



## APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL. UNA SOLUCIÓN PARA EL CAMBIO EDUCATIVO,

MSc. Prof. Sergio Gómez Castanedo  
Asesor Centro Coordinador de Estudios de Dirección del MES

El Aprendizaje Organizacional contribuye al cambio de las organizaciones. Este trabajo inicia una serie que tendrá por centro a esta concepción cercana a las Teorías del Conocimiento y su Gestión .

En otros trabajo se profundizará en los aspectos teóricos y en la aplicación a la Administración Pública. Comenzamos por una presentación general y una aplicación en el sector educacional como resultado de una investigación.

### **I. La situación actual: El cambio y el aprendizaje en las organizaciones**

Lo único previsible y seguro en el mundo de hoy es el cambio. Desde los años 70 se habla fuertemente de "turbulencia" en las organizaciones. En la educación se trata este tema (el del cambio) también desde hace unos 30 años, de manera reiterada. Hay coincidencia de que la importancia estratégica de la administración del cambio en las organizaciones resulta cada vez más evidente e impostergable; el avance tecnológico, los grandes bloques económico-comerciales, las continuas desregulaciones gubernamentales y la globalización económica son solamente algunos de los factores que señalan y enfatizan esta importancia.

Las diferentes formas como las organizaciones han enfrentando el cambio los últimos 15 a 20 años (movimientos de calidad, reingeniería, administración horizontal, desarrollo organizacional, *outsourcing*, entre otros) han tenido muy diversos resultados e impactos difíciles de evaluar; esto, desde luego, por la heterogeneidad de las mismas organizaciones y, fundamentalmente, por su propia cultura organizacional. A pesar de tantas experiencias exitosas y no exitosas aún no tenemos "la estrategia" para conducir el cambio. Al mismo criterio llegamos en la educación. En Cuba tenemos ejemplos de movimientos de cambio educativo que se han visto limitados por diversas causas.

La teoría y la práctica del aprendizaje organizacional comenzadas por Argyris y Schön<sup>1</sup> y Senge<sup>2</sup>, entre otros marca el inicio de un nuevo movimiento en la

<sup>1</sup> Argyris C. y Schön D., 1996, *Organizational Learning*, Addison Wesley, Mass

Argyris C., 1977, "Double Loop Learning in Organizations", *Harvard Business Review*, Septiembre-Octubre.

Argyris C., 1991, "Teaching Smart People How to Learn", *Harvard Business Review*, Mayo-Junio

<sup>2</sup> Senge P., 1990, *The Fifth Discipline: The Art and Science of the Learning Organization*, Currency Doubleday, New York.

administración del cambio. Por primera vez se parte del principio de que el cambio es un continuo y sistemático proceso reflexivo sobre la experiencia y realidad cotidiana de cada organización; este movimiento busca convertir la experiencia organizacional en aprendizaje. Este principio reflexivo no contradice los enfoques de cambio seguidos hasta ahora; por el contrario,

busca reconocer la esencia de cada uno de ellos y replantearla y adaptarla a las necesidades particulares de cada organización.

**TABLA I Evolución del pensamiento administrativo <sup>3</sup>**

<b>90</b>	<b>Capacidad de aprendizaje</b>
	Aprendizaje organizacional
	Cambio cultural
	Unidad estratégica
	Competencia
	Capacidad organizacional
	“Empowerment “
<b>80</b>	<b>Administración japonesa</b>
	Círculos de calidad
	Excelencia
	Misión/visión/valores
	Ciclos de tiempo (competencia a través del tiempo)
	Servicio al cliente
	“Intrapreneuring”
<b>70</b>	<b>Planeación estratégica</b>
	Ciclos de vida
	Cadenas de valor
	Presupuesto base cero
	Matriz administrativa
	Administración participativa
<b>60</b>	<b>Administración por objetivos</b>
	Análisis transaccional
	Formación de equipos
	Enriquecimiento del Trabajo

■ <sup>3</sup> ULRICH, D., JICK, T., y GLINOW, M. A. Von (1993: 52-65) “High-impact learning: building and diffusing learning capability”, *Organizational Dynamics*, Autumn, vol. 22, No. 2.

El ambiente organizativo no es educativamente neutro. En él la gente aprende por el solo hecho de estar. Es así que las reuniones, la relación entre la comunicación oficial de la empresa y la realidad, los horarios de trabajo, en particular las jornadas "heroicas", etc. tienen una capacidad formativa -en cuanto genera hábitos y estilos - que supera al mejor de los cursos.

Es por ello que hoy se reconoce generalizadamente que las organizaciones son ámbitos de aprendizaje; sus códigos -tanto explícitos como implícitos- determinan lo que se puede y lo que no se puede hacer y sus miembros absorben estos códigos en el trabajo diario más allá de las declaraciones de sus directivos.

Es que la organización de una empresa define las comunicaciones (quien habla con quien y de que), las recompensas, los reconocimientos, etc. Todo esto condiciona el quehacer humano, y más aún cuanto más rígida sea la organización, al facilitar algunas acciones e inhibir otras.

Conseguir resultados en una tarea formativa, se vincula más con la relación de estas tareas con el resto de la organización que con la calidad intrínseca de la formación. Muchas veces la organización contradice en la práctica todo lo que la actividad formativa se propone transmitir.

El aprendizaje de las organizaciones no es una técnica<sup>4</sup>, ni una acción programable sino que surge de una actitud, una predisposición para analizar críticamente nuestras acciones y darles sentido. El talante organizativo facilita o inhibe los aprendizajes<sup>5</sup>.

Aprender a usar el potencial educativo de las organizaciones es buscar caminos para darle sentido a la experiencia y entender mejor las demandas del mercado para responder a ellas. Además evitará muchos costes en formación improductiva y también muchas de las frustraciones a las que inevitablemente llevan los enfoques tradicionales.

Cuando una organización aprende se deja de maldecir al contexto, a otros departamentos, se asume la responsabilidad junto con el autodesarrollo y autoperfeccionamiento.

El papel del directivo en la nueva dirección es el de crear condiciones, comunicar visiones, establecer el clima en que se pueda aprender, lograr el compromiso de los de su equipo para lo cual debe comprometerse con él. Las tradicionales funciones de Planificación, Organización, Dirección y Control se transforman..

## **2. La institución educacional como una organización. Algunas notas iniciales**

---

<sup>4</sup>Gore, Ernesto. La educación en la empresa. Granica, 1996

<sup>5</sup> Stacey Ralph Strategic Management and Organisational Dynamics., Pitman Publishing 1993

¿Es la escuela -institución escolar por excelencia- una organización en los términos en que esto se concibe por las teorías organizacionales contemporáneas?<sup>6</sup>

Si lo es, sus propias funciones así lo atestiguan. La escuela es un sistema social abierto que incorpora a sujetos - alumnos, docentes, etc.-, recursos del entorno (relaciones con la comunidad y los padres, cultura en general, etc.) procesa esos recursos y los convierte en un determinado producto: aprendizaje de los alumnos, saberes y conocimientos. Después reincorpora nuevos recursos para la reproducción y continuación del ciclo. Al definir a la organización, Leavitt, H.J.,<sup>7</sup> parte del concepto de que ella es un sistema en el cual interactúan cuatro variables: la estructura, la tecnología, las personas y la tarea, que a su vez lo hacen con el medio ambiente, entendido este como todas las variables externas al sistema de la organización.

Como toda organización la escuela tiene una misión, la que se define en el propio fin de la educación: para la escuela cubana, formar ciudadanos integrales, plenos de conocimientos y valores, patriotas e internacionalistas. Así también como toda organización debe tener en cuenta sus fortalezas, sus debilidades, así como los retos y amenazas que enfrentará en cada período y tratará de llegar a tener una visión trascendente que la consolide en su entorno debido a la satisfacción de los intereses de sus agentes y a quiénes sirve.

<sup>6</sup>Aunque no es la única institución escolar, aquí haremos énfasis en la escuela. En algunos casos nos referiremos también a las distintas estructuras de dirección.

<sup>7</sup>Leavitt, H.J. Some effects of certain communications patterns on group performance. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1951, 46, 38-50. Citado por Rodríguez, Aroldo. **Psicología Social** Ed. Trillas. México, 1990 (tercera edición en español) p.469-470

No obstante, no se puede decir que la escuela es una organización similar a las industriales; hay ciertas peculiaridades que la hacen una organización, pero una organización singular. Veamos algunas que hemos podido precisar a partir del estudio de la literatura sobre las teorías organizacionales y las que hemos definido para el caso de la escuela cubana:

a- La misión de la escuela está relacionada con la sociedad en la cual se desarrolla. No es igual en todas ellas, como sí lo es por ejemplo la de una empresa de producción de neumáticos. La ideología juega un papel importante en la definición de la misión de la escuela, tanto la oficial como la de la propia institución educacional.

b- La "producción" en la escuela no es uniforme. En cada aula los docentes trabajan empleando sus propios estilos de trabajo pedagógico -a pesar de programas y orientaciones iguales para todos-, por lo que el conocimiento y la organización escolar -tarea principal de los directivos educacionales- varían en todos los niveles, desde el aula hasta el Ministerio.

c- La movilidad de los miembros de esa organización es más regular que la de otras organizaciones sociales: todos los cursos ingresan nuevos estudiantes y se gradúan otros; una parte de los agentes de la organización, los docentes, aunque con menos regularidad, se trasladan, causan baja o se superan. Esto, que puede y de hecho sucede en toda organización, se hace más visible en la escuela y las otras instituciones educacionales.

d- Las relaciones de poder que se dan al interior de la escuela pueden ser muy complejas porque cada uno de los actores y los agentes educativos tienen una cuota que pueden hacer valer en cualquier momento. Ello le da particularidad a este tipo de organización.

e- Por último, abundando en lo anterior, se da la peculiaridad de que la escuela y la educación en general, en nuestro país, es un interés y tarea de toda la

sociedad, por lo que las presiones y ayudas de los distintos sectores deben tenerse en cuenta y no solamente los intereses de quienes están más directamente involucrados: trabajadores y estudiantes.

Estos elementos son importantes para la investigación por ser su objeto el proceso de cambio en las instituciones educacionales y el de aprendizaje organizacional que se desarrolla en ellos. Pasemos a analizar el cambio educativo.

### 3. El Cambio Educativo

Hoy día, las teorías organizacionales concentran su atención en el cambio, ya no se prioriza la estabilidad, la adaptación al ambiente existente, sino a la preparación para el medio futuro, se trata de flexibilizar la organización. Sin embargo, para lograr esos cambios de manera efectiva, se necesita cierto nivel de estabilidad relativa al interior de la organización.

Para tratar el cambio educativo debemos referirnos primero a lo que filosóficamente representa el cambio.

Consideramos el cambio como el movimiento del objeto o fenómeno en el tiempo y en la referencia histórico-social concreta en que se desarrolla. Todo cambio implica una transformación.

En la dialéctica de su desarrollo se revela que el cambio en los objetos se manifiesta como un proceso que transcurre de acuerdo a fases y leyes propias de esa forma peculiar de modificación; y al mismo tiempo, es el resultado de innumerables acciones a las cuales este fenómeno está sometido.

El cambio educativo es una categoría que incluye conceptos como los de innovación, mejora, reforma o transformación. Al referirse al cambio educativo, la literatura indica a varios términos diferentes, en ocasiones para referirse a procesos similares o enlazados entre sí. Tal es el caso de los términos arriba citados, Ello se debe a la visión que predomine en

quien defina; así puede tener una orientación tecnológica, simbólica, política, cultural, u otra.

Pasemos a realizar una breve clarificación terminológica.

Reforma. Término utilizado para designar un cambio a gran escala, principalmente en el sistema educativo. Es iniciado por las autoridades educativas. La reforma produce una transformación que no implica una modificación necesariamente profunda. Para Sack "la reforma es una forma especial de cambio que implica una estrategia planificada para la modificación de ciertos aspectos del sistema de educación de un país, con arreglo a un conjunto de necesidades, de resultados específicos, de medios y de métodos adecuados".<sup>8</sup>

Por su parte Wallin y Berg utilizan el término reforma para referirse a un proceso dirigido principalmente a modificar las metas y el marco general de las actividades de la escuela, y sólo de manera secundaria a los métodos de trabajo.<sup>9</sup>

Innovación. Es utilizado para referir cambios de menor magnitud que las reformas. La innovación supone un cambio cualitativo en las prácticas educativas. El término, según el Diccionario de la Real Academia Española equivale a mudar o alterar las cosas introduciendo novedades.<sup>10</sup>

Los citados Wallin y Berg emplean el término innovación cuando se utilizan

<sup>8</sup>Sack R Una tipología de las reformas de la educación. Perspectivas Pedagógicas Vol XI no.1 UNESCO, París 1988 1988 p.43 Dykinson, Madrid, 1990.

<sup>9</sup>Citado por Ma. Gloria Pérez. La Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Dykinson. Madrid, 1990. p.213

<sup>10</sup>Real Academia Española. Diccionario de la Lengua. 4ta. edición. Madrid, 1984.

métodos más efucaces para organizar la manera de trabajar de los alumnos y el trabajo escolar en general.<sup>11</sup>

Para Hassenforder, la innovación es un esfuerzo deliberado por mejorar una práctica en relación con ciertos objetivos deseados. No incluye, sin embargo, las innovaciones que conciernen también a la creación de nuevos objetivos, o bien a políticas o funciones no ligadas a los antiguos objetivos.<sup>12</sup>

Como ha descrito Morrisich<sup>13</sup> en las innovaciones existen tres niveles posibles : el primero, el más externo y por tanto, el más fácil, hace referencia al cambio de instalaciones, de material, de medios, etc.

El segundo produciría la innovación en el "software": material didáctico, libros de texto, etc.

El tercer tipo afectaría de modo más directo a las interrelaciones personales, con lo que cambiaría, sobre todo, el modo de interacción entre alumno y profesor, y entre contenidos y destrezas.

Volvamos ahora sobre el cambio educativo. Al analizar teóricamente el cambio educativo, un grupo investigativo llegó a la siguiente definición:

Los cambios educativos, son aquellas transformaciones o modificaciones que tienen lugar en las concepciones educativas y en los medios y recursos para llevarlos a cabo, incluyendo las

<sup>11</sup>Citado por Ma. Gloria Pérez. La Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Dykinson. Madrid, 1990. p.213

<sup>12</sup> Hassenforder. L` innovation dans le enseignement. tournai Casterman. (1972:7). Citado por Ma. Gloria Pérez. op. cit.p.212

<sup>13</sup>Morrish, I. (1976) Aspects of Educational Change. London. G.Allen & Urdiwin. 1976. Citado por: Ma.Gloria Pérez Serrano . Op.Cit. p.213.

que se deriven de su propia instrumentación práctica.<sup>14</sup>

Los cambios educativos como procesos ocurren en diferentes niveles, desde el nivel de aula o maestro, donde en el plano elemental transcurre el acto de la educación y se producen las principales modificaciones; el nivel de escuela, donde tiene lugar la confluencia de los factores esenciales condicionantes de la educación y la dinámica social es peculiar y ha sido poco analizada; hasta los niveles terminales o globales, donde la naturaleza de los cambios tiene lugar en el contexto de complejas acciones políticas, sociales y educativas.

Las reformas y las innovaciones en educación sólo tendrán éxito si se tiene en cuenta de forma prioritaria al docente, ya que como indica Schwartz: "nada se hará sin los enseñantes, piedra angular de todo cambio... Toda reforma será letra muerta si los profesores no manifiestan la voluntad de asegurar y de asumir los cambios de estructura necesarios".<sup>15</sup>

Para mí resulta indiscutible que el centro de los reales cambios educativos transcurre principalmente en la escuela, por tanto, las principales acciones de la dirección del cambio deben orientarse hacia allí, y hacia las estructuras de dirección, ya que si estas últimas, no se involucran en el cambio educativo y lo comprenden a cabalidad, el esfuerzo de la escuela como institución queda limitado por las demás partes del sistema.

Según las teorías organizacionales es necesario que la "mente" de la institución funcione de forma que promueva el cambio, y si bien la mente organizacional no es la suma de las de cada individuo que integra la

<sup>14</sup> García ,L, A.Valle, P.L.Castro, J.Marcané, M.A.Ferrer y S.Gómez. Los Retos del Cambio Educativo. Ed. Pueblo y Educación, La Habana 1996

<sup>15</sup>Schwartz,B. 1979 Hacia otra escuela. Ed. Narcea. Madrid.

organización; para que exista una mente organizacional, se hace indispensable que se desarrollen esos criterios en - por lo menos- el núcleo dirigente.

El cambio educativo como proceso social requiere una acertada dirección. Al respecto Marx planteó: "Todo trabajo directamente social o colectivo en gran escala, requiere en mayor o menor medida una dirección que establezca un enlace armónico entre las diversas actividades..."<sup>16</sup>

Los resultados de los procesos de cambio dependen de varios factores, ante todo, de que satisfagan las necesidades auténticas de quiénes lo promueven y hacia quiénes van dirigidos; se entiendan claramente los objetivos y se hayan planificado acertadamente los pasos a seguir; pero, también, de un prudente cálculo de los recursos, del prestigio personal y de los conocimientos técnicos de los promotores del cambio.

También es importante estar preparados para enfrentar las posibles barreras y resistencias que puedan surgir en el desarrollo de la experiencia<sup>17</sup> a la vez que buscar la cooperación y colaboración más amplias posibles.

La necesidad de la dirección de los procesos de cambio se hace más evidente cuando se parte de un determinado estado de las fuerzas productivas. En el caso especial de Cuba, nuestro sistema educacional ha alcanzado niveles que pueden compararse con los de países desarrollados, por lo que para alcanzar estadios superiores necesariamente

se han de tener en cuenta los aspectos esenciales de la dirección educacional. Hoy se considera, que todo cambio educativo se asocia a cierto nivel de caos, que se justifica por la complejidad del sistema a transformar; para trabajar en esas condiciones es necesario concebir acertadamente la dirección del cambio.

Al analizar las tendencias actuales en los cambios educativos, el Director de la Oficina Internacional de Educación, Juan Carlos Tedesco reconoce que "es necesario introducir factores de dirección que desarrollen una mayor capacidad de reacción de los actores del cambio educativo."<sup>18</sup>

En sentido general, abordaremos la dirección como "las acciones orientadas con un objetivo consciente sobre cualquier objeto para lograr determinados resultados".

Se hace necesario concebir al cambio educativo como un proceso lento y paulatino, en el cual se van involucrando aquellos factores, que estén más capacitados para lograr transformaciones y puedan servir de ejemplo con su quehacer de lo que se puede lograr.

En esta misma dirección se ha de trabajar para que las estructuras a la vez que reformulan sus modos de pensar y actuar, logren acelerar el cambio en los demás componentes del sistema.

Como aquí nos referimos esencialmente al cambio que se opera en los colectivos y organizaciones no podemos dejar pasar por alto lo señalado por Lewin, K. en 1947 cuando escribía:

"Los cambios hacia un nivel más alto de rendimiento grupal son generalmente pequeños, después de un periodo muy corto, el grupo retorna a su nivel anterior. Esto indica que la meta "llegar a un nivel diferente" como objetivo del cambio planificado en el

<sup>16</sup>Marx, Carlos. El Capital. Ediciones Venceremos. La Habana, 1965. p.286.

<sup>17</sup>Para encontrar elementos sobre las barreras de tipo psicosociológico que se pueden encontrar en los procesos de cambio vea el ANEXO II, que trata sobre el caso cubano en el proceso iniciado en 1991.

<sup>18</sup>Tedesco, Juan Carlos. Estrategias de Desarrollo y Educación: El Desafío de la Gestión Pública. Mimeografiado. s.d.c.

rendimiento del grupo, no es suficiente. La permanencia del nuevo nivel o del nuevo período debe estar incluida en el objetivo. Por lo tanto, un cambio exitoso incluye tres aspectos: el descongelamiento del nivel actual (si esto es necesario), el movimiento hacia el nuevo nivel y la consolidación de la vida del grupo en el nuevo nivel"<sup>19</sup>.

En los cambios educativos, quizás con más fuerza que en otros procesos sociales, cobran un lugar primordial en la perspectiva del éxito, la estimulación y promoción de los procesos de autoperfeccionamiento individual y grupal.

Sin embargo, el cambio educativo es - ante todo- un proceso socio-pedagógico, cuyo éxito depende en última instancia, de la movilización de las potencialidades de todos los factores que intervienen en ese proceso. Ese fenómeno no puede ser entendido -como hasta ahora- como un proceso de reproducción de paradigmas educativos asimilados o bien interiorizados, sino que su dinámica es más bien la de la resignificación de las ideas y concepciones ético-pedagógicas que rigen el cambio y la construcción de los espacios de acción pedagógica por los colectivos pedagógicos y los docentes. Los cambios educativos en Cuba se han realizado estructural y funcionalmente hasta el momento actual de "arriba hacia abajo", o sea, las estructuras superiores del sistema han diseñado los cambios, se han realizado en algunos casos consultas con profesores y especialistas de otras instituciones, pero el peso del trabajo ha recaído en las estructuras de dirección ya mencionadas. Por otra parte, los modelos diseñados han sido aplicados en el sistema de forma global y rápidamente. Esto ha sido posible, porque la dirección de los cambios ha apuntado en todos los casos hacia el contenido de la educación:

concepciones educativas, medios y métodos conque se materializan dichas concepciones.

La esencia de que muchos de estos cambios educativos, se queden por debajo de las expectativas sociales radica principalmente en la falta de protagonismo de las escuelas como institución y de los agentes principales de cambio en su gestión y promoción.

Se ha estado operando para el cambio sobre los aspectos tecnología y estructura, no priorizando el de las personas. He ahí una diferencia esencial entre las actuales transformaciones en la educación cubana y otros procesos anteriores. El cambio de conducta y actitudes es primordial, lo que también confirma la necesidad de desarrollar esta investigación, referida a los cambios en las organizaciones educacionales. .

Cuando analizamos en el contexto latinoamericano las causas de los problemas planteados más arriba, encontramos variados matices en los diferentes autores que abordan el tema.

Sobre este aspecto la especialista argentina Inés Aguerrondo nos dice, que "bastantes diagnósticos han demostrado empíricamente los problemas de burocratización de los intentos de modernización de las prácticas escolares, de la obsolescencia de los contenidos curriculares, de ineficiencia en los resultados finales" <sup>20</sup>.

Juan Carlos Tedesco, sin embargo, aborda el problema desde el punto de vista del inmovilismo que genera el propio trabajo de cambio. El nos dice que un aspecto esencial entre las causas que provocan que los resultados no se correspondan con las expectativas es "la significativa distancia que ha existido entre la capacidad expresiva -entendida como capacidad para reformular propuestas y

<sup>19</sup>Lewin, K. *Frontiers in Groupdynamics*. Human Relations.V.1, no 1, 1947, p.1-44; no 2, p.1-11.

<sup>20</sup>Aguerrondo, Inés. La Calidad de la Educación. Ejes para su definición y evaluación. En: *Educación* Vol.37. no.116. Washington, D.C. 1993



resolver retóricamente los problemas- y la capacidad de producir resultados<sup>21</sup> Guiomar Namó de Mello, profesora universitaria brasileña, considera que "la expansión de los aparatos públicos y el fortalecimiento de las instancias centrales e intermedias en contraposición al debilitamiento y creciente falta de autonomía de las escuelas" <sup>22</sup> es una causa importante a la hora de considerar las inconformidades con los resultados de la labor educacional en nuestros países.

Como se observa, en todos los casos hay presente un problema esencial: la debilidad de la acción de la organización escolar en el cambio educativo. En el caso de Cuba, el estudio de la literatura nos llevó a considerar que para reforzar la acción de esta institución (la escuela) es necesario atender al desarrollo en ellas de aprendizajes organizacionales profundos y persistentes. Pero,... ¿Qué es el aprendizaje organizacional

---

<sup>21</sup>Tedesco, Juan Carlos. Op.cit.

<sup>22</sup>Mello, Guiomar Namó de y otros. La gestión en la Escuela en las nuevas perspectivas de las Políticas Educativas. En: Cero en Conducta. vol.7 no.31-32 México DF. sep-dic.1992 pp 27-40

#### **4 El Aprendizaje Organizacional. Sus fundamentos.**

La teoría del aprendizaje organizacional, en particular la de Argyris y Schön resulta del traslado y adecuación de los criterios expuestos por estos científicos para explicar las acciones del ser humano individual.<sup>23</sup>

Argyris y Schön conciben al hombre como un ser que diseña sus acciones, las ejecuta y evalúa sus consecuencias; las analiza y luego adopta esos diseños si los resultados esperados están acordes con sus intenciones y los modifica si así no lo hiciesen. Esta conducta descrita en forma esquemática, tiene en su esencia el que el hombre se "mueve" o actúa por los significados.

Según los autores citados, la acción diseñada requiere la elaboración de representaciones del medio y un conjunto manejable de teorías causales que prescriben cómo alcanzar los resultados deseados. Si en cada ocasión hubiera que construir esas representaciones partiendo de cero, el proceso sería muy largo e ineficiente. Por ello, los individuos aprenden un repertorio de esquemas, estrategias y rutinas que les permiten diseñar representaciones y acciones para cada situación.

La Psicología marxista ha resuelto este problema desde las primeras décadas del siglo XX. Recuérdense por ejemplo los trabajos de Pavlov con respecto a los reflejos, o los de Vigotsky referidos al aprendizaje y la zona de desarrollo próximo.

<sup>23</sup>Las obras fundamentales de Argyris, C. y Schön, D.A. para este tema son las siguientes:  
-Organizational Learning: A theory of Action Perspective, Addison-Wesley. California, 1978; y  
-Participatory Action Research and Action Science Compared: A Commentary. American Behavioral Scientist Vol.32, 5:612-623.

No obstante, los criterios de los científicos norteamericanos, en la valoración de las representaciones coinciden con los criterios elaborados por el Grupo Maestro, principalmente en la importancia que se les da para la actuación y la remodelación de sus modos, cuestión medular para el cambio tanto individual como colectivo. A las rutinas o estereotipos, que relativamente pueden ser comparadas con los programas de un ordenador, es a las que Argyris y Schön denominan teorías de acción.

Siguiendo esta idea, podemos presumir que, toda conducta humana realizada de forma intencionada está estrechamente ligada con una teoría de acción que la determina o condiciona.

La teoría de acción de un individuo tiene para él un carácter normativo, por cuanto le indica lo que debe hacer si quiere lograr los resultados que se propone. Constituye una teoría de control, desde el punto de vista subjetivo, en el sentido de que el individuo la utiliza para dirigir y gobernar sus acciones. Mas, desde un punto de vista objetivo, la teoría de acción puede tener un carácter explicativo y hasta predictivo cuando otra persona observa el comportamiento del sujeto e infiere de lo observado una teoría de acción que puede coincidir o no con la del sujeto observado.

En otras palabras y ampliando el alcance de la anterior definición, se puede decir que toda conducta humana deliberada se apoya en un constructo mental constituido por un conjunto de valores o variables rectoras, normas, estrategias de acción y supuestos que, en un momento dado, configuran el sistema de referencia cognitivo.

Sin embargo, esto explicado así, al parecer, no daría margen para el cambio de actuación ante nuevas condiciones. Es necesario recordar que en el hombre se desarrollan estereotipos, pero que estos, son dinámicos.

***Teoría explícita y teoría en uso.***

La teoría de acción de cada individuo u organización, es decir, el proceso de construcción y reconstrucción de acciones dedicadas a enfrentar y modificar el entorno de forma deliberada tiene importancia capital para su vida si se tiene en cuenta que no siempre el hombre actúa congruentemente con sus creencias, valores, actitudes e intenciones <sup>24</sup>. Lo más importante en este sentido es que en ocasiones el hombre no se da cuenta de las incongruencias que se dan entre su comportamiento y la teoría que realmente dirige sus acciones.

Argyris y Schön ante la situación descrita han definido dos dimensiones de su teoría de acción. Estos son : teoría explícita y teoría en uso . En el caso que nos ocupa pudiera ejemplificarse la teoría explícita como aquella que proclama la institución escolar al señalar a todos que es participativa y democrática por la existencia de órganos colectivos y la participación de los padres; no obstante, la teoría en uso de esa misma institución puede señalar que la participación es sólo nominal y que el Director es quien toma todas las decisiones... sólo que las lleva a un órgano que en lugar de analizar y decidir, acepta.

La teoría que realmente gobierna a la institución del ejemplo es la teoría en uso que puede ser determinada por un observador al analizar e inferir de las acciones concretas. Según Argyris y Schön el ser humano trabaja con dos teorías de acción, "una teoría que predica, conformada por los fines, los supuestos y los valores que según lo que la persona dice, guían su conducta, y otra que practica, conformada por los supuestos implícitos que en realidad guían la conducta observada"<sup>25</sup>.

<sup>24</sup>Kuhl, J. y Beckmann, J. *Action Control*. From Cognition to Behavior. Verlag. New York, 1985

<sup>25</sup>Argyris, C. y Schön, D.A. *Organizational Learning*. Op.cit. p.98

Al inicio decíamos que Argyris y Schön extendieron los criterios teóricos elaborados para las personas a las organizaciones. Su teoría de acción puede ser interpretada en ese ambiente como sigue:

Lo que para los individuos son sus creencias, valores, normas, supuestos y estrategias de acción, en la organización estarían representados por las imágenes o microteorías que los actores construyen en sus mentes para guiar su conducta como agentes de dicha organización y por las representaciones colectivas que realizan correspondientes a sus políticas, sus estructuras y las demás variables que conforman la organización: la tecnología, las personas y la tarea.

De esta forma la teoría de acción se constituye en base para la explicación de los procesos de cambio intencionales. En los momentos actuales en que se manifiesta la necesidad de cambios de ese tipo en la educación cubana, esta teoría sirve para darle explicación. Es de destacar que el Grupo Maestro llegó a una teorización similar por otras vías al tener en cuenta la determinación de las potencialidades de maestros y profesores.

Así llegamos al concepto de Aprendizaje Organizacional dado a conocer por Argyris y Schön en 1978. Ellos definieron este concepto como: cualquier cambio que afecte en alguna medida la teoría de acción de la organización con resultados relativamente persistentes.

Podemos decir que se puede hablar que una organización " ha aprendido" cuando la teoría de acción en uso es modificada en alguna de sus partes.

Un aspecto interesante de esta teoría es el de las relaciones entre los aprendizajes individuales y los organizacionales. Todo aprendizaje organizacional pasa primero por ser aprendizaje individual; no obstante, el que todos los integrantes de una

organización manifiesten cambios determinados en su teoría de acción no significa que la organización haya "aprendido". De ahí el que el aprendizaje individual sea considerado necesario, pero no suficiente, para el aprendizaje organizacional.

Al mismo tiempo, no todos los integrantes de una organización tienen que manifestar similares cambios para que se considere que esta ha cambiado. El cambio debe producirse en uno de sus componentes (de la organización).<sup>26</sup>

March, otro de los teóricos que se adscriben al enfoque organizacional, precisa un ciclo que describe las relaciones entre los dos tipos de aprendizaje: individual y colectivo. Señala que en el primer momento los integrantes de la organización, armados de sus teorías de acción individuales, desarrollan sus comportamientos; en el segundo momento estos comportamientos individuales se combinan para dar lugar a las acciones de la organización; en el tercer paso del ciclo las acciones de la organización provocan respuestas del ambiente y como último paso, indica que las respuestas del entorno realimentan las teorías de acción originales de los miembros de la organización, dando comienzo de nuevo al ciclo.<sup>27</sup>

### **Los niveles de aprendizaje organizacional y los modelos de la teoría en uso.**

El aprendizaje organizacional se produce en dos niveles de profundidad: a- los de recorrido simple y b- los de doble recorrido.

Los aprendizajes de recorrido simple son aquellos que se producen cuando

los integrantes de una organización descubren una falla o error en sus acciones y buscan y encuentran las formas para corregirlo. Aquí sólo transforman las estrategias, lo cual permite a la organización mantenerse actuando con sus mismos valores y normas.

Los aprendizajes de doble recorrido son aquellos, más profundos, en los que no sólo es necesario cambiar las estrategias, sino que el cambio afecta a los valores y normas de la organización, lo que requiere de modificaciones en la teoría en uso de los integrantes y de resolución de conflictos.

Más adelante nos referiremos a este aspecto con mayor detalle al tratar los casos investigados en la aplicación a la educación cubana.

Argyris y Schön teniendo como base sus investigaciones, han podido determinar un modelo inhibitorio de los aprendizajes de doble recorrido al que han dado en llamar Modelo I. En este modelo las teorías explícitas de cada individuo u organización varían considerablemente, mientras las teorías en uso se mantienen sin variación significativa.

Cuatro son los valores o variables gobernantes que caracterizan al Modelo I; siempre según Argyris y Schön son las siguientes: a) empeño en lograr los propósitos tal como han sido definidos por el agente (al tratar de las organizaciones); b) intención de ganar siempre, de tener siempre la razón (juego de gana-pierde); c) supresión de expresión de sentimientos negativos y d) búsqueda de lo racional a ultranza.

Así, las principales estrategias que corresponden a estos valores son: control unilateral del entorno y de las tareas; protección unilateral de uno mismo y de los demás, lo cual conduce a un control, también unilateral sobre los otros. Las consecuencias de la aplicación de estas estrategias consiste en la atribución indebida y las evaluaciones no fundamentadas; la defensa de los criterios propios considerándolos de hecho como

<sup>26</sup> Es decir en la **estructura**, la **tecnología**, las **personas** o la **tarea**

<sup>27</sup> March, J.G. *Decision and Organizations*. Basil Blackwell Inc. Massachusetts, 1988

verdaderos en todos o la mayoría de los casos y el mantenimiento de las apariencias.

También como consecuencias se incluyen las relaciones defensivas que llevan en la organización a limitaciones en la democracia interna; reducciones de la libertad para expresar sus criterios y decidir. Para el aprendizaje organizacional esta situación es limitante, pues la confrontación de las ideas que hace crecer a la organización se ve coartada; las hipótesis que plantean los agentes de la organización tienden a ser autoconfirmadas y las soluciones sólo se mantienen dentro de los límites de lo permisible, lo cual lleva a que sólo se produzcan (si así ocurre) aprendizajes de recorrido simple. En estas condiciones, la capacidad de crecimiento interno de la organización (resolución de problemas) tiende a ser cada vez menor.

La hipótesis sostenida por Argyris y Schön señala que, al menos para lo que se da en llamar cultura occidental, la inmensa mayoría de los seres humanos se comportan consistentemente de acuerdo con la teoría en uso Modelo I. Ello también para las organizaciones, donde se llegan a crear rutinas defensivas consistentes en ciclos inhibidores del aprendizaje organizacional<sup>28</sup>.

Si bien esta hipótesis la reconozco como acertada de forma general, hay un elemento de excepticismo que limitaría las posibilidades de desarrollo de las organizaciones sociales y de toda la sociedad.

La Teoría en Uso Modelo II es, en la práctica, la antítesis de la referida al Modelo I. Los valores o variables gobernantes de este modelo incluyen:

- utilización de información validada

- actuación y decisiones democráticas y libres, basadas en información comprobadamente válida y
- compromiso interno con las funciones y tareas.

Las estrategias de acción de la Teoría en Uso Modelo II están basadas en compartir el control con quienes están capacitados y tienen competencias para diseñar e implementar las acciones, someten a discusión pública los conflictos creados y favorecen su solución dando plenas posibilidades de expresión a los integrantes de la organización. En lugar de crear ciclos inhibidores o rutinas defensivas, se trabaja por resolver entre todos la situación, aun si es necesario reanalizar los valores de la organización y adoptar nuevos, surgidos de la necesidad. Es decir, se favorece el aprendizaje organizacional a través de los aprendizajes de recorrido simple y de doble recorrido.

Si bien es muy difícil encontrar organizaciones así, la teoría lleva a pensar en: ¿Es la nuestra una organización que tiene una Teoría en Uso Modelo I o Modelo II?. ¿Cómo trabajar para que la organización donde trabajamos adopte el Modelo II de la Teoría de acción en Uso? . Este no es el objetivo de esta investigación, pero podremos analizar cómo otras organizaciones educativas han trabajado y quizás después analicemos la nuestra.

En el estudio del cambio en las organizaciones, que nos sirve de base para el estudio de los aspectos referidos al cambio educativo, encontramos la existencia de diversos enfoques que ponen énfasis en alguno de los componentes de la organización. Así hay enfoques que atienden a la estructura, a la tecnología, a las personas o a la propia tarea. Algunos de ellos lo podrá encontrar en el Cuadro 1.

<sup>28</sup>Argyris define las **rutinas defensivas** como "aquellas políticas o acciones que previenen o limitan las posibilidades de atacar y reducir las causas que originan los ciclos inhibidores." (*Overcoming Organizational Defenses*. Ayllen and Bacon. Massachussets, 1990)

CUADRO 1 <sup>29</sup>**ALGUNOS ENFOQUES DEL CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES.**

<b>DENOMINACIÓN</b>	<b>SUPUESTOS</b>	<b>ESTRATEGIAS</b>
<b>1-Estructura</b>	Si se optimiza la estructura, se optimiza el comportamiento de la organización.	Dividir trabajo y determinar las partes a mejorar Construye sistemas de autoridad
<b>2-Descentralización</b>	Si se disminuyen los costos de control y aumenta el control in situ, mejora la ejecución de la tarea.	Delegación de tareas, responsabilidades. Aumento de responsabilidades en la base.
<b>3-Diseño de flujo de trabajo</b>	Si se tiene en cuenta características individuales y su comportamiento social	Trabajo en cadenas de comunicación
<b>4-Tecnológico</b>	Si se separa la planeación de la ejecución del trabajo se mejora la organización	Maximizar procesos de pensamiento y de toma de decisiones
<b>5-Cambios de Conducta</b>	Si se cambia la conducta individual cambia la organización	Búsqueda de desarrollo humano y autorrealización
<b>6- Igualación del poder o cambio planeado</b>	Si el poder se comparte, todos trabajarán por mejorar la organización.	Mayor participación en la toma de decisiones

<sup>29</sup>Cuadro elaborado por el autor para este trabajo. Se tuvo en cuenta la información aparecida en : Rodrigues, A. Psicología Social, Tercera edición en español. Ed. Trillas, México, 1990.

Algunas precisiones que pueden servir como apuntes para unas conclusiones parciales son las que siguen:

-La teoría de acción de Argyris y Schön es normativa por cuanto precisa que se debe hacer y presenta por tanto ejemplos ideales, resultado de la reflexión teórica con sustento en la práctica de las organizaciones; desde un punto de vista objetivo, la teoría de acción puede tener un carácter explicativo y hasta predictivo cuando otra persona observa el comportamiento del sujeto e infiere de lo observado una teoría de acción que puede coincidir o no con la del sujeto observado.

-El cambio educativo puede comenzar por cualquier agente, no obstante tendrá que, para ser efectivo, pasar por la conciencia de los docentes. Tanto la teoría del Grupo Maestro, como lo que podemos concluir que resulta de la interpretación de los criterios de Argyris y Schön aplicados a la educación y en particular a la educación cubana por el autor de este trabajo, señalan que el principal agente de la organización a cambiar es el maestro.

-El concebir el aprendizaje organizacional como todo cambio que afecte permanentemente la teoría en uso de una organización supone una modificación de las actitudes y los comportamientos del colectivo de que se trate, así como una teoría que para su pleno desarrollo pretende superar la unicidad de los paradigmas cuantitativo o positivista, cualitativo o interpretativo aún siendo normativo.

## **5. EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL COMO INSTRUMENTO PARA INTERPRETAR LOS CAMBIOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCACIONALES CUBANAS .**

***Principios que deben regir el aprendizaje organizacional en las***

### ***condiciones de las instituciones cubanas.***

Una de las primeras reflexiones realizadas y que constituye un resultado de la aplicación de los criterios teóricos sustentados por el autor y su contrastación con los de los autores de la teoría del aprendizaje organizacional es la definición de los principios sobre los que actúa ese enfoque en las condiciones cubanas.

A reserva de la existencia de normas para el desarrollo de aprendizajes organizacionales, tanto el análisis de los aspectos teóricos, como los resultados de los casos que ofrecieron datos empíricos nos llevaron a constatar que los principios que el Grupo Maestro elaboró para el autoperfeccionamiento del docente y que luego fueron adoptados para dirigir el proceso de cambio en la escuela son los que deben operar para favorecer el desarrollo de niveles de aprendizaje organizacional de doble recorrido más cercanos al modelo II de la teoría de acción en uso. Ellos son los que siguen:

-El principio del aumento de la participación activa y democrática, que expresa que la dirección de los procesos y actividades debe favorecer no sólo un ejercicio más libre de la opinión, sino el surgimiento de las iniciativas del colectivo y de las decisiones que en los diferentes niveles se adopten, mediante un proceso en condiciones de plena comunicación.

Ello incluye particularmente el funcionamiento de los órganos colectivos del trabajo metodológico y a las formas de relación de los padres con la escuela. ayuda a establecer un verdadero compromiso interno con las funciones y tareas y a poder tomar decisiones libres, basadas en información válida que se produce en ambientes donde la asertividad predomine.

Igualmente este principio opera sobre la concepción de las actividades "externas" que eduquen a los maestros en un pensar más democrático, no sólo en los intercambios profesionales, sino en la esencia de su quehacer profesional.

Se trata, ante todo, de aprender a construir un espacio de acción propia del centro escolar, donde este se desarrolle a partir de las necesidades específicas de los colectivos pedagógicos y los docentes individualmente.

-El principio del cambio de significado de la actividad, entendido como un proceso de reconsideraciones de los modos de actuación, puntos de vista y representaciones que se producen en los maestros y funcionarios, basados en la valoración crítica de su actividad, de su preparación, de sus posibilidades de transformación, dirigidas a concebir de manera diferente su trabajo profesional.

Ante todo, estas modificaciones son de carácter ético moral en los valores profesionales y se encaminan hacia el perfeccionamiento de los modos de actuación profesionales, a través del reconocimiento de los modelos didácticos y de las modificaciones que es preciso realizar en ellos. La esencia de la resignificación opera con la comprensión del papel del alumno y el maestro en el proceso pedagógico y con los cambios actitudinales y del quehacer profesional.

Es decir, las reflexiones del sujeto sobre sus modos de actuación, sus motivos y estructuras cognitivas y su apropiada modelación, constituyen eslabones propiciadores del cambio del sujeto y de su implicación en los procesos autodesarrolladores y del movimiento productivo y creativo hacia su labor.

Este principio que influye sobre los cambios personales, lo hace teniendo en cuenta la participación del individuo

en la organización debido a que si bien para el aprendizaje organizacional no es imprescindible el que todos los integrantes de una organización hayan cambiado, si el aprendizaje organizacional pasa por el aprendizaje de los individuos, siendo este necesario, pero no suficiente

- El principio del desarrollo y estimulación de la creatividad que parte del reconocimiento de que esta es un proceso complejo en el cual el individuo implica todas sus potencialidades. Ello significa, que un cambio profesional definitivo y duradero de la escuela sólo operará efectivamente como resultado de la elevación del potencial creador de cada colectivo en su conjunto para enfrentarse al entorno y resolver los problemas que se les presente a la institución.

También presupone la creación de un ambiente educativo que se apoya principalmente sobre un sistema comunicativo y afectivo que facilita, no sólo la democracia escolar, sino una comprensión cooperativa y transformadora de las relaciones entre los subordinados y sus superiores; el desarrollo máximo de las potencialidades de los maestros y funcionarios; así como, la detección de aquellos que actúan como catalizadores e impulsores de las transformaciones educativas, como ejemplos asequibles a imitar.

-El principio de la Motivación. Aunque resulta evidente que no es posible referirnos a los restantes principios sin considerar los factores motivacionales en el marco de los cuales ellos operan, lo resaltamos por su importancia metodológica.

En la escuela cubana actual, no puede desconocerse que el cambio educativo debe favorecer una mayor implicación profesional de los maestros y un aumento de la motivación hacia su labor. Ello no es sólo consecuencia del cambio, sino que es un prerrequisito



del mismo, de ahí su importancia específica.

Estos principios constituyen base esencial para que se produzca un verdadero cambio educativo, persistente y consolidado. El aprendizaje organizacional que se favorece con ellos es el de doble recorrido; no obstante en el camino de la transformación de la escuela se producirán necesariamente aprendizajes de recorrido simple.

***Breve descripción de los casos estudiados. Aportes de la teoría a la práctica y viceversa***

Los colectivos seleccionados cumplían los criterios siguientes:

a) Son colectivos constituidos por profesionales de la educación que trabajan en escuelas del mismo municipio, por lo que la variación del entorno los debía afectar menos.

b) Los integrantes de los colectivos interactúan con otros agentes de la organización como lo son los otros docentes, los alumnos, padres, etcétera de similar o cercano comportamiento debido al nivel en que se desenvuelven estas organizaciones: la escuela primaria.

c) Eran escuelas situadas en la media de rendimiento de su localidad.

No obstante la selección fue intencional en aquellos y en estos momentos ya que presentaban las características generales que fueran definidas en Diagnóstico del Sistema Nacional de Educación realizado en 1991<sup>30</sup>.

También existían diferencias destacables: en la escuela que denominaremos "A" la directora presentaba características que podían definirse como autoritarias y ello formaba parte de su teoría de acción explícita para con el colectivo de pedagogos y otras agentes (padres);

mientras que en la que denominaremos como "B", la teoría explícita indicaba existencia de democracia. Luego, en la práctica se pudo observar casi una inversión en la teoría en uso. Sin embargo se realizaron adaptaciones al MCC, en particular en el caso del muestreo teórico que supone un número proporcional de "casos" empíricos a tener en cuenta. Se seleccionaron aquellos en los cuales el Grupo Maestro había tenido una atención más directa, considerando son casos individuales y singulares y que la generalización teórica está basada en el enfoque y análisis teórico, más que en el empírico, y que en investigaciones siguientes se puede constatar y contrastar el camino seguido aquí.

Una síntesis del trabajo del Grupo Maestro en la escuela nos puede revelar la situación y los pasos generales dados en ella y las características del aprendizaje organizacional que se iba produciendo desde dentro de la institución, aprovechando los impulsos externos ocasionados por la acción de los investigadores.

Aunque el trabajo del Grupo no adoptó el enfoque del aprendizaje organizacional, su labor contribuyó a lograrlo, ya que sus interacciones son válidas para alcanzar cambios persistentes en la teoría en uso de los individuos y organizaciones (instituciones educativas). Es oportuno recordar que el aprendizaje organizacional por sí mismo no promueve el cambio, sino lo explica y da posibilidades para en acciones siguientes plenamente intencionadas, promoverlo.

El punto de partida para provocar el cambio de la escuela, que podemos considerar un primer momento del trabajo de campo, fue comenzar simultáneamente con los centros y con el equipo metodológico municipal. En esa ocasión no se logró una respuesta favorable en el municipio porque no reconocieron en la estrategia y las

<sup>30</sup> Caracterización de los principales problemas... op.cit.

acciones que se proponían una vía efectiva para transformar los centros.

Esto determinó que se intensificara en un segundo momento el trabajo directo con la Escuela, especialmente se decidió llevar a cabo acciones de transformación sobre el Consejo de Dirección, el colectivo pedagógico y los docentes individualmente. También se decidió que una de las escuelas no fuera sometida al nivel de acciones que la otra, por diversas razones de índole organizativo, y para permitir observar si se desarrollaba o no un proceso análogo de transformación, allí donde la influencia era menor y no se habían detectado intenciones de cambio profundas en el colectivo ni en el Consejo de Dirección.

Para la exposición a esta a la cual no se sometió al rigor del sistema de actividades diseñado se le denominará "B", mientras que a la que se aplicaron "técnicas de estimulación", la denominaremos "A".

En la escuela "A", el trabajo individual con los docentes resultó ser la vía más favorable para llegar a los otros dos agentes de cambio de la institución sobre los que se propuso trabajar. Penetrar directamente en el nivel del colectivo resultó difícil, porque estaba debilmente estructurado, aunque esta característica no se había identificado antes como barrera.

El trabajo con el consejo de dirección tampoco resultó fácil, ya que al frente tenía a un directivo de experiencia con ciertos mecanismos de dirección comprobados en la práctica, y la subdirectora aunque con poca experiencia tenía una buena capacidad técnica, que las hacían ofrecer cierta resistencia a los cambios.

Por otra parte, se ha de considerar, que el trabajo con el consejo de dirección se favorece porque la escuela no había obtenido resultados buenos el curso anterior, y la búsqueda de nuevas vías de trabajo podía constituir una posibilidad de revertir esta situación, al contrario que la escuela "B" que había

obtenido resultados ligeramente por encima de la media municipal.

Durante el proceso de familiarización con los docentes, a fin de diagnosticarlos y caracterizar sus dificultades, se reveló la existencia de indicadores positivos que podían constituirse en favorecedores para actuar sobre los aspectos que se deseaban transformar, aunque no los conceptualizábamos como potencialidades para el cambio.

Esta labor permitió ir distinguiendo en la escuela a los maestros más creativos, e ir conformando un grupo que posteriormente se constituiría en el potencial movilizador para el cambio del colectivo, a la vez que permitió ir identificando y actuando sobre las rutinas defensivas que presentaba el colectivo.

En esta fase del trabajo se cierra el primer corte evaluativo de las características del colectivo de docentes.

Un tercer momento del trabajo se produce cuando a partir del cambio que se percibe en el ambiente de la escuela "A", y la participación que tenían los docentes en las actividades metodológicas municipales, este nivel de dirección comienza a percibir que el centro está pasando a otro estatuto.

Se hace notable la diferencia entre el tipo de trabajo metodológico que realiza el municipio en otros centros y el que lleva a cabo la Escuela "A". En consecuencia, se produce un acercamiento del equipo municipal a la escuela, a fin de conocer qué estaba sucediendo. Se realiza aquí el segundo corte evaluativo del trabajo de los docentes.

Por otra parte, el propio desarrollo del trabajo en la escuela, y el resultado de la investigación sobre las barreras que

se oponen a los cambios<sup>31</sup>, revelaron que las transformaciones podían y debían comenzar por la escuela; pero el tránsito hacia una estrategia superior requería que los agentes externos que interactuaban con el centro escolar, fundamentalmente la estructura municipal, operara cambios que favorecieran la gestión en lugar de convertirse en un freno.

Los valores de la organización se fueron manifestando en un tránsito del modelo I al Modelo II de la teoría de acción en uso.

Veámos algunas conclusiones extraídas del análisis que se realizó sobre la experiencia y podremos extraer elementos para la definición de la existencia o no de aprendizaje organizacional, los niveles que se alcanzaron, etcétera.

Entre otros aspectos, los primeros momentos del trabajo investigativo permitieron precisar:

- la reafirmación de la vía y los principios diseñados para el cambio por su efectividad y adecuación.

- la necesidad de remodelar las fases del cambio a la vez que modelar teóricamente las demás

- las fases diseñadas podían utilizarse para caracterizar también el tránsito de los demás colectivos escolares y se avisó la posibilidad de que sirvieran para caracterizar el tránsito de cualquier colectivo de pedagogos. Además, se distinguió que las fases no están sujetas a un período de tiempo determinado y sus componentes pueden entrelazarse.

- la reafirmación de que la transformación de la actividad pedagógica profesional constituye la base del cambio, y por tanto debía estudiarse su concepción y estructura por la connotación que podría tener en la transformación de cualquier colectivo de pedagogos. (Se comienza a pensar en la posibilidad de la extrapolación del trabajo realizado para el cambio en los diferentes niveles de la estructura de dirección).

- el colectivo pedagógico es motor impulsor del cambio.

- en la transformación de la escuela intervienen otros colectivos de sujetos (los alumnos, otros trabajadores, los padres, los factores de la comunidad) que son también agentes de la organización, y para que puedan actuar como tales deben interactuar en ella y ser involucrados a partir de la actividad del propio colectivo de docentes.

- el sistema de indicadores e instrumentos para la medición del cambio debía ser remodelado, incorporando aquellos que permitieran abarcar éste no solo en el colectivo de docentes, sino también en los demás colectivos de sujetos que interactúan en la escuela.

- en el proceso de cambio se presentan barreras que lo pueden limitar, así como existen potencialidades que de explotarse adecuadamente lo favorecen.

En este momento de la investigación los resultados obtenidos permiten ofrecer al Ministerio de Educación una fundamentación y posteriormente una ampliación del Entrenamiento Metodológico Conjunto y de los Centros de Referencia como vías de transformación del Sistema Nacional de Educación, en particular en el nivel de escuela.

Por tanto, en este cuarto momento del trabajo práctico, que se enmarca en el

---

<sup>31</sup> Investigación solicitada al Grupo Maestro del ICCP en 1993, cuyos resultados fueron presentados en el informe: Estudio sobre las barreras que dificultan las transformaciones en la Educación General Media en Cuba.

inico del curso escolar 1993-94, adoptamos la variante de:

- "alejarnos" de la escuela para comprobar si el estado alcanzado por ella podía ser mantenido.

La escuela señalada como "B" se mantuvo prácticamente estática en su accionar, manifestando públicamente (por parte del equipo de dirección) sus intenciones de cambio (modelo I), pero en la práctica desarrollando rutinas defensivas, ante las proposiciones y acciones que el Grupo realizaba con los docentes por separado o en todo el centro.

Eventos tales como malestar y discrepancias entre diversos integrantes del colectivo de pedagogos de la escuela para el desempeño de su labor profesional no fueron discutidas públicamente con los implicados, sino por separado, coartando el potencial de ejemplo del grupo y el posible aprendizaje mediante la concientización de los problemas y la búsqueda de las soluciones.

El repertorio de los agentes de la organización para elaborar respuestas a las situaciones que presenta la escuela y el entorno y en particular las estrategias de actuación se manifestó como paralizado o falta de elementos dinámicos para el cambio. En definitiva: -se reforzaron los valores correspondientes al nivel del modelo I, diferenciándose nítidamente la teoría de acción explícita de la teoría de acción en uso.

Un claro ejemplo es el que, a principios del curso 1993-1994, reiterado en el 1994-1995 se realizaron propuestas por el autor al Director y ellas fueron tratadas en el Consejo de Dirección, aprobadas, pero no implementadas en la práctica. Ello demuestra una resistencia al cambio.

Otro evento que indica la importancia de los problemas existentes radica en que la subdirectora se trasladó en el primer año y el equipo de director y subdirector hizo lo mismo en el segundo año de haber comenzado la observación. La debilidad en la

estructuración del colectivo se vio magnificada, al tiempo que se inhibían los posibles ciclos de aprendizaje organizacional como resultado de cambios sostenidos en la acción (y por tanto en la teoría implícita que los sustenta)

Algunas conclusiones pueden ser extraídas del análisis de los dos casos expuestos:

a) El factor externo puede ser importante en los procesos de cambio como motivador de este en las organizaciones educacionales; ello se debe a sus particularidades y vínculos con el entorno social que abarca a casi toda la sociedad.

b) Se pueden lograr cambios sostenidos y estables, aún con una dirección con rasgos autoritarios.

Estos asertos adelantan algunos elementos para tener en cuenta en las generalizaciones sobre el aprendizaje organizacional; ellos son:

-análisis del papel de las estructuras de dirección en la promoción del cambio en las organizaciones subordinadas.

-particularidades de los dirigentes en los procesos de aprendizaje organizacional

### ***Los procesos de cambio en las instituciones educacionales a partir del aprendizaje organizacional***

Los procesos de cambio que se operan al interior de las organizaciones educacionales tienen características particulares y su desempeño es mensurable en la medida en que se confeccionen instrumentos idóneos para ello. El tener en cuenta el aprendizaje organizacional es uno de los factores que ayudan a encontrar la vía para que la "medición" sea más efectiva.

### ***Los dominios organizacionales como indicadores para "medir" el aprendizaje organizacional***

Donald Schön utiliza cuatro categorías al referirse a la teoría en uso de la

organización: a) el dominio de la planificación y las políticas; b) el dominio de la estructura organizativa; c) el dominio de la técnica, y d) el mundo de la conducta.

Definamos brevemente estos términos de acuerdo con los criterios de Schön y las necesidades de nuestra investigación. Antes, recordemos que el que se establezcan dominios sobre diversas áreas es algo precisado por el observador que lo infiere de los datos obtenidos.

a) El dominio de la planificación y las políticas, lo constituyen las teorías en uso elaboradas por el colectivo de pedagogos para guiar su comportamiento general frente a los ambientes de trabajo de acuerdo con los propósitos que se han trazado. Incluye las representaciones que esos colectivos posean de cómo cumplir la misión encomendada a la institución y cuáles deben ser sus relaciones con el entorno.

b) El dominio de la estructura organizativa, se refiere a las teorías en uso construidas por el colectivo para orientar la interacción entre sus unidades internas. Es relativo a la autoridad. En la escuela, precisa las relaciones y el nivel de decisión entre los órganos que la conforman: Consejo de Dirección, Consejo de Escuela, Claustro de profesores, sección sindical y organizaciones políticas, etcétera. Así se vería en otro tipo de institución educacional.

c) el dominio de la técnica, está constituido por las teorías en uso aplicadas a la orientación de los roles y funciones en el desempeño de su actividad específica. En las instituciones educacionales, dado por el nivel de profesionalidad alcanzado, de acuerdo con el conocimiento teórico y metodológico especializado que posean individual y colectivamente.

d) El Mundo de la Conducta está conformado por las teorías en uso creadas por el colectivo para el tratamiento como personas, no como agentes de una organización desde el punto de vista técnico. Las relaciones

que se establecen entre las personas llenan esta categoría.

Teniendo en cuenta la agrupación por categorías y los datos de investigaciones -incluyendo las observaciones del autor-, se realizó una descripción interpretativa de los comportamientos de las instituciones, al nivel del tercer escalón de la Escalera de la Inferencia de Argyris y Schön. También se tomaron datos de los documentos de inspecciones y entrevistas a expertos (directores de centros y metodólogos) para poder alcanzar un nivel de abstracción y generalización adecuado a esta investigación, el que podrá y deberá ser elevado en otras.

Se presentan, por tanto, dos tipos de organizaciones educacionales de base (escuelas), las que a los efectos de nuestra investigación consideramos como dos de los tipos existentes (no los únicos) entre las escuelas cubanas. Los prototipos pueden encontrarse entre los centros indicados más arriba.

Un primer tipo o tipo "A" de institución educacional que se puede observar en el proceso de cambio, es el que se describe a continuación:

El dominio de la planificación y las políticas

En este dominio se observa el paso de una dirección centralizada y de formalización media, a una dirección más colectiva -al menos con el Consejo de Dirección-. Los valores predominantes unen a sus agentes con lazos de solidaridad profesional.

La misión de la escuela es clara para ellos y trabajan por cumplirla; hacen énfasis en la formación y no sólo en la instrucción de los educandos.

La rendición de cuentas, indicador de responsabilidad, es entendido no formalmente; así mismo el respeto a la autoridad basada en el conocimiento es uno de los aspectos que distingue a este tipo de institución educacional en el proceso de cambio. Cada vez se observa más la tendencia hacia el control compartido y a designar para las funciones necesarias a personas

capacitadas para ello y no a las que sean "más simpáticas".

Los claustrillos de ciclo, los consejos de dirección y otras reuniones planificadas constituyen la estrategia general o rutina principal para la interacción; no obstante las entrevistas entre los integrantes de la Dirección y los demás agentes de la escuela sigue jugando un papel de gran importancia en la organización del trabajo y en la toma de decisiones.

En este tipo (positivo en general y en transición) se fortalece el desarrollo de acciones del colectivo que favorecen la cohesión interna, la motivación de sus miembros, junto con la lealtad hacia el centro y el compromiso con él.

Comienza a manifestarse una situación: hacia dentro se trabaja por mantener la unidad del colectivo- que equivale a decir, la organización-, mientras que hacia el exterior se lucha por mantener y conquistar una mayor autonomía para el desempeño de sus funciones mediante acciones que a veces se apartan de lo que tradicionalmente se ha realizado.

El aprovechamiento de los recursos del entorno es una estrategia que desarrollan los representantes de este tipo de institución. Las relaciones con la comunidad donde están enclavadas son activas y tratan de resolver problemas que esta tiene, ya que, al menos dos de los agentes de la escuela -alumnos y padres- pertenecen a ella.

El dominio de la estructura organizativa.

En este tipo de institución nos referiremos a la "toma de decisiones", elemento que se considera representativo de lo que es el dominio de la estructura organizativa.

A pesar que la jerarquización está institucionalizada, en los patrones de comportamiento se manifiesta un consenso que señala el reconocimiento a la capacidad de los miembros para desempeñar eficientemente sus funciones. La crítica se va haciendo un elemento a la vez que diferenciador, necesario, para el avance del colectivo.

La toma de decisiones, entonces, va tomando cada vez más características del enfoque de "igualación del poder". Se producen consultas entre los agentes de la organización (principalmente docentes) sobre los temas que se llevarán a discusión y se rinde periódicamente cuentas de la tarea en los términos y mediante las formas más productivas para el colectivo.

La discusión y la reflexión de los problemas de forma grupal, es característico de ese tipo de institución. El dominio de la técnica.

En este dominio se describen los patrones de comportamiento que tienen que ver directamente con la funciones sociales de la escuela.

La búsqueda de la calificación idónea para desempeñar el cargo es una de las estrategias que se infieren de lo observado y que caracterizan este tipo de institución educacional.

La observación y comparación sistemáticas permiten definir a estos docentes como profesionales dedicados a su actuación, con valores que rebasan el nivel medio o normal en cuanto a búsqueda de la perfección y excelencia del trabajo

El colectivo trata de que todos y cada uno llegue a la meta de la Licenciatura en Educación y para ello trazan planes. El trabajo metodológico tiene su asiento en los ciclos y se realiza de una manera dinámica al permitir la participación activa de los docentes.

El mundo de la conducta.

Las relaciones de los docentes y todos los trabajadores van mejorando por la comunicación entre ellos. Se pasa de grupo a colectivo. Los intereses individuales no se enfrentan por lo general; aunque el conflicto puede aparecer.

El clima de trabajo es franco, abierto y sincero, a la vez que exigente. En la medida que los intereses y las actitudes de cada individuo se ponen

en función del colectivo, decrece la posibilidad de conflicto y la organización educacional ganará en efectividad.

Se crea una cultura de la organización que establece normas tácitas o consuetudinarias, que permite se mantenga la "personalidad" de la institución a pesar de la rotación que tenga su personal.

Este tipo de escuela está ubicado entre el primero y el segundo niveles que el Grupo Maestro definió para el proceso de cambio en los colectivos pedagógicos<sup>32</sup>, que se caracteriza por:

-aumentar la cohesión del grupo y a manifestarse la generación de iniciativas individuales y la comprensión de los docentes de que estas pueden encontrar vías de realización y reconocimiento en la dirección escolar.

-Comienza a cambiar el interés de los maestros hacia su profesionalidad, se revela un mayor sentido de responsabilidad por la calidad de su trabajo y por un mejor desempeño profesional en el marco de sus concepciones. Se reconocen e identifican los mejores educadores y son objeto de imitación, consulta y reconocimiento, pero aún no hay reflexiones profundas sobre la necesidad de cambios radicales.

-Se van logrando niveles de profundización de los modos de actuación de los educadores y sus motivos hacia el quehacer profesional, al mismo tiempo que se alcanzan recursos para el análisis de la actividad profesional, tanto individual, como grupal y hay un movimiento organizado hacia el mejoramiento profesional y de búsqueda creadora. Se produce una mayor comprensión de la práctica educativa y de la necesidad de su transformación.

-Comienzan a primar las decisiones y valoraciones propias del colectivo y se consolidan las formas de trabajo peculiares del centro, las cuales cuando llegan a ser estables, se convierten en normas y criterios de trabajo.

Veamos el cuadro donde aparecen identificados los estadios de desarrollo siguientes:

Cuadro 3  
NIVELES DE DESARROLLO

<u>PRIMER NIVEL</u>	<u>SEGUNDO NIVEL</u>	<u>TERCER NIVEL</u>
-el grupo aumenta su cohesión - generación de iniciativas individuales - cambia interés hacia su profesionalidad - aumenta la responsabilidad - reconocimiento en el colectivo de los mejores educadores. todavía no hay conciencia de la necesidad de cambios radicales	- profundización y formalización de los modos de actuación de los educadores -se alcanzan recursos para el análisis de la actividad profesional, tanto individual, como grupal -se comprende mejor la necesidad de transformación. -consolidación de formas peculiares de trabajo del centro escolar	- generación de nuevas prácticas -movimientos colectivos hacia la transformación independiente de la escuela. -Aparición de proyectos educativos para una transformación más radical de la práctica educativa.

.

<sup>32</sup>Grupo Maestro (red.Gómez, S.) *CR Alternativa para la Transformación*. ICCP, mayo, 1995.

### Institución educacional de Tipo "B"

Si la institución tipo "A" está de acuerdo al análisis realizado con el enfoque del aprendizaje organizacional entre los niveles primero y segundo, y posee también algunos rasgos del tercero, la de tipo "B" está anclada en el primer nivel, aún hoy, pues ha cambiado la teoría explícita, mientras se mantiene la teoría en uso -criterio este, que confirma en parte la hipótesis de Argyris y Schön, en cuanto a que todos los individuos y las organizaciones del Mundo Occidental adoptan teorías en uso del modelo I. Sólo en parte es esta confirmación pues nuestras observaciones señalan la existencia de centros con condiciones para transitar al modelo II de la teoría en uso, y ya indicábamos un caso más arriba.

En cuanto al dominio de la planificación y las políticas los integrantes de este tipo tienen una dirección estructurada, autoritaria y poco flexible como teoría en uso, o bien una dirección permisiva, sin apenas estructuración y poco eficiente.

Los valores predominantes apuntan hacia el uní lateralismo y son característicos del modelo I

La misión es entendida como la tarea de "dar clases", instruir y los docentes, como los encargados de hacer llegar los conocimientos para una educación tradicional, en la que el frontalísimo se mantiene y arraiga bajo formas aparentes de participación democrática.

El dominio de la estructura organizativa en el tipo "B" de las instituciones educacionales

Es típico de este modelo que los procesos de toma de decisiones se realicen por sólo una parte pequeña del personal. Al trabajo colectivo mutuamente provechoso se oponen resistencias y trabas de diversa índole y en particular de tipo burocráticas<sup>33</sup>

Lo que trata del dominio de la técnica sólo está representado por actuaciones por iniciativa personal, la que en ocasiones se ve coartada, al igual que los desarrollos del Mundo de la conducta donde no se propicia un ambiente libre, abierto y pleno para el desarrollo de las relaciones humanas.

Esta descripción interpretativa cierra el ciclo abierto con la descripción de los casos. La práctica dio elementos para explicar el proceso de cambio y luego la teoría organizó esos elementos y les impuso coherencia, por lo que podemos indicar que sirve para el análisis reflexivo y explicativo de los procesos de cambio.

---

<sup>33</sup> Véase Anexo 2