

SEÑAS DE IDENTIDAD DE LAS ESCUELAS CONSIDERADAS COMO “ORGANIZACIONES QUE APRENDEN”

Miguel Pérez Ferra
Rocío Quijano López
Universidad de Jaén

RESUMEN: El presente trabajo tiene como finalidad aportar un perfil de las características que han de tener las organizaciones que aprenden. Ese perfil se define desde bases antropológicas y sociológicas. Posteriormente, se hace referencia a la vinculación que se produce entre el aprendizaje individual como base para desarrollar el aprendizaje cooperativo. En la segunda parte del artículo se definen tres aspectos determinantes que facilitan el desarrollo de las “organizaciones que aprenden” y su incidencia en las mismas. La primera de ellas responde a si los profesores son competentes para utilizar habilidades metacognitivas en su actividad docente; una segunda cuestión respondería a la cultura organizativo-curricular y si, realmente, predomina en ella el trabajo crítico-reflexivo-colaborativo. En último lugar, se contrastaría la pertinencia epistemológica del modelo organizativo de “organizaciones que aprenden” y su posible transferencia al ámbito de la organización de los centros educativos.

PALABRAS-CLAVE: Organizaciones que aprenden. Habilidades metacognitivas. Transferencia de modelos teóricos. Epistemología. Aprender a aprender.

FEATURES OF SCHOOLS CONSIDERED AS COMMUNITIES OR INSTITUTIONS THAT LEAR

SUMMARY: The present work has as purpose to contribute a profile of the characteristics that they must have the organizations that they learn. That profile is defined from anthropological and sociological bases. Later on, reference is made to the linking that takes place among the individual learning as base to develop the cooperative learning. In the second part of the article they are defined three decisive aspects that facilitate the development of the organizations that they learn and their incidence in the same ones. The first of them responds to if the professors are competent to use abilities metacognitives in their educational activity; a second question would respond to the organizational-curricular culture, and if the work really prevails in her critical-reflexive-colaborativo. In last place, the relevancy epistemological of the organizational pattern of organizations would be contrasted that learn and its possible transfer to the environment of the organization of the educational centers.

KEY WORDS: Organizations that learn. Abilities metacognitives. Transfer of theoretical models: Epistemologie to learn how to learn.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Sucede con inusitada frecuencia que opiniones recibidas con sonrisas de condescendencia hace algunos años hoy están en boca de todos. Aquellas “ingeniosas” propuestas de unos pocos ahora corren el serio peligro de convertirse en un tópico superficial, en algo que muchos repiten y en lo que casi nadie se ha parado a pensar. Ni siquiera las personas menos interesadas en temas sociológicos omiten en sus conversaciones hablar de “*sociedad del conocimiento*”. Sin embargo, son escasas las que entienden adecuadamente cuál es el nuevo escenario de cambio que se presenta ante la escuela y en qué medida afecta al profesorado y a los jóvenes que pueblan sus aulas. Resulta notorio y evidente que no sólo estamos ante unos cambios de carácter organizativo o metodológico para la escuela, sino ante una nueva jerarquía de valores en la sociedad y, por tanto, ante un nuevo y distinto modo de entender la educación.

Para adentrarnos en los umbrales de las sociedades del conocimiento necesitamos de una “silenciosa sabiduría práctica”. Hemos de profundizar en ella con la ilusión recién estrenada y el cuidado que pondría un aprendiz de orfebre al cruzar por primera vez el dintel de la puerta del taller de un consumado maestro. Para procurar un tránsito atinado por un período entre épocas, como es el que nos ha correspondido vivir, es preciso -en primer lugar- aclarar la primacía del factor humano en la actividad formativa y, posteriormente, precisar lo que no es ese conocimiento del que afortunadamente ya se comienza a reconocer que será la médula de un nuevo tipo de organización social, que está llamando también a las puertas de la institución escolar (1).

LA PRIMACÍA DEL FACTOR HUMANO EN LAS ACTIVIDADES QUE IMPLICAN CONOCIMIENTO

Estamos en un tiempo en el que los medios de comunicación concitan la primacía de la atención de las personas que participan en el hecho educativo. Tomemos como ejemplo las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento que, con ser interesantes, no dejan de ser realidades complementarias y mediadoras, que han de ser seleccionadas adecuadamente en atención a criterios de oportunidad, reflejados en las demandas que plantean los aspectos sustantivos del currículum, tales como son los contenidos a transmitir, los objetivos a alcanzar y las creencias pedagógicas que sostiene el profesorado. Sin embargo, hay una idea que no hemos de olvidar y que constituye la centralidad del pensamiento que impregna las presentes disquisiciones: los medios forman parte del ser de las cosas y sólo son útiles en

- (1) El problema fundamental de este tiempo de entre épocas es el que plantea la postmodernidad, y que radica en su rol como significante cambiante que refleja y contribuye a las inestables relaciones culturales y estructurales que caracterizan cada vez más a los países avanzados industriales de occidente... La posmodernidad plantea cuestiones, problemas para volver a basar y representar las fronteras del discurso y de la crítica cultural... si existe una armonía subyacente en los distintos discursos de la postmodernidad, esta se halla en su rechazo de las esencias absolutas. Cfr. Giroux, H.: *Posmodernism, feminism, and cultural politics. Redrawing educational boundaries*, Albany, State University of New York Press, 1991, pp. 17-18.
- (2) Ortega, P. y Mínguez, R.: *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona, Paidós, 2001, p.

la medida que adquieren la condición de instrumentos adecuados para que se produzca una interacción de identidades, la del alumno con la del profesor, en el sentido de que éste pone a aquél en las mejores condiciones para aprender. Sin embargo, resulta de mayor relevancia que el profesor considere que el paso hacia la sociedad del conocimiento consiste, ante todo, en que cada persona asuma que la integridad e integralidad del ser humano se van conformando en otra dimensión, que es incomparablemente superior a las posibilidades materiales y a todas sus posibilidades de transformación. Esta distinción es cabalmente esencial para discriminar un modelo social en el que las personas son meros eslabones de una cadena, a otra consideración, relativa a un modelo que asume el grupo como unidad de aprendizaje, distingue, considera y valora la singularidad de cada miembro de la institución escolar y su contribución al grupo como entidad que aprende.

Pero no corren aires favorables para la defensa de estas ideas; al contrario, situado sólo en la individualidad, el hombre ha perdido horizontes amplios de acción y se resiste a asumir cuotas de responsabilidad frente a los problemas sociales. El gran problema se halla en que la preponderancia de la "razón instrumental, y lo que ello significa de pérdida del reconocimiento del valor no canjeable del hombre es lo que ha producido la mayor fractura en la sociedad de nuestro tiempo (2). Ciertamente, la "razón instrumental" se ha convertido para el hombre moderno en el criterio principal, cuando no el único, que decide y justifica en la práctica los comportamientos sociales. Hasta ahora la educación moral era entendida desde un enfoque kantiano, pretendiendo como meta el desarrollo y ejercicio de la autonomía moral, entendida como la capacidad de autogobernarse. Desde esta perspectiva, el respeto hacia el "otro" se fundamenta en el reconocimiento de su capacidad de autogobierno, en tanto que ser racional, pero no en tanto que ser singular, también con una dimensión afectiva.

La consideración de la identidad del "otro" en las "sociedades que aprenden" no se concreta exclusivamente con una pregunta, sino con una respuesta, no solamente al "otro", sino también del otro. Esta apreciación permite considerar que el "otro" es relevante, no es objeto que consume información y mucho menos una información determinada, gestionada y argumentada por otros. El ámbito en el que se plantea esta reflexión es el de su aplicación a la vida cotidiana de los principales hallazgos, que constituye un espacio de vital importancia en los ámbitos organizativos.

En la actualidad, parece estar en boga el hecho de que más vale transmitir a los niños habilidades técnicas para alcanzar información y posibilidades de defenderse en la vida; para alcanzar un elevado nivel de bienestar, olvidando que dichas habilidades no pasan de ser "herramientas" orientadas a la consecución de fines superiores. Es lo que Adorno y Horkheimer han definido como el tiempo de la "razón instrumental", de ahí que estemos necesitados de una participación en procesos de deliberación como una forma de espacio público, como realidad procedimental que permita encontrar cauces adecuados a la gestión de la información mediante la possibili-

(2) Cfr. Ortega, P. y Mínguez, R.: *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 16.

(3) Paris, S. C.; Lipson, M. Y. y Wixson, K. K.: "Becoming a Strategic reader", *Contemporary*

dad de evidenciar la legitimidad de nuestras acciones, integrando el proceso aludido, la deliberación previa y la discusión abierta.

INFORMACION Y SABIDURÍA

Es desde ese proceso de deliberación descrito líneas atrás, desde el que tenemos la posibilidad de contrastar la legitimidad de nuestras acciones; desde el que la información, debidamente gestionada, inicia el largo trasunto que le lleva a convertirse en sabiduría, entendida ésta como la rememoración de las evidencias que proporcionan las experiencias intensa y ricamente vividas, acrisoladas con el conocimiento científico.

La sabiduría se identifica con un proceso de crecimiento interno, un avance hacia nosotros mismos, pero no sólo desde nosotros mismos, también desde todo aquello que nos trasciende. Supone un enriquecimiento de nuestro ser práctico, un incremento de nuestra capacidad operativa, mientras que la información sólo tiene valor para el que sabe qué hacer con ella: dónde buscarla, cómo seleccionarla, qué valor posee la que se ha obtenido y, por último, cómo procede utilizarla. Es ésta una cuestión clave que no solamente requiere del juicio moral, sino que previamente implica el desarrollo de habilidades metacognitivas, fundamentalmente, en su vertiente condicional (3).

La idea expuesta entronca con lo más genuino de la “sociedad del conocimiento”, que no es que en ella se disponga de un gran flujo de información, ni siquiera que se sepa mucho. Lo definitorio de este tipo de organizaciones es que en ellas siempre es necesario saber más. Ahora bien, la capacidad de llegar a saber más no se puede remitir a algo objetivo, a meros datos o a sus combinaciones. La capacidad de saber más apela al sujeto del conocimiento, al ser humano, a su integridad, determinada, en primer lugar, por habilidades metacognitivas que afectan a aspectos tales como la percepción, la memoria, la atención, la comprensión la afectividad, entre otras y, sobre todo, a la legitimación de una moral que trasciende la formación del carácter individual y adquiere una dimensión comunitaria, en la medida que una persona se socializa y genera sabiduría (4). Lo que realmente nos permiten los soportes telemáticos -no lo olvidemos- es descargarnos de las tareas rutinarias, consistentes en la búsqueda de información, en almacenarla y, en alguna medida, organizarla y procesarla. Con estos supuestos quedamos así en franquicia para disponernos a realizar esa operación a la que sólo el ser humano tiene acceso: a la capacidad de pensar.

Utilizamos aquí la palabra “pensar” en el sentido de discurrir, de pasar de unos

(3) Cfr. Paris, S. C.; Lipson, M. Y. y Wixson, K. K.: “Becoming a Strategic reader”, *Contemporary Educational Psychology*, 8 (1993) pp. 293 – 316.

(4) Cfr. Cortina, A.: “Moral dialógica y ecuación democrática”, en P. Ortega y J. Sáez (Coordinadores): *Educación y democracia*, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Caja de Ahorros de Murcia, 1993, p. 19.

(5) Polo, L.: “Los sentimientos humanos”, *Revista internacional d’ Humanitats*, nº 22 (1998),

conocimientos intelectuales a otros o, lo que es lo mismo, de adquirir conocimientos nuevos. Y pretendemos llamar la atención sobre algo tan obvio como fundamental: que para saber hay que llegar a saber. Dicho de otro modo más clarificador: que saber y aprendizaje son inseparables. No hay saber innato ni automáticamente transferible, porque el conocimiento no es una cosa bruta que esté contenida en alguna parte; por ejemplo, en un libro, en la memoria de un ordenador o en un banco de datos, sino que el conocimiento es vida humana. Para llegar a saber, cualquier persona necesita aprender aquello que llega a saber. De ahí que el mejor sinónimo de "sociedad del conocimiento" no es otro que el de "sociedad del aprendizaje".

CARACTERÍSTICAS Y PERFILES DE LAS ORGANIZACIONES INTELIGENTES

Sucede que el avance del aprendizaje y la transmisión del conocimiento sólo acontecen en comunidades de aprendizaje que presuponen una institucionalización, el desarrollo de algunas habilidades metacognitivas, la adquisición de ciertos hábitos y la práctica de un esfuerzo compartido. Por esas circunstancias, las escuelas actuales han de ser "organizaciones inteligentes", es decir, comunidades capaces de llegar a saber más, de aprender siempre de nuevo. Llevar a la práctica este ejercicio institucional de la inteligencia -en este caso de distintas inteligencias- es el empeño más difícil con el que se ha enfrentado hasta ahora la práctica del docente. Pero algo es cierto, sólo las organizaciones capaces de actuar de modo cooperativamente inteligente -aunque es tarea ardua- podrán "navegar" en el espacio del conocimiento abierto por la nueva sociedad.

La tarea de disipar confusiones y de orientar esfuerzos que pretenden ser comunes es larga. El primer paso que en ella hay que dar debería consistir en advertir que lo importante no es enseñar, lo importante es aprender, aunque como consecuencia de la calidad puesta en escena por el proceso de enseñanza. Lo que sucede en las "organizaciones que aprenden" es un proceso de retroalimentación, en virtud del cual los polos del proceso se desdibujan, y cada vez es menos necesaria una función de control, porque todos los que conjuntamente laboran ejercen un autocontrol dialógico, lo que no quiere decir que las jerarquías se establezcan en función del saber (5).

El saber, entendido como contenido escolar, ha sido y es un empeño histórico de la escuela, en el que sólo se puede participar en la medida en que se aporta activamente a la empresa común. La escuela -entendida como organización inteligente- es aquella institución en la que la mayoría de sus miembros están integrados en la normativa del dinamismo de progreso en el saber. Cada miembro de la comunidad escolar -en su nivel de responsabilidad- debe estar continuamente dialogando con quienes trabajan con él, de modo que puedan ir descubriendo cómo hacer las tareas otorgadas con mayor adecuación a las necesidades de la escuela. Se convierten así, padres, profesores y alumnos, en protagonistas de una historia comparti-

(5) Cfr. Polo, L.: "Los sentimientos humanos", *Revista internacional d' Humanitats*, nº 22 (1998), Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. <http://humanitas.cl/biblioteca/articulos/d0049>, p. 49.

(6) Bolívar, A., (2001): "Los centros educativos como 'organizaciones que aprenden': una mirada

da, de suerte que el trabajo grupal deja de ser solamente un modo de motivar a los integrantes de la organización y de disminuir conflictos –que no es poco-, para transformarse en una condición imprescindible para la buena marcha de cualquier comunidad de aprendizaje.

La ciencia didáctica, y especialmente el trabajo del profesor, son originariamente aspectos de un oficio. Tienen mucho más de artesanal de lo que la pedertería académica o la vanidad social están dispuestas a reconocer. Llegar a dominar con talento un oficio supone un quehacer continuado, realizado en una comunidad profesional e interdisciplinar, donde se invoca continuamente el conocimiento, considerado como fuente y consecuencia de las operaciones del intelecto. Para decirlo de modo intencionalmente añejo, una escuela considerada como “organización que aprende” tiene mucho de escuela de artes y oficios y, en consecuencia con ello, lo que tal tipo de organización necesita con urgencia es la presencia de maestros, más en el sentido en que atribuimos esta expresión a la persona que domina un oficio (como se decía en castellano antiguo), que en la acepción que se adscribe ampulosamente a un director de orquesta.

Es también considerada esta diferencia en el sentido dicotómico de una persona creativa y un soñador, donde la primera sabe como materializar sus ideas, cómo hacer operativos sus proyectos. Y esto se logra por un especial conocimiento, por conaturalidad, porque hay un acompasamiento entre su propio conocimiento y la misma realidad. Quien domina un oficio posee una especial empatía con la realidad sobre la que trabaja, de modo que es capaz de distinguir prontamente lo esencial de lo accidental y saber cuál es la esencia de las cuestiones que se le plantean, eso que los anglosajones llaman “the point”, lo cual -desde luego- no aparece por sí solo en la pantalla del más sofisticado ordenador.

LA INFORMACIÓN Y LOS VALORES EN LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO

En la “*sociedad del conocimiento*” se aprecia con mayor nitidez, que en ninguna otra configuración cultural anterior, el hecho de que no se puede prescindir de las normas morales. La ética constituye el fundamento y la orientación de toda sabiduría práctica, porque ella no es un “armatoste” de reglas constrictivas, sino el saber autenticado para una vida lograda, que sólo puede adquirirse por medio del alcance dinámico de esa vida cabal. La confianza mutua entre las personas que integran la organización, basada en la veracidad, es el límite que ninguna organización ha de sobrepasar, porque -entonces- se haría internamente vulnerable. Nada hay más deletéreo –menos inteligente- que el disimulo, el fingimiento, el engaño, la opacidad o el miedo a decir lo que se piensa. Vuelven así a aflorar viejos -pero, siempre nuevos- valores de la mano de los perfiles organizativos y de las tecnologías más avanzadas. ¿De qué nos servirán los más sofisticados sistemas telemáticos si lo que se transmitiera por medio de ellos resultara, sencillamente, falso? Estaremos ante la gran ceremonia de la manipulación, ante una sociedad basada en la tragicomedia que supone el imperio de los simulacros, que viene a ser uno de los riesgos característicos de las “sociedades del conocimiento”.

La escuela es esencialmente una comunidad educativa, siendo el propósito de su actividad esencial la educación, algo más que la simple transmisión de conteni-

dos, también se ocupa del cultivo de hábitos intelectuales y prácticos. Al fin y al cabo, la ciencia misma y la propia tecnología son hábitos, es decir, enriquecimientos operativos que permiten a quienes los poseen derivar conclusiones a partir de unos principios y, a su vez, plasmar esas conclusiones en sistemas funcionales, que vemos representados mediante modelos, lo cual se aprecia –sobre todo– cuando se considera, no tanto la ciencia y la técnica ya hechas, sino la ciencia, la tecnología y la educación en su propio hacerse. Las grandes mutaciones científicas, tecnológicas y educativas han acontecido precisamente cuando un modelo epistemológico ha entrado en crisis y ha tenido que ser sustituido por otro que inicialmente se le oponía sin éxito o que ha sido preciso descubrir. En tales circunstancias históricas se observa claramente que lo que estimula el cambio no es lo “sabido”, sino “el saber”. Esta primacía de la capacidad de “saber más” sobre el cúmulo de las cosas que ya se conocen es la clave para entender qué es eso de la “sociedad del conocimiento”, articulada por organizaciones inteligentes.

En este tipo de sociedades, la sustitución de unos paradigmas por otros es permanente, ya que vivimos en la era de la discontinuidad. Lo que en ella da continuidad comunitaria a las organizaciones y, por ende, a la escuela, es precisamente la capacidad científica y tecnológica ya alcanzada, así como la operatividad ética adquirida, que se traduce en prudencia para tomar decisiones sabias ante los nuevos retos y oportunidades que se suscitan una y otra vez. Estamos, pues, ante la sociedad de las “oportunidades vitales”.

La capacidad, potenciada por hábitos teóricos y prácticos, de llegar a saber cosas nuevas y aprender a realizarlas es lo que aporta el índice de competitividad de una organización en la sociedad del conocimiento. Una organización inteligente es capaz de aprender continuamente saberes nuevos, potencialidad que no se puede restringir a unas pocas especialidades o a un departamento o dependencia estable con funciones innovadoras, sino que tiene que impregnar la escuela de arriba abajo. Esto es lo que en términos microsociales se podría denominar cultura corporativa y a la que, en el plano propiamente social, designamos como “humanismo cívico”.

Señalamos, finalmente, que en la sociedad del conocimiento, la investigación no es un lujo institucional, ni algo que se pueda encomendar sólo a organismos o departamentos especializados, ni mucho menos una exclusiva garantía de solvencia y relevancia distintiva en el campo del conocimiento científico, sino que está en la misma esencia de las escuelas, consideradas como “organizaciones que aprenden”, en su decidido afán de saber más. La esencia de la escuela no está sólo en transmitir conocimiento, sino en la indagación desde sus aulas, a veces en colaboración con otras instituciones de ámbito educativo, para innovar los sistemas educativos y dotarlos de mecanismos capaces de facilitar el cambio, que les permitan reconstruir su identidad. Desde esta perspectiva, ya no hay distinción estricta entre dirección e investigación, porque la propia función directiva consiste en poner a todos los miembros de la organización educativa a pensar en lo que hacen, para llevarlo a término de un modo nuevo y mejor.

Ésta es la “revolución” que esperan las sociedades occidentales de la escuela, las cuales todavía parecen –en algunos aspectos– como “atascadas”. Es la revolución de la inteligencia que sería inviable sin la “revolución de la solidaridad”. Pero el

sentido de la palabra revolución ya no es arrogantemente político o ideológico, como si hubiera alguien que tuviera la fórmula para resolver todos nuestros problemas. Precisamente, porque ahora ya sabemos que no existe la fórmula definitiva de la eficacia y el bienestar, hemos de buscar soluciones cambiantes, procedimientos oportunos, respuestas operativas a las perplejidades que se nos plantean, perplejidades que ahora, siempre son nuevas y cuya respuesta, por lo tanto, no se encuentra en ningún prontuario, sólo se halla en el propio proceso de investigación práctica, cuyo motor no es otro que el ejercicio implacable de la propia inteligencia.

¿ PUEDEN LLEGAR LAS ESCUELAS A SER “ ORGANIZACIONES QUE APRENDEN ” ?

Los centros educativos se han visto -como tantas otras instituciones- urgidos a “aligerar el paso” y a aprender a dar respuesta a las novedosas demandas planteadas por la sociedad. Una sociedad cambiante, ya no por ciclos, sino por momentos; una sociedad cambiante que lo hace a un ritmo vertiginoso no puede cubrir sus demandas con los recursos que actualmente le facilita la burocracia administrativa -en el caso de la educación-, entiéndanse como tales las reformas orientadas a la implementación. Estas reformas han dejado de ser útiles por los mecanismos dinámicos que encierra la naturaleza de los procesos de cambio, que tornan obsoletas sus aportaciones, ya que los estándares que aportan al poco tiempo se manifiestan como inviables.

Entendemos que las reformas no pueden ser grandes “armatostes” que pautan, hasta en sus más mínimos detalles, el desenvolvimiento de la actividad desarrollada en un centro educativo. Por el contrario, deben ser marcos de referencia en los que tenga cabida una actividad educativa dinámica e innovadora, definida por el semblante propio que le otorga identidad a cada centro educativo. Dicho esto, parece conveniente que para gestionar la actividad educativa en el ámbito del centro y del aula resulte más que oportuno buscar otras dinámicas que agilicen la labor del profesorado en los centros. Se pretende favorecer, en lugar de estrategias burocráticas, verticales o reaccionarias al cambio, la emergencia de dinámicas que puedan devolver protagonismo a los agentes (6). Entre estas estrategias o, hablando en términos estructurales más ortodoxos modelos, está muy en boga la consideración de las escuelas como “organizaciones que aprenden”, cuyos perfiles -según el modo que tenemos de entenderlas- han sido puestos de manifiesto en epígrafes precedentes.

Pero del campo de la especulación al de la realidad hay siempre un “mediterráneo” importante. Ésa ha sido una de las causas de que la escuela sea testigo resignado de intentos reiterados para desarrollar procesos de mejora que en pocas ocasiones han cristalizado; de haber andado y vuelto a desandar senderos que concluían, debían concluir, en oasis prometidos, cuando en realidad sólo eran espejismos anunciados.

(6) Cfr. Bolívar, A., (2001): “Los centros educativos como ‘organizaciones que aprenden’: una mirada crítica”. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, (p.1) Web: http://contexto_educativo.com.ar/2001/47nota-04.htm.

Se podría afirmar que la escuela, utilizando un lenguaje metafórico, ha sido y es una vieja dama a la que se le han "colgado", desde siempre, todo tipo de "abalorios", sin que nadie se haya detenido a pensar si son, o no, pertinentes a su naturaleza, a su misión o a su realidad cultural; si sus miembros están habilitados para llevar a cabo esa nueva experiencia que se pretende proponer en cada momento, o -al menos- si hay un cuerpo de asesores debidamente capacitados para disponer al profesorado en situación de desarrollar un determinado proceso; si conocen la trascendencia y realidad teleológica del modelo a desarrollar, etc. Y lo que es prioritario en el tiempo y determinante para cualquier acción posterior, si el modelo en cuestión responde a una tradición filosófica del conocimiento, adecuada para su desenvolvimiento en los ámbitos epistemológico-disciplinares que le son propios a la institución escolar. Ante la situación enunciada, podríamos cuestionarnos si la estructura metodológica que concibe el ámbito de las "organizaciones que aprenden", desde el campo de la economía, que le es propio, puede adaptarse al ámbito organizativo en el que se desenvuelve la escuela y, en caso afirmativo, si las aportaciones que realiza el modelo pueden ser relevantes para el desarrollo de procesos educativos.

Las reflexiones precedentes llevan a considerar la conveniencia de sustanciar tres cuestiones para dar respuesta a los interrogantes planteados. La primera de ellas es de carácter gnoseológico-didáctico, y responde a si los profesores son competentes para utilizar habilidades metacognitivas en su actividad docente, tanto en su vertiente declarativa como procedimental; si conocen metodologías adecuadas y sus respectivos desarrollos, de modo que permitan a sus alumnos ser conscientes de sus estrategias y procesos cognitivos, de aquellas que deben utilizar en cada momento, según las tareas a desarrollar, el cuándo realizarlas y el por qué se deben plantear de esa manera, así como el modo de utilizar habilidades reguladoras de forma consciente, tales como capacidad de planificación, de organización, de revisión, de supervisión, de evaluación y de innovación. Una segunda cuestión respondería a la cultura organizativo-curricular, y si realmente predomina en ella el trabajo crítico-reflexivo-colaborativo, lo que supone el ejercicio de una serie de comportamientos éticos del profesorado que trascienden la mera escenificación de la colaboración, que no va más allá de las relaciones que suscitan la proximidad física. En último lugar, se contrastaría la pertinencia epistemológica del modelo organizativo de "organizaciones que aprenden" y su posible transferencia al ámbito de las ciencias pedagógicas y, más concretamente, al de la organización de los centros educativos.

Aproximación gnoseológico-didáctica

El modelo cognitivo constituye desde hace ya varias décadas el principal enfoque teórico para el estudio y desarrollo de los procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje; la posibilidad de que las escuelas puedan llegar a saber más y, de modo singular, a aprender siempre algo nuevo desde la experiencia de llevar a la práctica el ejercicio institucional de la inteligencia.

Ciertamente, trabajar en organizaciones inteligentes demanda, previamente a otros requerimientos, el desarrollo consolidado de habilidades metacognitivas en el profesor y la consiguiente capacidad metodológica para facilitar que el alumno inicie

y consolide este tipo de habilidades en el intelecto.

Los problemas de los profesores en el ámbito gnoseológico responden a carencias en su formación inicial. Aspectos relacionados con su desenvolvimiento acerca de sus procesos mentales y las consecuencias que ese conocimiento tiene en su pensamiento (estaríamos ante un conocimiento declarativo de la metacognición), así como el conocimiento procedimental de las habilidades metacognitivas, entendido como el conocimiento que se relaciona con aquellos procesos de más alto nivel que supervisan las operaciones mentales. La realidad del profesor respecto a estos dos tipos de conocimiento (declarativo y procedimental) de las habilidades metacognitivas determina en gran medida la posibilidad que tiene el docente de generar conocimiento nuevo.

La información existente sobre el conocimiento metacognitivo y el desarrollo de habilidades en los profesores sobre estos temas referenciados es escasa. Aún así, son diversos los estudios que han puesto de manifiesto la relación existente entre el grado de regulación de la cognición y el trabajo académico, pero hemos de reconocer que son pocos los que han llegado al conocimiento del profesorado. Cuando hablamos de regulación de la cognición nos referimos a las actividades metacognitivas que ayudan a facilitar el control de nuestros procesos de pensamiento o de aprendizaje.

En la perspectiva cognitivista, de amplia difusión en los sistemas educativos occidentales actuales, el aprendizaje se concibe como proceso activo en el que intervienen secuencias de codificación, elaboración y relación entre la información recibida y la almacenada en nuestra memoria... (7). Dicha concepción considera que el conocimiento que tienen los profesores acerca de la potencialidad de sus propios recursos para generar conocimiento (dimensión declarativa), así como la capacidad de los propios sujetos para adecuar dichos recursos a las demandas de las situaciones de aprendizaje y la habilidad para controlar esos procesos sobre la base de los resultados (dimensión procesual), incide positivamente en la aportación de una persona a su comunidad de aprendizaje.

El profesor tiene un dominio adecuado de sus habilidades metacognitivas cuando es capaz de conocer y regular su cognición. Para ello ha de saber qué estrategias utilizar en cada momento, a fin de adquirir y gestionar la información que posee. Conocer cuál es su concepción sobre la estructura, objetivos y finalidades para llevar a cabo el proceso. No es menor la significación que adquiere el conocimiento que el individuo tiene de las habilidades metacognitivas de que dispone para llevar a cabo sus realizaciones.

Pero siendo importante el conocimiento de las estrategias que se han de utilizar, no lo es menos el dominio de procedimientos que acreditan para cómo utilizarlas. Es aquí donde las habilidades metacognitivas proporcionan información sobre las op-

(7) Cfr. Guzmán, R.: "Desarrolle habilidades metacognitivas en los estudiantes", en L. M. Villar (Coordinador): *Programa para la mejora de la docencia universitaria*, Prentice Hall, Madrid, 2004, pp. 244- 261.

(8) Reder, L. M. y Shunn, C. D.: "Metacognition does not imply awareness: strategy choice is over-

ciones adecuadas de elección y sobre el modo más pertinente de llevar a cabo las tareas propuestas. Se comprueba que los profesores poseen este tipo de conocimiento cuando son capaces de optar diferenciadamente, atendiendo a las necesidades que plantea la tarea que tienen que llevar a cabo. Se ha constatado que el rendimiento insatisfactorio de muchos alumnos respecto a la realización de sus tareas se debe, en gran medida, a una elección inadecuada de capacidades, debido al desconocimiento de las estrategias apropiadas que han de utilizar (8). Sin embargo, no es suficiente con una elección adecuada de estrategias y con conocer cómo utilizarlas. También es importante saber en qué momento y por qué motivos hay que emplearlas. Nos referimos a la oportunidad y finalidad del proceso. Estos dos aspectos constituyen el cuándo y el por qué se pueden utilizar dichas habilidades.

La misma dimensión teleológica de la escuela pone de manifiesto que el maestro, como poseedor de todas esas habilidades descritas, ha de saber transmitir las a sus alumnos mediante procedimientos metodológicos pertinentes. Esos modelos deben acentuar el protagonismo de los alumnos, considerando al profesor como coordinador y estimulador del trabajo de los estudiantes. La imagen construida por los alumnos sobre el profesor es aquella que le sitúa en un estado permanente de esfuerzo por comprender sus procesos de aprendizaje, de modo que desde la consideración de esa realidad y desde su experiencia acumulada lo favorece, lo estimula, lo coordina y lo dinamiza.

La cuestión que surge con posterioridad a la expresión de estas ideas se orienta a comprobar cómo los profesores profundizan en la dimensión didáctica, relativa a las habilidades metacognitivas. Se trata de valorar cómo se desarrolla la acción didáctica y comprobar como se posiciona el docente ante el conocimiento, cuya exteriorización se plasmará en el dominio metodológico.

Estas reflexiones institucionales han puesto tradicionalmente al profesorado ante el interrogante planteado en términos disyuntivos de si enseñamos contenidos o enseñamos a aprender. La respuesta a la cuestión no se resuelve mediante la exclusión de uno de los términos de la proposición; por el contrario, la respuesta por la que abogamos tendría un efecto integrador de ambos postulados, enseñamos contenidos y enseñamos a aprender.

No son pocas las ocasiones en las que a través de los contenidos de las materias de estudio se han podido desarrollar diferentes habilidades metacognitivas, (9). Sin embargo, aunque este procedimiento tiene la ventaja de que mediante él no sólo se adquieren contenidos, sino que simultáneamente se desarrollan habilidades metacognitivas, la importancia que adquirió el "*aprender a aprender*" (...) se tradujo

(8) Cfr. Reder, L. M. y Shunn, C. D.: "Metacognition does not imply awareness: strategy choice is overruled by implicit learning and memory", en L. M. Reder (ed.): *Implicit memory and metacognition*, Mahwah, N. J., Erlbaum, 1996, pp. 45-77.

(9) Castelló, M. y Monereo, C.: "El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior", *Revista infancia y aprendizaje*, 88 (1999) pp. 25-42; Mayor, J., Suengas, A. y González, J.: *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*, Madrid, Síntesis, 1993, p. 35.

en una gran expansión de técnicas de estudio y de programas de “aprender a pensar”. En un primer momento, años ochenta, estos programas surgen como material especial de importación, de difícil acceso y más complicado manejo, ya que para su utilización era necesaria una formación previa, si bien no tan profunda como en aquellos momentos se pensaba. Alrededor de los años ochenta es cuando comienzan a difundirse estos materiales en España y a generar investigaciones autóctonas al respecto. Nos referimos a estudios emprendidos por Prieto, Martínez Beltrán y otros, Beltrán, y Yuste (10).

Consideramos que ha habido dos grandes problemas en la gestión didáctica de las competencias; de una parte, el hecho de mantener la dicotomía anteriormente expresada: ¿enseñamos contenidos o enseñamos a aprender?; de otra, que no se preparó suficientemente al profesorado para que utilizase adecuadamente los materiales diseñados, a fin de que sus alumnos “*aprendieran a aprender*” y “*aprendieran a pensar*”. Con respecto a la primera cuestión, pensamos que la enseñanza de estrategias y técnicas o procesos para desarrollar habilidades metacognitivas, al margen de los contenidos de las materias, tiene el inconveniente de que no se produce una transferencia automática, con lo que el alumno aprende a pensar sobre los contenidos de los programas, ya que se presupone que los programas están libres de contenido. Pero esta presunta “libertad de contenidos” no es totalmente cierta, puesto que es imposible pensar “en vacío”. Por muy abstracto y simbólico que sea aquello sobre lo que estemos pensando, siempre hay un contenido, bien sea pictórico, figurativo, geométrico, etc. Estos programas de lo que sí intentan estar libres es de contenidos académicos. Se pretende cierta descarga de los contenidos culturales, mayoritariamente transmitidos por el sistema escolar, y reflejados en lo que conocemos como currículo, aunque no es menos cierto que los programas aludidos también tienen sus ventajas, sobre todo en determinadas ocasiones en las que trabajamos con personas que presentan déficit debidos a su origen socio-cultural y que manifiestan una clara aversión por las tareas escolares.

El desarrollo de habilidades metacognitivas mediante procedimientos ligados a la enseñanza de las materias curriculares tiene la ventaja de que, simultáneamente al conocimiento que vamos adquiriendo de la materia en cuestión, se van interiorizando destrezas intelectuales relativas a cómo se procesa la información sobre estos contenidos.

Como se puede constatar, el problema que presentan ambas posturas para el profesorado es de la misma naturaleza: la transferencia y generalización de los aprendizajes. En cualquier caso, el profesor debe aprender a trabajar las transferen-

- (10) Prieto, M. D.: “Evaluación de las capacidades cognitivas y metacognitivas del potencial de aprendizaje”, *Revista de innovación e investigación educativa*, 4 (1989) pp.27-58; y Prieto, M. D.: *Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación*, Síntesis, Madrid, 1993, pp. 71-75; Martínez Beltrán, J. M. y otros: *Metodología de la mediación en el P.E.I.*, Bruño, Madrid, 1990; Beltrán, J.: *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis, 1993; Yuste, C.: *Programas de mejora de la inteligencia*, CEPE, Madrid, 1997.
- (15) Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986): “The teaching of learning strategy”, en Wittrock, M. C.

cias en ambas de las dos concepciones; en la primera, si enseñamos sólo con programas específicos, los alumnos sólo sabrán pensar sobre los contenidos de los programas; si enseñamos a pensar ligando el pensamiento a contenidos académicos, probablemente los alumnos obtengan buenas calificaciones, pero ¿sabrán realmente resolver un problema de su vida cotidiana? La solución al problema pasa necesariamente por vincular lo que se aprende en una situación y en un momento concreto con el resto del mundo del alumno.

La otra cuestión aludida se refiere a la formación escasa o nula que tuvo el profesorado para iniciar la aplicación de este tipo de programas, cuyas consecuencias no es necesario comentar. No dudamos de la claridad con la que estas concepciones anidaban en las mentes de los padres de la L.O.G.S.E., pero tampoco se puede olvidar que se necesitaba una red de personal preparado para dar a conocer una reforma. Esta función era la propia de los asesores de los C.E.Ps., pero por cuestiones que sería largo de comentar, y no vienen al caso, la difusión e institucionalización de la esencia de la reforma L.O.G.S.E. no fue transmitida con fidelidad a su identidad.

Siguiendo a Weinstein y Mayer (11), proponemos algunas metodologías que debe conocer el profesorado para que sus alumnos ejerciten tanto la vertiente declarativa como la procedimental en la adquisición y aplicación de habilidades metacogniti-

METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE	DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA
MODELACIÓN	Permite a los estudiantes conocer los procesos de pensamiento en marcha en una tarea.
PREPARACIÓN los problemas que se presentan en la realización de una tarea.	Hace posible que el alumno se centre y analice se presentan en la realización.
ANDAMIJE ejecución.	El profesor ayuda a los alumnos en el ejercicio de una tarea compleja y va a responsabilizarse de su ejecución.
ARTICULACIÓN ejecución.	Supone un proceso de ayuda a los alumnos para que estos verbalicen su conocimiento o sus procesos cognitivos.
REFLEXIÓN	Permite comparar los propios procesos con los de otros compañeros.

Tabla nº 1:

Metodologías de aprendizaje

vas, a saber:

Características que debe reunir la cultura organizativo-curricular de la escuela para que sea una "organización que aprende"

(11) Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986): "The teaching of learning strategy", en Wittrock, M. C. (ed.): *Handbook of Research on Teaching. Third edition*, N. Y.: McMillan Publishing, 1977, pp. 315 – 327.

(17) Salomon, G., (ed.): *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*,

Al referirnos a las escuelas como “organizaciones que aprenden”, desde una perspectiva organizativo-curricular, asumimos que sus dinámicas de desarrollo se fundamentan y consolidan en la institucionalización de procesos de reflexión y aprendizaje, orientados a la adquisición de nuevas competencias, situación que implica la revisión a corto plazo de los modelos de pensamiento vigentes en la mayoría de las escuelas, y la necesidad de generar visiones compartidas sobre la realidad de los centros.

El aprendizaje de la organización entendida como conjunto se inscribe en un doble perfil:

a) La consideración del aprendizaje individual como condición necesaria e ineludible para que se produzca un aprendizaje posterior, de carácter institucional. Sin embargo, esta condición –que es necesaria pero no suficiente–, es ineludible para que haya coordinación y transferencia de aprendizajes.

b) El aprendizaje de la organización y dentro de la organización, entendida como conjunto, supone –como explica Salomón (12) en su teoría de la “cognición distribuida”– la precisión en el espacio cultural de la organización de cómo se transfieren a la organización los modos de aprendizaje individual: ¿cómo las organizaciones “almacenan” y acceden al conocimiento, cómo perciben, filtran, procesan y “almacenan” información en la memoria a largo plazo?

Abordamos el primer considerando, el que hace referencia a los profesores como aprendices, con la justificación de la individualidad concebida (13) en el sentido de que las organizaciones, como entidades abstractas, no pueden aprender, sólo aprenden los seres vivos; sin embargo, transferimos a un nivel superior lo que es propio de las personas. Con esta afirmación se alude a la cultura organizativa de la escuela, considerada como organización. Si no hay cultura (14) organizativa definida institucionalmente es muy difícil que se pueda abordar el aprendizaje de las instituciones.

Para que la escuela pueda ser considerada una “organización que aprende” se ha de dar la circunstancia de que el aprendizaje individual de cada persona integrada en la organización revierta en todos los miembros que la componen. Esas posibilidades de transferencia radican inicialmente en el discurso común que facilita el lenguaje compartido por todos los miembros de la organización, al menos en sus pautas esenciales. No obviamos las dificultades añadidas, tales como querer consolidar

(12) Cfr. Salomon, G., (ed.): *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, 1993.

(13) Cfr. Gairín, J.: “Cambio de cultura y organizaciones que aprenden”, *Revista Educar*, 27 (2000), pp. 31-85.

(14) Entendemos por cultura la apertura de un ámbito que no siendo estrictamente real como lo es la naturaleza física, está formado por un conjunto de referencias significativas, cuya finalidad es proyectar cada yo individual en un yo colectivo. Es el ámbito que comunica el lenguaje con la naturaleza, entendiéndolo como lenguaje la abstracción que el hombre hace de la naturaleza, donde se produce el hecho cultural.

una cultura organizativa en un mundo cuyas notas distintivas denotan la presencia del neoliberalismo a través de las diversas manifestaciones de competitividad, la obsesión por la eficacia, el relativismo moral, el pragmatismo o la reducción del concepto de relación interpersonal a una simple y ambigua acción de mercadotecnia. Pero a pesar de las dificultades que comporta este elenco de enumeraciones, la cultura predominante en un centro educativo que pretende desarrollarse como "organización que aprende" debe optar porque sus miembros conozcan las peculiaridades del contexto en que se halla situado, qué misión tiene la escuela como institución de proyección social y a qué intereses sirve o ha de servir.

Avanzar en la definición de la singularidad de las escuelas, desde esta perspectiva, supone un ejercicio de adaptación de la individualidad de la persona al perfil de la organización, no en un sentido de anulación de la identidad personal, sino en otro más rico, en el de la aportación de la originalidad de cada individualidad a la totalidad de un proyecto común. Pero, a la vez, y dimanante de esta realidad, se han de plantear interrogantes que proporcionen respuestas relativas a la identidad del centro, y, si esos modos de actuación responden a la consideración de la escuela como "*organización que aprende*". Desde esta perspectiva, la cultura del centro escolar se manifiesta como un factor determinante para el contexto, determinado por el contexto.

Una cultura adecuada a una escuela considerada como "*organización que aprende*" anhela la puesta en marcha de la globalidad resolutive de las facultades metacognitivas de sus profesores, con el fin de desarrollar en el mismo sentido las de sus alumnos. Ya Dewey (15) se refería a una enseñanza reflexiva que implicara disposiciones intelectuales y afectivas aprendidas y compartidas para responder positivamente a personas y situaciones sociales. Desde su concepción clarividente, postulaba una apertura mental, de modo que se pudiese moralizar el talante, construir y admitir estructuras alternativas, responsabilidad que presupone un ejercicio previo de introspección del profesor, orientado a modular su pensamiento mediante procedimientos morales, favorecer la trascendencia del componente afectivo que facilita y acredita la versatilidad de aquellas actitudes y aptitudes no determinadas hacia el marco definitorio de áreas o disciplinas concretas. Es en la acción práctica donde se puede desarrollar el conocimiento y las creencias (reflexión en la acción), así como probarse, refutarse y aplicarse a otros ámbitos (investigación-acción) (16).

El ejercicio de una actividad crítico-reflexiva, desarrollada en colaboración con otros supone la aceptación de un conocimiento subjetivo de la situación contextual y la realización de experiencias de pensamiento crítico: autoconocimiento didáctico y conocimiento del contexto.

(15) Cfr. Dewey, J.,: *How we think*, Boston, Heath, 1993.

(16) Cfr. Pérez Ferra, M.: *Conocer el currículum para asesorar en centros*, Aljibe, Archidona, 2000, p. 195.

(22) Gairín, J.: o.c., p. 40.

La opción del profesor que desarrolla su actividad docente en una institución que reviste el perfil de organización que aprende ha optado decididamente por elaborar conocimiento a la luz de sus creencias personales, mediadas por el conocimiento que le aporta la experiencia de los otros y sustanciadas por el resultado del contraste de sus elaboraciones personales con las elaboraciones de sus compañeros.

Gairín (17) plantea algunos aspectos distintivos a la hora de fijar los perfiles de las “organizaciones que aprenden”, aspectos que son esenciales para facilitar el papel del profesor como persona que aprende. Nos referimos a...:

- Una escuela concebida como organización que busca alternativas a enfoques organizativos que se centran en cambios externos. Estando sometida la organización a un proceso constante de reflexión interna, completada con otra reflexión sobre los valores y las actitudes que deben definir si la dirección adoptada es la adecuada.

- Que responda a la defensa de un modelo de organización que entiende la consideración del centro educativo como espacio cultural de formación e innovación, donde se desarrollan procesos de aprendizaje que redundan en cambios que tienden hacia la mejora en la organización.

- Donde las aportaciones de aprendizaje se pueden concretar de diversos modos; bien pueden desarrollarse mediante programas formalizados, ordenados mediante propuestas de innovación o bien pueden concretarse en propuestas de procesos de aprendizaje informal, basadas en las propias experiencias, suficientemente canalizadas, lo que constituye una de las vías de aportación más adecuadas a este tipo de estructuras organizativas, ya que el proceso de aprendizaje es continuo, no segmentado. Se retroalimenta continuamente, se centra en problemas reales de la organización, se vincula al contexto y afecta a todos los miembros de la organización.

El desarrollo de este tipo de aprendizaje, siguiendo a Peter Senge (18), pasa por la implicación de las personas y supone la consideración de cinco aspectos que interactúan entre sí y hacen referencia a las habilidades metacognitivas de los miembros de la organización. Entre sus características definitorias consideramos significativas:

- Un pensamiento sistémico, de carácter deliberativo, que permite conjugar conocimiento de diversas disciplinas. Estaríamos favoreciendo la interdisciplinariedad, la valoración y atención a los procesos que implican.

- Pensamiento que favorece un dominio personal de quienes participan en la organización, que permite aclarar y profundizar continuamente la visión personal y su

(17) Cfr. Gairín, J.: o.c., p. 40.

(18) Cfr. Senge, P.: *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Barcelona, Gránica, 1992, p. 75.

(24) Ese proceso que culmina o pretende culminar en una comunidad de pensamiento no es cues-

inserción en la visión de conjunto.

- Pensamiento que facilita la apertura de las mentes a nuevos planteamientos orientados a la reflexión sobre la naturaleza del trabajo desarrollado y su sentido,

- Lo cual facilita el desarrollo de una visión compartida para el análisis de las posibilidades de cambio a llevar a cabo en la organización.

- Por último, abordamos el aprendizaje en equipo, lo que supone priorizar la necesidad de diálogo como punto de partida para acceder a una comunidad de pensamiento compartido (19).

La posibilidad de elaborar conocimiento individual, como base para el desarrollo en colaboración, considerado como instrumento de progreso de la organización, no sólo se ve afectada por cuestiones de tipo organizativo sino que, además, incide en el desarrollo del currículum del centro. Es el proyecto pedagógico destinatario del pensamiento y de las reflexiones del profesorado, que simultáneamente aporta cuestiones que favorecen el debate, la generación, la transferencia y el hecho de compartir posiciones epistemológicas.

El currículum "es otra actividad de indagación que se utiliza para provocar la reflexión (...). Las prácticas habilidosas cambian las situaciones en otras más deseables, diseñando una situación problemática, resolviendo los problemas derivados de ese diseño, conjugando la conveniencia entre lo diseñado y lo pretendido y revisando su diseño" (20).

En las escuelas que se constituyen como "organizaciones que aprenden", el currículum constituye todo un soporte que representa ese pensamiento expresado por Beyer y Lisxton (21), en el que se considera que rara vez, tal vez nunca, creamos algo de la nada. Esta realidad, modulada por el diálogo, el modelamiento y el marco de experiencias prácticas, constituye el inicio de un proceso de elaboración de conocimiento curricular que, partiendo de las creencias del profesor, permite obtener una visión inicial de la situación y facilita el compromiso ético, que se concreta en el ejercicio del profesor como crítico-reflexivo de la realidad curricular, cuyas cualidades convocan o deben convocar a la apertura mental, que utilizando el lenguaje de lo cotidiano transmite a sus colegas de claustro la fuerza de su pensamiento, elabo-

(19) Ese proceso que culmina o pretende culminar en una comunidad de pensamiento no es cuestión baladí; al contrario, supone en cada profesor un conocimiento profundo del contexto y el desarrollo de experiencias de pensamiento crítico: autoconocimiento didáctico y conocimiento del contexto sustrato de la clase, quiénes son los alumnos que están en un grupo de clase y qué vienen a aprender a la institución escolar. Cfr. Villar Angulo, L.M.: *Un ciclo de Enseñanza Reflexiva*, Mensajero, Bilbao, 1995, p. 26.

(20) Vicente, P. de: "La formación del profesorado como práctico reflexivo", en Villar, L.M. (Coordinador): *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, Bilbao, Mensajero, 1995, p. 75.

(21) Cfr. Beyer, L. E. y Liston, D. P.: *El currículum en conflicto: perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*, Madrid, Akal, 2001, p. 236.

(27) Lozares, C.: "La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido", *Papers* (2001),

rado mediante teorías implícitas, cuya fundamentación se basa en la experiencia cotidiana y cuya finalidad es convertir el pensamiento científico en contenido escolar. El problema surge cuando el profesor ha de interpretar ese cúmulo de hecho, creencias y, trascendiendo la imagen de lo concreto observado, ha de conceptualizar/generalizar sus creencias, hechos y pensamientos, haciendo partícipes de los mismos a sus colegas, derivando su pensamiento al espacio de la práctica, conjuntamente con ellos.

La segunda dimensión que plantea el aprendizaje de las organizaciones se refiere al aprendizaje como conjunto, que hemos fundamentado mediante la teoría de la “cognición distribuida” de Salomón. Esta teoría explica cómo el conocimiento puede distribuirse entre los miembros del grupo, de modo que cada miembro se especializa en una función que pasa al grupo, así la capacidad total del mismo se distribuye entre los miembros que lo integran.

Lozares (22) va más allá y afirma que las percepciones, representaciones, memoria y, en general, las proyecciones y los procesos cognitivos están generados, extendidos y distribuidos diferencialmente entre los soportes y entre los agentes. Se plantea de este modo la cuestión porque, tanto en las dinámicas como en los resultados, se entabla un reconocimiento mutuo, un intercambio, una mentorización, pero -sobre todo- una apropiación de los procesos cognitivos de todos sus miembros, por todos sus miembros.

Desde la perspectiva del conocimiento “socialmente distribuido”, lo importante es la interacción entre los miembros que integran la organización que aprende no es tanto la cognición individual como la organización, distribución social, procesual y temporal de los componentes cognitivos entre agentes y soportes. La actuación de -y, sobre todos- los elementos implica una modificación del conocimiento y de las representaciones del mismo, en la medida que supone la ruptura con un tipo de racionalismo en el que lo cognitivo es una propiedad exclusivamente individual. La propuesta que hace Salomón es la de una cognición que impregna las mentes de los agentes y se sitúa en los soportes manejados, como consecuencia de la intervención producida.

El conocimiento distribuido socialmente que se produce en las “organizaciones que aprenden” es esencialmente pragmático, ya que su significado no está dado por una especificación inicial, previamente planificada, sino por una comunidad de observadores. Además, posee un carácter contingente, y no tanto planificado, finalista y determinado, ya que la planificación no puede asumir la contingencia local que conforma el contexto (23). La contingencia aporta a los acontecimientos un carácter fundamentalmente indeterminado, en el sentido de que no sigue un conjunto-secuencia. Pero el conocimiento distribuido socialmente constituye también un entorno interpretado en el ámbito de una comunidad saturada de significados. La puesta en

(22) Cfr. Lozares, C.: “La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido”, *Papers* (2001), p. 101.

(23) Cfr. Desde esta concepción, se entiende por “contingencia local” el conjunto de imponderables que acontecen en el contexto cultural de la institución escolar.

situación de la acción supone el ejercicio de unos mecanismos de interacción que facilitan la comunicación entre agentes, y de éstos con los soportes del conocimiento, en torno a una identidad teleológica claramente definida.

¿ES POSIBLE LA TRANSFORMACIÓN DEL MODELO DE ORGANIZACIONES QUE APRENDEN DESDE EL ESPACIO EPISTEMOLÓGICO DE LA ECONOMÍA AL ESPACIO DISCIPLINAR DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR?

No basta con afirmar que es transferible desde la economía a la organización escolar el modelo de organización que aprenden, sin aportar elementos justificativos que ilustren dicha apreciación.

Los intentos en el ámbito epistemológico por justificar la posibilidad de transferencia del modelo de "organizaciones que aprenden", desde el campo de la economía al organizativo de los centros docentes podrían ser realmente complejos y, después de todo, no aportar resultados clarificadores. Tanto las ciencias económicas como las pedagógicas tienen algo en común, el hecho de poder ser definidas como ciencias de la cooperación con respecto a la utilización adecuada de recursos, pero este atributo común, con ser necesario, no es suficiente para justificar dicha transferencia.

Ha sido muy recientemente, cuando en unas ciencias como en otras, y basándose en la Filosofía de la ciencia, se ha dotado a los modelos de una estructura en torno a la cual se establecen un conjunto de premisas, a partir de las cuales pueden inferirse de forma no trivial las conclusiones de validación del modelo o teoría, y de las posibilidades de transferencia del mismo a otras disciplinas inscritas en el campo de las Ciencias sociales. Un modelo o una teoría quedan explicados cuando las premisas satisfacen las expectativas depositadas en ellas. La cuestión está en comprobar si el modelo teórico que da soporte a las "organizaciones que aprenden" tiene capacidad científica para proporcionar evidencias adecuadas y solventes sobre los fenómenos educativos que contempla y las finalidades que procura.

El contraste empírico de las predicciones ha sido uno de los criterios esenciales seguidos para la evaluación de la consistencia de los modelos didácticos; sin embargo, hay dificultades generales para contrastar experimentalmente la bondad del modelo, no ya por las carencias que existen en el entramado epistemológico de las Ciencias sociales, sino por los requisitos previos que se requieren para la puesta en práctica del desarrollo del mismo, que pueden desvanecer un gran número de posibilidades de comprobar si la experiencia no funciona por las dificultades que entraña la transferencia del modelo, o bien porque las bases previas, en cuanto a elementos y dimensiones del mismo para supuesta en funcionamiento, no están suficientemente garantizadas.

Uno de los grandes problemas con los que se encuentran las ciencias pedagógicas y económicas para verificar las bondades de la transferencia de un modelo o teoría de un campo disciplinar a otro, se halla en que los postulados fundamentales desde los que se parte en las distintas teorías forman un amplio número de proposiciones que no son mutuamente consistentes, lo cual dificulta la transferencia. La

existencia de distintos y diversos conjuntos de postulados básicos hacen más improbable que se puedan deducir de ellos implicaciones que corroboran la bondad de un modelo económico aplicado a las ciencias pedagógicas. Por el contrario, el hecho de que una o varias proposiciones hayan sido deducidas de unos u otros supuestos, al margen del relativo éxito predictivo alcanzado, no es irrelevante. Cuando mayor ha sido el uso de unos supuestos y la fortuna empírica de sus deducciones, los modelos transferidos nos han de merecer más confianza.

No son muchas las aportaciones que hemos encontrado en el panorama nacional e internacional sobre el tema en cuestión, lo cual lleva a mantener nuestras cautelas sobre cómo verificar si el modelo de “organizaciones que aprenden” es adecuado para su utilización en el campo de la Organización escolar, a no ser que el proceso seguido conduzca al contraste de evidencias y al control de variables, pero eso llevaría consigo el desarrollo de investigaciones de carácter cuasi-experimental que intentasen verificar la bondad del modelo, aunque dudamos de su eficacia, atendiendo –sobre todo- a las contingencias que presenta el contexto cuando hablamos de ciencias probabilísticas, como son todas las ciencias sociales.

Consideramos que el debate y la justificación epistemológica no son posibles en la actualidad a cotas razonables de altura científica, y esto nos apena. En economía, sin embargo, algo se “mueve”. En España, concretamente, se ha desarrollado un proyecto conjunto entre el profesor Wenceslao González (24) y el recientemente fallecido Herbert A. Simon, cuyo inicio tuvo lugar en mil novecientos noventa y nueve, proyecto que se ha plasmado en la obra *Racionalidad, historicidad y predicción en Herbert A. Simon*.

A MODO DE CONCLUSIÓN

No es poco lo que se ha escrito sobre el modelo de escuelas consideradas como “organizaciones que aprenden”; de la idoneidad de este modelo de naturaleza economicista adaptado al ámbito pedagógico; de la importancia que adquiere la institucionalización y el desarrollo de una cultura “ad hoc” para que el modelo sea operativo. Sin embargo, no conocemos ningún estudio lo suficientemente elaborado en nuestro ámbito próximo de conocimiento, España, que haya justificado la bondad o inconveniencia del modelo que nos ocupa. La intención de esta colaboración ha sido definir los perfiles del modelo e indicar las potencialidades individuales, grupales y epistemológicas que, a nuestro juicio, son necesarias para ponerlo en funcionamiento.

Nuestras reflexiones conducen a la consideración de que no se puede transformar, de hoy para mañana, una institución cuyo referente es la enseñanza en una institución cuyo nuevo referente va a ser el aprendizaje de la organización, en la que todos sus miembros aprenden bien y aportan su aprendizaje a la realidad del centro,

(24) González, W., (Ed.): *Racionalidad, historicidad y predicción en Herbert A. Simon*, Netbiblo, A Coruña, 2003.

entendida como comunidad de aprendizaje, disponiendo de un nuevo modelo organizativo, diseñado, institucionalizado, aplicado y justificado convenientemente desde la dimensión epistemológica. Si esto no fuese así, habríamos entrado en un mundo de pedagogía-ficción próximo a la mitología.

Ciertamente, las condiciones desde las que partimos los profesores universitarios no son las más adecuadas para que, colaborando con los profesores de los centros docentes, podamos justificar desde sus premisas la bondad de un modelo, a no ser por la buena disposición, no tanto institucional como personal, de los docentes que trabajan en los centros. Ni siquiera la participación de algunos de ellos se puede considerar suficiente para contrastar y justificar la bondad de un principio de transferencia epistémica. Pero aún habiendo supuesto la justificación de la misma, como hemos afirmado durante todo el proceso de elaboración de esta colaboración, resulta necesaria la preparación previa del profesorado en el dominio y difusión de habilidades metacognitivas para formación de sus alumnos, a fin de definir, desarrollar, institucionalizar y trabajar en clave de una cultura institucional que responda a las señas de identidad de las organizaciones consideradas como "instituciones que aprenden". Todo ello supone la renuncia del profesorado a creencias y convicciones pedagógicas asumidas desde mucho tiempo atrás, renunciando que serán difíciles de alcanzar si no hay un sólido compromiso ético del profesorado, capaz de posponer sus concepciones pedagógicas, si fuese el caso, con tal de contribuir al desarrollo de un proyecto común no exento de incertidumbres.

Todo ello es el inicio de una andadura duradera, no exenta de desencuentros, de incertidumbres, de la consideración subjetiva de ilusiones y trabajos perdidos que suponen el atrio de un largo camino en el que las escuelas podrían llegar a ser instituciones con un alto grado de corporatividad, cuya finalidad fuese ahondar en el sentido de las ciencias pedagógicas y su aplicación al apasionante mundo de definir y actualizar la integridad del ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, J.: *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis, 1993.
- Beyer, L. E. y Liston, D. P.: *El currículum en conflicto: perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*, Madrid, Akal, 2001.
- Bolívar, A.: "Los centros educativos como 'organizaciones que aprenden': una mirada crítica". *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, (2001) p.1. Web: http://contexto_educativo.com.ar/2001/47nota-04.htm.
- Castelló, M. y Monereo, C.: "El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior", *Revista infancia y aprendizaje*, 88 (1999) pp. 25-42.
- Cortina, A.: "Moral dialógica y ecuación democrática", en P. Ortega y J. Sáez (Coordinadores): *Educación y democracia*, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Caja de Ahorros de Murcia, 1993.
- Dewey, J.: *How we think*, Boston, Heath, 1993.
- Gairín, J.: "Cambio de cultura y organizaciones que aprenden", *Revista Educar*, 27 (2000), pp. 31-85.

- Giroux, H.: *Posmodernism, feminism, and cultural politics. Redrawing educational boundaies*, Albany, State University of New York Press, 1991.
- González, W., (Ed.): *Racionalidad, historicidad y predicción en Herbert. A. Simon*, Netbiblo, A Coruña, 2003.
- Guzmán, R.: “Desarrolle habilidades metacognitivas en los estudiantes”, en L. M. Villar (Coordinador): *Programa para la mejora de la docencia universitaria*, Prentice Hall, Madrid, 2004, pp. 244- 261.
- Lozares, C.: “La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido”, *Papers* (2001), p. 101.
- Martínez Beltrán, J. M. y otros: *Metodología de la mediación en el P.E.I.*, Bruño, Madrid, 1990.
- Mayor, J., Suengas, A. y González, J.: *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*, Madrid, Síntesis, 1993.
- Ortega, P. y Mínguez, R.: *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Paris, S. C.; Lipson, M. Y. y Wixson, K. K.: “Becoming a Strategic reader”, *Contemporary Educational Psychology*, 8 (1993) pp. 293 – 316.
- Pérez Ferra, M.: *Conocer el currículum para asesorar en centros*, Aljibe, Archidona, 2000.
- Polo, L.: “Los sentimientos humanos”, *Revista internacional d’ Humanitats*, nº 22 (1998), Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. <http://humanitas.cl/biblioteca/articulos/d0049>, p. 49.
- Prieto, M. D.: “Evaluación de las capacidades cognitivas y metacognitivas del potencial de aprendizaje”, *Revista de innovación e investigación educativa*, 4 (1989) pp. 27-58.
- Prieto, M. D.: *Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación*, Síntesis, Madrid, 1993.
- Reder, L. M. y Shunn, C. D.:” Metacognition does not imply awareness: estategy choice is overned by implicit learning and memory”, en L. M. Reder (ed.): *Implicit memory and metacognition*, Mahwah, N. J., Erlbaum, 1996, pp. 45-77.
- Salomon, G. (ed.): *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, 1993.
- Senge, P.: *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Barcelona, Gránica, 1992.
- Vicente, P. de: “La formación del profesorado como práctico reflexivo”, en Villar, L.M. (Coordinador): *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, Bilbao, Mensajero, 1995.
- Villar Angulo, L.M.: *Un ciclo de Enseñanza Reflexiva*, Mensajero, Bilbao, 1995.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E.: “The teaching of learning strategy”, en Wittrock, M. C. (ed.): *Handbook of Research on Teaching. Third edition*, N. Y., McMillan Publishing, 1986, pp. 315 – 327.
- Yuste, C.: *Programas de mejora de la inteligencia*, CEPE, Madrid, 1997.