

Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional

Eduardo FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

Correspondencia

Eduardo Fernández Rodríguez

Área de Didáctica y
Organización Escolar,
Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y
Trabajo Social.
Campus Miguel Delibes, Pº
Belén, 1, 47011 Valladolid
(Castilla y León)

mail: edufern@pdg.uva.es
Teléfono:661695333

Recibido: 07/06/2008
Aceptado: 13/07/2009

RESUMEN

Se presentan en este trabajo, diversas metodologías asociadas a lo que en la literatura especializada se ha denominado como tradición práctica de la formación, aunque, en este caso, se abre el análisis para incorporar algunas herramientas que actualmente son utilizadas dentro del espacio del aprendizaje profesional en orden a establecer procesos de innovación organizacional. La estructura analítica que se sigue es la siguiente. Primero, una presentación de cada una de las metodologías innovadoras. Segundo, un análisis de los procesos de comunicación didáctica subyacentes. En tercer lugar, una exploración de su concepción del profesional. Por último, una breve descripción del modelo formativo que se puede desarrollar usando alguno de sus planteamientos: el prácticum reflexivo.

PALABRAS CLAVE: Didáctica universitaria, formación profesional, investigación-acción, aprendizaje profesional, diseño y desarrollo del currículum

Experiential Learning, action-research and organizational knowledge creation: formation as a professional innovation zone

ABSTRACT

In this work, appears several methodologies associated with in the specializing literature has been named as a practical training tradition, though, in this case, the analysis is opened to incorporate some tools that nowadays are used inside the space of the professional learning in order to establish processes of innovation organizational. The structure of analysis is the next one: First, a presentation about of the three innovative methodologies. Second, an analysis of the underlying processes of didactic communication. Thirdly, an exploration about of the conception of the professional in them. Finally, a brief description of the formative model who can develop using someone of his approaches: the reflexive prácticum.

KEY WORDS: University Didactic, vocational training, action-research, professional learning, curricular design and development

1. Introducción

Las estrategias de innovación profesional concibe la formación como una *actividad reflexiva*, en el sentido en que la han definido la epistemología de la complejidad y la investigación social de segundo orden. La reflexividad, antes que ninguna otra cosa, supone asumir una nueva posición para los participantes respecto de los procesos de «reflexión *en y sobre* su práctica profesional».

Ya no se trata de la posición absoluta de un sujeto exterior, en este caso el formador o el «interlocutor significativo» (por usar el lenguaje de los teóricos de la creación organizacional del saber), a partir de la cual, contemplar lo que ocurre dentro de las organizaciones o en los procesos formativos. Tampoco se trataría de asumir posiciones relativizadoras (e individuales) que el sujeto realiza de forma externa y ajena, una especie de multiculturalismo organizativo en el que cada cual, para entendernos, «*tiene su verdad*». Se trata de algo radicalmente diferente, y que se encuentra en la base de las posiciones reflexivas, y cuyo argumento sustancial sería el siguiente: «únicamente somos sujetos al interior de los procesos de representación, es decir, nuestra subjetividad se dirime al calor de aquello que nos representamos».

Por lo tanto, el conocimiento sobre la organización únicamente es posible a partir de la incorporación del sujeto de conocimiento en aquello que conoce y que, por lo tanto, construye. Sean estos sujetos del conocimiento los «miembros de una empresa» o los «participantes de un grupo de reflexión sobre su práctica profesional», lo cierto es que en la medida en que piensan sobre el espacio que les rodea o que intentan establecer procesos de diálogo intersubjetivo en beneficio de la institución, en ambos casos: «la tarea de conocer deviene en construcción de la realidad que pretenden transformar».

La educación, entonces, debe concebirse en tanto «sistema-observador». Al igual que en los postulados de la teoría cuántica, lo que existe en el espacio de las organizaciones «únicamente es posible porque lo observamos». Por lo tanto, la formación práctica – a través de los procesos intersubjetivos de creación del saber – lo único que intenta es ser fiel a este principio de la física cuántica que nos recuerda la necesidad de que establezcamos plataformas de observación en los que, a la vez, «seamos observadores y observados^[1]»:

Para el discurso práctico de la Formación Profesional, la educación no es más que la búsqueda permanente de información dentro del sistema-observador. Realizar una *investigación de segundo orden* o establecer *procesos de reflexión sobre nuestra práctica*, no es nada más que la necesidad de que «circule información»: es ésta la que hace posible la existencia del sujeto en las organizaciones reflexivas, y de un objeto (el aprendizaje de la práctica profesional) que se nos torna accesible. En definitiva, «implementar posiciones observadoras» es la *condición necesaria*. Desarrollar procesos a través de los cuales dichas plataformas de observación envíen información al sistema, es la *condición suficiente*^[2].

Y si de lo que hablamos es de pensar nuestro propio pensamiento, estableciendo puntos de vista (que no son más que «vistas desde un punto»), y si además estos *meta-puntos de vista*, tienen como condición *sine qua non* la obtención de información, entonces, de lo que se trata es de *desarrollar programas de Formación Profesional que, continuamente, reenvíen información al sistema, entendiéndolo por tal la propia actividad de formación*^[3]. Por lo tanto, debemos concebir la acción educativa como *una estrategia*, en el sentido en que la concibe Edgar Morin (1994: 113), esto es: la posibilidad de imaginarnos un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que pueden realizarse, consolidarse o eliminarse, en función de las informaciones que nos vayan llegando en el curso de la acción.

Se trata, entonces, de pensar la Formación Profesional como una «ecología de la acción»; un proyecto de investigación que se mantiene vigilante durante el proceso de creación organizacional de saber, de forma que la información que se vaya obteniendo del sistema, nos permita cuestionar, alterar, modificar o reconstruir lo planificado. La formación práctica, entonces, deviene en investigación: una estructura que recoge permanentemente información de los procesos que se produzcan en su seno.

Sin embargo, las instituciones de formación han tenido serias dificultades de asimilar o incorporar, en sus currícula, alguno de los planteamientos basados en la reflexividad. Hasta no hace mucho, la epistemología dominante del aprendizaje profesional ha sido la «racionalidad técnica», concibiendo la actividad profesional como una resolución de problemas instrumentales a partir de un conocimiento científico especializado. Esta racionalidad técnica entiende el conocimiento profesional como un desarrollo jerárquico en la que «los principios generales» (o *ciencia básica*) ocuparían el nivel más alto, mientras que la «concreta solución del problema» el más bajo. De este modelo jerárquico del conocimiento profesional se derivan otras consecuencias (Schön, 1998: 35 – 36): (i) la investigación está separada institucionalmente de la práctica; (ii) los investigadores proporcionan las bases y la

ciencia aplicada de la que derivar las técnicas para el diagnóstico y la solución de los problemas en la práctica; (iii) los profesionales suministran a los investigadores los problemas por estudiar y las pruebas de la utilidad de los resultados de la investigación; (iv) el papel del investigador es distinto al papel del profesional, y normalmente considerado superior a este último; (v) esta separación entre investigación y práctica tiene un efecto directo sobre el currículum normativo en los centros formativos, pues la estructura curricular sigue el mismo orden de jerarquía basado en la «epistemología técnica de la práctica profesional»: primero se darán los contenidos basados en la ciencia básica y la ciencia aplicada; después, las destrezas para su aplicación a los problemas del mundo real de la práctica.

Otra cuestión importante, es la dificultad de nuestros actuales sistemas de formación de abrirse al saber profesional, a los aprendizajes experienciales; en buena medida debido a esa consolidación (hegemónica) del conocimiento profesional como aplicación de la ciencia o de los problemas instrumentales. Se hace prioritario, pues, una distinción radical entre tecnicidad (presente en los currículos de las instituciones de formación inicial) y profesionalidad (en tanto prácticas no sujetas a previsión científica alguna). Frente al «saber cómo» se trata de imponer el «saber qué»; y el «saber cómo». Voy a tratar de aclarar, un poco más, si cabe, esta cuestión.

Para la racionalidad técnica, la práctica profesional es un proceso de «resolución de un problema». Los problemas de elección o decisión son resueltos a través de la selección, con los medios disponibles, del más adecuado para los fines establecidos (en la línea de lo que hemos denominado como *teorías cognitivo-funcionalistas*). El problema – como bien nos enseña Donald Schön (1998: 47) – es que al enfatizar la resolución de problemas, ignoramos el encuadre del problema, es decir, el proceso mediante el cual definimos la decisión que se ha de adoptar, los fines que se han de lograr y los medios que pueden ser elegidos.

Se nos presenta, entonces, la siguiente dificultad (volviendo a la distinción entre tecnicidad y profesionalidad): ¿pueden darse como dados, para el profesional, los problemas de la práctica? Para la «racionalidad técnica», predominante en nuestros currículos de formación inicial, sí. En cambio, para la «epistemología práctica del aprendizaje» dichos problemas deben ser construidos a partir de los materiales que nos proporcionan las situaciones problemáticas, y éstas son incomprensibles, preocupantes e inciertas:

“La racionalidad técnica depende del acuerdo acerca de los fines. Cuando los fines son fijos y claros, entonces la decisión de actuar puede presentarse como un problema instrumental. Pero cuando los fines son confusos y conflictivos, no hay todavía un «problema» que resolver. Un conflicto de fines no puede ser resuelto mediante el uso de técnicas derivadas de la investigación aplicada. Más bien, a través de procesos no técnicos de encuadramiento de la situación problemática podemos organizar y clarificar tanto los fines que se han de lograr como los posibles medios con que hacerlo” (IBÍDEM, 49).

Las dificultades de las instituciones de formación para dar cabida al *saber experiencial*, o para no sustraerse a los problemas planteados por la experiencia profesional en tanto potencial de saber, también se relacionan con un considerable menosprecio del saber de los trabajadores:

“...los servicios centrales de concepción (los ciegos), ausentes de los talleres, no pueden conocer todos los imprevistos que allí sobrevienen y no pueden, por consiguiente, tomarlos en cuenta. La gente de los talleres (los mudos), que conocen las incertidumbres, no tienen la posibilidad de hacerse escuchar y menos aún de intervenir sobre la concepción del proceso” (TANGUY, 1991: 20).

En definitiva, los nuevos espacios de producción y gestión del conocimiento profesional, conciben la profesionalidad y la tecnología en tanto «funciones del aprendizaje en la organización». Va a ser, por tanto, en la experiencia demandante (o movilizadora) de los contextos de producción donde se hacen concretos los conocimientos y se conforman los saberes de la técnica. La flexibilización curricular y metodológica que se impone en la formación inicial de profesionales, perseguirá, claramente, dos objetivos: por un lado, «validar la experiencia y las competencias de quien aprende»; y por otro lado, percibir el «potencial de productividad» que proporcionan los *aprendizajes experienciales*. Frente a la radical oposición que antaño se hacía entre saber obrero y profesionalidad, los nuevos diseños curriculares

tratarán de articular y armonizar los *aprendizajes experienciales* con las *estructuras del mundo de la vida* del sujeto. Sólo de esta manera los saberes profesionales podrán tener valor significativo para el sujeto.

El desafío teórico-práctico en el que se encuentran nuestros actuales diseños curriculares, es la implementación de acciones que integren trabajo y mundo de vida, sujeto laboral y su saber productivo. Es esta integración (y ya no una simple yuxtaposición como haría el pensamiento tecnicista) la que supone caracterizar al saber obrero en tanto “valor agregado”, recurso productivo. Los actuales programas de “Calidad Total” y de “Excelencia Empresarial”, parece que van en esta línea.

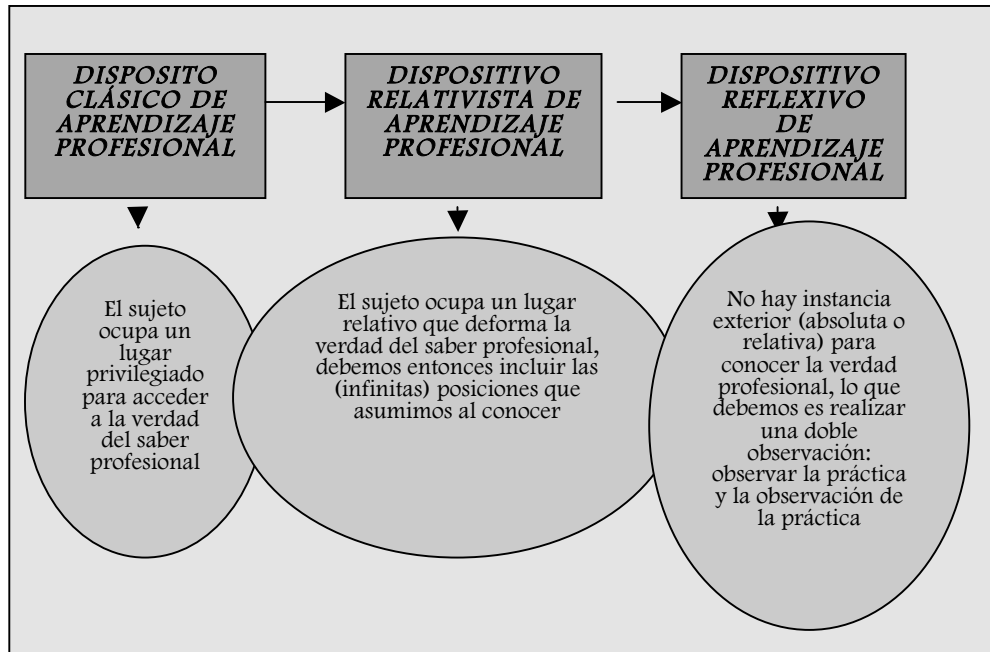


GRÁFICO 1. Una evolución de los dispositivos de aprendizaje profesional

2. Metodologías de trabajo para convertir la formación en una «zona de innovación»

2.1. El aprendizaje experiencial: la noción de «quiebre» como punto de partida para la competencia profesional

La primera estrategia de innovación es el rol que puede jugar la figura del «interlocutor significativo». Me serviré de los esquemas que Nicole Roelens (1989) propone para el desarrollo del *aprendizaje experiencial*. Dicho esquema distingue analíticamente tres periodos en el aprendizaje: la búsqueda (*la quête*), la prueba (*l'épreuve*) y la obra (*l'oeuvre*).

Sin embargo, antes de ocuparme del desarrollo de estas fases, quisiera detenerme, brevemente, en una cuestión fundamental: la Formación Profesional como “zona de innovación”, únicamente es posible, si el punto del que partimos es una situación profesional de «quiebre» que abre la posibilidad de «potenciales de cambio» en el análisis de experiencias^[4]. Por tanto, el cambio en nuestras prácticas y la posibilidad de iniciarnos en una práctica de innovación, no tienen sentido en la continuidad de la experiencia sino en sus interferencias, en aquellos acontecimientos que los y las participantes conciben como negativos.

¿Cuál es el sentido metodológico, en términos del aprendizaje organizacional, de todas estas cuestiones relacionadas con el quiebre, las interferencias o las rupturas? Todas ellas, nos permiten pensar que, de producirse su aparición - en la interacción entre sujeto de la experiencia e interlocutor significativo - nos encontramos cerca de un punto que podemos

considerar “una zona de innovación”. Su importancia en el establecimiento de prácticas profesionales reflexivas, por tanto, es crucial.

En la interacción, ponemos en juego lo que Habermas denomina nuestro «mundo de vida»: modos de interacción – lingüísticamente mediados – que caracterizan nuestro adentrarnos en la experiencia. Es por eso que los quiebres, las interferencias o las rupturas no son más que efectos derivados de dichos patrones de acción que Habermas define como “*mundo de la vida del sujeto*”. Al activar los quiebres, las rupturas, las interferencias, no hacemos más que poner en crisis nuestro propio mundo de vida, lo que permite orientar nuestra experiencia hacia el cambio profesional y organizativo.

Retomo, entonces, los períodos del aprendizaje experiencial propuestos por Roelens. El primero de ellos es *la búsqueda* (hacia atrás) por parte de quien puede devenir “interlocutor significativo”. En este período, se trata de reconocer aspectos del sujeto, por el momento, no integrados ni integrables a su identidad. Es, en este momento, cuando los quiebres, las interferencias o las rupturas – examinados en la historia pasada del sujeto de la experiencia – cobran significados nuevos, son descritos a partir de nuevas posibilidades, lo que apunta hacia la “zona de innovación”. ¿Por qué ese interés por indagar en la memoria del sujeto? Sencillamente, porque se piensa que, al examinar las situaciones vividas por el sujeto, situaciones que le son familiares, esto puede significar una oportunidad para enfrentarse a las nuevas situaciones «no familiares» que se le presentan de forma indeterminada e imprevisible. Es, entonces, en la capacidad de “ver-como” y de “actuar-como” (aquellas situaciones familiares) lo que permite (al sujeto) percibir aquellos problemas que no se ajustan a las reglas existentes.

El segundo momento, es el de la confrontación con una situación de vida surgida en la búsqueda (*la prueba*). Representa un puente con lo que es “otro” en el mundo y con otro también protagonista: el «interlocutor significativo». En este momento de la prueba se activa el doble proceso de formación del pensamiento: el de descentramiento, por el cual el pasado deja de ser egocéntrico y es socializado; y el de interiorización, por el cual el sujeto se despega de las certezas transmitidas y evoluciona hacia el pensamiento personal. Hemos dicho que la prueba supone un momento de puente, o en rigor: de «transacción entre el sujeto de la experiencia y la situación problemática que se le presenta». Ante esta situación el sujeto podría dar al *interlocutor significativo* un rol de garante de la identidad, por lo que la formación experiencial vendría en «formatización experiencial y sobreadaptación». En esta situación de aprendizaje/modelamiento debiéramos tratar de no caer.

La transacción entre el sujeto y la situación obliga al primero a asumir dos posiciones de sujeto radicalmente distintas: (i) abordar la experiencia como confrontación con algo nuevo, como ruptura. El sujeto se verá obligado a “hacer experiencia” en busca de estructuras que permitan restablecer el dominio de la situación; (ii) afrontar la experiencia como un cuadro de pensamiento ya constituido. En este caso, el sujeto domina la situación que se le presenta, o lo que es lo mismo: “tiene experiencia”, “es un profesional”.

El punto crucial que me gustaría retener, por tanto, desde este modelo de Formación Profesional concebida como una *zona de innovación*, es que la experiencia es antagónica con el curso normal de las cosas, desestabiliza, haciendo irrumpir aspectos desconocidos de la vida de la persona y de los otros. La formación, en definitiva, dependerá del alcance de tal problematización y de su anclaje en la realidad del sujeto y en su identidad. Dependerá de la dialéctica entre el sujeto y las situaciones experienciales; sólo así el sujeto podrá ir dominando la situación y restableciendo un “cierto” equilibrio funcional con el contexto. Este sería el momento en que se interrumpe el período de la prueba como fenómeno que nos desgarrar, llegando al punto final del aprendizaje experiencial: el de *la obra*. Es en ese momento cuando hemos «abierto una zona de innovación» generado las condiciones, a su vez, para una formación creativa de competencias profesionales.

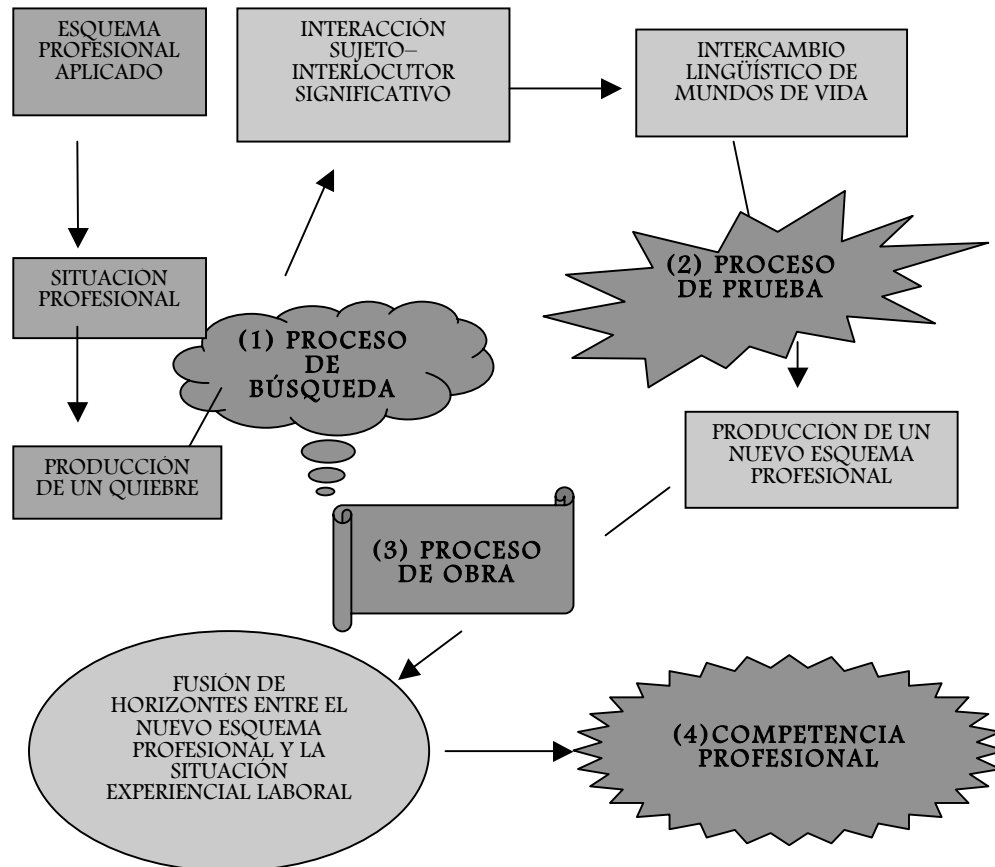


GRÁFICO 2. Modelo de aprendizaje experiencial

2.2. La investigación-acción como herramienta de innovación

La segunda de las estrategias metodológicas que nos permite implementar la *zona de innovación* es el establecimiento de «una metodología de ciencia-acción (investigación-acción)». ¿Cuál es el punto de partida de esta herramienta de Formación Profesional? Que la profesionalización implica una práctica reflexiva que exige la capacidad de hacer evolucionar los actos profesionales y de completar los «saberes» y los «saber hacer» en función de la experiencia y de los problemas que ella plantea.

Inspirada en una tesis de Dewey sobre la investigación de los métodos de enseñanza, la *ciencia-acción* concibe directamente la reflexión sobre la práctica como profesionalización. La *metodología de ciencia-acción* se vincula con una «epistemología de la práctica profesional», según la cual, el aprendizaje a partir de la reflexión sobre la experiencia práctica no sólo transforma los modelos de acción, individuales y colectivos, sino que hace surgir nuevos saberes *en y de* la acción misma. En las líneas que siguen desarrollaré algunas de las principales características de esta forma de entender el aprendizaje profesional que es el «método de la investigación-acción».

La primera característica que me gustaría destacar es que dicha metodología, en tanto que reflexión colectiva acerca de nuestra práctica profesional, exige una «racionalidad ampliada». ¿Qué quiero decir con esto? En muchas ocasiones, podemos correr el riesgo de transformar nuestros análisis sobre la acción profesional en operaciones de gestión organizacional suscitada por el interés de corregir los errores detectados. Esta «racionalidad instrumental» debe ser superada – a juicio del «modelo de ciencia/acción – por una «racionalidad ampliada» que no se limita a intercambiar en la interacción colectiva argumentos o discursos basados en la verdad de los enunciados (generalmente vinculados a la necesidad objetiva de cambio institucional) sino que los argumentos racionales que se ponen en juego en el proceso de reflexión colectiva alcanzan los valores de rectitud asignados al cumplimiento de las normas del grupo, así como argumentos relacionados con la veracidad y autenticidad de las manifestaciones y expresiones de la comunidad reflexiva. Para la ciencia-

acción se trata de ampliar las pautas de racionalidad a intercambiar en la reflexión grupal, reconociendo todos esos saberes que se ponen en juego más allá de aquellos meramente instrumentales-funcionales, alcanzando esos «saberes tácitos o del mundo de la vida. Esa ampliación de saberes es a lo que me voy a referir en el siguiente punto.

La segunda característica que debemos apuntar se relaciona, efectivamente, con una de las funciones de la ciencia-acción: «la apertura del saber de trasfondo (tácito)». La «epistemología positivista o tecnológica de la práctica profesional» ha sido incapaz de incorporar la perspectiva del actor. Anclada como está en una óptica profesional de resolución de problemas a partir de la información proveniente de la investigación científica, ha desatendido aquellos conocimientos derivados de la acción profesional que, sin ser explicitados, han demostrado ser eficaces en el desempeño laboral^[6].

Estos conocimientos, o saberes tácitos, derivan de situaciones particulares-problemáticas ante las cuales el sujeto de la experiencia no le ha quedado más remedio que comprenderlas al interior de un cuadro que se fija él mismo, lo que responde a una representación de la situación elaborada a partir de sus experiencias. A su vez, estas experiencias le han permitido construir modelos de acción para la organización que el sujeto da a los elementos/problemas de la situación y, por consiguiente, del cuadro. Estos conocimientos tácitos, por tanto, nos reenvían al saber que adquirimos en la práctica:

“En una situación dada el individuo analiza la situación, construye un cuadro de percepción sobre la base de sus experiencias pasadas y decide actuar de una determinada manera: es la reflexión en la acción (“reflection-in-action”) producida espontáneamente, sin conciencia. Reflexiona enseguida sobre la eficacia de su acción, puede entonces decidir modificarla, es ahora la reflexión sobre la acción (“reflection-on-action”) que corresponde a una verificación” (ROJAS, 1999: 99).

«El práctico» (sujeto de la experiencia) se comporta entonces como un investigador, ya que: (i) construye, en un primer momento, una problemática (un *cuadro de lectura* de la situación); (ii) formula enseguida hipótesis, actuando según un cierto *modelo de acción*; (iii) verifica sus hipótesis, analizando los *resultados de su acción*. Por tanto, estos patrones de indagación/investigación se describen como una secuencia de momentos en la reflexión (Schön, 1998: 37 – 38). Cada una de estas secuencias, va a constituir un elemento necesario para el diseño y desarrollo de prácticas reflexivas de Formación Profesional:

- Existen situaciones para las que tenemos respuestas espontáneas y rutinarias, dependen de un «*conocimiento en la acción*»: un conocimiento tácito que, en forma de estrategias diversas, produce resultados eficaces siempre que se mantenga dentro de los límites de la “normalidad”. En esta fase operan las certezas del mundo de la vida cotidiana.
- Sin embargo, las respuestas rutinarias producen una sorpresa, un resultado inesperado, agradable o desagradable, que no responde a las categorías que nos proporciona el conocimiento en la acción. Esta sorpresa nos llama la atención y motiva una reflexión, o, en términos de Roelens, *una búsqueda*.
- La sorpresa conduce a una «*reflexión dentro de una acción-presente*» que, en alguna medida, resulta consciente, aunque no se produzca necesariamente por medio del lenguaje hablado. Aquí van a influir tanto el acontecimiento inesperado como el conocimiento en la acción que le preparó el terreno. En el esquema de Roelens, sería el momento de *la prueba*.
- La «*reflexión en la acción*» posee una función crítica y cuestiona los supuestos del conocimiento en la acción. El pensamiento critica aquello que trajo a la situación y favorece la reestructuración de estrategias, comprensión y definición de problemas. Se inicia, en la estrategia de Roelens, la fase de *la obra*.
- La reflexión en la acción da lugar a la experimentación *in situ*. Se idean y prueban nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar su comprensión o afirmar los pasos dados para que las cosas vayan mejor («*reflexión sobre la acción*»).

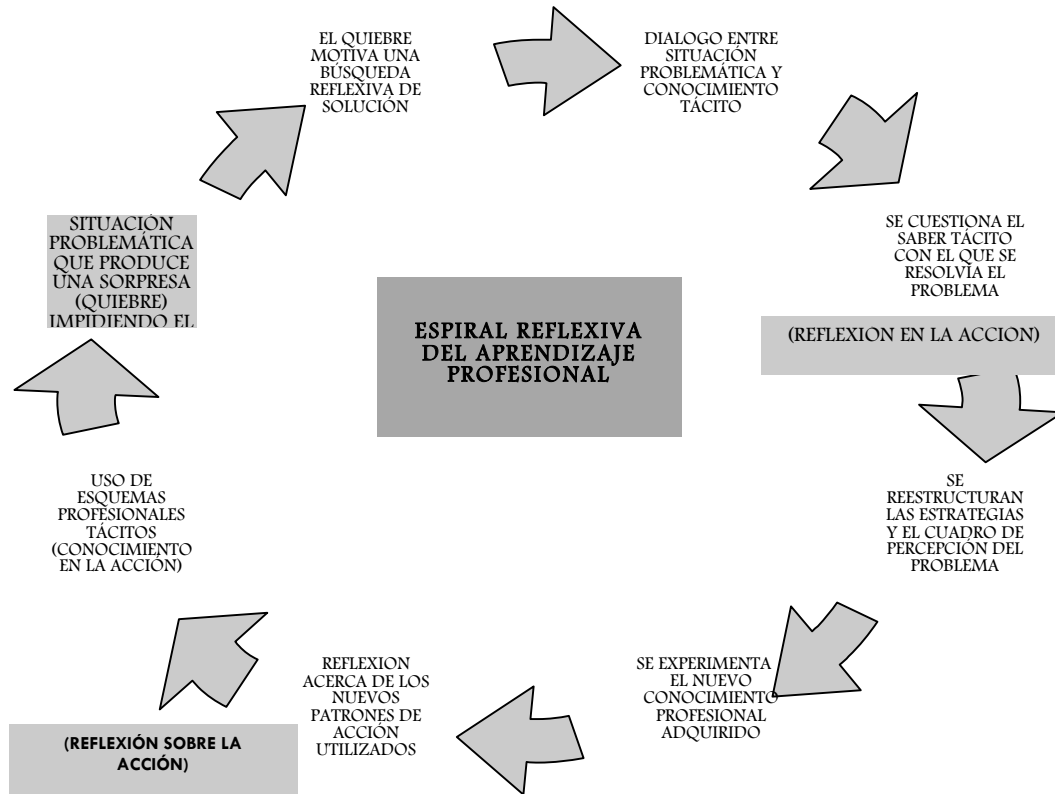


GRÁFICO 3. Modelo de aprendizaje profesional desde la Ciencia-Acción

2.3. La teoría de la creación organizacional de saber: recuperar el ‘saber tácito’ profesional

Una estrategia metodológica complementaria a la de la ciencia-acción es la «creación organizacional de saber». Desde este planteamiento se va a valorizar el «saber tácito» y el «aprendizaje en las organizaciones», aunque con algunos matices respecto a los planteamientos de la ciencia-acción. La teoría de la “*creación organizacional de saber*” sostiene que: «la clave de la producción del saber y del aprendizaje está en la amplitud y variedad del saber experiencial, que moviliza el proceso creativo, y no en los atributos del saber técnico científico que reencuentra en las organizaciones».

La teoría de la creación organizacional de saber fue elaborada por Nonaka y Takeuchi (1995) a partir de su estudio respecto a los procesos de innovación y desarrollo de productos en empresas japonesas. Se ocupa de las consecuencias prácticas que tiene, para una organización, el situar como aspecto fundamental el valor productivo del saber tácito. Podríamos esquematizar las principales características del modelo de la siguiente forma:

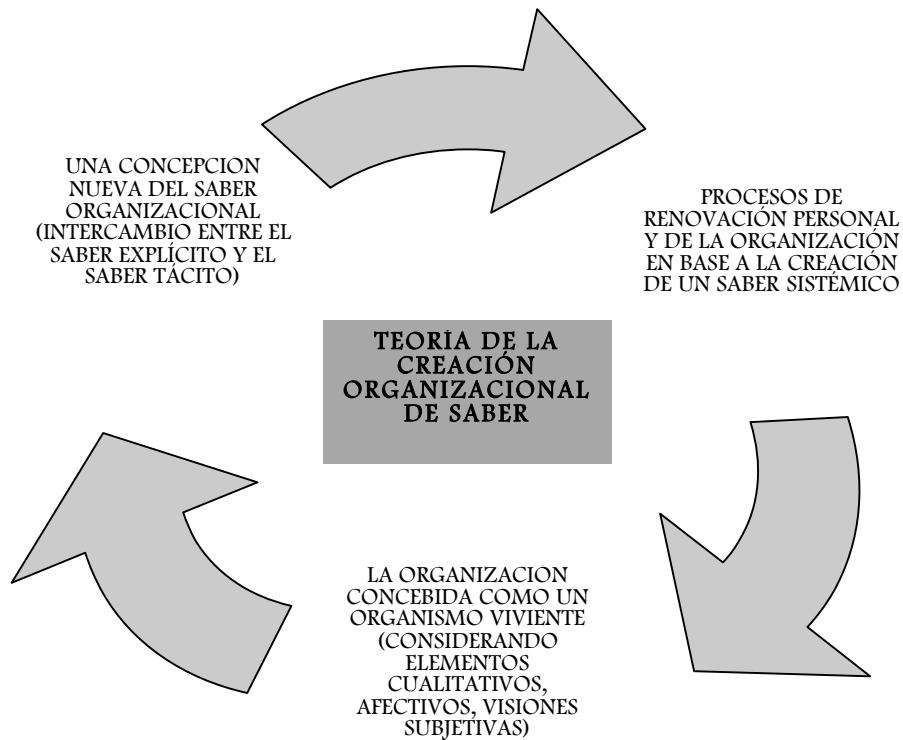


GRÁFICO 4. Elementos de la teoría de la creación organizacional de saber

La primera consecuencia que extraen es que la organización ya no es una máquina de procesar información, sino un «organismo viviente». El punto nodal ya no se va a referir al *procesamiento de información objetiva* en orden a mejorar los desarrollos productivos; sino a elementos cualitativos, afectivos, visiones subjetivas: todos ellos son parte integral del «saber profesional».

La segunda consecuencia práctica de la plusvalía obtenida a partir de recuperar el saber tácito es la siguiente: lo fundamental en la innovación va a ser un altamente individual «proceso de autorrenovación personal y de la organización»:

“La esencia de la innovación es recrear el mundo de acuerdo a un particular ideal o visión. Crear nuevo saber significa literalmente recrear la empresa y todos en ella en un proceso continuo de autorrenovación personal y organizacional. Esta no es responsabilidad de unos pocos elegidos – un especialista en investigación y desarrollo, planificación estratégica o marketing – sino de todos en la organización” (ROJAS, 1999: 108).

Abordemos ahora la tercera consecuencia respecto a la *pragmática del saber tácito*: «un cambio de coordenadas respecto al tipo de conocimiento que debemos usar en la *gerencia organizacional*». Se trata de superar la idea de que el saber puede ser adquirido, enseñado y entrenado a través de manuales, libros o conferencias; por el contrario, debemos atender al menos formal y sistemático aspecto del saber que es ganado vía el uso de metáforas, imágenes o experiencias. Por lo tanto, no debemos abandonar las prácticas relacionadas con el saber explícito, sino intercambiarlas con ese saber tácito: únicamente, a partir de tal combinación, podemos garantizar el éxito en la creación de saber (realmente) productivo para la organización.

Una vez expuestas las consecuencias prácticas que la recuperación del saber tácito tiene para la organización, quisiera detenerme por unos breves momentos en la epistemología del saber y la comunicación que subyace en la propuesta de la *creación organizacional de saber*. La cuestión fundamental que quisiera señalar es que ésta supone una ruptura respecto a la tradición occidental-cartesiana. La economía y las ciencias organizacionales, en esta línea «constructivista auto-poiética^[6]», deben prestar más atención a la «interacción entre el yo y el mundo externo» para la búsqueda de conocimiento útil (productivo) a la organización. Dos son las distancias con la «epistemología racionalista cartesiana» que, no debemos olvidar,

siguen muy presentes en el ámbito de las organizacionales occidentales: (i) hay una identidad de cuerpo y mente, lo que implica que, lo que somos, es inseparable de lo que hacemos, o dicho de otro modo: “*el modo esencial es actuar en el mundo no conocerlo*”; (ii) identidad de yo y el otro, lo que permite una visión colectiva de las relaciones humanas, enfatizando el saber subjetivo y la inteligencia intuitiva.

La conclusión que podemos sacar, a partir de esta forma de comprender el mundo de las organizaciones, es la siguiente: el espacio organizativo no es más que un transicional proceso de permanente flujo, que se concreta en lugares visibles, más que en una eterna, invariable, invisible y abstracta entidad:

“La creación organizacional de saber debe ser entendida como un proceso que amplifica el saber creado por los individuos y lo cristaliza como parte de la red de saber de la organización. Este proceso tiene lugar al interior de una “comunidad de interacción” en continua expansión, que atraviesa niveles y fronteras intra e interorganizaciones” (Nonaka y Takeuchi, 1995: 57).

Expondré, a continuación, el *modus operandi* para la creación organizacional de saber. Aunque suene repetitivo, quisiera que retuviéramos la cuestión central (metodológicamente hablando) que subyace a esta modalidad de Formación Profesional: el saber humano se crea y difunde a través de una interacción social entre saber tácito y saber explícito llamada «conversión de saber». Este proceso tiene lugar entre individuos que, al calor de este intercambio social, desarrollan tanto el saber tácito como el explícito. En el cuadro 4, aparecen los distintos procesos de intercambio de saberes, tal y como lo plantean Nonaka y Takeuchi.

Estos cuatro métodos de conversión de conocimientos se encuentran interconectados estructuralmente. Es evidente que una organización no puede generar conocimiento por sí sola, sino, simplemente, movilizar el conocimiento tácito que crean y acumulan sus trabajadores a escala individual. Lo que sí es fundamental retener es que «el conocimiento tácito de las personas, representa la base que permite crear conocimiento en una organización, amplificándolo “organizadamente”».

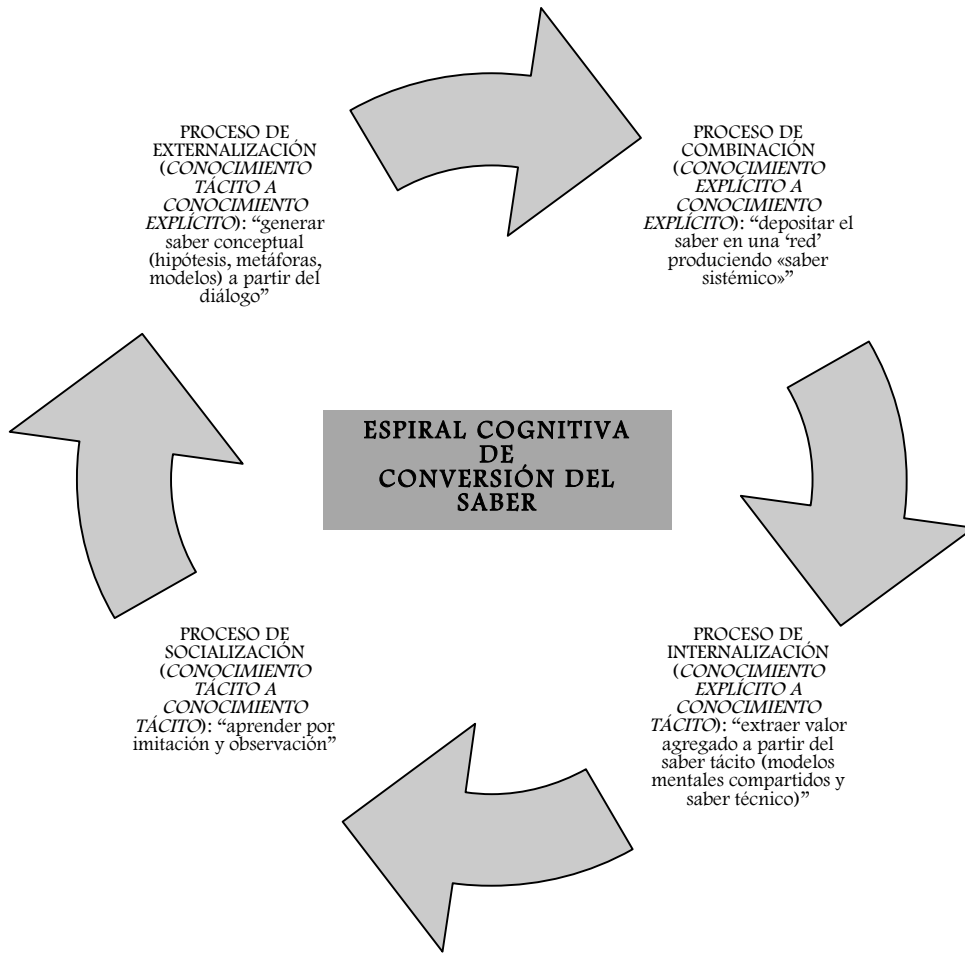


GRÁFICO 5. Modelo de Aprendizaje Profesional de Nonaka y Takeuchi

3. La comunicación didáctica en el discurso de la formación concebida como una zona de innovación. Navegando entre el «más acá» de las teorías mediacionales (subjetivistas) y el «más allá» de las teorías sociohistóricas (dialécticas)

El discurso del aprendizaje profesional concebido como una zona de innovación, se relaciona en gran medida con las versiones más radicales de las «teorías mediacionales del aprendizaje». ¿Cuáles son éstas? Aquellas que coinciden en señalar la importancia que tienen los significados en la construcción de las acciones. Comparten con el resto de teorías mediacionales la consideración de ciertos “estilos cognitivos” que son propios de los individuos, sin embargo su radicalidad parte de dos cuestiones fundamentales que las separan de las teorías mediacionales convencionales: (i) el origen de estos aspectos *interpsicológicos* se abre a lo experiencial, a lo biográfico en el individuo; (ii) a diferencia de las teorías acomodaticias del *aprendizaje significativo* (Ausubel) y de la *enseñanza como cambio conceptual* (Piaget), su radicalismo las lleva a postular que la realidad social no es algo dado a priori, a la que deben acomodarse los sujetos sino un proceso de construcción subjetiva, a través del cual «los sujetos (con sus acciones) construyen el mundo que les rodea».

¿Qué teorías podrían representar este radicalismo subjetivista del aprendizaje mediacional? Podemos situar aquí el *interaccionismo simbólico* (Mead, 1972; Meltzer, Petras y Reynolds, 1975) y otras teorías derivadas de él como pueden ser el *enfoque dramaturgico* de Goffman (1987) o la *etnometodología* (Coulon, 1988, 1995; Garfinkel, 1967).

El *interaccionismo simbólico* comprende las siguientes hipótesis básicas (Meltzer, Petras y Reynolds, 1975: 7): (i) la influencia que el entorno tiene sobre la conducta humana

siempre está mediada por el contexto de significados simbólicos que emergen de la interacción compartida de los individuos; (ii) la sociedad y sus límites sociales se conforman a partir del rol activo que juegan las personas en su desarrollo; (iii) la acción humana no es la consecución de un plan previsto de antemano sino un proceso de construcción activa mediante el cual los seres humanos luchan “por dar sentido” a su medio social y físico; (iv) este proceso de dar sentido es *internalizado* en forma de pensamiento (un proceso *intraindividual* de resolución de problemas que caracteriza la interacción *interindividual*).

En el *enfoque dramático* de Goffman, la interacción es entendida como un proceso de realización dramática en la que los individuos, a través de sus actuaciones, intentan influirse mutuamente mediante el manejo de impresiones. Una de las consecuencias más interesantes de esta teoría sería que «construimos nuestra identidad en el curso de las interacciones con otros». Por tanto, las conductas sociales no serían más que el producto de las definiciones que hacemos de las mismas.

La *etnometodología* concibe de forma similar la realidad social. La realidad será, ante todo, una actividad reflexiva e interactiva, y construida socialmente. Para Garfinkel (1967) los hechos sociales no se nos imponen como una realidad objetiva: hay que considerarlos no como objetos, sino como realizaciones prácticas. De ahí que para la *etnometodología* lo importante sea construir «etnométodos», esto es, procedimientos de análisis que permitan comprender los razonamientos prácticos, los métodos empleados por los miembros de un grupo para interpretar y organizar su vida social común.

Veamos ahora lo que hemos denominado como el «más acá» de las teorías sociohistóricas del aprendizaje. ¿Qué espacio queda definido por fuera de las teorías sociohistóricas? Pues aquella zona en la que el aprendizaje ni es fruto de las características internas (*subjetivas*), ni se origina exclusivamente por circunstancias externas (*sociales*) que conforman (determinando) las acciones de los individuos, pero tampoco quedan específicamente delimitadas dentro de los parámetros de lo que podemos denominar como «teorías sociohistóricas» (esto es: la consideración de una dialéctica entre las estructuras sociales y las configuraciones subjetivas, por la cual, ambas son susceptibles de transformación). La cuestión clave de estas teorías situadas en esa “zona de indefinición” entre las teorías mediacionales y las teorías sociohistóricas no es otra que la de observar una tensión (irresoluble) entre: por un lado, una ontología de la relación que privilegia la construcción discursiva de la realidad; y, por otro lado, la imposibilidad de que esa interacción y comprensión intersubjetiva sea capaz de transformar ciertas condiciones estructurales que configuran las posibilidades de acción transformadora de los sujetos.

¿Qué referencias teóricas pueden situarse en ese «más acá»? Por ejemplo, la *teoría de las representaciones sociales* (Moscovici, 1998), pero también las *teorías del socioconstruccionismo* (Gergen, Shotter, Ibáñez) a las que nos hemos referido en páginas anteriores. La teoría de las representaciones sociales y el socioconstruccionismo, aún en sus diferencias, conciben la realidad social como un efecto de la organización simbólica del individuo, quien construye un sentido subjetivo de la situación a partir de las representaciones sociales (RS) y los discursos que forman parte del tejido social. Lo que se enfatiza, por tanto, es que las representaciones no son “un reflejo” de procesos externos al individuo, sino una forma de significar y producir sentido fruto de un entramado simbólico que podemos denominar como «subjetividad social».

Sin embargo, el hecho de definir las como un “más acá” respecto de las teorías sociohistóricas es, precisamente, porque ambas acaban derivando en una especie de planteamiento anti-dialéctico que situaría la producción discursiva de los sujetos como un efecto de determinadas estructuras sociales que determinan las representaciones sociales que aquellos se hacen de las situaciones. Desaparece, entonces, la idea de subjetividad: pues el sujeto no tiene capacidad generativa dentro de los contextos de su acción.

En consecuencia, la ontología de la relación que enarbola el discurso práctico de la Formación Profesional definiría un espacio de aprendizaje totalmente determinado por las circunstancias sociales y los posicionamientos contextuales de los cuales siempre hay una referencia externa que, digámoslo así, es el primer elemento en la cadena de causalidad. Y esto tiene una consecuencia bastante peligrosa para los procesos de aprendizaje profesional: ¿consigue la creación organizacional del saber superar los límites estructurales e intereses de la esfera de producción postcapitalista?. De esto hablaremos a continuación, pero adelanto que ciertamente no lo consigue. Luego, hemos de asumir que el «más acá» de las teorías sociohistóricas del aprendizaje profesional define una configuración socioproductiva – la del capitalismo posfordista – para la que el giro lingüístico de la economía no es más que pura racionalidad instrumental, eso sí «no confesable».

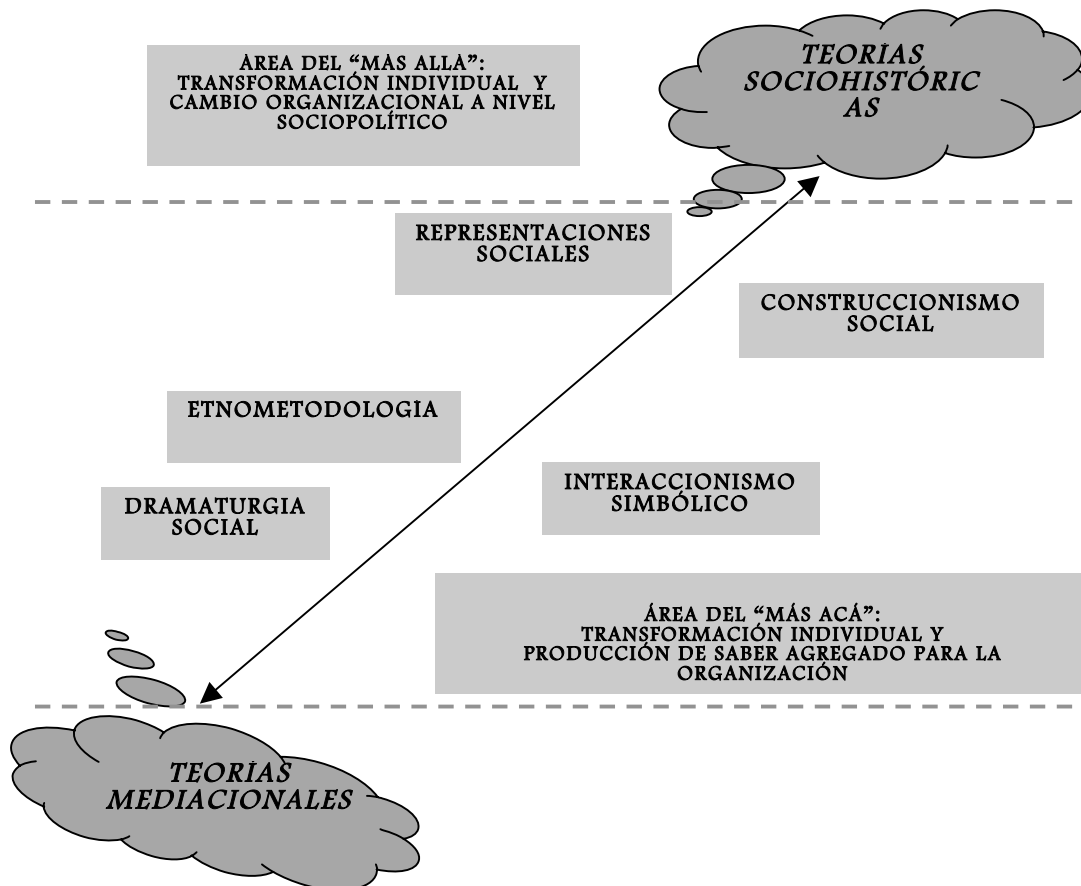


GRÁFICO 6. Los procesos de comunicación didáctica de la formación como zona de innovación

4. Una concepción estratégica de la Formación: la idea de profesional como “práctico reflexivo”

Esta concepción innovadora del aprendizaje, realiza un desplazamiento respecto de la construcción de los saberes profesionales. De un *enfoque psicogenético*, individual y centrado en los procesos psicológicos de adquisición de saberes, se pasa a un *enfoque antropológico-genético*, centrado en la comunicación y los saberes compartidos^[7]. Tres son las características, por tanto, de este nuevo enfoque: (i) la reconstrucción comunicativa de saberes de base y estructuras del «mundo de la vida»; (ii) el desarrollo de una comprensión de los saberes laborales y de la competencia profesional, a partir de establecer procesos de *reflexión en y sobre la acción*; (iii) el rol constructivo que se le asigna a la interacción entre los participantes del proceso de investigación-acción o de innovación. En lo que sigue, analizaré en profundidad cada una de estas características en tanto que, pienso, fundamentan la concepción del profesional en el discurso innovador.

Respecto a la primera de las características, la *reconstrucción comunicativa de saberes del mundo de la vida*, no debemos perder de vista que, ante las demandas originadas con las nuevas formas de organización del trabajo, es necesario encontrar (en la óptica del capitalismo posfordista) nuevos yacimientos para la productividad. Esta apertura del mundo empresarial, de la gestión organizativa, parte del privilegio de una posición ontológica de la experiencia, esto es, la necesidad de implementar procesos en donde los sujetos participen cooperativamente, a través de la interpretación mutua, buscando entenderse en *pro* de la organización^[8].

No está de más que recordemos un principio fundamental, a partir del cual se desarrollan procesos de Formación Profesional desde una concepción práctica: «la plusvalía posfordista, necesita de la emergencia de saberes que se alojan en nuestra experiencia en tanto seres sociales». Por tanto, ahora estos saberes tácitos, relacionados con el mundo de la vida: deben ser objeto de una metodología implícita al proceso productivo. Se tiene la convicción de que dichos saberes, o mejor aún, la comprensión de los mismos y su aceptación en tanto

generadores de valor empresarial/organizacional, pueden ser una puerta que permita las solidaridades grupales, la formación de una identidad de los individuos con la institución.

Vayamos a la segunda de las características para la reconstrucción de los saberes profesionales. *¿Cómo aprendería un profesional?* Pues, básicamente, a partir de una comprensión hermenéutica de la experiencia (un proceso de reflexión *en la acción y sobre la acción*), en la que se da una simetría entre los participantes del proceso productivo.

¿Qué supone hablar de hermenéutica en este enfoque? ¿Qué implica establecer un proceso de «reflexión en y sobre la acción»? En primer lugar, remite a la convicción de que debemos partir de analizar nuestras prácticas profesionales no como el desarrollo de un plan previsto de ejecución de competencias profesionales definidas a priori (como piensa el discurso técnico), sino comprendiendo *holísticamente* las situaciones de trabajo. Por lo tanto, contemplarlas en sus indeterminaciones, rupturas, particularidades, de forma que podamos lograr ampliar nuestros marcos conceptuales y esquemas de trabajo.

Pero también supone, en segundo lugar, apostar por una formación que se realiza a partir de situaciones reales de trabajo en las que nos embarcamos. La formación no puede desligarse de la fuente desde la que nutrir esas nuevas lecturas sobre la acción profesional: la práctica.

Y, en tercer lugar, esta reflexión *en y sobre la acción* profesional debe permitir elaborar nuevos planes de actuación. Por ejemplo: en lo que concierne más específicamente al ámbito de la Formación Profesional, esa concepción del «práctico reflexivo» debe ayudarnos a configurar nuevos planes de acción-reflexión en el desarrollo de competencias profesionales más acordes a lo que sucede realmente cuando un profesional afronta su tarea.

La última de las características del profesional reflexivo parte de un axioma, cuando menos problemático (ya veremos más adelante por qué): «la condición de igualdad entre los interlocutores, la idea de que sus saberes no tienen, a priori, diferencia de estatus». Esta comprensión de los aprendizajes profesionales hemos dicho que tiene uno de sus referentes teóricos en la hermenéutica de Gadamer^[9]. Para el filósofo alemán, es necesaria una fusión entre la hermenéutica y la praxis, por tanto: “*toda comprensión, implica interpretación y aplicación*”. Comprender lo que hacemos como profesionales, es una «experiencia lingüística y crítica» de producción de sentido compartida.

Hemos visto con la creación organizacional del saber y con la figura del interlocutor significativo en el aprendizaje experiencial, la importancia que en ambos casos se le da a la reflexión compartida, a esa comprensión mediada por una estructura de análisis conjunto entre diferentes participantes de una comunidad de trabajo. La concepción que se tiene, entonces, del práctico reflexivo es la de que éste no sólo se limita a desarrollar procesos de reflexión en y sobre la acción, sino que una de las cualidades que le definen es que la investigación-acción sea realizada de forma colectiva.

Para concluir: si hablamos de una formación inicial de profesionales, la idea de una «práctica reflexiva» debe implicar a los diferentes *informantes clave* que pueden tener algo que aportar para comprender las situaciones profesionales (en el caso de una «práctica reflexiva en la universidad»: profesorado de los centros de formación, estudiantes que realizan sus estudios reflexivos a través del análisis de situaciones profesionales en determinados centros de trabajo, profesionales de esos centros, etc.). Todos y cada uno de ellos permite descentrar la mirada siempre particular que podemos tener sobre la práctica profesional, sobre cómo desarrollar las competencias profesionales; lo cual puede ayudar a configurar planes docentes más capaces de desarrollar “una mirada reflexiva”.

5. Un ejemplo de intervención curricular en la formación inicial de profesionales inspirada en los planteamientos innovadores: el prácticum reflexivo

A continuación describiré un (posible) modelo de trabajo para la formación inicial de profesionales, inspirado en los planteamientos de Schön (1992) denominado prácticum reflexivo. Suena extraño que, aún hoy, muchos de los planteamientos de prácticas diseñadas en los currícula universitarios no hayan tomado nota de lo que el investigador estadounidense fue elaborando en materia de planes de estudios universitarios y de aprendizaje profesional desde los años setenta del siglo pasado.

Remito al lector la lectura profunda y reflexiva del académico estadounidense, pero no me resisto a enumerar algunos de los elementos básicos que constituirían el diseño formativo en clave reflexiva partiendo de la práctica profesional:

Respecto de las *intenciones educativas*, lo que se trata es de Configurar un sistema autoformativo de forma que los (futuros) profesionales, a través de interacciones relacionales, emergentes y moldeadoras, puedan «reflexionar en y sobre» la práctica profesional, modificando la percepción que tienen de ésta, y cuyo efecto último es la modificación de la estructura de trabajo profesional.

La *selección y organización de contenidos* no está determinada a priori, sino que surge como consecuencia de los problemas prácticos surgidos en el centro de prácticas formativas (caso de la formación inicial y ocupacional) o en el lugar de trabajo (caso de la formación continua). A partir de tales problemáticas se desarrollarán sesiones de trabajo que permitan abordar los problemas a la luz de diferentes saberes (proporcionados tanto por los responsables del proceso formativo— docentes y estudiantes — como por los profesionales que trabajan en los centros de trabajo). Se trata, entonces, de contemplar en los planes docentes no sólo los saberes técnico-instrumentales necesarios para el desarrollo de la profesión surgidos en las situaciones profesionales, sino, también, los saberes experienciales (el conocimiento tácito), saberes del “mundo de la vida” que un individuo utiliza para resolver problemas en su vida profesional.

En lo que concierne a las *estrategias de enseñanza*, podemos considerar el rol del formador como el de un *interlocutor reflexivo o significativo* (a través del diálogo y la conversación, ofrece elementos de reflexión, análisis y reconocimiento que permiten la reconstrucción del saber profesional por parte del formando, creando también saber organizacional agregado). Mientras que el proceso de aprendizaje supone el establecimiento de un doble proceso: (i) *reflexión en la acción* (donde los y las estudiantes investigan las propias situaciones profesionales de trabajo mediante un análisis etnográfico de las mismas; la enseñanza pasa por una observación de la práctica profesional); (ii) *reflexión sobre la acción* (en un momento posterior, se pone en común el análisis etnográfico en sesiones conjuntas con el interlocutor significativo y en seminarios de trabajo junto al resto de estudiantes, de forma que se reflexione colectivamente en torno a las problemáticas profesionales)

Los *recursos y materiales de enseñanza* se basan prioritariamente en el uso de técnicas cualitativas de recogida de información etnográfica (diarios de campo, estudios observacionales, entrevistas, estudios de caso, etc.). También del establecimiento de grupos de análisis y seminarios de reflexión, grupos de discusión, técnicas de supervisión del aprendizaje, técnicas de triangulación, etc. Así como de la redacción y presentación de informes de trabajo.

En cuanto a la *evaluación*, se trata de una evaluación contextualizada, en el que se hace una revisión y análisis del plan de acción, de su seguimiento, de los resultados obtenidos, así como de los informes de trabajo realizados. La *organización* supone el uso principalmente del centro de trabajo como espacio formativo. Aunque pueden existir espacios de análisis y reflexión complementarios: seminarios de análisis profesional grupos de trabajo, etc. Todo ello bajo una estructura de agrupamientos entre las que destacan: i) Reuniones interlocutora significativo-aprendiz; (ii) Seminarios de análisis profesional; (iii) círculos conversacionales.

Notas

¹ Podríamos enumerar tres dispositivos de conocimiento social (de aprendizaje profesional): (i) *un dispositivo clásico*, en el cual, el sujeto ocupa un lugar privilegiado para el acceso a la verdad, al participar de una «concepción objetivista clásica del conocimiento profesional» por la que establece una delimitación exterior de su práctica; (ii) *un dispositivo relativista*, en el cual, el sujeto ocupa un «lugar relativo para el acceso a la verdad», pues la práctica profesional (objeto) deforma la observación (reflexión) que pueda realizar el sujeto. En este caso, tenemos una «concepción objetivista no clásica» en la cual: el aprendizaje de la práctica profesional sólo es posible mediante una conversación entre todos los observadores posibles (*intersubjetividad transcendental*). La verdad del objeto, entonces, surge de las (infinitas) posiciones que podemos asumir en tanto sujetos de conocimiento; (iii) *un dispositivo reflexivo*, en el cual, no hay instancia exterior, sea absoluta o relativa, a partir de la que el sujeto pueda conocer el objeto (la práctica profesional). Lo que tenemos, en este caso, es una «doble operación de observación»: por un lado, *la observación de la práctica realizada por el sujeto*, y, por otro lado, *la observación de la observación del objeto*. Sobre el papel de la investigación

social y sus implicaciones epistemológicas y metodológicas, puede consultarse, casi como referencia obligada, el texto de IBÁÑEZ, J. (1994): “Las paradojas de la investigación social: una tarea necesaria e imposible”, *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI: 1 – 30.

² Uno de los representantes más conocidos de la investigación-acción, John Elliott (1991: 78), señala algunas implicaciones curriculares de este modelo de profesionalidad basado en el aprendizaje reflexivo: (i) que todo aprendizaje valioso es experiencial, incluso la adquisición de conocimiento pertinente y útil; (ii) que el currículum del aprendizaje profesional debe consistir básicamente en el estudio de situaciones prácticas reales que sean problemáticas, complejas y abiertas a una variedad de interpretaciones desde diferentes puntos de vista; (iii) que la pedagogía para apoyar el aprendizaje profesional, ha de tender a proporcionar oportunidades para que los «aprendices» desarrollen aquellas capacidades que son fundamentales para una práctica reflexiva competente (p.e. por empatía con los sentimientos y preocupaciones de otros participantes, por la observación de una situación desde diferentes ángulos y puntos de vista, etc.); (iv) que la adquisición de conocimiento ha de proceder de forma interactiva reflexionando sobre situaciones prácticas reales.

³ La metodología de investigación-acción se antoja como «un dispositivo de conocimiento pertinente para el desarrollo profesional desde una posición reflexiva». Autores como John Elliott (1986, 1990), Lawrence Stenhouse (1984), Donald Schön (1992, 1998), Kenneth Zeichner (1993), Wilfred Carr (1988), Stephen Kemmis (1988) han sentado las bases teórico-prácticas para la implementación de procesos de investigación-acción en la formación inicial de profesionales. También, no debiéramos ignorar los análisis y propuestas realizadas para el ámbito de la organización empresarial, las cuales, apuestan por la reflexión en la práctica profesional y el pensamiento sistémico (Eliyahu M. Goldratt, 2005; Senge, 2002).

⁴ La noción de «quiebre» se ha usado, con bastante frecuencia, dentro del campo de la *antropología fenomenológica o hermenéutica* (Sperber, 1974; Rabinow, 1977; Hirsch, 1976), haciendo referencia a un proceso (en este caso, las diversas situaciones profesionales) que no tiene coherencia para una persona (un profesional), esto es: hay algo de su experiencia que no tiene sentido para él, lo cual deriva en una ruptura entre esos dos mundos (*el del profesional y la situación*), pues ambos se mueven en «tradiciones u horizontes de significado totalmente diferentes».

⁵ Estos «conocimientos en acción» derivan de la siguiente hipótesis (Elliott, 1990: 90): muchos profesionales, no siempre actúan de acuerdo con el modelo de racionalidad técnica, o sea, aplicando el conocimiento teórico y técnico a la decisión instrumental (profesional). Por el contrario, actúan espontáneamente sin pensar de antemano la acción a realizar, y, dada la intencionalidad de las acciones que llevan a cabo, hay que pensar que se basan en la *comprensión tácita o intuitiva de la naturaleza del problema*, de sus causas y de los modos de solucionarlo. En este caso, «el conocimiento no se aplica a la acción, sino que se incorpora tácitamente a ella».

⁶ A modo de síntesis, podemos enumerar algunos supuestos epistemológicos, implícitos en la «teoría autopoietica de la creación organizacional de saber» (Salmador Sánchez, 2004): (i) una *noción de conocimiento creativa*; (ii) una *distinción entre datos, información y conocimiento*; (iii) una *noción de aprendizaje* vinculada al concepto de «*autorreferencialidad*»; (iv) la idea de que *no hay una realidad objetiva, sino distintos puntos de vista*; (v) una *concepción de la organización en tanto sistema cerrado con respecto al conocimiento, pero abierto con relación a los datos provenientes del exterior*; (vi) una *concepción del entorno como realidad no dada* ni definida de antemano, y *que, junto a la organización, co-evoluciona conjuntamente*.

⁷ En el *enfoque psicogenético* (o cognitivo-funcionalista) la práctica profesional no es más que «la representación que un sujeto racional se hace de la realidad», la cual es susceptible de control y manipulación a través de los dispositivos y estrategias racionalizadoras que el sujeto imprime en el ecosistema organizacional. Como bien se puede intuir, este enfoque psicogenético no es más que la expresión ontológica y epistemológica de una «concepción moderna de la Formación Profesional», en la cual: (i) *la teoría acerca de la práctica profesional no tiene otro objeto que proveer de elementos racionalizadores*, todos ellos probados científicamente, a partir de los cuales se produce una estructuración de los procesos y de las relaciones, conformándose de esta manera la estructura organizacional; (ii) el trabajador (*sujeto de la práctica profesional*) se concibe como una *entidad cognitiva asimilable a un procesador de información* (Gardner, 1987) cuyas conductas organizacionales son efecto del despliegue de estrategias cognitivas (percepción, atención, memoria, razonamiento, resolución de problemas, etcétera); (iii) en definitiva, *se construye una estructura organizacional de carácter reproductivo, en la que los individuos deben hacer*

todo lo posible por adaptarse (a través del dominio de una suerte de estrategias cognitivas) a una realidad externa (la organización), y mucho más grave, independiente de nosotros. En el enfoque antropológico-genético, sustentado por premisas posmodernas, se privilegia el «carácter emergente de los procesos, la ontología del movimiento». Para la teoría postmoderna (para el discurso práctico de la Formación Profesional), lo verdaderamente constitutivo del saber profesional, de la realidad de una organización son: «las interacciones relacionales, emergentes y moldeadoras, las cuales transforman la percepción que el sujeto tiene sobre la vida profesional, a la vez que modifican la propia estructura organizativa» (Chia, 1995).

⁸ Esta «ontología de la experiencia» (u *ontología del lenguaje*) nos permite entender la realidad profesional, la capacitación o competencia laboral, etc., como fenómenos lingüísticos, esto es: unidades construidas a partir de la capacidad de los trabajadores (y futuros profesionales) para efectuar compromisos mutuos cuando se comunican entre sí. Para comprender precisamente esto, el que toda situación profesional no es otra cosa sino una estructura lingüística, voy a considerar cuatro aspectos (Echeverría, 2001:259 – 265): (i) nuestra actividad profesional encuentra su punto de andamiaje (uno de ellos) en la consideración de que, la misma, es fruto de una declaración pactada, por la cual nos unimos, a través de un contrato (sea irregular, estable o indefinido) a una determinada organización; (ii) la estructura en la que se enmarca nuestra actividad profesional, se constituye a partir de una serie de promesas mutuas, las cuales surgen de conversaciones, a través de las cuales, alguien hace una petición u oferta y alguien declara aceptar (o negar) dicho ofrecimiento. Un maestro hace una suerte de promesas a sus alumnos, al igual que lo hace un profesional de la administración, del marketing, etc; (iii) las acciones profesionales que desempeñamos se hacen, siempre, sobre la base de un trasfondo compartido. Toda organización sabe que no hace falta decir a cada momento lo que se espera de un profesional, lo que debe de hacer. Ese trasfondo compartido, producido en el juego conversacional, genera condiciones sinérgicas por las cuales la identidad personal del profesional se entremezcla con los de la organización. Normalmente, a este trasfondo compartido lo conocemos como la «cultura» de una organización, a partir de la cual es posible desarrollar prácticas profesionales propias de la organización, así como estándares sociales comunes a partir de los cuales establecer juicios individuales, también formas compartidas de actuar y de hacer frente a las circunstancias, en orden a producir resultados (el *habitus* profesional); (iv) ese trasfondo compartido, realizado sobre una base conversacional, no sólo se origina a partir de un pasado compartido, sino, a la vez, por el hecho de compartir un futuro común. Así, las organizaciones desarrollan condiciones sinérgicas al conjugar las acciones de sus miembros en una visión compartida, una historia común acerca de lo que es posible y un compromiso compartido de realizar esa visión en conjunto.

⁹ De Gadamer (1984: 324) *el aprendizaje organizacional postmoderno* va a tomar una cuestión fundamental: la necesaria «apertura de los trabajadores hacia el otro», de una doble manera: por un lado, en tanto que abrimos al otro nuestra alma. Pero, además, en tanto que acogemos o escuchamos la palabra del otro. Se trata, entonces, de «aceptar al otro como un legítimo otro». Humberto Maturana (1992) enfatiza, precisamente, esta necesidad de albergar la alteridad, de forma que nuestra escucha se vea amplificada, enriquecida: «Cada vez que rechazamos a otro, sea un socio, un cliente, un empleado, un competidor, un país, etcétera, restringimos nuestra capacidad de escuchar. Producimos la fantasía de escuchar al otro mientras nos estamos, básicamente, escuchando a nosotros mismos. Al hacer esto, nos cerramos a las posibilidades que los demás están generando (...); cada vez que sostenemos tener un acceso privilegiado a la Verdad y a la Justicia; (...) cada vez que nos olvidamos que somos sólo un particular observador, dentro de un haz de infinitas posibilidades de observación ...nuestro escuchar se resiente»(Echeverría, 2001: 171).

Referencias bibliográficas

- CARR, W., KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: M. Roca.
- CEGARRA, J. C. and DEWHURST, W. (2003): “The shared organizational and unlearning as a prior step in a creation of intellectual capital: an empirical investigation”, *IV European Conference of Knowledge Management Oriel College*, September, Oxford, U. K.

- CEGARRA, J. C. y RODRIGO, B. (2003): “Influencia de los componentes del capital humano en el proceso de aprendizaje organizacional”, *Investigación Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 9 (3): 187 – 210.
- COULON, A. (1988): *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- COULON, A. (1995): *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- ELLIOTT, J. et al. (comp.) (1986): *Investigación/acción en el aula*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Generalitat Valenciana.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación – acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1991): “Actuación profesional y formación del profesorado”, *Cuadernos de Pedagogía*, 191: 76 – 80.
- GADAMER, H. G. (1975): *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1977, 1984.
- GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnometodology*. Englewoods Cliffs: Prentice Hall.
- GOFFMAN, E. (1987): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOLDRATT, E. (2005): *La meta*. España: Díaz de Santos.
- HIRSCH, E. D. (1976): *The Aims of interpretation*. Chicago: University of Chicago Press.
- KOLB, D. (1984): *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice – Hall.
- LEWIN, K. (1946): “Action – research in the school: a case study”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 15, nº 3.
- MEAD, G. H. (1972): *Espíritu, persona y sociedad*. Madrid: Paidós.
- MEGHNAGI, S. (1992): *Conoscenza e competenza*. Torino: Loescher.
- MELTZER, B.; PETRAS, J. W. y REYNOLDS, L. (1975): *Symbolic interactionism. Genesis, varieties and criticism*. Londres: Routledge and Keagan Paul.
- MORIN, E. (1994): *Epistemología de la complejidad*. Barcelona: Gedisa.
- MOSCOVICI, S. (1998): *Psicología social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- NONAKA, I. and KONNO, N. (1998): “The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation”, *California Management Review*, 40 (3): 40 – 54.
- NONAKA, I. and TAKEUCHI, I. (1995): *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamic of Innovation*. Oxford University Pres. New York. N.Y.
- RABINOW, P. (1977): *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Gijón: Júcar Universidad (ed. 1992).
- ROELENS, N. (1989). “La quête, l’épreuve et l’oeuvre: la constitution du penser et de l’agir à travers l’expérience”, *Education Permanente*, 100-101.

- ROJAS, E. (1999): *El saber obrero y la innovación en la empresa*. Montevideo: CINTERFOR.
Disponible en <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/rojas/index.htm>.
- SALMADOR SÁNCHEZ, M. P. (2004): “Raíces epistemológicas del conocimiento organizativo. Estudio de sus dimensiones”, disponible en http://www.mityc.es/NR/rdonlyres/6EEACD62-F6E5-451D-8AE6-99917D872D072/O/04_PazSalmador_357.pdf
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SENGE, P. (2002): *La quinta disciplina. Como impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Granica.
- SPENDER, J. (1998): “The Geographies of Strategic Competence: Borrowing from Social and Educational Psychology to Sketch an Activity and Knowledge-Based Theory of the Firm”, CHANDLER, A., HAGSTRÖM, P., and SÖLVELL, O.: *The Dynamic Firm. The Role of Technology, Strategy, Organization and Regions*. Oxford University Press. New York.
- SPERBER, D. (1974): *El simbolismo en general*. Barcelona: Anthropos.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TANGUY, L. (1991): *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en france*. París: La Documentation française.
- ZEICHNER, K. (1993): “Traditions of practice in U. S. Preservice Teacher Education Programs”, *Teacher and Teacher Education*, 9 (1): 1-13.