de su entorno. Una vez internalizados dichos procesos, se convierten en logros evolutivos. Para el autor, la acción social es una acción mediada por herramientas, fundamentalmente el lenguaje, que desarrollan las funciones psicológicas superiores, y de su utilización surge la cultura y el trabajo socialmente organizado.

En términos organizacionales, Harasim, Hiltz, Turoff y Teles⁴⁵ refieren al **aprendizaje en colaboración**, entendido como aquella actividad en la cual dos o más personas trabajan de forma conjunta para definir un significado, explorar un tema o mejorar competencias. El conocimiento, las habilidades intelectuales y los significados se elaboran de forma social. En este sentido, la mediación pedagógica es clave en este proceso, ya que promueve el

⁴³ Cortese, Horacio. Coaching y Aprendizaje Organizacional. Mitos y realidades de una época (Argentina: 1994 – 2005). Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 2007.

⁴⁴ Vygotsky, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cap. 6. Ed. Crítica, Barcelona, 1988.

⁴⁵ Harasim, Linda; Hiltz, Starr Roxanne; Turoff, Murray y Teles, Lucio. Guía para la enseñanza y aprendizaje en red. Barcelona: Ed. Gedisa, 2000.

aprendizaje en el horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad⁴⁶.

Esta perspectiva se centra en los procesos cognitivos mediados por el entorno social. **El aprendizaje se construye socialmente**, a partir de situaciones reales en las que las personas participan e interactúan unos con otros. Este enfoque asume que el aprendizaje se encuentra en las relaciones e interacciones de las personas⁴⁷. Esta perspectiva de construcción social tiene sus raíces en el enfoque de la psicología sociocultural. En este enfoque cognitivo – social los aspectos situacionales juegan un papel central.

3.2.1. Comunidades de práctica

Según Horacio Cortese, comunidades de práctica es una teoría del aprendizaje social nutrida de los aportes de McDermott, Snyder y Wenger⁴⁸ refiere a **un grupos de personas que comparten una inquietud, problemas comunes, pasión por algo que ellas realizan y que, a su vez, profundizan su conocimiento y experiencia, interactuando para aprender de qué manera hacer eso mejor**. El autor indica que **los miembros de una comunidad de práctica, inevitable y libremente, comparten el conocimiento, generando nuevas y creativas formas de resolver problemas**. Estas personas no necesariamente trabajan a diario en un mismo lugar, pero:

- ✓ Comparten información, aprendizajes y consejos,

⁴⁶ Prieto Castillo, Daniel. Educar con sentido. Apuntes para el aprendizaje. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1995.

⁴⁷ Lave y Wenger en Simone Antonello, Claudia y Schmidt Godoy, Arilda. A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: uma Visão Multiparadigmática. RAC, Curitiba, v. 14, n. 2, art. 7, pp. 310-332, Mar./Abr. 2010.

⁴⁸ En Cortese, Horacio. Coaching y Aprendizaje Organizacional. Mitos y realidades de una época (Argentina: 1994 – 2005). Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 2007.

- ✓ Se ayudan mutuamente para resolver problemas.
- ✓ Debaten situaciones, aspiraciones y necesidades.
- ✓ Privilegian temas comunes, exploran posibles ideas y acciones.
- ✓ Crean herramientas, estándares, diseños genéricos, manuales, documentos varios; o simplemente desarrollan el conocimiento tácito que comparten.
- ✓ Se encuentran estructurados por el valor que ellos encuentran en el aprendizaje compartido.
- ✓ Con el paso del tiempo, desarrollan una única perspectiva en la forma de abordar los asuntos, en términos de cuerpo de conocimiento, práctica y enfoque común.

Las Comunidades de práctica presentan **tres características fundamentales**: el dominio, la comunidad, y práctica:

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

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

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

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

3.2.2. Conocimiento tácito

En este marco, el conocimiento tácito juega un papel clave. Puesto que las comunidades de práctica están mejor posicionadas para codificar conocimiento, ya que pueden combinar sus aspectos tácitos y explícitos, introduciendo útiles documentos, herramientas y procedimientos porque comprenden las necesidades de sus miembros⁴⁹.

En este sentido, y desde los aportes de Nonaka y Takeuchi⁵⁰, este tipo de conocimiento es muy personal y no es fácil de expresarlo a través del lenguaje formal, con lo cual resulta difícil transmitirlo y compartirlo con otros. En otras palabras, **este tipo de conocimiento tiene sus orígenes en lo más profundo de las acciones y experiencias individuales, en las ideas, valores y emociones de las personas, incluyendo la intuición, ideas y corazonadas subjetivas.**

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

⁴⁹ Cortese, Horacio. Coaching y Aprendizaje Organizacional. Mitos y realidades de una época (Argentina: 1994 – 2005). Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 2007

⁵⁰ Nonaka, Ikujiro. La Empresa Creadora de Conocimiento. Harvard Business Review. Gestión del Conocimiento, p. 23-49, 2000.

La diferencia entre conocimiento explícito e implícito indica **las cuatro formas básicas** que interactúan de manera dinámica en una especie de espiral del conocimiento, constituyendo así el motor del proceso de creación de conocimiento en una empresa:

1. **Socialización: de tácito a tácito.** Implica compartir experiencias, creando conocimiento tácito, tales como los modelos mentales compartidos y las habilidades técnicas, a través de la imitación, la observación y la práctica. La clave para la obtención de conocimiento tácito es la experiencia. Como este conocimiento nunca se hace explícito, se dificulta su utilización por parte de la empresa.

2. **Combinación: de explícito a explícito.** Consiste en el proceso de sistematización de conceptos a través del cual se genera un sistema de conocimiento. A partir de la reconfiguración de la información existente, clasificando, añadiendo, combinando y categorizando el conocimiento explícito, conduce a un nuevo conocimiento. Esto es, se combinan varias partes separadas de conocimiento explícito para establecer un nuevo conjunto de conocimiento. Por ejemplo, cuando el directivo de una empresa recolecta información de los distintos departamentos y elaboran un informe financiero, tal informe es un conocimiento nuevo que sintetiza una información recibida de distintas fuentes.

3. **Exteriorización: de tácito a explícito.** Consiste en un proceso a través del cual el conocimiento tácito se vuelve explícito, adoptando la forma de metáfora, analogía, conceptos, hipótesis o modelos. Por ejemplo, el directivo de una empresa que, en lugar de elaborar un plan financiero convencional, idea un modelo de control presupuestario innovador basado en su propio conocimiento tácito que ha sido adquirido a los largo de sus años de trabajo.

4. **Interiorización: de explícito a tácito.** Denominado al proceso de conversión de conocimiento explícito en conocimiento tácito, relacionado con el “aprender haciendo”. A medida que un nuevo conocimiento se extiende por toda la empresa, algunos empleados comienzan a interiorizarlo, considerándolo al final como un hecho aceptado, formando parte del conjunto de herramientas y recursos necesario para llevar a cabo su tarea. Al mismo tiempo, amplían, extienden y modifican su propio conocimiento tácito.

En resumen, el proceso de creación de conocimiento, denominado conversión del conocimiento, está conformado por cuatro modalidades: la socialización que sucede en la interacción de tácito a tácito, la exteriorización, que convierte conocimiento tácito a explícito, la combinación, de explícito a explícito, y finalmente, la interiorización, referida a la conversión de conocimiento explícito a tácito.

Palacios Maldonado⁵¹ sostiene que cada forma de conversión de conocimiento crea diferentes contenidos de conocimiento. La socialización produce conocimiento armonizado: modelos mentales y habilidades técnicas compartidos; la exteriorización genera conocimiento conceptual: conceptos, analogías y metáforas; la combinación produce conocimiento sistémico; y la interiorización origina conocimiento operacional: administración de proyectos, uso de nuevos productos, implantación de políticas y procesos de producción.

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

⁵¹ Palacios Maldonado, Margarito. *Aprendizaje organizacional. Conceptos, procesos y estrategias*. Revista Hitos de Ciencias Económico Administrativas, N° 15, 31-39, 2000.

En este sentido, entendiendo la creación de conocimiento desde la práctica, la perspectiva de Aprendizaje en Acción, considera que la acción orientada del comportamiento es el punto de partida para los procesos de aprendizaje.

El aprendizaje se produce a partir de la experiencia, y la experiencia de los individuos refleja cómo se produce la acción.

PARTE II. Presentación y Análisis de datos



Vladimir Kush. **Árbol**. Fines siglo XX.

“¿Cuántas historias está usted dispuesto a leer antes de tener la sensación de que ha aprendido lo que necesitaba?” Collison y Parcell, 2003.

Capítulo 4. Presentación y análisis de datos

4.1. El contexto como promotor de aprendizajes

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

...“Los posgrados en la FAHCE han crecido cualitativa y cuantitativamente”...
(GB, secretaria Maestría en Literaturas Comparadas)

...“Hace diez años no tenían desarrollo, estaban recomenzando sobre todo por efecto del financiamiento multilateral, los programas específicos de financiamiento destinados al mejoramiento de los posgrados, particularmente de los doctorados y eso vinculado a los procesos de acreditación iniciados a partir de la creación de la CONEAU que comienzan a fortalecerse los posgrados tradicionalmente existentes, a reimpulsarse aquellos, que aunque tradicionales, prácticamente habían quedado desactivados y a pensar en la posibilidad de proyectar nuevas líneas de formación de posgrado (maestrías y especializaciones) vinculados a las demandas contemporáneas. Y también hay una demanda del campo profesional y del académico, mayores niveles de titulación para poder acceder a los puestos académicos”... (MM, directora Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes)

A través del relato de los entrevistados, se puede observar lo que algunos autores del campo de la investigación en gestión universitaria, han denominado “credencialismo” y surgimiento de nichos en las áreas más profesionales.

En este sentido, Jeppesen y otros⁵² indican que, si bien antes de la década de los 90 existieron intentos de promoción y regulación del sistema de posgrados, éste comenzó a experimentar una expansión sostenida en términos cuantitativos y con marcadas transformaciones cualitativas, a partir de mediados de la década del '90. Tal expansión se debió a cambios estructurales en el mercado laboral, con el surgimiento de nichos en las áreas más profesionales, y la fuerte presión del llamado “credencialismo”, la masividad de los estudios de grado y la posibilidad (no menor pues por tradición la educación de grado en Argentina es gratuita, no así la de posgrado) de generar recursos por parte de las instituciones.

En este sentido Pugliese⁵³ explica que el sistema universitario argentino ha experimentado importantes cambios en los últimos años, tales como expansión en la matrícula y expansión de las instituciones.

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

...”Socialmente hay una demanda acerca de los posgrados, o sea existen muchas mas carreras de posgrados, porque para progresar en tu vida laboral se requiere tener carreras de posgrado”... (GH, Secretaria Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización).

Y en relación a la expansión institucional, el Sistema Universitario Argentino se encuentra conformado por 90 instituciones que albergan a más de un

⁵² Jeppesen, Cynthia; Nelson, Alejandra y Guerrini, Victoria. *Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina*. Argentina: IESALC – UNESCO, 2004.

⁵³ Pugliese, Juan Carlos. *La calidad en el sistema universitario argentino*. Tandil: 2000.

millón de alumnos. En el período 1989-1999 se crearon 37 nuevas universidades entre privadas y estatales, y actualmente se cuenta con 41 universidades estatales y 49 privadas.

Tipo de carrera	1995		2008		2008 (%)	
	Estatal	Privada	Estatal	Privada	Estatal	Privada
Especializaciones	3	4	50	6	89%	11%
Maestrías	5	2	39	7	85%	15%
Doctorados	4	4	5	4	56%	44%
TOTALES	12	10	94	17	85%	15%

Sectores de gestión de las carreras de posgrado en Educación registradas en 1995 y acreditadas hasta abril de 2008, según nivel⁵⁴

Durante los últimos quince años las instituciones universitarias han ampliado su propuesta académica y profesional mediante la inclusión de diferentes carreras de posgrado. Este proceso de **diversificación curricular**, desarrollado principalmente en la década del noventa, tuvo su origen en el surgimiento de nuevas instituciones universitarias y, como es el caso de la organización objeto del presente estudio, en la creación de nuevas carreras dentro de las instituciones más tradicionales⁵⁵.

Desde el ámbito de la administración central se intentó acompañar el desarrollo, acotado al sistema público y al perfil académico, a través del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Educativa (FOMECE) de las carreras acreditadas, a partir del financiamiento de becas, profesores visitantes, adquisición de equipamiento y bibliografía.

Como así también, se mantuvo el aporte realizado por agencias de promoción científica y tecnológica, como el CONICET o por agencias de carácter

⁵⁴ De la Fare, Mónica. *La expansión de carreras de posgrado en Educación en Argentina*. Revista Archivos Ciencias de la Educación, Año 2, N° 2, 4ta época. 2008

⁵⁵ Trombetta, Augusto. *Algunos aspectos del desarrollo actual de los posgrados en la Argentina*. Buenos Aires: CEDES, 1999.

provincial. Como uno de los factores centrales que impulsó el crecimiento puede mencionarse la sanción de la Ley 24.521 que promueve la formación de posgrado de los docentes universitarios e introduce la regulación del sistema a través del sistema de evaluación y acreditación.

...“La situación de posgrado se amplió muchísimo. La oferta de carreras de posgrado es mucho mayor que la de unos años atrás. Y tiene mucha más diversidad de carreras. También hay muchos posgrados nuevos ligados a formación pedagógica o didáctica específica, pensando en los docentes como destinatarios, que eso antes no existía. Antes estaba más orientado al campo académico, los destinatarios eran universitarios”... (GH, secretaria Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización)

¿Qué impacto tiene estos cambios en la gestión universitaria? Según el informe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación⁵⁶, los diagnósticos sobre las características de los recursos humanos de la gestión educativa de la región latinoamericana indican que se están produciendo importantes cambios en los planteles de la administración pública y en las modalidades de trabajo.

Desde sus orígenes, el propósito de las universidades ha sido la creación y asimilación del conocimiento y su transferencia a la sociedad. Por lo tanto **la gestión de una universidad es en si misma gestión del conocimiento**. Actualmente, su rol histórico está siendo puesto en jaque. Los cambios y demandas del entorno universitario plantean desafíos para la formulación de un modelo propio de gestión en un contexto de creciente competitividad⁵⁷.

Ahora bien, hasta aquí se demuestra que los cambios en la estructura del mercado laboral y las trayectorias de las carreras individuales, demandan a la institución cambios que en este caso se traducen en la **ampliación de la**

⁵⁶ IIPE. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina. Buenos Aires, 1998

⁵⁷ López Gómez, María del Socorro; Cabrales Gómez, Fernando y Shmal Simón, Rodolfo. *Gestión del conocimiento: una revisión teórica y su asociación con la universidad*. S/D.

oferta académica de las carreras de posgrado. Podríamos decir que esto es en términos cuantitativos, pero **en términos cualitativos ¿cual es el impacto de dicho crecimiento y expansión?** Según los entrevistados:

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

...“Hay que trabajar en dos planos en simultáneos: el académico y el técnico (para dejar de hablar de administrativo) porque ambos inciden de igual modo en la propuesta programática. En el plano académico, es conveniente la articulación entre posgrados y eso se logra no tanto con reuniones como sabiendo cuales son las condiciones para que cada carrera de todo su potencial (por ejemplo, cuantos docentes invitados extranjeros puede hacer cada carrera por año). En el plano técnico administrativo, si se conocen anticipadamente los procedimientos a seguir no serían necesarias las reuniones de secretarios, salvo para analizar situaciones puntuales de coyuntura”... (VS, Directora Especialización en Pedagogía de la Formación)

“Lo principal a destacar es el crecimiento, expansión y diversificación de la oferta de posgrado de nuestra facultad en general y, muy especialmente, la creación del programa de posgrado en educación. El escenario es otro y creo posiciona a la facultad en el campo académico de un modo diferente y relevante” (VS, directora Especialización en Pedagogía de la Formación)

Los cambios en el entorno y su relación e impacto en la organización implica que los objetivos de la misma están siendo cuestionados o alterados. Los cambios en el mercado de trabajo demandan de un mayor grado de

formalización en el recorrido académico de las personas. Particularmente, los estudios de posgrados, lo que inevitablemente cuestionará de alguna manera la oferta que estaba llevando a cabo el programa formativo de la organización.

En realidad, podemos decir que los cambios en el tipo de demanda impactan necesariamente en el trabajo organizacional. Esto refiere a los objetivos, la demanda al ser no solamente desde el campo académico (como históricamente ha sido) sino también desde el campo profesional (relacionado con el perfil de alumno que ingresa) con lo cual la diversidad de demandas a atender se amplía. Y por ende, los objetivos se reformulan. Brevemente podemos decir que del alumno académico, se pasó a tener alumnos académicos y profesionales; que el campo profesional pasó a formar parte de las oportunidades que debe ofrecer la organización; que los perfiles y cantidad de alumnos se diversificó y por ende la oferta de posgrados.

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

En términos cuantitativos, **se amplió la cantidad de carreras por disciplinas humanísticas**. Y en términos cualitativos, reestructuraron las ofertas curriculares que respondían no solamente a perfiles académicos, sino también profesionales. Tal como indica la entrevistada, se trataba de responder a una clara demanda del medio. De esta manera, es posible sostener que **el tipo de cambio organizacional se orientó a la supervivencia organizacional⁵⁸ motivado por causas exógenas⁵⁹**. Esto es, provenientes del medio ambiente, son fuerzas externas que generan la necesidad de introducir cambios en el interior de la organización. El mercado

⁵⁸ Folch, Marina. *La formación y la gestión del cambio de cultura en las organizaciones*". Simposio sobre Estrategias de formación para el cambio organizacional 18-20 diciembre del 2003 UAB.

⁵⁹ Chiavenato, Idalberto. *Administración de Recursos Humanos*. Quinta Edición. Colombia: McGraw-Hill, 2001.

educativo de posgrados, desde la década del 90, se encontraba en expansión, debido a cambios estructurales en el mercado laboral, el surgimiento de nichos en las áreas más profesionales, y la fuerte presión del llamado “credencialismo”, la masividad de los estudios de grado y la necesidad de generar recursos por parte de las instituciones. Ante estos cambios y demandas, **el mercado educativo de posgrados reconfigura su oferta, y esta organización debió redefinir su propia oferta.**

En este marco, la pregunta es: ***¿qué implican para el aprendizaje de la organización, los cambios en el contexto?***

Según lo que venimos describiendo, y retomando las ideas de Castañeda Zapata⁶⁰, en términos teóricos, se entiende al aprendizaje como los cambios que la entidad hace con el propósito de adaptarse a su entorno. Según esta perspectiva, las organizaciones están preocupadas por sobrevivir y sus mayores esfuerzos se dirigen a resolver los problemas del día a día, de tal forma que se garantice su permanencia en el mercado. Esta conceptualización sobre el aprendizaje organizacional sostiene que **no hay aprendizaje sin cambio.**

En otras palabras: “cuando el contexto se vuelve impredecible, todo lo que la experiencia ha corroborado pasa a ser simplemente no viable”⁶¹. Los objetivos se convierten en hipótesis que deben ser probadas; las intuiciones, en realidades que deben ser vistas funcionando y la experiencia en teorías cuya efectividad en un contexto no la garantiza en todos.

Ya no se trata solamente de saber, sino de entender cómo determinados conocimientos se relacionan con determinados contextos y deben ser

⁶⁰ Castañeda Zapata, Delio Ignacio. Estado del arte en aprendizaje organizacional, a partir de las investigaciones realizadas en Facultades de Psicología, ingeniería Industrial y administración de empresas en Bogotá, entre los años 1992 y 2002. Acta Colombiana de Psicología 11, 23-33. Colombia, 2004.

⁶¹ Gore, Ernesto. La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos. Buenos Aires: Ed. Granica, 2004, p. 123.

cambiados cuando los entornos cambian. Esta reflexión no es de aquellas que pueden ser llevadas a cabo en el vacío, sino que se trata de una reflexión en la acción, que sólo puede ser probada operativamente.

Hasta aquí, podríamos esbozar una aproximación a la pregunta sobre cómo aprende la organización, desde la dimensión del rol que juega los cambios contextuales y su impacto en el trabajo de la gestión universitaria:

Síntesis: *¿Cómo aprende la organización?*

- Las respuestas que la organización brinda a las demandas del medio, implican un cambio.
- Los cambios adaptativos de la organización al medio promueven aprendizajes.

Retomando lo expresado por Gore⁶², a continuación se indagará acerca de las estrategias de aprendizaje desarrollado por la organización, y los conocimientos puestos en juego a causa de los cambios en el contexto antes descrito.

4.2. Aprendizaje por resolución de problemas. Aprendizaje Significativo.

Según el relato de los entrevistados, luego de la apertura de las últimas cuatro carreras de posgrado y con ello, la incorporación de tres secretarías nuevas en el año 2009, la secretaría general decide convocar a una reunión con todos los secretarios, la primer reunión en la que todos los miembros (nuevos y anteriores) estarían compartiendo un espacio de diálogo y discusión, ya que la reunión tenía como principal objetivo enmarcar el trabajo con las demandas actuales, lo que algunos entrevistados denominarán problemáticas académicas, que debido a los cambios en el mundo del trabajo que han

⁶² *Idem.*

afectado las trayectorias laborales donde la obtención de credenciales de posgrados posibilitaría el acceso a mayores y mejores trabajos. Y por otro lado, la reunión se orientaba a coordinar tareas y procedimientos que pudieran responder a las necesidades de los alumnos, por ello la secretaria general de posgrado pensó en elaborar un instructivo, presentarlo y debatirlo en dicha reunión.

En términos de estrategia de aprendizaje, Carreras⁶³ sostiene que el rumbo que toma el aprendizaje está orientado por las necesidades reconocidas y las metas fijadas. Se buscan experiencias vinculadas con las metas propias, se interpretan a la luz de esas mismas metas y forman conceptos y se ponen a prueba las implicaciones de éstos, que son pertinentes a las necesidades reconocidas y las metas fijadas.

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

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

...”esa reunión tenía como objetivo descentralizar, de forma prolija, todas las actividades. Pero cuando lo pusimos en práctica, había muchas cosas que continuaban quedando sueltas, sin respuestas. Todos sabíamos cómo teníamos que proceder para legalizar un seminario de posgrado, pero en la

⁶³ Carreras, Carlos. Aprender a formar. Educación y procesos formativos. Barcelona: Editorial Paidós, 2003.

práctica, y continuando con el ejemplo, nos encontramos que no sabíamos cómo legalizar un mismo seminario compartido por dos carreras que era obligatorio para una y optativo para otra. Acudimos a la secretaría de posgrados para que nos indiquen qué hacer, pero en ese momento no sabían, así que tuvieron que consultar a las autoridades, y luego nos indicaron cómo hacer. Igualmente, nosotros opinábamos sobre qué nos parecía mejor hacer. Y en este sentido, aprendíamos las secretarías y la secretaría central a hacer las cosas. No todas las actividades las tenemos claras, y debemos pensar sobre la marcha cómo resolver las cosas”... (GB, Secretaria Maestría en Literaturas Comparadas)

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

Desde el modelo de aprendizaje por experiencia, es posible reconocer que la experiencia misma pone en juego discrepancias que posibilitan la revisión de las soluciones o modos de pensar y hacer las tareas. Esto implica aprender, “el aprendizaje y la solución de problemas no son procesos diferentes, sino el mismo proceso básico de adaptación considerado desde perspectivas diferentes”⁶⁴. En este sentido, las características de los aprendizajes individuales de los miembros de la organización son coherentes con la naturaleza del cambio organizacional: de tipo adaptativo, que en ningún

⁶⁴ Carreras, Carlos. Aprender a formar. Educación y procesos formativos. Barcelona: Editorial Paidós, 2003, p. 49.

sentido implica que sea pasivo. Castañeda Zapata⁶⁵ indica que el aprendizaje implica adquisición de conocimiento en orden a adaptarse la organización a las demandas y problemas del entorno. La adaptación y pasividad no son sinónimos. Adaptarse implica cambiar y movilizar ciertas formas de hacer las tareas, y con ello, revisar las maneras de conceptualizar la realidad.

Complementando lo anterior, Wenger y Snyder⁶⁶ expresan que uno de los supuestos sobre el aprendizaje y la naturaleza del conocimiento, el conocer y los aprendices/actores, es el significado, referido a que nuestra habilidad para experimentar el mundo y nuestro compromiso con él depende de lo que consideramos como significativo. El significado es lo que produce el aprendizaje.

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

Los entrevistados mencionan reformulaciones, problemas, nuevas formas de solucionar los problemas, inviabilidades, resocialización.

Una de las preguntas realizadas a los entrevistados se orientaba a conocer el tipo de mecanismo para evaluar los nuevos procedimientos puestos en juego en la práctica.

⁶⁵ Castañeda Zapata, Delio Ignacio. Estado del arte en aprendizaje organizacional, a partir de las investigaciones realizadas en Facultades de Psicología, ingeniería Industrial y administración de empresas en Bogotá, entre los años 1992 y 2002. Acta Colombiana de Psicología 11, 23-33. Colombia, 2004.

⁶⁶ Wenger, Etienne y Snyder, William. Communities of practice: the organizational frontier. Harvard Business Review, jan – feb, 2000, 139 – 145.

Las formas de evaluación son una parte fundamental de los procesos de aprendizaje, puesto que posibilitan reflexionar y explorar nuevas soluciones.

En este sentido, la responsabilidad de la solución de problemas se adjudica a quien debe resolverlos. Esta persona debe experimentar, arriesgarse y dominar su problema. Es habitual que no haga falta otra fuente de evaluación que ella misma, pues es la única que sabe que lo tienen resuelto. Por lo tanto, se trata de un ciclo de aprendizaje intermitente en los seres humanos. La persona experimenta sucesivamente con sus conceptos y los modifica como consecuencia de sus observaciones y experiencia. De esta manera, todo aprendizaje es un reaprendizaje:

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

... "El trabajo se basa en relaciones todavía muy incipientes que se dan en vinculación a los problemas y demandas que van surgiendo en el día a día. Pero no hay un plan. Que no este la evaluación es una muestra evidente"... (MM, Directora Especialización Nuevas Infancias y Juventudes)

... "Retomando la idea de las particularidades, en cierto punto rompe con la estrategia de coherencia o de centralización, pero me parece que esto pasa porque esta en un proceso de construcción. Con lo cual podemos decir que la estrategia también esta en un proceso de construcción, hay muchas cosas que ahora se están planteando"... (GH, Secretaria Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización)

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

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

Haciendo un balance de lo expuesto, y en el marco de la adquisición de conocimiento por parte de la organización, podemos sostener que **una de las estrategias del aprendizaje individual corresponde a asimilar nuevo conocimiento, nuevas formas de hacer las tareas, soluciones construidas**. Mediante esta asimilación se altera, construye y configura de alguna manera la realidad para incorporarla a las estructuras y esquemas de trabajo de los miembros de la organización. Mediante la acomodación son las estructuras propias de cada sujeto las que se acomodan a la naturaleza de la realidad. Como indicaba una de las entrevistadas, *“tenés que prestar atención, porque las cosas ya nos las hacés de forma mecánica”*. Aquí está indicando que las personas se orientan a asimilar las nuevas formas de hacer el trabajo.

En segundo lugar, nos encontramos con una **etapa de desequilibrio**, donde las soluciones previstas no ayudan a resolver los problemas presentados por la realidad. Kofman⁶⁷ denominará a esta situación “brecha creativa”, compuesta por una situación insatisfactoria y una situación deseada, y al espacio entre ambos, como la carga diferencial de una batería que energiza, empuja circuitos de acción. **La insatisfacción con el presente y una visión de un mejor futuro, es la razón de la acción, el deseo para cambiar que subyace a todos los esfuerzos humanos**. Esta brecha puede no necesariamente ser un problema, aunque en este caso, sí lo es, pero reconociéndolo como parte del aprendizaje, **no en términos de obstáculo sino como posibilitador de aprendizajes y desarrollo de conocimientos**.

⁶⁷ Kofman, Fred. Learning, Knowledge and Power [en línea] Axialent, 2003. <http://www.axialent.com/> [consulta 28 agosto de 2007]

Por su parte, Argyris⁶⁸ sostiene que las organizaciones no desempeñan las acciones que produce el aprendizaje, sino **los individuos que actúan como agentes dentro de las organización son quienes producen las acciones que desarrollan el aprendizaje**. Las organizaciones crean las condiciones para influir de manera significativa en lo que los sujetos formulan como problemas, en el diseño de las soluciones y en la producción de acción para resolver tales problemas.

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

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

Este proceso de aprendizaje, desde la psicología constructivista del aprendizaje, es reconocido por Piaget; desde las Ciencias de la Administración, es reconocido por Kofman, y desde las Ciencias de la Educación, es reconocido por Gore.

En relación a la forma de aprendizaje organizacional, y en coherencia con el análisis hasta aquí expuesto, Gore⁶⁹ indica que cada organización es una

⁶⁸ Argyris, Chris. Conocimiento para la acción. Barcelona: Ediciones Granica, 1999.

⁶⁹ Gore, Ernesto. Conocimiento colectivo. La formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas. Buenos Aires: Granica, 2003.

respuesta, entonces esta respuesta debe ser probada contra la realidad a la que debe responder. Desde este punto de vista, cada organización es una teoría, una teoría de la acción, al mismo tiempo orientadora y producto de la acción de sus miembros.

En este sentido, los miembros de este equipo actúan como practicantes, que desarrollan y emplean un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas y formas de manejar los problemas recurrentes. En otras palabras, que desarrollan una interacción sostenida en el tiempo. Según Wenger⁷⁰, **el concepto de práctica implica hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y significado a lo que se hace**. De esta manera, *toda práctica es una práctica social*, que incluye aspectos explícitos e implícitos, lo que para los miembros de la comunidad constituye contexto compartido de obviada.

En esta misma línea, Gregoraz⁷¹ en su estudio “Alianzas estratégicas, integración y gestión universitaria” y Passoni⁷² en “Gestión del conocimiento: una aplicación en departamento académicos”, trabajan el concepto de gestión del conocimiento tomando a Davenport y Prusak, reconociendo a la gestión del conocimiento (*knowledge management*) como el conjunto de procesos y sistemas que permiten que el capital intelectual de una organización aumente de forma significativa, mediante la gestión de sus capacidades de resolución de problemas de forma eficiente (en el menor espacio de tiempo posible), con el objetivo final de generar ventajas competitivas sostenibles en el tiempo. En

⁷⁰ En Cortese, Horacio. *Coaching y Aprendizaje Organizacional. Mitos y realidades de una época* (Argentina: 1994 – 2005). Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 2007.

⁷¹ Gregoraz, Diego. *Explotación de la información académica para la mejora continua*. IV Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América Latina: Alianzas estratégicas, integración y gestión universitaria. Brasil, 2004.

⁷² Passoni, Lucía. *Gestión del conocimiento: una aplicación en departamentos académicos*. En *Gestión y Política Pública*, año/vol. XIV, número 001, 2005, pp. 57 – 73.

palabras de Argyris y Schon⁷³, **el aprendizaje organizacional consiste en aumentar la capacidad de indagación organizativa para ajustar errores, incongruencias e incompatibilidades.**

Gore⁷⁴ sostiene que *aprender para los individuos como para las organizaciones, es detectar errores que lleven a corregir y ajustar esta teoría de la acción socialmente sostenida*. Se trata de una construcción, siempre **provisoria**, que formula hipótesis sobre cómo ajustar la organización a las demandas internas o externas.

Síntesis:

¿Cómo se desarrolla el aprendizaje en la organización? Aprendizaje por resolución de problemas.

- El aprendizaje por problemas es una forma de aprender. En este sentido, el problema no es concebido como un obstáculo, sino como posibilitador de la acción.
- Las acciones individuales, promovidas por un determinado problema de la práctica, posibilitan acciones compartidas. Formas de hacer y pensar la práctica en conjunto.
- La experiencia es la base para el desarrollo del aprendizaje.

⁷³ Argyris, Chris; Schön, Donald. Organizational learning: a theory of action perspective. Revista Española de Investigaciones Sociológicas. Nº 77 – 78, Enero – Junio 1997.

⁷⁴ Gore, Ernesto. La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos. Buenos Aires: Ed. Granica, 2004.

4.3. Aprendizaje con otros. Acción social y andamiaje.

Según venimos desarrollando en los apartados precedentes, *el aprendizaje organizacional es promovido por los cambios en el contexto, y los miembros de dicha organización aprenden por resolución de problemas en el marco de sus experiencias de trabajo*. Asimismo, como pudimos demostrar, la resolución de problemas demanda la coordinación entre los actores. Se trata entonces de acciones coordinadas:

...“Una vez que nos pasaron la información nueva, la aplicamos en la medida en que podemos, cuando hay algo que no se puede aplicar así, vamos a la gente que nos dio esa información, esa gente consulta a las autoridades, se resuelve y nos vuelve la solución. Tenés que explicar lo que debiera ser, esa inconsistencia tiene que ver con la particularidad propia con las carreras con las que trabajas, tenés que explicar cual es el inconveniente y cual sería la mejor manera de resolverlo. Porque si no el otro que no entiende la particularidad, no lo entiende. O sea, las sugerencias son aportadas, las autoridades las debaten pensando no sólo en la funcionalidad, sino también en cuestiones institucionales que no estamos pensando o no tenemos conocimiento. (...) La revisión de las tareas y de las formas de hacer las cosas se traduce en que ese instructivo que todavía sigue en transformación”... (GH, secretaria Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización)

Coordinar con otros las acciones y soluciones forma parte del proceso de aprendizaje. En este sentido, la ayuda de los miembros de este grupo de trabajo actúa como andamiaje, referido al apoyo que permite que las personas realicen una actividad. Dicho andamiaje demuestra la manera en que los sujetos ajustan diseño para la acción y la realidad y el resultado logrado⁷⁵, ayudándose así a alcanzar las metas.

Asimismo, esto indica que existe una etapa del proceso de aprendizaje en la cual el sujeto no puede resolver un problema o realizar una habilidad por sí

⁷⁵ Argyris, Chris. Conocimiento para la acción. Barcelona: Ediciones Granica, 1999.

mismo, pero puede hacerlo bien con la ayuda de otros, o al menos la colaboración de otros, lo que permitirá ampliar el espacio de posibilidades para solucionar los problemas.

En este sentido, una dimensión de la naturaleza del aprendizaje es la posibilidad de interacción del sujeto con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante:

...”Los procedimientos aún continúan en transformación, y por ende el instructivo también. La circulación de estudiantes a través de diferentes programas y materias impacta en la gestión. Si se pretende ofrecer una propuesta formativa integral y que el alumno la pueda adaptar a sus intereses y elegir ciertos recorridos (seminarios u otras actividades), la forma de hacer gestión también tiene que ser coherente con ello. Muchas tareas las compartimos, es más, muchas veces nos damos cuenta sobre la marcha que ciertas tareas no la puede hacer un solo equipo (carrera) y nos comunicamos con otro equipo que tiene varios alumnos que transitará por la oferta de seminarios que ofrece nuestra carrera. Y es así, hay cosas que no salen si no coordinás con el otro. De lo contrario, tenés que corregir las cosas más de una vez porque no salen”... (JL, Secretaria Maestría en Educación)

...”En nuestro caso, por ejemplo, que somos una carrera que se sumó a las últimas que se abrieron, te imaginás que el equipo de trabajo no tiene mucho training en posgrado. Sí tuvimos un instructivo con los pasos a seguir, pero qué sucede, uno lee el documento y pareciera que aborda todos los puntos, sobre todo, que prevé todo. Pero no todos los problemas o posibles situaciones están previstos cuando te enfrentás a ciertos problemas en la práctica”... (TL, Secretaria Especialización y Maestría en Educación en Ciencias Exactas y Naturales)

En el plano de la psicología educacional, y en términos cognitivos, Vygotsky⁷⁶ denominará **zona de desarrollo próximo** a la distancia entre el nivel actual

⁷⁶ Vygotsky, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Ed. Crítica, 1988.

de desarrollo, determinado por la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial bajo la guía adulta o en colaboración con los iguales más capaces.

Vygotsky centraba su investigación principalmente en los aspectos sociales del aprendizaje y creía que la mayor parte del aprendizaje humano resultaba de la interacción entre las personas⁷⁷.

Las funciones mentales aparecen dos veces en la vida de una persona. Primero, en el plano social e interpersonal. Después, en el plano intrapersonal. La dirección, pues, del aprendizaje es de lo externo a lo interno, de lo social a lo individual. La conducta debe existir en la sociedad antes de que pueda llegar a ser parte de la conducta interna del individuo⁷⁸.

Por su parte, Wenger sostendrá que cuando los miembros, se involucran en actividades y conversaciones conjuntas, ayudándose unos y otros y compartiendo información, va surgiendo la comunidad. Construyen relaciones que los habilitan a aprender unos de otros. Estas interacciones son esenciales para hacerlos una comunidad de práctica aunque luego ejerzan su práctica solos.

Otro autor del campo de la psicología educacional, Ausubel⁷⁹, sostendrá que existen **variables claves para el desarrollo del aprendizaje**, dichas variables son: la práctica, su frecuencia, distribución y condiciones generales, y ciertos factores sociales, tales como la cooperación o competencia. Estas variables conforman la **categoría situacional** desde la cual comprender las condiciones que afectan la naturaleza y proceso de aprendizaje.

⁷⁷ Eggen, Paul y Kauchak, Donald. Estrategias docentes. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1999.

⁷⁸ Olmo, Felipe y Llera, Jesús. El aula inteligente. Nuevo Horizontes Educativo. Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1998.

⁷⁹ Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. Segunda edición. México: Ed. Trillas, 1986.

Para Peter Senge⁸⁰, una de las dimensiones claves para el desarrollo del aprendizaje organizacional es el **aprendizaje en equipo**, referido al proceso de alineación y desarrollo de la capacidad de un equipo para crear resultados realmente deseados por sus miembros. Es construido sobre la disciplina de desarrollar una visión compartida y sobre la disciplina del dominio personal. No obstante, la visión compartida y el dominio personal no son suficientes.

En las organizaciones, el aprendizaje en equipo tiene tres dimensiones críticas:

1. La necesidad de pensar en forma aguda sobre los problemas complejos; los equipos deben aprender a desarrollar el potencial de muchas mentes para lograr ser más inteligentes.
2. La necesidad de actuar en forma innovadora y coordinada.
3. El papel de los miembros del equipo en otros equipos, alentando continuamente un equipo a otros equipos de aprendizaje, inculcándoles prácticas y destrezas del aprendizaje en equipo.

En el marco de este análisis sobre el aprendizaje con otros, es necesario preguntarnos acerca de qué es aquello que promueve que los miembros de una organización interactúen para analizar y experimenten soluciones a los problemas.

Wenger⁸¹ sostiene que lo que une a una comunidad es un núcleo de interés, el dominio. Las comunidades otorgan significados a aquello que comparten como su prioridad, lo que consideran importante, y se convierte en su dominio. Mantienen un compromiso con dicho dominio, y se constituye en una competencia que distingue a sus miembros de otra gente. Dicho dominio es reconocido dentro de la comunidad, aunque no necesariamente fuera de ella.

⁸⁰ Senge, Peter. La quinta disciplina. Buenos Aires: Editorial Granica, 2004.

⁸¹ Wenger, Etienne y Snyder, William. Communities of practice: the organizational frontier. Harvard Business Review, jan – feb, 2000, 139 – 145.

Según lo que se puede vislumbrar en los relatos, el núcleo de interés de los miembros de la organización es la gestión coordinada y dinámica. Esto es, no todas las organizaciones educativas de posgrados tienen estructuras curriculares similares. Algunas tienen una estructura rígida de ciertos seminarios y actividades ya previstas de antemano, otras se trata de estructuras abiertas, en las que el recorrido curricular queda en manos del alumno guiado por su tutor/director, y otras en donde casi la mitad de la propuesta curricular es prevista de antemano y la otra mitad se trata de un conjunto de horas a acreditar en seminarios y actividades a elección del alumno.

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

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

... "Ese instructivo, que sería las acciones documentadas, aún sigue en transformación porque en la práctica siempre aparecen cosas nuevas que no

sabés cómo resolverlas. A veces uno acude a su experiencia o sentido común, pero otras veces eso no alcanza, porque muchas cosas están relacionadas con otras secretarías. Ciertos trámites o ciertas respuestas que te demandan, tienen que ver con respuestas que no sólo depende de mí, sino de otra secretaría. Pensá que los posgrados en realidad se trata de un programa de posgrados, con lo cual tiene que estar articulado entre sí. Y por eso también tenemos mucha movilidad de estudiantes. Gente que cursa la Maestría en Ciencias Sociales, pero que toma seminarios optativos de la Maestría en Educación o de la Especialización en Enseñanza de Ciencias Exactas y Naturales. Entonces, siempre tenemos que facilitar dicha movilidad, pero para eso, las secretarías de los diferentes posgrados tienen que actuar de manera coordinada. Aunque en la práctica esto no es tan fácil de llevar a cabo”... (JL, Secretaria Maestría en Educación)

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

Síntesis: *¿Cómo aprende la organización?*

- La interacción entre miembros de la organización promueve el aprendizaje.
- Las brechas o desajustes que se crean entre lo deseado y lo real permite la interacción entre los miembros de la organización.
- Los ámbitos de trabajo y la acción social se constituyen en contextos de aprendizajes.

4.4. Conocimiento en acción (social).

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

Al respecto Nonaka⁸² sostendrá que colocar el conocimiento individual a disposición de los demás constituye la actividad primordial de la empresa creadora de conocimiento, una actividad realizada de manera continua y en todos los niveles de la organización. Dichos niveles refieren al nivel individual, grupal y organizacional, y la combinación, exteriorización, interiorización y socialización del conocimiento en cada uno de dichos niveles. En una primera fase exploratoria del conocimiento producido en la organización, hemos realizado una encuesta (Ver Anexo), en la que se reconocen:

- ❖ Los archivos y bases de datos de la organización proporcionan la información necesaria para realizar el trabajo (Nivel individual, combinación)
- ❖ Las personas de nuestra organización tratan de entender la forma de actuar y pensar del resto de sus compañeros (Nivel individual, socialización.)
- ❖ En los grupos se comparten conocimientos y experiencias a través del diálogo (Nivel grupal, exteriorización).
- ❖ Los archivos y bases de datos de la organización proporcionan la información necesaria para realizar el trabajo (Nivel grupal, combinación)

⁸² Nonaka, Ikujiro. La Empresa Creadora de Conocimiento. Harvard Business Review. Gestión del Conocimiento, p.23-49, 2000.

- ❖ Se realizan reuniones donde se informa a los empleados acerca de las novedades que ha habido en la institución (Nivel organizacional, combinación)
- ❖ Los procesos organizativos son documentados a través de manuales, estándares, etc. (Nivel organizacional, exteriorización).
- ❖ Es frecuente que las sugerencias aportadas por los propios integrantes se incorporen a los procesos de la organización. (Nivel organizacional, interiorización)

A efectos de ahondar en las estrategias propias de creación de conocimiento, los entrevistados indican:

...”Recuerdo que a esa reunión, el secretario general de posgrado llevó en mano el instructivo que nos guiaría en los procesos. Un documento armado con anterioridad en base a sugerencias y problemas que cada uno, individualmente, llevaba a la secretaría general. No obstante, cuando en la reunión se comenzó a explicar dicho instructivo, surgieron dudas e inconsistencias, con lo cual, se tuvo que volver a revisar. Y ahí te das cuenta de la importancia de que todos hayamos estado juntos en esa reunión. Claramente no era lo mismo que, cada uno por separado aportara a la construcción del documento, a que todos, compartiendo y explicando problemas, lo fuéramos armando”... (TL, Secretaria Especialización y Maestría en Educación en Ciencias Exactas y Naturales)

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

varios de tus compañeros tenían ese mismo inconveniente. Aunque algunos problemas sí eran particulares”... (JL, Secretaria Maestría en Educación)

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

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

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

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

distintas dependencias al interior de posgrado da una sensación de organización muy fuerte)”... (MG, Secretaria Maestría en Ciencias Sociales)

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

...”En unos de los procesos de cambio de tareas que tiene que ver con el aumento con la cantidad de posgrado tuvieron que crear una especie de instructivo de la secretaria de posgrado, donde ya hay planillas que se completan para resoluciones, expedientes. Y ese instructivo todavía sigue en transformación”... (GH, Secretaria Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización)

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

En esta etapa del proceso de aprendizaje, podemos observar la **interiorización** como modo de conversión de conocimiento. Un conocimiento producido en el “*aprender haciendo*”. Dicho de otra manera, en tanto producto

de la relación entre los conceptos e ideas y la práctica. Los conceptos, socializados en la reunión y documentados en instructivos, en esta etapa comienzan a formar parte del conjunto de herramientas y recursos para llevar a cabo las tareas. Provocando, al mismo tiempo, extensión y modificación del propio conocimiento tácito. Esto se traduce en la puesta en que en la práctica, las formas de hacer las cosas y los conceptos, formulados y explicitados oportunamente, no coinciden con una respuesta pertinente a las demandas de la realidad. Y como consecuencia, las respuestas, los modos de actuar, debieron ser revisados.

Finalmente, respecto del modo **exteriorización**, es posible observar la presencia de este conocimiento luego de la revisión de conceptos, adaptado a las particularidades, la explicitación de nuevas formas de comprender y organizar la realidad, traducidas en nuevos conceptos. Esto se traduce en la reformulación de instructivos. Tal como indican los entrevistados, el permanente estado de reforma de tal instructivo es una demostración de la continua construcción de conocimiento, donde un eslabón fundamental de este proceso es la explicitación, en términos de reformulación de conceptos.

En la dinámica del proceso de creación de conocimiento, es posible reconocer ciertas etapas:

1. En un primer momento se trata de explicitar ciertas preocupaciones con el fin de ser conscientes de sí mismas. Se trata de un **período de conciencia**.
2. En un segundo momento, se presenta una situación discrepante que los sujetos no pueden explicar. De esta manera, se produce el **desequilibrio**.
3. Y en un tercer momento, se acuden a ayudas de los pares para que los actores busquen soluciones al conflicto suscitado. Esta última fase corresponde al **período de reformulación**.

A este proceso, Rodríguez Moneo⁸³ lo denomina **cambio conceptual**, que si bien refiere a los procesos de aprendizajes en el individuo, ofrece herramientas de análisis útiles para explicar el proceso de creación de conocimiento en la organización.

En este proceso también podemos observar dos cuestiones, por un lado, el significado compartido, y relacionado a ello, el lenguaje como posibilitador de acuerdos.

La construcción de sentido es un fenómeno que siempre trasciende lo individual, aunque se construya intrasubjetivamente. *Cuanto más se opera en un contexto en el que los roles prefijados y las instituciones se tornan inoperantes, sin posibilidad de ofrecer respuestas a las preguntas o problemas planteadas por el medio, más estrechamente ligada aparece con el tejido de redes.* En este sentido, la construcción de redes siempre implica construcción de sentido en un proceso continuo. Para Weick⁸⁴, las personas se encuentran lanzadas en las situaciones y deben construir significado a partir de aquello que sucede. Este significado se construye socialmente a través de negociaciones entre los miembros de la organización⁸⁵, en el marco de una red de interacciones basada en patrones profundos e intangibles, y en una gramática de reglas no siempre explícitas. Dicha construcción de significado está estrechamente ligada al lenguaje, en tanto que el lenguaje permite crear la realidad⁸⁶, como en el caso analizado, posibilita coordinar con

⁸³ Rodríguez Moneo, María. Conocimiento previo y cambio conceptual. Buenos Aires: Ed. Aique, 1999.

⁸⁴ Gore, Ernesto. Conocimiento colectivo. La formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas. Buenos Aires: Granica, 2003.

⁸⁵ Brown, John Selly, Collins, Allan y Duguid, Paul. “Situating Cognition and the Culture of Learning”: Situating cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-41, 1989.

⁸⁶ Cortese, Horacio. *Coaching y Aprendizaje Organizacional. Mitos y realidades de una época* (Argentina: 1994 – 2005). Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 2007.

otras nuevas formas de concebir la realidad y explorar posibles maneras de encontrar soluciones a los problemas.

Síntesis: *¿Cómo aprende la organización?*

- Las actividades coordinadas permiten la construcción de significados compartidos.
- El lenguaje juega un rol fundamental en la construcción de acuerdos.
- La creación de conocimiento en tanto cambio conceptual.
- La construcción de conocimiento (tácito y explícito) promueve el cambio conceptual.
- Los conceptos y su reformulación son guiados por el dominio compartido.

PARTE III. Conclusiones y Reflexiones Finales



Maurits Cornelis Escher. ***Esfera espiralada***. 1958

“La definición conceptual y operacional determina los contenidos y resultados de la producción de la evidencia empírica” Sautu, 2001.

Conclusiones

El objetivo principal que convoca a este estudio es analizar las estrategias de aprendizaje y la construcción de conocimiento en la gestión universitaria en tanto comunidad de práctica. En función de ello, retomaremos los objetivos específicos, hipótesis y dimensiones de análisis, que permitirán introducir las conclusiones expuestas en el presente apartado:

Dimensiones de Análisis	Objetivos específicos	Hipótesis
CONTEXTUAL	Describir el rol que juega el contexto en el desarrollo del aprendizaje en la organización.	Los cambios y demandas contextuales se constituyen en generadores de conocimiento hacia el interior de la organización.
PRÁCTICAS CONCRETAS	Analizar las estrategias de aprendizaje desarrolladas por la organización.	Las comunidades de práctica son una forma de aprendizaje organizacional.
	Analizar la interacción de los actores en relación con la construcción de conocimiento en la organización.	Las estrategias, objetivos y prácticas que conforma una comunidad de práctica en el marco de la gestión universitaria exceden la implementación y desarrollo de sistemas virtuales de información.

En este marco, las tres hipótesis sostenidas se constituyen en tres ejes principales para exponer las conclusiones a las que arribamos:

Cambios y demandas contextuales como generadores de conocimiento.

La propuesta de abordar el aprendizaje organizacional desde herramientas teóricas propias del campo de la educación, es orientada por el supuesto de:

“Necesitamos una teoría educativa capaz de considerar la dimensión organizativa del aprendizaje, y una teoría de la organización capaz de considerar las bases cognitivas del hecho organizativo”⁸⁷.

En este sentido, las diferentes teorías cognitivas del aprendizaje social ofrecerían insumos para pensar los procesos internos de aprendizaje que desarrolla la organización. En efecto, a partir del análisis del caso, hemos reconocido procesos que implican pensar y repensar la realidad organizacional. Los cambios en el contexto próximo de la organización se constituyen en dispositivos de quiebre en la viabilidad y funcionalidad de acciones que despliega la organización. En el proceso de aprendizaje, dichos quiebres se convierten en movilizados de reajustes entre lo demandado por el medio y las respuestas de la organización. En nuestro caso, la ampliación de ofertas de posgrados se orientaba a responder a las demandas diversas de formación posgradual. Nuevos actores comienzan a aparecer en escena, con perfiles diferentes a los que ingresaban a la institución. Esto implicó que la organización no sólo ampliara, en términos cuantitativos la oferta, sino también, en términos cualitativos, diversificara dicha oferta. Esta situación, hacia el interior de la gestión universitaria ha provocado nuevas formas de conceptualizar la realidad:

“Aún cuando el conocimiento pueda ser generado fuera de ella, la organización necesita algún tipo de conocimiento propio para manejarse con ese otro conocimiento generado afuera”⁸⁸.

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

⁸⁷ Gore, Ernesto y Dunlap, Diane. Aprendizaje organizacional. Una lectura educativa de teorías de la organización. Buenos Aires, Granica. 2006, p. 161.

⁸⁸ *Idem*, p. 23.

educativo sobre el proceso de aprendizaje de la organización implica pensarlo desde la tríada conocimiento, aprendizaje y la eficiencia. En este sentido, y a partir del análisis de los datos, es posible reconocer que la readaptación de la oferta de servicios de la organización implicó una readecuación de las formas de trabajo hacia el interior de la gestión. Indicador de ello, y según los entrevistados, la experiencia presenta problemas que no necesariamente pueden ser anticipados o controlados. Desde una mirada analítica, reconocemos que tales problemas son claves para movilizar replanteos (o desequilibrios) en las formas de trabajo, de concebir la realidad organizacional y las posibilidades de respuestas ante el problema. En función de ello, los integrantes reconocen que necesitan pensar junto a otros, nuevas soluciones a los problemas. Con lo cual, los procesos de coordinación y revisión, propios de la psicología cognitiva social, conforman el proceso mismo de aprendizaje en este caso.

Las Comunidades de Práctica como teoría del aprendizaje organizacional.

Esta hipótesis se origina a partir de las preguntas: ¿Las comunidades de práctica posibilitan el desarrollo del aprendizaje organizacional? ¿O las comunidades de práctica constituyen en sí mismas una teoría del aprendizaje organizacional?:

“Comunidades de práctica es una teoría del aprendizaje social que parte del supuesto de que el compromiso en la práctica social es el proceso fundamental por el cual aprendemos y nos convertimos en quienes somos”⁸⁹.

A partir de lo expresado por Horacio Cortese, y según los datos y análisis presentados, **el aprendizaje organizacional y las comunidades de práctica no mantienen una relación de causalidad**, sino que comunidades de

⁸⁹ Cortese, Horacio. Coaching y Aprendizaje Organizacional. Mitos y realidades de una época (Argentina: 1994 – 2005). Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 2007, p. 81.

práctica es una teoría de aprendizaje en sí mismo en tanto proceso que involucra estrategias, actores, y objetivos compartidos, en constante interjuego:

Respecto de los actores y su interacción (comunidad):

- ✓ El aprendizaje por problemas es una forma de aprender. En este sentido, el problema no es concebido como un obstáculo, sino como posibilitador de la acción.
- ✓ Las acciones individuales, promovidas por un determinado problema en la práctica, posibilitan acciones compartidas. Formas de hacer y pensar la práctica en conjunto.
- ✓ Las actividades coordinadas permiten la construcción de significados compartidos.
- ✓ El lenguaje juega un rol fundamental en la construcción de acuerdos.

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

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

Respecto de los objetivos/intereses compartidos (dominio):

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

La dinámica y constitución de comunidades de práctica que exceden la implementación de sistemas virtuales de información.

A lo largo de la indagación de diferentes estudios sobre comunidades de práctica en la gestión universitaria, encontramos que se orientan a abordar dicho proceso a partir de determinados sistemas de información (plataformas educativas, bases de datos, software de gestión). Al relacionar la aplicación y desarrollo de dichos sistemas con el concepto de comunidades de práctica, el análisis y conclusiones de dichos estudios se orientan a pensarlas como predecesoras de la implementación y desarrollo de determinados sistemas informacionales. En este sentido, y como hemos mencionado en el apartado del estado de arte, reconocemos un espacio de vacancia en el conocimiento sobre comunidades de práctica, que se oriente a indagar dicho proceso más allá de los sistemas virtuales de información.

Como venimos desarrollando en las conclusiones anteriores, en efecto, en la práctica organizacional existen lógicas y dinámicas de aprendizaje que conforman una comunidad de práctica. Esto se relaciona con el nivel de formalidad educativo que presenta la organización, referido a:

“Conjunto de procesos, medios e instituciones específica y deliberadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción,

que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado”⁹⁰.

En otras palabras, **se trata de “develar” o reconocer procesos de aprendizaje existentes en la organización que se desarrollan con independencia de la implementación de un determinado sistema de información.** Con ello, no negamos que dicha implementación contribuya a la constitución de una comunidad de práctica, no obstante, es necesario ampliar la mirada y reconocer que la dinámica de comunidades de práctica, en tanto proceso de aprendizaje organizacional en sí mismo, exceden la implementación de sistemas virtuales de información.

En relación con ello, finalizamos este apartado con una breve cita que convoca al desafío de:

“Estas estructuras informales [comunidades de práctica] requieren de una determinada gerencia para desarrollarlas en la organización de forma tal que su potencial pueda ser promovido”⁹¹

⁹⁰ Trilla Bernet, J; “La educación no formal. Definición conceptos básicos y ámbitos de aplicación” en Sarramona, J; La educación no formal, Barcelona, edit. Ceac, pp. 9-50, 1992, p. 21.

⁹¹ Wenger, Etienne y Snyder, William. Communities of practice: the organizational frontier. Harvard Business Review, jan – feb, 2000, p. 145.

Reflexiones Finales



Iniciamos el recorrido de este trabajo pensando y explicitando qué se entiende por aprendizaje organizacional, con ello encontramos que existen diversidad de enfoques de abordaje y, sobre todo, cada uno de estos enfoques y perspectivas de alguna manera nos indican qué mirar y qué dejar de lado. Toda posición de descripción y análisis de la realidad es una construcción, y como profesionales en recursos humanos, en tanto tarea profesional, es importante que podamos conocer y elegir desde qué posición abordaremos los procesos y objetivos que convocan nuestra intervención en el marco de las organizaciones.

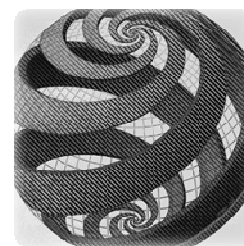
En este sentido, y luego de un recorrido por las principales líneas de abordaje y retomando los aportes de algunos investigadores del tema, adoptamos la perspectiva de la teoría de comunidades de práctica para entender los procesos de aprendizaje en la organización. Esto nos permitió analizar los procesos desde cuatro ejes principales: **el rol del contexto, las estrategias de aprendizaje, la relación entre los actores y la construcción de conocimiento**. Con estas herramientas analíticas y conceptuales, el análisis de los datos ha demostrado que los cambios en el contexto se erigen como movilizadores de cambios en las formas de trabajo hacia el interior de la organización, y con ello, posibilitan el desarrollo del aprendizaje en la organización. Asimismo, dichos procesos de aprendizaje no se presentan de forma explícita, más bien, corresponden al conjunto de estrategias de aprendizaje que involucra la construcción colectiva de conocimiento. Conocimiento que no necesariamente se encuentra en estado explícito y que, al mismo tiempo, determina los modos de trabajo en la organización. De allí la importancia de develar estos mecanismos de construcción de conocimiento sobre los procesos de trabajo.

En relación con lo anteriormente expuesto, es posible sostener que hemos avanzado en el conocimiento sobre Comunidades de Práctica en el seno de la

gestión universitaria. Tal como hemos expuesto al comienzo del presente trabajo, ha sido un tema abordado desde la implementación y desarrollo de los sistemas virtuales de información. Con lo cual, y entendiendo a las Comunidades de Práctica en tanto aprendizaje que involucra el compromiso con la práctica social, reconocimos un espacio de vacancia sobre el conocimiento del tema que permita avanzar en la dinámica de aprendizaje organizacional más allá de la virtualidad. Sin embargo, es posible sostener que avanzamos en ello, reconociendo que:

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

Llegando al final del recorrido por estas reflexiones, consideramos oportuno pensar acerca del rol del profesional de RRHH en el marco de organizaciones que aprenden. Volviendo la mirada a la formación recibida en la Maestría, puntualmente en 2008, Horacio Cortese inaugura la primer clase del seminario “Organizaciones aprendientes”, con la pregunta *¿Qué es el aprendizaje?* A lo que expone la siguiente frase:



Locura es hacer una y otra vez lo mismo, esperando un resultado distinto

Que el profesional en RRHH pueda explicitar y conocer las relaciones entre los procesos, estrategias, objetivos y actores que constituyen el aprendizaje en las organizaciones, permite apoyar y contribuir a hacer efectivos los cambios, a partir de detectar, orientar y potenciar las formas de pensar y hacer la realidad organizacional.

Referencias Bibliográficas

1. Aguerro, Inés. La escuela media transformada: una organización inteligente y una gestión efectiva. Seminario "Los límites y las posibilidades de la educación de nivel medio en la formación para el trabajo. La experiencia de América Latina". México, 1992.
2. Arcila, Félix. Comunidades de práctica: una alternativa de aprendizaje en y para las organizaciones. Fundación Iberoamericana del Conocimiento, 2000.
3. Argyris, Chris. Sobre el aprendizaje organizacional. México: Oxford University Press, 2001. 696 p.
4. Argyris, Chris. Conocimiento para la acción. Barcelona: Ediciones Granica, 1999. 382 p.
5. Argyris, Chris; Schön, Donald. Organizational learning: a theory of action perspective. Revista Española de Investigaciones Sociológicas. Nº 77 – 78, Enero – Junio 1997.
6. Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. Segunda edición. México: Ed. Trillas, 1986.
7. Barcos, Santiago. "Conociendo a la administración, a las organizaciones y a la administración de organizaciones" en Larocca, Hector y Barcos, Santiago. Qué es administración. Buenos Aires: Ediciones Macchi, 2001, p. 393.
8. Bardisa Ruiz, Teresa. Nuevos enfoques en la administración de la educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1991.
9. Brown, John Selly, Collins, Allan y Duguid, Paul. "Situating Cognition and the Culture of Learning": Situating cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18 (1), 32-41, 1989.

10. Bruner, Jerome. Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva, Madrid: Alianza, 1995.
11. Carreras, Carlos. Aprender a formar. Educación y procesos formativos. Barcelona: Editorial Paidós, 2003, p. 170.
12. Castañeda Zapata, Delio Ignacio. Estado del arte en aprendizaje organizacional, a partir de las investigaciones realizadas en Facultades de Psicología, ingeniería Industrial y administración de empresas en Bogotá, entre los años 1992 y 2002. Acta Colombiana de Psicología 11, 23-33. Colombia, 2004.
13. Chiavenato, Idalberto. Administración de Recursos Humanos. Quinta Edición. Colombia: McGraw-Hill, 2001. 699 p.
14. Cortese, Horacio. Coaching y Aprendizaje Organizacional. Mitos y realidades de una época (Argentina: 1994 – 2005). Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 2007, p. 282.
15. De la Fare, Mónica. La expansión de carreras de posgrado en Educación en Argentina. Revista Archivos Ciencias de la Educación, Año 2, N°2, 4ta época. 2008
16. De Sousa, Maribel. Diseño de una plataforma que apoye la conformación de Comunidades de Práctica para la Gestión del Conocimiento aplicado en una institución universitaria. V Congreso de Investigación y Creación Intelectual de la UNIMET, Venezuela, 2006.
17. Eggen, Paul y Kauchak, Donald. Estrategias docentes. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1999.
18. Eisner, Elliot. ¿Qué hace cualitativo a un estudio? En su: El ojo ilustrado Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1998. 304 p.
19. Espeleta, Justa y Furlán, Alfredo. La gestión pedagógica de la escuela. UNESCO/OREALC, Chile, 1992.
20. Falivene, Graciela Mónica. "El e-learning como mecanismo articulador de procesos de gestión del conocimiento y formación continua en las organizaciones públicas. El caso del Sistema de Información Universitaria". Concurso Internacional Sobre

Mecanismos de e-Learning para Mejorar la Educación a Distancia de Funcionarios Públicos en Iberoamérica. CLAD / REDAPP / REIGAP. 2003.

21.Folch, Marina. La formación y la gestión del cambio de cultura en las organizaciones. Simposio sobre Estrategias de formación para el cambio organizacional 18-20 diciembre del 2003 UAB.

22.Gairín Sallán, Joaquín. La evaluación de instituciones de educación no formal. En: Jiménez, Bonifacio; Bordas, Inmaculada; Coronel, José Manuel; Domínguez, Guillermo; Gairín, Joaquín; Pió Gonzalez, Ángel; Santos Guerra, Miguel Ángel; Tejada, José. Evaluación de programas, centros y profesores. Madrid: Editorial Síntesis, 1999. 304 p.

23.Gore, Ernesto (2003) Conocimiento colectivo. La formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas. Buenos Aires: Granica. P. 303.

24.Gore, Ernesto. La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos. Buenos Aires: Ed. Granica, 2004, 352.

25.Gore, Ernesto y Dunlap, Diane. Aprendizaje organizacional. Una lectura educativa de teorías de la organización. Buenos Aires, Granica. 2006, p. 174.

26.Gregoraz, Diego. Explotación de la información académica para la mejora continua. IV Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América Latina: Alianzas estratégicas, integración y gestión universitaria. Brasil, 2004.

27.Gunderman Kröll, Hans. El método de los estudios de caso. En: Tarrés, María Luisa (Coord.) Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: Editorial Porrúa, 2001, 251 – 288.

28.Gutierrez Reñón, Alberto. (1981) Administración y gestión de la educación. París, UNESCO.

29.Harasim, Linda; Hiltz, Starr Roxanne; Turoff, Murray y Teles, Lucio. Guía para la enseñanza y aprendizaje en red. Barcelona: Ed. Gedisa, 2000.

30.IIPE. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina. Buenos Aires, 1998, p. 86.

31. Jeppesen, Cynthia; Nelson, Alejandra y Guerrini, Victoria. Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina. Argentina: IESALC – UNESCO, 2004.
32. Jick, Todd. Mixing qualitative and quantitative methods. Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly Journal*. Vol. 24, p 602 – 611, 1979.
33. Kofman, Fred. Learning, Knowledge and Power [en línea] Axialent, 2003. <http://www.axialent.com/> [consulta 28 agosto de 2007]
34. López Gómez, María del Socorro; Cabrales Gómez, Fernando y Shmal Simón, Rodolfo. Gestión del conocimiento: una revisión teórica y su asociación con la universidad. S/D.
35. Lloria Aramburo, María Begoña, Moreno-Luzón, María y Peris Bonet, Fernando. Diseño y validación de una escala para medir el aprendizaje en las organizaciones. España: Universitat de Valencia, Facultad de Economía, 2005.
36. Nonaka, Ikujiro. La Empresa Creadora de Conocimiento. *Harvard Business Review*. Gestión del Conocimiento, p.23-49, 2000.
37. Olmo, Felipe y Llera, Jesús. El aula inteligente. *Nuevo Horizontes Educativo*. Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1998.
38. Huber, George. Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, 88-115, 1991.
39. Palacios Maldonado, Margarito. Aprendizaje organizacional. Conceptos, procesos y estrategias. *Revista Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, N° 15, 31-39, 2000.
40. Passoni, Lucía. Gestión del conocimiento: una aplicación en departamentos académicos. En *Gestión y Política Pública*, año/vol. XIV, número 001, 2005, pp. 57 – 73.
41. Pérez Lindo, Augusto. Política y gestión universitaria en tiempos de crisis. Universidad de Belgrano, Departamento de Investigaciones, Buenos Aires, 2003. ISSN 1850-2547.

42. Piaget, Jean. *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique, 1966.
43. Pirela Morillo, Johann; Ocando Medina, Jenny y Rincón, Elita. Las comunidades de práctica en un contexto de gerencia del conocimiento: estudio de caso. *Revista Venezolana de Gerencia*, año/vol. 8, número 022, pp. 270 – 284. 2003.
44. Prieto Castillo, Daniel. *Educación con sentido. Apuntes para el aprendizaje*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1995.
45. Pugliese, Juan Carlos. *La calidad en el sistema universitario argentino*. Tandil: 2000.
46. Rodríguez Moneo, María. *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Ed. Aique, 1999, p. 176.
47. Senge, Peter. *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Editorial Granica, 2004. 490 p.
48. Simone Antonello, Claudia y Schmidt Godoy, Arilda. A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: uma Visão Multiparadigmática. *RAC*, Curitiba, v. 14, n. 2, art. 7, pp. 310-332, Mar./Abr. 2010.
49. Skinner, Burrhus Frederic. *Tecnología de la enseñanza*. Cap. 2. Ed. Labor, S. A. Barcelona, 1982.
50. Stake, Robert. *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
51. Trilla Bernet, J; “La educación no formal. Definición conceptos básicos y ámbitos de aplicación” en Sarramona, J; *La educación no formal*, Barcelona, edit. Ceac, pp. 9-50, 1992.
52. Trombetta, Augusto. *Algunos aspectos del desarrollo actual de los posgrados en la Argentina*. Buenos Aires: CEDES, 1999.
53. UNPA. Universidad Nacional de La Patagonia Austral. *La Red UNPA ¿un espacio de trabajo colaborativo o una comunidad de práctica?* En *EduTec 2007: Inclusión digital en la Educación Superior: desafíos y oportunidades en la sociedad de la información*.
54. Van Haecht, Anne. *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998, p. 280.

55. Vela Peón, Fortino. Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En: Tarrés, María Luisa. Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: Editorial Porrúa, 2001, 63 – 94.
56. Vygotsky, Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Ed. Crítica, Barcelona, 1988.
57. Watson, John. El conductismo. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1961.
58. Wenger, Etienne y Snyder, William. Communities of practice: the organizational frontier. Harvard Business Review, jan – feb, 2000, 139 – 145.
59. Werscht, James. La mente en acción. Buenos Aires: Ed. Aique, 1999.

ANEXOS

Preguntas de las entrevistas:

- 1) ¿Qué puede decir respecto de la situación de los posgrados de la FaHCE hace 10 años atrás, con respecto a la situación actual?
- 2) Ante la expansión de los posgrados, ¿qué estrategia, considera, que ha tomado la secretaría de posgrados de la Facultad?
- 3) ¿Qué procesos caracterizan a la gestión de un posgrado? (Referido a: Articulación con otras secretarías, procesos de cambio, procesos de comunicación, estandarización de procesos, elaboración de manuales, desarrollo de reuniones)
- 4) ¿Qué información puede aportar que dé cuenta de la complejidad de la gestión del posgrado (Lingüística)?
- 5) ¿Qué planes de acción considera que desarrolla el posgrado con respecto al manejo de la complejidad de la gestión? ¿Qué relación encuentra entre estos planes de acción con la estrategia de la secretaría de posgrado?
- 6) ¿Se realizan acciones orientadas a la evaluación, análisis de las experiencias que constituyen la gestión del posgrado? ¿Quiénes participan? ¿Qué criterios de análisis de utilizan?

Respuestas de las entrevistas:

1. Entrevistado: Secretaria de la Maestría en Literaturas Comparadas

¿Qué puede decir respecto de la situación de los posgrados de la FaHCE hace 10 años atrás, con respecto a la situación actual?

Creo que los Posgrados en la FAHCE han crecido cualitativa y cuantitativamente en el plazo señalado, así como también se nota la concientización de los profesionales de la Educación en perfeccionarse.

Ante la expansión de los posgrados, ¿qué estrategia, considera, que ha tomado la secretaría de posgrados de la Facultad?

Creo que en la medida de las posibilidades presupuestarias con que la Facultad cuenta, se ha invertido en infraestructura y en ofertas académicas, aunque aún faltaría mucho por hacer.

¿Qué procesos caracterizan a la gestión de un posgrado?

En realidad, la relación de mis Posgrados con otras carreras es bastante fluida. No así la de Lingüística que tiene ciertas dificultades, en realidad, de coordinación que yo no puedo subsanar como secretaria. Con el resto de las carreras, hay comunicación, intercambio de alumnos, docentes, etc.

¿Qué información puede aportar que dé cuenta de la complejidad de la gestión del posgrado?

La complejidad mayor me parece que tiene que ver, con el cumplimiento de los circuitos burocráticos respecto de lo eminentemente administrativo (pagos, resoluciones, etc.) y en el caso de Lingüística en general, un problema de comunicación de parte de quiénes tienen decisiones en la carrera que atenta solamente contra la carrera.

¿Qué planes de acción considera que desarrolla el posgrado con respecto al manejo de la complejidad de la gestión? ¿Qué relación encuentra entre estos planes de acción con la estrategia de la secretaría de posgrado?

Creo que lo mejor que se ha implementado tiene que ver con la descentralización de cada una de las carreras, en su manejo administrativo, aunque esto implicó volver a ajustar los circuitos de comunicación para responder a las demandas administrativas, que por cierto siguen siendo engorrosas y muchas. Se consume mucho tiempo y recursos para realizar una tarea que bien puede hacerse de modo más eficiente. Cuando la secretaría de posgrado nos indicó cómo proceder, claramente esa reunión tenía como objetivo descentralizar, de forma prolija, todas las actividades. Pero cuando lo pusimos en práctica, había muchas cosas que continuaban quedando sueltas, sin respuestas. Todos sabíamos cómo teníamos que proceder para legalizar un seminario de posgrado, pero en la práctica, y continuando con el ejemplo, nos encontramos que no sabíamos cómo legalizar un mismo seminario compartido por dos carreras que era obligatorio para una y optativo para otra. Acudimos a la secretaría de posgrados para que nos indiquen qué hacer, pero en ese momento no sabían, así que tuvieron que consultar a las autoridades, y luego nos indicaron cómo hacer. Igualmente, nosotros opinábamos sobre qué nos parecía mejor hacer. Y en este sentido, aprendíamos las secretarías y la secretaría central a hacer las cosas. No todas las actividades las tenemos claras, y debemos pensar sobre la marcha cómo resolver las cosas.

¿Se realizan acciones orientadas a la evaluación, análisis de las experiencias que constituyen la gestión del posgrado? ¿Quiénes participan? ¿Qué criterios de análisis de utilizan?

La evaluación de experiencias si bien no está institucionalizada, se hace permanentemente, me parece que a esta altura es cosa común. Cada secretario, en la práctica va viendo si los procedimientos tal como están formulados, sirven o no para la circunstancia. Si sirven, es porque el procedimiento (al menos para esa carrera y necesidad) ha sido correctamente formulado. En caso contrario, nos dirigimos a la secretaría central y le consultamos. Allí se revisan los mismos. A veces las respuestas son rápidas, otras veces, se trata de una consulta nunca antes presentada, y allí hablamos

y vemos cómo podríamos resolver la cuestión. Luego se la consulta con los directivos, y ellos confirman.

En ambos casos, lo que estamos haciendo es evaluación.

2. Entrevistado: Secretaria de la Maestría en Ciencias Sociales

¿Qué puede decir respecto de la situación de los posgrados de la FaHCE hace 10 años atrás, con respecto a la situación actual?

Hace diez años estaba en cuarto año del secundario; mi primer contacto con las carreras de la FaHCE fue en el 2001, cuando inicié mis estudios en el profesorado de filosofía. Lo que sí recuerdo es que, en ese momento, los posgrados eran algo muy lejano para nosotros. De hecho, teniendo uno de los doctorados más antiguos de la Facultad como es el doctorado en filosofía, muchos profesores adjuntos no lo habían finalizado en esa época. Hoy la percepción sobre la posibilidad de realizar una carrera doctoral ha cambiado, en gran parte debido al aumento de las becas de la universidad, conicet, etc. Hoy los posgrados son el inicio, el primer paso en la carrera de investigación, cuando antes era la cumbre de toda una larga carrera y vida dedicada a investigar. Frente a este nuevo escenario se han abierto muchas carreras de posgrado en los últimos años, como una especie de bocanada de aire fresco, satisfaciendo múltiples necesidades e inquietudes por parte de un alumnado docente que sigue en aumento.

Ante la expansión de los posgrados, ¿qué estrategia, considera, que ha tomado la secretaría de posgrados de la Facultad?

La expansión del posgrado, tanto en el sentido de creación de nuevas carreras como de aumento de la matrícula año a año (al menos esto es lo que ha sucedido con los posgrados en ciencias sociales) fue y sigue siendo un desafío para la secretaría de posgrado.

Dado que cada secretaría (por carrera) naturalmente adoptaba distintas formas de organizarse ante el aumento en las inscripciones, multiplicación de

los cursos obligatorios, etc., la secretaría general de posgrado, en su función de regulación general de todo el sistema de posgrado, ha buscado distintas maneras de dar un marco base, ya sea en la centralización de la información y en la unificación de criterios ante determinadas situaciones, como con el establecimiento de pasos administrativos comunes.

Por ejemplo, la secretaria de posgrado ha organizado reuniones con todos los secretarios por carrera, a fin de interiorizarnos en las problemáticas tanto académicas como burocráticas del resto de las secretarías, indicando qué decisión tomar en ese caso, de modo que si alguna de las otras carreras pasaba por una situación similar ya sabíamos cuáles eran las directivas de la secretaría de posgrado. Más adelante vieron la necesidad de plasmar estas directivas por escrito, por lo que la secretaría armó dos carpetas, una con todos los pasos administrativos a seguir en cada proceso de las carreras de posgrado (documentación para inscripciones, armado de los expedientes de la carrera y de los alumnos, defensa de tesis, el orden por comisiones que deben seguir las solicitudes de direcciones de tesis, propuestas de seminario, etc.), y otra con modelos para que todos los secretarios emitamos las certificaciones siguiendo los mismos formatos (certificados de alumno regular, analíticos, defensa de tesis, jurados de tesis, etc.). Esto implicó un trabajo de centralización de información muy útil para todos. Y visiblemente, también genera un buen impacto en los alumnos (aunque parezca un detalle, el recibir el mismo modelo de certificación en distintas dependencias al interior de posgrado da una sensación de organización muy fuerte).

En relación al sistema financiero de posgrado se ha avanzado mucho a nivel organizativo a partir de la implementación del sistema de Pago Fácil, ya que al informatizarse la información contable del alumno se acortan muchos pasos, dejando atrás la mediación de una tercera dependencia de la facultad (tesorería) que si bien obviamente sigue centralizando la información de los cobros y las finanzas en general, no dependemos directamente de ella para consultar esta información regularmente.

¿Qué procesos caracterizan a la gestión de un posgrado? (Referido a: Articulación con otras secretarías, procesos de cambio, procesos de

comunicación, estandarización de procesos, elaboración de manuales, desarrollo de reuniones)

Particularmente, tanto la Maestría como el Doctorado en Ciencias Sociales ha aumentado su matrícula considerablemente en los últimos años. Si bien las primeras cohortes de la Maestría fueron numerosas (alrededor de treinta alumnos inscriptos), hoy la estabilidad es mayor; esto se ve reflejado en la asistencia a los cursos obligatorios, que se mantienen estables en las tres últimas cohortes.

La comunicación por mail pasó de ser algo complementario a la atención al público a nivel presencial o telefónico hace unos años, a ser algo esencial actualmente. En varias oportunidades el trabajo diario como secretaria consiste en contestar correos electrónicos: de consultas externas, alumnos, ex alumnos, docentes y autoridades o secretarios de la Institución.

En relación con la demanda concreta de los alumnos regulares, fue necesario implementar modelos de mails con instructivos que expliquen los pasos a seguir para que ellos realicen las solicitudes más frecuentes ante el Comité Asesor: de acreditación de horas optativas por seminarios de posgrado realizados en otras facultades, de propuestas de dirección doctoral, de eximición de pagos, de solicitud de becas. Cuando sólo existía la Maestría no le fue indispensable a esta Secretaría tal armado de mails modelo, o de instructivos; pero con la creación del Doctorado (comparten la mayoría de materias obligatorias), y el aumento de inscriptos en general, no podría prescindirse de esta herramienta.

Seguimos teniendo una necesidad muy fuerte de informatización en todos los niveles, pero de a poco lo estamos organizando. Estamos intentando completar una gran base de datos con toda la información del alumno: datos personales, trayectoria académica previa, y seguimiento actual como alumno de la maestría o del doctorado.

Actualmente la articulación más cercana es con la Maestría en historia y Memoria, ya que además de compartir oficina compartimos varias asignaturas obligatorias que antes solíamos organizar en conjunto. Hoy, debido a la cantidad de alumnos, estos cursos se coordinan por separado. En relación a las demás carreras, nos dimos cuenta que es fundamental la comunicación

fluida, ya que nos ha pasado de armar un seminario que luego vimos que podía ser de gran interés dados los temas de investigación de otras carreras, y a la inversa.

¿Se realizan acciones orientadas a la evaluación, análisis de las experiencias que constituyen la gestión del posgrado? ¿Quiénes participan? ¿Qué criterios de análisis de utilizan?

En realidad, no existe ninguna evaluación formal, es decir, se realiza sobre la marcha, no hay una formulación de criterios que orienten las evaluaciones, y que todos las podamos hacer. Más bien, cuando uno pone en práctica alguna indicación, y cuando la experiencia misma nos muestra que eso es inviable, y volvemos a reevaluar los procedimientos, esto es una forma de evaluación. Cada uno, desde su lugar y práctica, se acerca a la secretaría de posgrados, allí se revén las demandas particulares presentadas, y se reformulan procedimientos. Estas reformulaciones, junto con otras, se vuelven a escribir y se las socializa por el resto de las áreas.

3. Entrevistado: Secretaria de la Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización

¿Qué puede decir respecto de la situación de los posgrados de la FaHCE hace 10 años atrás, con respecto a la situación actual?

La situación de posgrado se amplió muchísimo. La oferta de carreras de posgrado es mucho mayor que la de unos años atrás. Y tiene mucha más diversidad de carreras. También hay muchos posgrados nuevos ligados a formación pedagógica o didáctica específica, Pensando en los docentes como destinatarios, que eso antes no existía. Antes estaba más orientado al campo académico, los destinatarios eran universitarios.

Ante la expansión de los posgrados, ¿qué estrategia, considera, que ha tomado la secretaría de posgrados de la Facultad?

Tuvieron que unificar criterios y centralizar un poco más la información en cuanto a tramites, por ejemplo expedientes, resoluciones. Hubo que explicitar modos de resolver las tareas administrativas. Por otro lado, también se descentralizó otro tipo de trabajo por ejemplo la comunicación personal con los interesados. También se actualizó el sistema de pago en función de las demandas sociales, muchos alumnos extranjeros, del interior de la provincia. Eso exigió que no se centralice el lugar de pago. Respecto del espacio, se destinó un espacio para tratar de reunir a todas las carreras de posgrado en un mismo lugar. Que nos haya puesto a todos en un mismo piso facilita la comunicación en primer lugar, y las relaciones entre compañeros. Agiliza trámites y también tiene que ver con un criterio de coherencia. O sea, ante la expansión se unifica criterios, tiene que ver con la coherencia. La secretaria de posgrado convocó a reunión de todos los secretarios de las carreras tratando de que la reunión estemos casi todos en la facultad. Y ahí se comunicó el traslado de los espacios, y la reasignación de tareas. Lo que hubo de reasignación de tareas tuvo que ver con las chicas de la secretaría de posgrado. A nosotros sólo nos comunicaron y eso tiene que ver con facilitar determinados procesos. Hay veces en las que sólo se comunican dediciones ya tomadas. Y otras veces en las que no, nosotros opinamos, damos sugerencias y ellos las toman. Por ejemplo, como esta carrera fue la primera semipresencial hay muchas cosas que no se hacían en la facultad y que empezaron a incorporarse por sugerencias nuestras. Por ejemplo, lo de pago fácil, realmente era un problema. O las aulas de posgrado, en nuestro caso cursan 15 días seguido, todo el día en un aula que no tiene ventilación, luz de día, en la que entran apretadas 50 personas.

El resto se resuelve y nos lo comunican. En unos de los procesos de cambio de tareas que tiene que ver con el aumento con la cantidad de posgrado tuvieron que crear una especie de instructivo de la secretaria de posgrado, donde ya hay planillas que se completan para resoluciones, expedientes. Y ese instructivo todavía sigue en transformación. Esto se debe a particularidades de las carreras, también a que lo hace una persona

reuniendo información de todas, pero no pensando en particular. Por ejemplo, hay tradición de doctorados y maestrías y no tanto de especialización, entonces todo lo que tenga que ver con trámites de especialización son distintos, pero tampoco está todo dicho, hay cosas nuevas. En maestría está todo mucho más explicitado que en especialización. Por ejemplo un reglamento de tesis se sabe que tiene que decir, ahora un reglamento de trabajo de campo no se sabe, hay que definirlo. Una vez que nos pasaron la información nueva, la aplicamos en la medida en que podemos, cuando hay algo que no se puede aplicar así, vamos a la gente que nos dio esa información, esa gente consulta a las autoridades, se resuelve y nos vuelve la solución. Tienes que explicar lo que debiera ser, esa inconsistencia tiene que ver con la particularidad propia con las carreras con las que trabajas, tienes que explicar cuál es el inconveniente y cuál sería la mejor manera de resolverlo. Porque si no el otro que no entiende la particularidad, no lo entiende. O sea, las sugerencias son aportadas, las autoridades las debaten pensando no sólo en la funcionalidad, sino también en cuestiones institucionales que no estamos pensando o no tenemos conocimiento. La revisión de las tareas o de las formas de hacer las cosas se traducen en que ese instructivo todavía sigue en transformación.

¿Qué planes de acción considera que desarrolla el posgrado (especialización/maestría) con respecto al manejo de la complejidad de la gestión? ¿Qué relación encuentra entre estos planes de acción con la estrategia de la secretaría de posgrado?

Retomando la idea de las particularidades, en cierto punto rompe con la estrategia de coherencia o de centralización, pero me parece que esto pasa porque está en un proceso de construcción. Con lo cual podemos decir que la estrategia también está en un proceso de construcción, hay muchas cosas que ahora se están planteando. Antes había tres doctorados, una maestría y una especialización y listo. Ahora hay 15 carreras de posgrado. Los doctorados son los mismos, pero hay muchas más maestrías y especializaciones para un público distinto. También influye que socialmente

hay una demanda acerca de los posgrados, o sea existen muchas mas carreras de posgrados, porque para progresar en tu vida laboral se requiere tener carreras de posgrado.

¿Se realizan acciones orientadas a la evaluación, análisis de las experiencias que constituyen la gestión del posgrado? ¿Quiénes participan? ¿Qué criterios de análisis de utilizan?

No se realizan, o por lo menos no se difunde de que se realicen. Existen los informes de gestión, lo que implicaría una evaluación. Pero de eso no somos parte. Nunca vi un informe. Supongo que las autoridades son quienes participan.

4. Entrevistado: Directora de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes

¿Qué puede decir respecto de la situación de los posgrados de la FaHCE hace 10 años atrás, con respecto a la situación actual?

Que hace diez años no tenían desarrollo, estaban recomenzando sobre todo por efecto del efecto del financiamiento multilateral, los programas específicos de financiamineto destinados al mejoramiento de los posgrados, particularmente de los doctorados y eso vinculado a los procesos de acreditación iniciados a partir de la creación de la coneau que comienzan a fortalecerse los posgrados tradicionalmente existentes, a reimpulsarse aquellos, que aunque tradicionales, prácticamente habían quedados desactivados y a pensar en la posibilidad de proyectar nuevas líneas de formación de posgrado (maestrías y especializaciones) vinculados a las demandas contemporáneas. Y tb hay una demanda del campo profesional y del académico, mayores niveles de titulación para poder acceder a los puestos académicos.

Ante la expansión de los posgrados, ¿qué estrategia, considera, que ha tomado la secretaría de posgrados de la Facultad?

La secretaria de posgrados concentro la estrategia y retomado eso con la anterior en la reactivación de algunos posgrados y el fortalecimiento de otros. Pero específicamente la estrategia esta orientada a los doctorados. Y abrió su política a la posibilidad de desarrollo de otros niveles del posgrado. El trabajo se basa en relaciones todavía muy incipientes que se dan en vinculación a los problemas y demandas que van surgiendo en el día a día. Pero no hay un plan. Que no este la evaluación es una muestra evidente.

¿Qué procesos caracterizan a la gestión de un posgrado?

El primer proceso es el de desarrollo de las propuestas curriculares y a la par de eso de las propuestas curriculares que pudieran estar articuladas a algunas políticas de financiamiento, en especial las ligadas al ministerio de Educación nación. Sobre todo las que se relacionan con los programas de formación y actualización de los profesores que dictan clase en el nivel terciario no universitario y universitario.

Poder desarrollar progresivamente una estructura de cargos y una infraestructura de material que hicieran factibles la puesta en marcha de los posgrados.

Creo que falta la padronización de los procedimientos, debilidad! Y hay otra dimensión que tiene que ver con los procesos de evaluación. No hay evaluación interna, de cuales indicadores. Habría que sentarse a pensar específicamente.

¿Qué planes de acción considera que desarrolla el posgrado con respecto al manejo de la complejidad de la gestión? ¿Qué relación encuentra entre estos planes de acción con la estrategia de la secretaría de posgrado?

Por ahora son acciones de coordinación interna, de transformar el conjunto de carreras de posgrado de educación en un programa de p en educ. Articulación interna y a la vez de la discusión de la política académica y de las dimensiones técnico administrativas vinculadas a los posgrados con las autoridades de la institución. Por ahora intervienen los coordinadores de las

diferentes carreras de educación y por otro lado con el vicedecano y secretaria de posgrado.

Poder mejorar los procesos e articulación y sobre todo de comunicación entre los cuadros no solo académicos sino técnico administrativos de las diferentes instancias institucionales sobre lo que todavía hay mucho por andar.

¿Se realizan acciones orientadas a la evaluación, análisis de las experiencias que constituyen la gestión del posgrado? ¿Quiénes participan? ¿Qué criterios de análisis de utilizan?

No, es una deuda pendiente la de llevar a cabo procesos de evaluación de las experiencias laborales.

5. Entrevistado: Directora de la Especialización en Pedagogía de la Formación

¿Qué puede decir respecto de la situación de los posgrados de la FaHCE hace 10 años atrás, con respecto a la situación actual?

Lo principal a destacar es el crecimiento, expansión y diversificación de la oferta de posgrado de nuestra facultad en general y, muy especialmente, la creación del programa de posgrado en educación. El escenario es otro y creo posiciona a la facultad en el campo académico de un modo diferente y relevante.

Ante la expansión de los posgrados, ¿qué estrategia, considera, que ha tomado la secretaría de posgrados de la Facultad?

No estoy segura que el crecimiento y expansión del posgrado en la FaHCE haya sido resultado de la política de posgrado y sí, en cambio, creo que se vio favorecida por el accionar de grupos de docentes e investigadores movidos por sus mismas experiencias formativas en otras instituciones o unidades académicas. Es el caso de educación claramente.

¿Qué procesos caracterizan a la gestión de un posgrado?

La gestión de los posgrados requiere de decisiones políticas que muchas veces exceden a la coordinación. En lo referente a la propuesta académica,

es claro que hace falta aceitar las relaciones con la planta docente para que respondan con los requerimientos de la carrera (programa, bibliografía, sostener el trabajo presencial y virtual cuando así lo requiera, evaluación) y en lo administrativo, aceitar los procedimientos internos que deberían estar a cargo de una secretaría de posgrado y no de la coordinación de cada carrera. Hay que trabajar en dos planos en simultáneos: el académico y el técnico (para dejar de hablar de administrativo) porque ambos inciden de igual modo en la propuesta programática. En el plano académico, es conveniente la articulación entre posgrados y eso se logra no tanto con reuniones como sabiendo cuales son las condiciones para que cada carrera de todo su potencial (por ejemplo, cuantos docentes invitados extranjeros puede hacer cada carrera por año). En el plano técnico administrativo, si se conocen anticipadamente los procedimientos a seguir no serían necesarias las reuniones de secretarios, salvo para analizar situaciones puntuales de coyuntura.

¿Qué información puede aportar que dé cuenta de la complejidad de la gestión del posgrado?

En el caso de las especializaciones lo complejo es que no se cuenta con suficiente experiencia en el ámbito de las universidades que permita construir parámetros propios en cuanto al desempeño y evaluación de la producción de los alumnos. Como también en lo respecta a la evaluación de las carreras. Otra cuestión muy compleja surge del hecho de que por las especializaciones están pensadas para el campo profesional y quienes eligen cursarlas generalmente esperan de la carrera soluciones o propuestas de acción que mejoren su desempeño profesional. Es una tensión que hay que atender, entre el campo profesional y el campo académico.

¿Qué planes de acción considera que desarrolla el posgrado con respecto al manejo de la complejidad de la gestión? ¿Qué relación encuentra entre estos planes de acción con la estrategia de la secretaría de posgrado?

En este momento la gestión de los posgrados, especialmente los de educación, se anticipan a la secretaría de posgrado armando agenda, anticipando escenarios. No está mal si la secretaría de posgrado tomara esta experiencia para, entre otras cosas, estandarizar procedimientos y definir acciones tendientes a acompañar los posgrados, a solventarlos, a generarles mejores condiciones de funcionamiento.

La secretaría de posgrado no tiene estrategia, no planifica sus acciones, responde a la coyuntura.

¿Se realizan acciones orientadas a la evaluación, análisis de las experiencias que constituyen la gestión del posgrado? ¿Quiénes participan? ¿Qué criterios de análisis de utilizan?

No hay tanta experiencia acumulada. En todo caso, los posgrados históricos no discuten con las nuevas propuestas que son las más demandadas. Si miramos los números, cuantos egresan de esos posgrados, vemos que la escasa graduación no ha generado ninguna discusión ni evaluación. Mas bien las nuevas propuestas hemos recibido la sugerencia de recortarnos, de no crecer, ante la falta de espacios y recursos.

Es necesario instalar la idea de que los posgrados tienen un tiempo, no pueden ser eternos, y que para renovarse hay que tener una secretaría que se adelante y estudie lo que otras agencias vienen ofreciendo y tenga el mapa de lo que se está demandando desde el campo profesional. Y esto tendría que ser muy claro para todos los que estamos en la coordinación de carreras. Si las carreras fueran propuestas de la secretaria de posgrado y no la decisión de personas que construyen su propio ghetto, sería entonces más sencilla la renovación de propuestas.

6. Entrevistado: Secretaria de la Maestría en Educación

¿Qué puede decir respecto de la situación de los posgrados de la FaHCE hace 10 años atrás, con respecto a la situación actual?

Hace una década atrás la institución contaba con pocos posgrados porque no había mercado, quiero decir, no había tanta demanda como ahora. En los últimos años la constitución y lógica del campo profesional ha ido cambiando y ya no alcanza con tener un título de grado. Hoy por hoy, contar con una maestría en la propia formación es prácticamente un requisito necesario para poder estar en el campo de la profesión en cuestión. Y esto inevitablemente genera una lógica de demanda que impacta en la constitución de la oferta formativa de posgrado de la institución, y en poco tiempo se abrieron muchos posgrados en todos sus niveles (especializaciones, maestrías, doctorados). En el caso propio de Educación, la Maestría fue creada en 2008 y responde a un programa integrado que va desde las Especializaciones en Pedagogía de la Formación hasta el Doctorado en Ciencias de la Educación, pensado como itinerario formativo de posgrado para quienes se dedican a educación.

Ante la expansión de los posgrados, ¿qué estrategia, considera, que ha tomado la secretaría de posgrados de la Facultad?

Creo que la estrategia principal, y ante la diversificación y apertura de los diferentes posgrados, ha sido la coordinación de todos los posgrados. En función de ello, desde el año pasado se ha realizado una reunión convocada por la Secretaría General. En realidad la idea de la reunión fue, en primer lugar, que todos estemos juntos en un mismo lugar y momento para intercambiar ideas y problemas. Porque en realidad, por más que trabajemos en un mismo lugar, compartiendo horarios, de ahí a sentarnos todos juntos y repensar con el otro nuestro trabajo, es otra cosa. De hecho, recuerdo que esa reunión fue muy importante, tenías que estar, porque de allí iban a surgir ideas y líneas de acción para encarar tu trabajo. Y no sólo eso, sino también era una oportunidad para plantear tus problemas, y de repente, cuando lo explicabas, te dabas cuenta que no era sólo un problema tuyo y de tu carrera, sino que varios de tus compañeros tenían ese mismo inconveniente. Aunque algunos problemas sí eran particulares.

¿Qué procesos caracterizan a la gestión de un posgrado?

Principalmente, los procesos son complejos. Y con ello, la posibilidad de establecer procedimientos, de cara a lograr una coordinación, también lo es. Por eso, una de las acciones que se emprendió en el marco de la reunión fue la construcción de un instructivo de procedimientos. Pero, y como te comentaba anteriormente, la práctica misma te demanda soluciones de problemas, que no siempre son los mismos y no siempre los podés prever en un instructivo. Entonces, los procedimientos aún continúan en transformación, y por ende el instructivo también. La circulación de estudiantes a través de diferentes programas y materias impacta en la gestión. Si se pretende ofrecer una propuesta formativa integral y que el alumno la pueda adaptar a sus intereses y elegir ciertos recorridos (seminarios u otras actividades), la forma de hacer gestión también tiene que ser coherente con ello. Muchas tareas las compartimos, es más, muchas veces nos damos cuenta sobre la marcha que ciertas tareas no la puede hacer un solo equipo (carrera) y nos comunicamos con otro equipo que tiene varios alumnos que transitará por la oferta de seminarios que ofrece nuestra carrera. Y es así, hay cosas que no salen si no coordinás con el otro. De lo contrario, tenés que corregir las cosas más de una vez porque no salen.

¿Qué información puede aportar que dé cuenta de la complejidad de la gestión del posgrado?

Cada año se abren nuevas carreras. Desde cuando se presentó el proyecto de esta maestría en 2008, hasta el momento, se abrieron varios posgrados más, y cuya oferta formativa se articula con esta maestría, como es el caso de la Especialización y Maestría en Educación en Ciencias Exactas y Naturales. Entonces, y puntualizando en la dinámica propia de la práctica, tenés que estar todo el tiempo prestando atención en lo que hacés. Las cosas que antes hacíamos de forma mecánica, ahora ya no funciona así. Tenés varias cosas a las que atender: problemas no resueltos, problemas que se detectaron y tenés que aprender a resolverlos de nuevas maneras, y problemas nuevos que no sabías que existían hasta que estás en la práctica.

¿Qué planes de acción considera que desarrolla el posgrado con respecto al manejo de la complejidad de la gestión?

Retomando la idea del instructivo, que sería las acciones documentadas, aún sigue en transformación porque en la práctica siempre aparecen cosas nuevas que no sabés cómo resolverlas. A veces uno acude a su experiencia o sentido común, pero otras veces eso no alcanza, porque muchas cosas están relacionadas con otras secretarías. Ciertos trámites o ciertas respuestas que te demandan, tienen que ver con respuestas que no sólo depende de mí, sino de otra secretaría. Pensá que los posgrados en realidad se trata de un programa de posgrados, con lo cual tiene que estar articulado entre sí. Y por eso también tenemos mucha movilidad de estudiantes. Gente que cursa la Maestría en Ciencias Sociales, pero que toma seminarios optativos de la Maestría en Educación o de la Especialización en Enseñanza de Ciencias Exactas y Naturales. Entonces, siempre tenemos que facilitar dicha movilidad, pero para eso, las secretarías de los diferentes posgrados tienen que actuar de manera coordinada. Aunque en la práctica esto no es tan fácil de llevar a cabo. Creo que el principal plan de acción es trabajar en pos de una buena coordinación: reuniones periódicas, documentación y revisión de procedimientos; una gestión que esté a la altura de la propuesta integral formativa de la institución.

¿Se realizan acciones orientadas a la evaluación, análisis de las experiencias que constituyen la gestión del posgrado? ¿Quiénes participan? ¿Qué criterios de análisis se utilizan?

Podemos hablar de dos tipos de evaluación. Una externa que la realiza la CONEAU, y se desarrolla en el marco de la acreditación de la carrera. Los criterios se relacionan con dimensiones tales como: cuerpo docente, equipamiento, oferta curricular, líneas de investigación que se relacionen con los temas del posgrado en particular, entre otros.

Y en cuanto a las experiencias cotidianas de la gestión, si bien no contamos con un determinado dispositivo de evaluación institucional interno, considero que la continua revisión de las soluciones a los problemas que demanda la

práctica, y el pensar con otros nuevas formas de encarar la práctica, es una evaluación en sí misma. Esto exige reflexión, poner un valor a las acciones, y creo que esto es evaluar.

7. Entrevistado: Secretaria de la Especialización y Maestría en Educación en Ciencias Exactas y Naturales

¿Qué puede decir respecto de la situación de los posgrados de la FaHCE hace 10 años atrás, con respecto a la situación actual?

Nuestra carrera, que fue una de las últimas en abrirse, es producto de la importante expansión que cobraron los posgrados en la institución en el último tiempo. Esto forma parte de los cambios sociales y económicos que afectan la lógica propia de las profesiones. La formación posgradual es hoy necesaria, y las instituciones educativas deben acompañar la formación permanente. Esta situación es muy evidente en la actualidad, hace diez años la institución contaba con algunos posgrados, y ahora tenemos casi 20 carreras de posgrado.

Ante la expansión de los posgrados, ¿qué estrategia, considera, que ha tomado la secretaría de posgrados de la Facultad?

Me parece que la principal estrategia fue la de organizar todos los posgrados e integrar los nuevos. Por ello, hace un tiempo todos los secretarios tuvimos una reunión con la secretaría general. Recuerdo que a esa reunión, el secretario general de posgrado llevó en mano el instructivo que nos guiaría en los procesos. Un documento armado con anterioridad en base a sugerencias y problemas que cada uno, individualmente, llevaba a la secretaría general. No obstante, cuando en la reunión se comenzó a explicar dicho instructivo, surgieron dudas e inconsistencias, con lo cual, se tuvo que volver a revisar. Y ahí te das cuenta de la importancia de que todos hayamos estado juntos en esa reunión. Claramente no era lo mismo que, cada uno por separado aportara a la construcción del documento, a que todos, compartiendo y explicando problemas, lo fuéramos armando. Creo que en cierta medida la

estrategia principal de gestión ante la expansión de los posgrados, era esta, ordenar las formas de trabajo.

¿Qué procesos caracterizan a la gestión de un posgrado?

En nuestro caso, por ejemplo, que somos una carrera que se sumó a las últimas que se abrieron, te imaginás que el equipo de trabajo no tiene mucho training en posgrado. Sí tuvimos un instructivo con los pasos a seguir, pero qué sucede, uno lee el documento y pareciera que aborda todos los puntos, sobre todo, que prevé todo. Pero no todos los problemas o posibles situaciones están previstos cuando te enfrentás a ciertos problemas en la práctica.

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

¿Qué información puede aportar que dé cuenta de la complejidad de la gestión del posgrado?

Tomando un ejemplo, para hacer una resolución sobre la aprobación de un seminario de posgrado de nuestra carrera, tenemos que coordinar con dos secretarios más de otras carreras. Y eso implica convocar al Comité Asesor de cada una, aprobarlo, elaborar despacho y luego presentarlo a la GAME. Porque tenemos ese seminario compartido. Y esto es normal que suceda, porque la idea es que el alumno pueda aprovechar la oferta formativa que se le ofrece. Entonces, en la medida en que cada secretaría no es un

compartimento estanco, la coordinación y organización tiene que estar a la altura de la dinámica.

¿Se realizan acciones orientadas a la evaluación, análisis de las experiencias que constituyen la gestión del posgrado? ¿Quiénes participan? ¿Qué criterios de análisis se utilizan?

Me parece que la evaluación siempre forma parte del trabajo diario. La experiencia misma de la gestión involucra la evaluación continua de las prácticas, las respuestas, soluciones y estrategias para encarar las demandas de trabajo diarias. En esto participamos todos los que gestionamos los posgrados, a veces lo hacemos en conjunto (por ejemplo en reuniones) y otras veces desde nuestros lugares y en el posgrado propio que cada uno tiene a su cargo. Y en relación con los criterios de análisis, tienen que ver con la efectividad con la que resolvemos los problemas y la coherencia entre lo que la institución propone como oferta educativa y la gestión llevada a cabo para que eso se cumpla.

Estructura Planes de Estudios

Maestría en Ciencias Sociales

Comprende dos conjuntos de materias: asignaturas fijas y cursos optativos

a) Asignaturas fijas (340 horas)

a.1) Eje de Formación Básica: (216 horas)

a.2) Eje de Formación en la Investigación (124 horas)

b) **Cursos optativos (200 horas):**

Los maestrandos deberán acreditar un total de 200 horas de Cursos y/o Seminarios de Posgrado en los que se abordarán temáticas puntuales de profundización u

orientación, y que podrán estar a cargo del personal docente estable de la Maestría o de profesores invitados.

A título indicativo se señalan algunas temáticas en torno a las cuales podrían ofrecerse seminarios o **cursos optativos a partir de los recursos humanos y las líneas de trabajo existentes en la Facultad:**

- Desempeño económico, mercado de trabajo y distribución del ingreso en la Argentina
- Estado, actores y elaboración de políticas en la Argentina
- Reproducción de la fuerza de trabajo y pobreza
- Escenarios y actores políticos en la Argentina de entreguerras
- Literatura y Sociedad en la Argentina contemporánea
- Sociología de la Ciencia y Educación Superior
- Fundamentos Filosóficos de las Ciencias Sociales
- Técnicas estadísticas avanzadas
- Métodos etnográficos
- Desarrollo económico-social y medio ambiente
- Seminario en Geografía Sociocultural
- La ordenación del territorio como instrumento de gestión en Ciencias Sociales
- Perspectivas analíticas sobre la evolución económica y política de América Latina
- Transformaciones sociales en el agro pampeano en el siglo XX
- Análisis del discurso

Maestría en Educación:

El Plan de Estudios de la Maestría comprende dos conjuntos de materias: seminarios obligatorios y seminarios optativos.

1. Seminarios Obligatorios:

1.1. Eje de Formación Básica: Problemas teóricos de la educación / Sociología de la cultura y educación / Sistemas educativos y educación comparada / Debates contemporáneos del currículo y la enseñanza

1.2. Eje de Formación en la Investigación: Seminario-taller de tesis 1 / Seminario-taller de tesis 2

Seminarios Optativos: Se considerarán como seminarios optativos acreditables para la Maestría a todos los cursos y/o seminarios correspondientes a las carreras de Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes, en Pedagogía de la Formación, de la Maestría y Especialización en Escritura y Alfabetización como también los ofertados por el Doctorado.

Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes / Especialización en Pedagogía de la Formación

Las Especializaciones unas carreras semipresenciales de posgrado implementada en el ámbito del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Se organiza alrededor de seminarios obligatorios (diez) que se desarrollarán en encuentros presenciales y actividades no presenciales (clases, conferencias, paneles, comisiones, talleres de reflexión y foros, entre otras), un taller transversal y seminarios optativos (dos a elección).

La duración total de la Especialización será de 24 meses durante los cuales se desarrollaran 270 hs. de seminarios obligatorios y optativos, además de 130 hs. dedicadas al estudio semi-presencial, la realización del trabajo de campo y la elaboración del trabajo final, cumpliendo con un total general de 400 horas.

Los contenidos se presentan mediante diferentes modalidades. La modalidad presencial se organiza a través del dictado de módulos, clases magistrales, que se desarrollarán en encuentros de 2 días de duración (18 hs. de trabajo).

En el marco del posgrado se propondrán otras actividades de formación tales como conferencias, paneles, trabajo en comisiones, talleres de reflexión y mesa de experiencias.

Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización:

Cada uno de los 5 seminarios obligatorios se desarrollará durante 30 horas presenciales. Total: 150 horas. Son actividades obligatorias tanto para la carrera de Especialización como para la de Maestría. Cada seminario se evaluará con un trabajo

escrito individual sobre un tema propuesto por el profesor responsable. Los mismos podrán incluir tanto revisión bibliográfica como recolección y análisis de material empírico. Para proponer los temas, los profesores procurarán hacerlo dentro de los campos de posibles temas de Tesis o de Trabajos de Integración, siempre que esto resulte posible sin deformar o debilitar los contenidos del seminario dictado.

Seminarios optativos:

Cada seminario se desarrollará durante 15 horas presenciales y 10 horas no presenciales. Total: 25 horas por seminario. Para la Especialización se requiere cursar 5 seminarios; para la Maestría, 10.

Según las necesidades del desarrollo de los contenidos y las propuestas de los profesores, las actividades presenciales comprenderán lectura y comentario de textos, exposiciones del profesor, análisis de documentos, diseño, administración y análisis de entrevistas y observaciones u otras que cada docente especifique. Cada seminario contará con una actividad no presencial a desarrollarse durante los períodos establecidos. Los seminarios implementarán Foros de Discusión sobre un tema propuesto por el docente responsable, que se definirá con posterioridad al dictado de las actividades presenciales, procurando atender en la medida de lo posible a los temas de desarrollo de tesis o trabajo de campo de algún grupo de alumnos. Las actividades a desarrollar en el foro podrán ser debates sobre casos, grupos de discusión con moderación de un estudiante, diseño colaborativo de una experiencia y su socialización, etc.

Los alumnos podrán **cursar cualquier seminario de posgrado que se dicte en la FaHCE** y acreditarlo como optativo. Algunos:

- El razonamiento metalingüístico de los escolares y la enseñanza de la gramática,
- Lectura y escritura académica y de divulgación científica,
- Producción de textos en contexto escolar,
- Lingüística textual: claves para el análisis y la interpretación del texto escrito,
- Historia social de los libros y lecturas escolares en Argentina,
- Políticas editoriales e impacto cultural en la Argentina del siglo XX,
- Crítica genética: la letra en movimiento,
- Historia de la alfabetización en Brasil: indicadores, discursos y prácticas,
- La interacción verbal,
- La dimensión simbólica de las palabras: usos del lenguaje en escuelas en contexto de violencia,
- Análisis de la construcción de diseños de investigación sobre lectura y la escritura,
- Diseño de estrategias de evaluación,
- Sistematización de experiencias didácticas y educativas,

La enseñanza de la lectura y la escritura del inglés como lengua extranjera en la actualidad,

- Las lenguas indígenas como objeto de enseñanza,
- Diversidad lingüística e interculturalidad,
- Voces narrativas y puntos de vista en relatos de ficción: posibilidades discursivas en niños de 9 a 11 años en contexto escolar,
- Historia de la formación de docentes en lectura y escritura,
- La lengua de otros: Alumnos inmigrantes y otras formas de diversidad,
- Etnografía del aula,
- La reconstrucción del lenguaje oral en la transcripción,
- La escritura de textos narrativos desde una perspectiva evolutiva y comparativa entre lenguas

Datos encuesta:

Nivel Individual - Socialización	Cantidad de respuestas (%) por puntaje								
	Item	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
Las personas de nuestra organización son capaces de romper con las concepciones tradicionales para ver las cosas de forma nueva y distinta	3.3	3.3	10	16.6	10	6.6	0		49.8
Las personas de nuestra organización tratan de entender la forma de pensar y actuar del resto de sus compañeros	0	3.3	10	20	3.3	13.3	0		49.9
TOTALES	3.3	6.6	20	36.6	13.3	20	0		100

Nivel Individual - Combinación	Cantidad de respuestas (%) por puntaje								
	Item	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
Los archivos y bases de datos de la organización proporcionan la información necesaria para hacer el trabajo	6.6	33.3	6.6	26.6	6.6	20	0		100
TOTALES	6.6	33.3	6.6	26.6	6.6	20	0		100

A nivel individual, las respuestas indican que para el modo de conocimiento de tipo socialización la mayoría de las respuestas se concentran en el puntaje

medio 4 con un 36.3 % de respuestas, seguido de los puntajes 3 y 6, con un 20 % de respuestas respectivamente. De esta manera, es posible sostener que la mayoría de los entrevistados consideran que desarrollan la socialización de conocimiento entre 3, 4 y 6 puntos, concentrados en un nivel medio.

Respecto del modo de conocimiento de tipo combinación, la mayoría de las respuestas se concentran en un bajo puntaje 2 con un 33.3% de respuestas, seguido de los puntajes 4 y en menor medida 6, con un 26.6% y 20% respectivamente. Estos datos indican que la mayoría de los entrevistados consideran que desarrollan la combinación de conocimiento entre 2, 4 y 6 puntos, tal como el caso anterior, concentrados en un nivel medio.

Nivel Grupal - Exteriorización	Cantidad de respuestas (%) por puntaje							
	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
Gracias a la resolución de problemas, los grupos generan soluciones radicalmente distintas.	1.6	8.8	5	3.3	3.3	3.3	0	25.3
Los grupos tienen una comprensión común de los temas de la unidad en la que trabajan	1.6	3.3	3.3	11.6	1.6	0	3.3	25.3
En las reuniones, se busca entender el punto de vista de todos.	0	3.3	8.3	5	1.6	5	1.6	25.3
En los grupos se comparten conocimientos y experiencias a través del diálogo	0	0	5	0	6.6	6.6	6.6	25.5
TOTALES	3.2	15.4	21.6	19.9	13.1	14.9	11.5	100

Nivel Grupal - Combinación	Cantidad de respuestas (%) por puntaje							
	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
Los archivos y bases de datos de la organización	3.3	16.6	3.3	13.3	3.3	10	0	49.8

proporcionan la información necesaria para hacer el trabajo								
Los sistemas de información facilitan que los individuos compartan información.	0	13.3	6.6	3.3	6.6	6.6	13.3	49.7
TOTALES	3.3	29.9	9.9	16.6	9.9	16.6	13.3	100

Nivel Grupal - Interiorización	Cantidad de respuestas (%) por puntaje							
Item	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
La organización dispone de mecanismos formales que garantizan que las mejores prácticas sean compartidas entre las distintas unidades.	13.3	6.6	33.3	6.6	26.6	0	13.3	100
TOTALES	13.3	6.6	33.3	6.6	26.6	0	13.3	100

A nivel grupal, las respuestas indican que para el modo de conocimiento de tipo exteriorización la mayoría de las respuestas se concentran en los puntajes medios 3 y 4 con un 21.6% y 19.9% respectivamente, seguido de los puntajes 2 y 5, con un 15.4 % y 13.1% respectivamente. En menor medida, las respuestas se concentran en los puntajes 5 y 7 con un 13.1% y 11.5%. Es posible sostener que las respuestas se distribuyen en una amplia gama de puntajes que van desde un bajo a un alto puntaje, esto es, la mayoría de los entrevistados consideran que grupalmente desarrollan la exteriorización de conocimiento en diversos grados.

Respecto del modo de conocimiento de tipo combinación, la mayoría de las respuestas se concentran en un bajo puntaje 2 y un alto puntaje de 7, con 13.3% de respuestas en ambos. En una importante menor medida, las respuestas se concentran en los puntajes 3, 5 y 6, con 6.6% de respuestas en los tres. Estos datos indican una importante diversidad de respuestas, ya que la mayoría de los entrevistados considera que a nivel grupal desarrollan la combinación de conocimiento en diferentes medidas.

Finalmente, en relación con el modo de conocimiento de tipo interiorización, la gran mayoría de respuestas se concentran en un puntaje medio-bajo de 3,

con un 33.3% de respuestas; seguido del puntaje medio-alto de 6, con un 26.6% de respuestas. En menor medida, 13.3% de respuestas se concentran en ambos extremos de la escala, en los puntajes 1 y 7. De esta manera, los datos indican que la gran mayoría de los entrevistados consideran que grupalmente desarrollan la interiorización de conocimiento en un nivel medio de desarrollo.

Nivel Organizacional - Combinación	Cantidad de respuestas (%) por puntaje								
	Item	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
Se realizan periódicamente reuniones donde se informa a todos los empleados de las novedades que ha habido en la institución		2.2	4.4	8.8	4.4	4.4	4.4	4.4	33
La organización elabora periódicamente informes escritos que distribuye a todos donde se informa de los avances que se han producido en la misma		11.1	6.6	6.6	4.4	0	0	4.4	33.1
La organización dispone de bases de datos que permiten almacenar sus experiencias y conocimientos para poder ser utilizados con posterioridad		0	8.8	4.4	13.3	0	4.4	2.2	33.1
TOTALES		13.3	19.8	19.8	22.1	4.4	8.8	11	100

Nivel Organizacional - Exteriorización	Cantidad de respuestas (%) por puntaje								
	Item	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
En la organización existen procedimientos para recoger las propuestas de los empleados, agregarlas y		6.6	3.3	6.6	13.3	10	6.6	3.3	49.7

distribuirlas internamente								
Los procesos organizativos son documentados a través de manuales, estándares o normas de calidad, entre otros.	13.3	6.6	6.6	10	3.3	3.3	6.6	49.7
TOTALES	19.9	9.9	13.2	23.3	13.3	9.9	9.9	100

Nivel Organizacional - Interiorización	Cantidad de respuestas (%) por puntaje							
	Item	1	2	3	4	5	6	7
Es frecuente que las sugerencias aportadas por los propios integrantes se incorporen a los procesos o servicios de la institución	0	13.3	6.6	20	13.3	26.6	20	100
TOTALES	0	13.3	6.6	20	13.3	26.6	20	100

Nivel Interorganizacional - Combinación	Cantidad de respuestas (%) por puntaje							
	Item	1	2	3	4	5	6	7
Se establecen alianzas y redes externas con otras instituciones para fomentar el aprendizaje	6.6	3.3	16.6	10	6.6	3.3	3.3	49.7
Se establecen acuerdos de colaboración con universidades o centros tecnológicos para fomentar el aprendizaje	6.6	3.3	6.6	6.6	10	6.6	10	49.7
TOTALES	13.2	6.6	23.2	16.6	16.6	9.9	13.3	100

A nivel organizacional, las respuestas indican que para el modo de conocimiento de tipo combinación la mayoría de las respuestas se concentran en el puntaje medio de 4 con 22.1% de respuestas, y en los puntajes medio-bajo de 2 y 3 con un 19.8% de respuestas respectivamente. Y en menor medida, las respuestas se concentran en el puntaje más bajo de 1, con un 13.3% de respuestas. Estos datos indican que los encuestados consideran

que a nivel organizacional se desarrollo la socialización de conocimiento en un medio a bajo grado de desarrollo.

En relación con el conocimiento de tipo exteriorización, las respuestas se concentran en un nivel medio de puntaje, 4, con un 23.3% que indican tal valor; seguido del puntaje más bajo 1 con un 19.9% de respuestas. En menor medida, las respuestas se concentran en los puntajes 3 y 5, con un 13.2% y 13.3% de respuestas respectivamente. Respecto de la exteriorización de conocimiento, los datos indican que la mayoría de los encuestados consideran que la organización desarrollo este conocimiento en diversos grados que van desde el nivel medio, hasta un grado de desarrollo mínimo.

Respecto del conocimiento de tipo interiorización, la mayoría de las respuestas se concentran en un alto puntaje de 6 puntos, con un 26.6% de respuestas, seguidas del puntaje medio 4 y alto 7, con 20% de respuestas en ambos. En menor medida, las respuestas se distribuyen en los puntajes 2 y 5 con 13.3% de respuestas. La mayoría de los encuestados consideran que la organización desarrolla la exteriorización del conocimiento en gran medida. Aún así, es posible notar que algunas respuestas, aunque no la mayoría, se concentran en niveles medio y medio bajo. Con lo cual, los encuestados consideran que este tipo de conocimiento se desarrolla en diferentes grados.

Finalmente, a nivel interorganizacional, el 23.2% de las respuestas se concentran en un nivel medio bajo de 3 puntos, seguido por los puntajes medio 4 y 5 con 16.6% de respuestas. Y en menor medida, las respuestas se concentran en los extremos de la escala, 1 y 7 con 13.2% y 13.3% respectivamente. Estos datos indican que la mayoría de los encuestados consideran que la combinación de conocimiento entre organizaciones tiene un nivel medio de desarrollo, aunque en este nivel también es posible observar una importante dispersión de respuestas, indicando que los encuestados consideran que la combinación de conocimiento en términos interorganizacionales se desarrolla en diferentes medidas.

Los datos cuantitativos expuestos hasta aquí indican que en los niveles individual, grupal y organizacional, los diferentes modos de conocimiento tienen diversos grados de desarrollo. Tal como se analizó el proceso de

aprendizaje que acompañó al cambio organizacional, los diferentes modos de conversión de conocimiento se ponen en juego en diversas situaciones y respondiendo a necesidades particulares. De esta manera, y complementando los análisis, es posible sostener que los diversos grados de desarrollo responden a determinadas situaciones. En otras palabras, los modos de conversión de conocimiento son procesos situados, y es por ello que deben ser analizados en contextos particulares.