

**APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE LA RELACION ENTRE
APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL Y DESARROLLO HUMANO**

**Adriana María Espinosa Jiménez
María Patricia Gómez Becerra
Leonor Beatriz Luna Moros
Claudia Consuelo Pardo Benito**

**Director
Diego Naranjo Mesa**

**Universidad de la Sabana
Especialización en Gestión para el
Desarrollo Humano en las Organizaciones
Facultad de Psicología**

Chía, Agosto 17 de 2001

Agradecimientos

Las autoras expresan sus sinceros agradecimientos a:

Dr. Diego Naranjo Mesa, Director de la Investigación, por su compromiso, creer y respetar nuestras ideas, su retroalimentación, su apoyo incondicional, su aporte intelectual y por ayudarnos a vivenciar lo que es un Aprendizaje Colectivo.

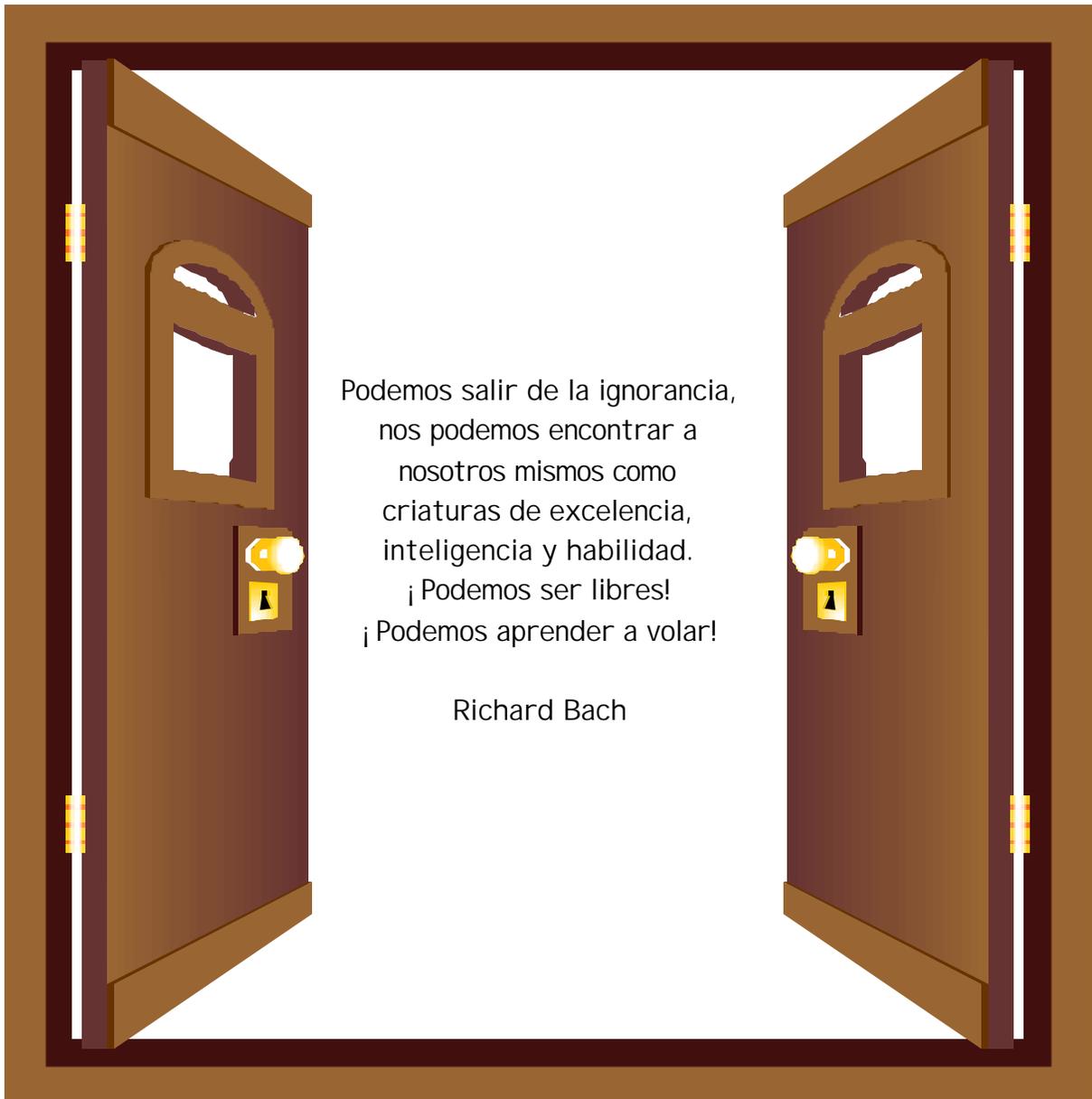
Dr. Gustavo Gómez, Director del Postgrado, por la confianza en que finalmente podríamos llegar a concluir un buen trabajo.

A nuestras familias, por su paciencia, colaboración y entendimiento...

A Dios, por habernos reunido a través de una misión y visión compartida.

Tabla de Contenido

Resumen – Abstract	5
Palabras Clave – Keywords	6
Pregunta de Investigación	6
Objetivos	6
Objetivo General	6
Objetivos Específicos	6
Justificación	6
Capítulo I – Panorama de la Civilización	10
Capítulo II – Desarrollo Humano	19
Perspectiva Psicológica	19
Perspectiva Filosófica Antropológica	42
Perspectiva Sociológica	45
Perspectiva Económica	58
Perspectiva Sistémica	61
Capítulo III – Aprendizaje Organizacional	99
Capítulo IV – Organizaciones que Aprenden	138
Capítulo V – Conocimiento y Aprendizaje	164
Capítulo VI – Aprendizaje y Cambio Organizacional	197
Capítulo VII – Colombia a la Luz del Desarrollo Humano y el Aprendizaje Organizacional	208
Conclusiones	231
Referencias	236



Resumen

Esta Investigación tuvo como objetivo principal realizar una aproximación conceptual del Aprendizaje Organizacional para establecer relaciones y contribuciones de éste al Desarrollo Humano en las organizaciones. Los objetivos específicos fueron: Analizar el estado actual de los conceptos Aprendizaje Organizacional y Desarrollo Humano y establecer la relación de los mismos, en la Organización. Para llegar a establecer esta conexión, se hizo necesario una revisión conceptual acerca de Organizaciones que Aprenden, Conocimiento, Panorama de la Civilización y Cambio. A partir de lo anterior y con el propósito de ubicar en la realidad colombiana los conceptos citados, se llevó a cabo el análisis del documento “The World Competitiveness Yearbook 2000”, en donde se comparó a Colombia con otros países a través de indicadores de competitividad.

Abstract

This Investigation had as main objective to make a conceptual approximation about Organizational Learning to establish contributions and relationship between it and human development in the organizations. The specific objectives were: Analyze the present state of Organizational and Human Development concepts and to establish the relationship between them in the organization. To establish this connection it became necessary to make a conceptual revision about Learning Organization, Knowledge, Civilization View and Change. Based on what has been said, and with the purpose of placing the concepts cited in the Colombian reality it was elaborated and analysis of the

document “The World Competitiveness Yearbook 2000”, in which Colombia was compared with other countries through competitiveness indicators.

Keywords

Human Development, Organizational Learning, Learning Organizations, Knowledge, Change, Competitiveness, Systemic Thinking, Innovation, Productivity, and Sustainable Development.

Pregunta de Investigación

¿Cómo se relacionan Aprendizaje Organizacional y Desarrollo Humano en las organizaciones?

Objetivos

Objetivo General

Realizar un análisis conceptual del Aprendizaje Organizacional para establecer relaciones y contribuciones de éste al Desarrollo Humano en las organizaciones.

Objetivos Específicos

Analizar el estado actual de los conceptos Aprendizaje Organizacional y Desarrollo Humano en las organizaciones.

Establecer la relación entre Aprendizaje Organizacional y Desarrollo Humano en la organización.

Justificación

La palabra “Aprendizaje” es relativamente nueva en el vocabulario de un ámbito empresarial. En la actualidad se habla del concepto de Aprendizaje

Organizacional como titular de moda, dejando de lado la importancia e impacto en el ámbito de su evolución, aplicación y validación en el medio empresarial.

Para la construcción de esta nación, tanto la academia como la organización requieren entender, interiorizar y apropiarse conceptos como Desarrollo Humano y Aprendizaje Organizacional; estos conceptos parecen ser elementos fundamentales para sobrevivir en este mundo cambiante y ganar ventaja competitiva.

Por su parte, el hombre se encuentra inmerso en un proceso de construcción individual y colectivo dentro de unas condiciones históricas y culturales específicas. Es un sujeto particular e individual de necesidades múltiples interdependientes con una capacidad para construirse a sí mismo y participar en la construcción de los demás, de sus propias condiciones de vida y de su sociedad; es responsable de su propia realidad.

Esta construcción de hombre implica partir del Aprendizaje, pues a través de éste nos capacitamos, percibimos el mundo de una manera diferente, ampliamos nuestra capacidad para crear, para formar parte del proceso generativo de vida.

El crecimiento y desarrollo de la sociedad depende de nuestra capacidad para construir en forma autónoma nuestro futuro, del crecimiento empresarial sostenible que seamos capaces de realizar y esto es posible si tenemos una clara visión a largo plazo fundamentada en el dominio del conocimiento. “Las sociedades del conocimiento son aquellas con capacidad para generar

conocimiento sobre su realidad y su entorno, y con capacidad para utilizar dicho conocimiento en el proceso de concebir, forjar y construir su futuro”.

Desde el ámbito empresarial, la organización que aprende es aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y experimenta en sí misma una transformación continua. El aprendizaje en la organización se da individual y colectivamente; se trata de aprender juntos y en equipo no sólo en una parte o nivel de la organización sino entre diferentes divisiones, grupos y niveles.

Al promover el aprendizaje la organización reconoce la responsabilidad que tiene cada uno de los individuos, en su desarrollo personal y profesional. La organización acepta entonces su responsabilidad y compromiso de crear el ambiente que promueva y permita el desarrollo humano, creando oportunidades para que la persona experimente un sentido de actualización del yo reconociendo sus capacidades, su participación y su proyección en la búsqueda de un desarrollo personal y un desarrollo organizacional.

El país requiere una nueva clase empresarial que promueva el aprendizaje y el desarrollo humano como estrategias organizacionales; y para esto, se hace necesario un análisis conceptual que proporcione herramientas y posiciones teóricas para hacer realidad estas estrategias organizacionales.

Este análisis constituye un primer paso en la posibilidad de proyección investigativa frente a la temática planteada, por lo tanto exige un abordaje metodológico como es “estado de arte”, el cual facilita identificar de manera válida y específica enfoques teóricos, sus cambios a través del tiempo y a partir de diferentes contextos.

El estado de arte, como modalidad cualitativa de investigación, refleja la elaboración conceptual sobre un campo específico, en este caso la relación entre Aprendizaje Organizacional y Desarrollo Humano, ofreciendo un marco de referencia que permite generar nuevos conocimientos. La intención al utilizar esta alternativa metodológica no es profundizar en estas temáticas desde el punto de vista práctico sino construir una visión global que facilite el abordaje y la proyección en las organizaciones, de la relación posible entre Aprendizaje Organizacional y Desarrollo Humano.

CAPÍTULO I: PANORAMA DE LA CIVILIZACION

Para adentrarnos en los temas de aprendizaje organizacional y desarrollo humano, es muy importante entender los diferentes cambios que han podido influir en el desarrollo de estas temáticas; Alvin y Heidi Toffler (1) nos proponen una ruta a seguir, en la cual plantean que han sucedido cambios en el ámbito de estructuras políticas, en la vida familiar, en las esferas empresariales, en la tecnología, la cultura y los valores. Por lo tanto, la sociedad en general debe estar preparada para procesos de cambio dentro de sus organizaciones, y esto sólo se logra si existe la conciencia de los diferentes procesos, de conceptos tales como aprendizaje organizacional y su importancia para el desarrollo humano.

Los cambios finalmente tocan única y exclusivamente al ser humano, quien conforma la sociedad, las empresas, etc. Nos encontramos en un camino hacia la aceleración del cambio social y político, el aprendizaje organizacional, tiene un papel importante en estos procesos de cambio.

En la década de los noventa se presentaron cambios políticos y gubernamentales de carácter histórico, despertando confusión por su magnitud; en su momento los cambios se tornaron aterradores. Sin embargo, existe la posibilidad de ver los cambios en un marco positivo, colocando toda la importancia en el desarrollo y la información, convirtiéndose así en productividad y actividad de la especie humana.

Se dan procesos de transformación en el sector privado, empresarios y ciudadanos, los cuales acuden a la innovación, creando nuevas soluciones. Los cambios bruscos que ahora experimentamos forman una pauta definida y

claramente discernible. Los cambios son acumulativos, sumados representan una transformación gigantesca de nuestro modo de vivir, trabajar, actuar, pensar, es posible un futuro lógico y deseable. Lo que continuo es un cambio global, de inmensa magnitud.

Las líneas generales del cambio empiezan a emerger. La historia se considera como una sucesión de olas de cambio, nos podemos preguntar ¿a dónde nos lleva? Debemos centrar la atención en las innovaciones que nos conduce la historia. Se deben identificar las pautas fundamentales del cambio, para poder ejercer influencia en su evolución. Podemos retomar la historia desde el nacimiento de la agricultura, constituyéndose en el primer punto de inflexión en el desarrollo humano y como segundo punto la gran innovación. Siempre que una ola de cambio predomina en una determinada sociedad, es relativamente fácil realizar pautas para el futuro.

La visión industrial del futuro produjo efectos psicológicos importantes. La imagen compartida de un futuro industrial tendía a definir opciones, a dar a los individuos un sentido, no simplemente de lo que eran sino de lo que llegarían a ser, proporcionando cierto grado de estabilidad y una sensación de identidad incluso en medio de profundos cambios.

Las corrientes creadas por las diferentes olas de cambio se reflejan en nuestro trabajo, nuestra vida familiar, actitudes sexuales y moral personal. Se llega a la conclusión de que los problemas del mundo no se solucionan dentro de la estructura del orden industrial. De esta forma se deben crear estructuras estratégicas adecuadas para el control del cambio que se opera en nuestras

vidas. Comprendiendo la lucha que existe entre quienes tratan de preservar la industrialización y los que intentan reemplazarla.

Debemos crear instrumentos, que nos permitan diferenciar los cambios que prolongan la vieja civilización de aquellos que facilitan la llegada de la nueva. Debemos comprender tanto lo viejo como lo nuevo, el sistema industrial de la segunda ola y la civilización de la tercera ola. Nuestra sociedad toma los cambios masivos con conflicto por lo tanto se habla de los cambios históricos como “olas”, siendo estas más dinámicas.

El cambio económico y estratégico más profundo, se refiere a la división del mundo en tres civilizaciones distintas, diferentes y potencialmente enfrentadas. La civilización de la primera ola se hallaba y sigue estando inevitablemente ligada a la tierra (la agricultura). La civilización de la segunda ola surgió cuando se inició el uso económico de la máquina de vapor y empezaron a proliferar las primeras fábricas, los campesinos comenzaron a desplazarse a las ciudades. Aparecieron ideas nuevas: La del progreso, la doctrina de los derechos individuales, la noción de contrato social, la separación de la Iglesia y del estado, la idea de que los gobernantes debían ser elegidos por el pueblo.

Muchos de estos cambios fueron impulsados por un nuevo modo de crear riqueza, la producción fabril, y antes de que transcurriera mucho tiempo se integraron para formar un sistema numeroso de elementos diferentes: La fabricación en serie, el consumo masivo, la educación universal y los medios de comunicación; hasta la estructura familiar abandonó la amplia agrupación de estilo agrario por la pequeña familia nuclear.

La difusión de la civilización de la segunda ola, con su modo de producir riqueza, desestabilizó las relaciones entre los países, creando desplazamientos de poder.

En la actualidad, la humanidad se dirige cada vez más deprisa hacia una estructura de poder, dividida en tres civilizaciones. La primera, simbolizada por la azada, proporcionando recursos agrícolas y mineros; la segunda, por la cadena de montaje, suministra mano de obra barata y se encarga de la producción en serie; y la tercera, por el conocimiento, el cual genera nuevos modos de crear y explotar el conocimiento.

Cambia toda la estructura de la sociedad de la segunda ola, la masificación, es reemplazada por la desmasificación de la tercera ola, requiriendo intercambio cada vez mayor de información entre empresas, entidades oficiales, hospitales asociaciones e individuos, creando así una necesidad de relaciones entre seres humanos, usando la infraestructura de redes de telecomunicaciones digitales y nuevos medios de comunicación.

Se acelera el ritmo de cambio tecnológico, las transacciones y la vida cotidiana, la información reemplaza a las materias primas, la mano de obra y otros recursos, existen más intercambios comerciales. La tecnología de la tercera ola se basa en la capitalización del conocimiento. Seguirán existiendo tensiones entre los países de la segunda y tercera ola por la manipulación del ambiente.

Las economías son transformadas por la tercera ola, siendo obligadas a ceder su soberanía y a aceptar crecientes interrupciones económicas y culturales. Muchas de las técnicas que en la actualidad se utilizan en el ámbito

empresarial son producto de siglos y milenios de desarrollo cultural acumulado. Todos los sistemas económicos descansan sobre una base de conocimientos.

Hoy vivimos una época en que toda la estructura del conocimiento humano sufre de nuevo cambios a medida que se desploman las antiguas barreras. Actualmente las compañías y economías están reorganizando la producción y la distribución del conocimiento y los símbolos utilizados para transmitirlo. Esto significa que se crearon nuevas redes de conocimiento. Los cambios que se producen en el sistema de conocimientos de la sociedad se traducen en las operaciones empresariales directamente. El saber se convierte en el principal recurso para crear riqueza. El conocimiento reemplaza a los recursos, ahorra tiempo, sobre todo cuando se acelera el cambio. Los nuevos conocimientos apresuran las tareas, llevan a una economía instantánea, en tiempo real, y sustituyen al tiempo. El saber también conserva y domina el espacio. El conocimiento reduce el capital necesario para producir, la información sustituye a las costosas existencias. “El capital humano ha sustituido al capital monetario”.

Alvin Toffler (1980), citado por H. Alan Raymond (2), destaca: “La responsabilidad para un cambio constructivo, recae en nosotros. Debemos empezar con nosotros mismos, enseñándonos a no cerrar nuestras mentes a lo nuevo, a lo sorprendente, a lo aparentemente radical. Esto significa acabar con los asesinos de ideas que se abalanzan a matar cualquier sugerencia nueva en términos de su impracticabilidad, mientras que defienden lo que existe ahora como práctico, sin importar cuán absurdo, opresivo o poco funcional pueda ser.”

H. Alan Raymond (2) señala la cuarta ola, describiéndola como la que evolucionará de la aplicación del pensamiento a la tecnología electrónica o viceversa. La primera aplicación pública de la cuarta ola, es un juego de video activado por ondas de pensamiento. Fijados a la cabeza del jugador, hay sensores que perciben ondas de pensamiento, lo que a su vez mueve el cursor en la pantalla de video.

En un futuro los aparatos podrán estar conectados al cerebro y a su vez con una cadena de computadores, estos aparatos serán computadoras controladas por el pensamiento.

En la cuarta ola también se destaca la creación directa ayudada por la reacción de fusión, donde más energía es producida de la unión de los núcleos atómicos que la usada para inducir la reacción, acelerando así el desarrollo de una fuente de energía barata e inextinguible. La creación directa será el resultado de la unión de la fábrica programable automatizada de la tercera y cuarta generación con el proceso de pensamiento. La robótica será capaz de recibir órdenes del pensamiento de la misma manera que el cursor en el juego de video, permitiendo la reacción directa.

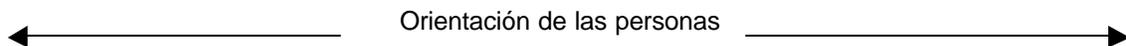
La creación directa, el fundamento de la cuarta ola, hará posible productos y servicios baratos y “hechos a la medida” para los requisitos individuales precisos del servicio entregado. La cuarta ola podría ser descrita como la ola cibernética, la unión del pensamiento humano con la tecnología electrónica, la tercera ola la computacional, la unión del software y la electrónica.

La cuarta ola verá el surgimiento de la corporación orgánica integrada, la corporación cibernética, la cual estará integrada a través de los sistemas nerviosos de las redes de computadores y telecomunicaciones, unidas con frecuencia directamente a las mentes de los participantes de la misma manera que la teleconferencia de hoy trata de hacer en una forma muy primitiva. En la cuarta ola, las áreas evolutivas de conocimiento se asignarán a áreas específicas para el máximo uso eficiente y efectivo de la información.

Muchas organizaciones están al borde del precipicio en términos de adaptarse a la nueva ola, a la nueva tecnología, a los nuevos mercados y a los nuevos valores. Desde ya debemos estar preparados para el cambio constante.

El siguiente cuadro resume las diferentes perspectivas observadas desde los múltiples caracteres de la sociedad y aspectos fundamentales de la misma, como la vida, economía, valores, capacidades de gestión, trabajo, la esencia de la vida y la proyección del ser humano.

Carácter de la sociedad	↑	Cambios a través de la historia:	...en la vida	...en la economía	...en la sociedad	...en los valores	...en las capacidades de gestión	...en el trabajo	...en la esencia de la vida	...en los niños
	La economía cuántica	Existencia sostenible	Conocimiento significativo (sabiduría)	Globalmente nacional	Valores Universales	Proporcionar un propósito (que tenga sentido)	Máquina - Máquina	Lo eterno	Usted debe ser mejor	
	La economía del conocimiento	Cambio	Conocimiento	Multinacional	Valores comunitarios compartidos	Proporcionar talento (creatividad)	Hombre - Máquina	El espíritu	Usted debe saber más	
	La economía industrial	Progreso / Crecimiento	Bienes buenos	Nacional	El individuo	Proporcionar estabilidad (rutina)	Hombre - Hombre	La religión	Usted debe aprender mejor	
	La economía agrícola	Salvación	Alimentos	Local	La comunidad	Proporcionar fuerza (física)	Hombre - Animal	La Iglesia	Usted debe comer mejor	



Fuente El valor del conocimiento, René Tissen, Daniel Andriessen, Frank Lekanne. Perason Educación S.A. 2000.

Frente a este panorama cambiante del mundo, el ser humano adquiere un papel protagónico ya que éste, desde su visión de mundo y su capacidad de construirlo es quien ha generado una continua sucesión de “olas de cambio” que constituyen nuestra historia como especie humana.

Al analizar los planteamientos de los diferentes autores se percibe que su propósito es fundamentalmente, recordarnos que el cambio es la única constante real en nuestro entorno y que ésta nos exige asumirla de manera tal que como seres humanos pertenecientes a una civilización y forjadores de cambios históricos pasados, presentes y futuros, visualicemos este panorama cambiante como una alternativa de evolución de nuestros paradigmas, una posibilidad de encuentro con el otro que favorece el desarrollo del conocimiento como elemento vital para sobrevivir y prepara para que el cambio no sea traumático y devastador.

De esta manera recuperaremos nuestra verdadera capacidad de adaptación, la cual implica tanto una visión a largo plazo, como la participación activa en los procesos de transformación personal, local y global. No se trata simplemente de responder reaccionando sin sentido, a los cambios que nos vemos abocados.

Como personas responsables del mundo y su evolución desde el rol de gestores del desarrollo humano en las organizaciones, es importante partir de lo que queremos ser y a dónde queremos llegar. El mantener vivo este interrogante,

puede llegar a ser un elemento vital para la visión y construcción de futuro, sin dejar de lado nuestro pasado y presente.

CAPITULO II: DESARROLLO HUMANO

El desarrollo humano ha tenido lugar desde que los seres humanos existen, pero las ideas con respecto a él han cambiado drásticamente. El estudio científico formal del desarrollo humano es relativamente nuevo, requiere un acercamiento integral y comprensivo a la temática del desarrollo e implica la confluencia y la interrelación dinámica de muy diversos enfoques disciplinarios.

Siendo el desarrollo humano uno de los ejes centrales de esta Investigación, este capítulo recoge los planteamientos de diversos autores que a través de las perspectivas psicológica, filosófica antropológica, sociológica, económica y sistémica; han aportado a la posibilidad de comprender el desarrollo humano.

Perspectiva Psicológica

Originalmente su intención fue describir la conducta a partir de la cual se derivan las normas de cada edad de desarrollo y crecimiento. Mediante la observación de los factores que influyen en el desarrollo de las personas, los “desarrollistas” actualmente tratan de explicar por qué ocurren ciertas conductas.

Este concepto de desarrollo humano es muy amplio; si se trata de cubrir desde la perspectiva Psicológica, sería necesario abarcar todos los temas de la psicología.

El estudio de las distintas dimensiones del desarrollo humano: Cognitiva, emocional, social y de sus determinantes biológicos y sociales; de los procesos que median su estructura y desarrollo: Maduración – epigénesis, praxis, exploración, aprendizaje, socialización, etc.; de funciones psicológicas tales como

atención, percepción, memoria, lenguaje, emoción, pensamiento, etc.; de la evolución de estas dimensiones durante el curso de desarrollo: Infancia, niñez, adolescencia, adultez; de las distintas teorías tanto sobre aspectos globales de desarrollo humano, como aspectos específicos, constituyen temas básicos para esta área de conocimiento.

El propósito de este apartado no es el de presentar una visión total de las teorías psicológicas respecto al tema Desarrollo Humano; todas ellas pueden encontrarse en muchos y variados textos pero generalmente hacen énfasis en la niñez. Nos centraremos en el desarrollo humano, desde la perspectiva del adulto, ya que es en la etapa de la adultez que el individuo se encuentra vinculado a las organizaciones. La intención es entonces, la de consultar en las teorías psicológicas del desarrollo humano encontrando una serie de categorías generales para la conceptualización, inicialmente disciplinar, del tema del desarrollo humano. Desde finales del siglo XIX, se han construido sistemas teóricos en la psicología que buscan la comprensión cada vez mayor del ser humano y que se definen por la selección de temas privilegiados de estudio.

Encontramos en las teorías psicológicas diferencias muy marcadas en su comprensión del comportamiento humano, en los énfasis que se dan a los diversos procesos psicosociales y a las explicaciones de sus etiologías.

Dentro de las teorías del desarrollo sobresalen las propuestas por Freud y el psicoanálisis, Piaget y la ciencia cognitiva, Lev.S. Vygotsky, Eric Erikson y L. Kohlberg.

El Psicoanálisis hace un mayor énfasis en el estudio del desarrollo psicosexual, mientras que Piaget dedica la mayor parte de su obra al estudio de las transformaciones que explican el paso de niveles inferiores de conocimiento a niveles superiores. Dentro de su tematización sobresale por lo tanto la investigación sobre el desarrollo cognitivo o intelectual.

Kohlberg, ha hecho el aporte más interesante al estudio del desarrollo moral recogiendo elementos ya trabajados por Piaget en su estudio clásico de la década de los 30 sobre “El juicio moral en los niños”.

Erikson, resalta las relaciones entre crecimiento personal y cambio social, demostrando el papel de las crisis en el dominio de dilemas que definen las diversas etapas del desarrollo.

Vygotsky afronta el tema del desarrollo de las funciones superiores asociándolo a la internalización de los procesos de relación social.

En cuanto a direccionalidad y progresión del desarrollo, en el caso del análisis freudiano del desarrollo psicosexual, según Germán Rey (3), encuentra la idea de fase de regresión y fijación. Entendiendo por fijación lo que ocurre cuando una persona no progresa normalmente de una etapa a otra y permanece demasiado tiempo apegado a una etapa determinada.

Las etapas psicosexuales del desarrollo tienen que ver con los cambios en lo que se desea, las formas en que se satisfacen tales deseos, los objetos de placer y las áreas físicas de satisfacción.

Para Piaget citado por Germán Rey (3), todo el desarrollo sigue una dirección unitaria que a la vez es progresiva. En la evolución del conocimiento se

pasa por diversas etapas, ordenadas secuencialmente y definidas no tanto cronológicamente sino a partir de la construcción de una serie de estructuras cognitivas que a su vez servirán como base de otras más avanzadas.

El desarrollo psíquico es comparable al crecimiento orgánico: Consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio. Así como el cuerpo evoluciona hasta alcanzar un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y la madurez de los órganos, así también la vida mental puede concebirse como la evolución hacia una forma de equilibrio final representada por el espíritu adulto. El desarrollo, es por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior.

También en el terreno de la vida afectiva, se ha observado cómo el equilibrio de los sentimientos aumenta con la edad. Las relaciones sociales, finalmente obedecen a esta misma ley de estabilización gradual. El tema del desarrollo ha estado así profundamente ligado, por una parte a una concepción ascensional y por otra a la noción de crecimiento.

Existe una cualificación progresiva de la persona a medida que establece mejores relaciones con el entorno y con los otros, que desarrolla sus diferentes dimensiones constitutivas, adquiriendo un mayor dominio sobre sí, y aprendiendo a interiorizar experiencias.

“El desarrollo mental –afirma Piaget– citado por Germán Rey (3) es una construcción continua, comparable al levantamiento de un gran edificio que, a cada elemento que se le añade, se hace más sólido; al montaje de un

mecanismo delicado cuyas sucesivas fases de ajustamiento contribuyen a una flexibilidad y una movilidad de las piezas tanto mayores cuanto más estable va siendo el equilibrio". Construcción, continuidad, fases de ajustamiento, evolución hacia el equilibrio son todos elementos de la comprensión ascencional del desarrollo.

En la teoría del desarrollo moral de Kohlberg citado por Germán Rey (3), este paso de lo inferior a lo superior está dado por la superación de la heteronomía hacia la autonomía. La última etapa del desarrollo moral será aquella en la que el individuo tiene la capacidad de seleccionar los principios éticos con base en la lógica y la racionalidad.

Para Erikson citado por Germán Rey (3), el desarrollo es un proceso evolutivo que se funda en hechos biológicos, psicológicos y sociales experimentados universalmente. El desarrollo es un proceso continuo en el que cada fase tiene la misma jerarquía. Tiene sus antecedentes en fases anteriores y su solución final en las ulteriores.

Unido al carácter ascencional y progresivo del desarrollo, subsiste en las comprensiones del desarrollo otro carácter: El teleológico. Todo el desarrollo transcurre de manera más o menos ordenada hacia un fin superior. La autonomía en el caso del desarrollo moral, el pensamiento hipotético deductivo o abstracto en el desarrollo intelectual y la etapa genital en el desarrollo sexual.

Las teorías del desarrollo han llegado a ser no solamente descriptivas sino prescriptivas, y finalmente estas teorías acuden a los sistemas de comprensión de lo histórico.

Las polémicas alrededor del carácter acumulativo del desarrollo, a su continuidad o discontinuidad, a la asimilación, a circunstancias cronológicas, a su relativa permanencia a pesar de los cambios temporales tienen necesariamente que ver con la concepción de la historicidad.

Freud, dice J. Bruner (4) estaba más preocupado por el pasado, Piaget por el presente y Vygotsky por el futuro. “Entre sus seguidores, Freud no fue un reformador sino un liberador, pues la imagen de desarrollo que ha legado al mundo ha sido de liberación, la cual consistía en un asunto totalmente privado: Un análisis detallado del pasado con el otro, el analista en una relación de transferencia que permitía que el pasado se proyectara sobre el presente, y así exorcizarlo”.

Piaget citado por Germán Rey (3) estaría más preocupado por el presente. “El desarrollo es un esfuerzo para lograr el equilibrio entre dos conjuntos de principios que operan en el presente: Asimilación del mundo al pensamiento representativo tal y como se ha desarrollado en ese momento, y acomodación al mundo por medio de cambios en el pensamiento que lo representen mejor”.

La teoría de Vygotsky enfatiza sobre todo en el futuro. “Su interés radicaba en el futuro y en cómo el niño se apropia del bagaje generativo con el cual construir mundos posibles”.

Vygostky citado por Germán Rey (3), plantea “la historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores”, donde critica los enfoques clásicos pues éstos reducían el desarrollo de las funciones superiores a las “leyes eternas de la naturaleza”, a las “leyes eternas del espíritu” y no consideraban el desarrollo

“como historia del comportamiento humano comprendido como un aspecto de la historia general de toda la humanidad”. Este carácter ahistórico, según Vygostky, acompañaría también a las teorías estructurales del desarrollo.

Para Erikson citado por Germán Rey (3), las crisis de identidad en la vida individual no se puede separar de las crisis contemporáneas del desarrollo histórico.

En cuanto a interioridad, exterioridad y desarrollo, el psicoanálisis plantea la importancia de las relaciones que se establecen con los otros. Psicoanalistas contemporáneos como A. Lorenzer (5) han enfatizado en el papel de la interacción. “La praxis humana no se cumple en relaciones ideales, sino en condiciones que han de entenderse aquí y ahora como deformación sistemática de una interacción productiva, la socialización no puede seguir esos armónicos pasos de avenimiento cuyo único punto de fractura sería el marcado por la separación real del individuo como naturaleza”.

En los enfoques del desarrollo hay un camino de doble vía que los diferencia sustancialmente. Un enfoque del desarrollo que parte de adentro hacia afuera y otro –más el de Vygostky– que parte de afuera hacia dentro.

El vector fundamental del desarrollo de las funciones superiores implica la internalización de los procesos de relación social. El origen de esas funciones no está en el despliegue centrífugo del espíritu o las conexiones cerebrales, sino en la historia social.

La teoría de Vygostky citado por Germán Rey (3) abre una serie de importantes pistas para el debate psicológico del desarrollo humano, ofrece el

estímulo todavía necesario para encontrar la manera de comprender al hombre como producto de la cultura y de la naturaleza a la vez. Una de estas pistas es que el desarrollo procede de afuera hacia dentro y otra que las funciones superiores no tienen sólo un origen natural sino ante todo una historia social. “El sujeto no se hace de dentro hacia afuera. No es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas. La conciencia y las funciones superiores se enraizan en el espacio exterior, en la relación con los objetos y las personas, en las condiciones objetivas de la vida social”.

Erikson citado por Germán Rey (3), dice que el ser humano es siempre un organismo, un yo y un miembro de la sociedad y está comprometido en los tres procesos de organización. Un individuo pasa a la fase siguiente de su desarrollo tan pronto está preparado biológica, psicológica y culturalmente, cuando su preparación individual coincide con su preparación social.

Otra alternativa es ver el desarrollo en relación con el aprendizaje; al respecto Vygostky (6), agrupa las teorías más importantes que han tocado el problema en tres categorías y ofrece una cuarta forma como alternativa para analizar esta relación. La primera parte del supuesto de la independencia del proceso de desarrollo y el proceso de aprendizaje. En esta categoría el aprendizaje es un proceso puramente externo que no participa ni modifica el desarrollo, utiliza los resultados del desarrollo pero no cambia su rumbo.

La segunda categoría de teorías sobre la relación aquí planteada de aprendizaje y desarrollo es según Vygostky la de aquellas que afirman que el aprendizaje es desarrollo. “El desarrollo y el aprendizaje están superpuestos en

todo momento, como dos figuras geométricas perfectamente iguales. Su principio fundamental es la simultaneidad, la sincronización entre los dos procesos”.

El tercer grupo de teorías trata de conciliar las dos anteriores. El proceso de desarrollo está concebido como un proceso independiente del aprendizaje, pero por otra parte, este mismo aprendizaje se considera coincidente con el desarrollo. Vygostky resalta la interdependencia de los dos procesos y la ampliación del papel del aprendizaje en el desarrollo del individuo.

Vygostky plantea una cuarta forma de analizar teóricamente el problema álgido de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje recurriendo a su teoría del área de desarrollo potencial, la cual consiste en que:

- El aprendizaje debe ser congruente con el nivel de desarrollo del individuo; hay así una relación incontrovertible entre determinado nivel de desarrollo y la capacidad potencial del aprendizaje.
- Hay que distinguir por lo menos dos niveles de desarrollo del individuo. El primero es el “desarrollo efectivo del individuo” y lo entiende como “nivel de desarrollo de las funciones psicointelectivas del individuo” que se han conseguido como resultado de un específico proceso de desarrollo, ya realizado. El segundo nivel, es el área potencial del individuo que la define como “la diferencia entre el nivel de las tareas realizables con ayuda de otros y el nivel de tareas que pueden desarrollarse con una actividad independiente”.

Lo que el individuo puede hacer con la ayuda de los otros, lo llama zona de desarrollo potencial, permitiendo determinar los futuros pasos del individuo

que aprende y la dinámica de su desarrollo, así como examinar no sólo lo que ha producido el desarrollo, sino lo que producirá en el proceso de maduración. El aprendizaje antecede al desarrollo, lo facilita; impulsa hacia el crecimiento.

Ser adulto desde una dimensión psicológica, implica el concepto de madurez que, de acuerdo con Whitbourne y Weinstock (1979) citados por Casares y Siliceo (7) incluye la capacidad para asumir responsabilidades, tomar decisiones lógicas, empatizar con los demás, enfrentar pequeñas frustraciones y aceptar el propio rol social. Turner y Helmes (1989) la definen como "...un estado que promueve el bienestar físico y psicológico...". En la mayoría de los casos, una persona madura posee un sistema de valores bien desarrollados, un autoconcepto preciso, conducta emocional estable, relaciones sociales satisfactorias, insight intelectual y evaluación realista de las metas futuras. La madurez no es un concepto unitario existen muchos rasgos comprendidos en ella, generando diversos grados de madurez.

En lo que muchos investigadores concuerdan es que ser maduro significa lidiar con los fracasos y frustraciones lo mismo que aceptar la responsabilidad por las propias elecciones y decisiones. Una segunda manera de tratar de definir la adultez se da en términos del control exitoso de las tareas del desarrollo que la caracterizan.

De acuerdo con Erikson, un aspecto importante en el desarrollo del ser humano, lo constituye la intimidad, etapa que se logra entre los 20 y 30 años (adultez temprana); después se entra en la mitad de la vida (los 30, 40 y 50 años), que trae consigo generatividad o bien estancamiento (ensimismamiento).

La generatividad implica que la persona comience a preocuparse de los otros más allá de la familia inmediata, así como de las futuras generaciones y la naturaleza de la sociedad y del mundo en que dichas generaciones vivirán. La generatividad la presenta cualquier persona que se preocupa de manera activa por el bienestar de los jóvenes y por hacer que el mundo, sea un mejor lugar para que ellos vivan y trabajen.

La frustración da como resultado un sentido de estancamiento en el cual el individuo se preocupa de sus propias necesidades y comodidades. Muchos estudiosos creen que la mayoría de los adultos nunca logran la generatividad.

La transición de la adultez temprana, representa el puente del desarrollo entre los mundos adolescentes (preadulto) y adulto. Un tema clave es la separación en especial de la familia de origen, que es tanto externa, es decir mudarse del hogar familiar, incrementar la independencia económica, entrar a roles y disposiciones vitales nuevos, más independientes y responsables; como interna, donde se incrementa la diferenciación entre sí mismo y los padres, hay mayor distancia psicológica con respecto a la familia, menor dependencia emocional del apoyo de los padres y de la autoridad. El proceso de separación de los padres continua a lo largo de la vida y nunca termina.

Un segundo tema consiste en la formación de vínculos iniciales con el mundo adulto, explorar sus posibilidades, imaginarse uno mismo como participante en él, tomar y someter a prueba algunas identidades y elecciones vitales preliminares. La principal tarea consiste en revalorar el sentido de sí

mismo desarrollado durante la adolescencia así como obtener mayor entrenamiento y aprendizaje acerca de sí mismo y del mundo en general.

Levinson y colaboradores (1978) consideran que la entrada al mundo adulto (22 a 28) representa la primera fase de construcción de la estructura y la meta general consiste en "...moldear una estructura provisional que proporcione un lazo funcional entre sí mismo valorado y la sociedad adulta". La persona joven entra a una fase de noviciado en la que debe comenzar a definirse como adulto y a tomar decisiones en lo referente a ocupación, relaciones afectivas, relaciones con compañeros, estilo de vida y valores, con las cuales debe vivir. Es necesario que exista un equilibrio entre las posibilidades de exploración y de no comprometerse en forma prematura con un curso dado, manteniendo abiertas las propias opciones y la creación de una estructura vital estable. Estas decisiones se toman dentro del contexto del sueño de la persona "un vago sentido de sí mismo en el mundo adulto", lo que se desea hacer con su propia vida. El joven adulto debe superar las decepciones y los retrasos y aprender a aceptar y obtener ganancia de los éxitos, de modo que no se pierda el "hilo" del sueño en el curso de su avance a través de la vida y de la revisión de su estructura vital. Dirigirse a los otros, de mayor edad y experiencia, en búsqueda de guía y dirección, ayuda a los jóvenes adultos en sus esfuerzos para obtener autodefinición.

Estos autores señalan que la transición de los 30 años "...proporciona una oportunidad de trabajar en los defectos y limitaciones de la primera estructura vital y crear las bases para una estructura más satisfactoria con la cual completar

la era de la adultez temprana". La crisis de los "30" años implica estrés alto o moderado, considerables dudas acerca de sí mismos, sentimientos de que la vida pierde su calidad provisional, se vuelve más seria, existen mayores presiones de tiempo, si se desea cambiar ¡hay que hacerlo ya!.

El asentamiento (33 a 40) representa la consolidación de la segunda estructura vital. Este es un cambio que se aleja de las elecciones tentativas concernientes a familia y carrera, en dirección hacia aquellas más permanentes, casi irreversibles. Existe un fuerte sentido de compromiso con un futuro personal, familiar y ocupacional. El individuo comienza a delinear un camino para el éxito en sus roles dentro del trabajo, como pareja y como padre.

El asentamiento abarca dos subetapas: Un asentamiento inicial (33 a 36 años). Aquí la tarea consiste en establecer un lugar en la sociedad, "construir el nido"; esto contribuye a la estabilidad de la estructura definida. La otra consiste en volverse dueño de uno mismo (36 a 40 años). En la que la tarea consiste en trabajar para lograr un avance y luchar por tener logros de manera ascendentes y progresiva, construir una vida mejor, perfeccionar y utilizar las propias habilidades volverse más creativo y contribuir a la sociedad. Se desea el reconocimiento, la afirmación de parte de la sociedad, pero también se desea ser autosuficiente y libre de la presión y control sociales.

Se puede asumir el rol de guía o mentor para alguien más que comienza a trabajar en su propia estructura vital. Los mentores pueden llenar una función formal, más externa, de guía y enseñanza al ayudar a definir el sueño o una función más informal, interna, de consejo y apoyo emocional como el padre.

Como en la paternidad activa, el rol de mentor cambiará (se quiera o no) a medida que el joven adulto alcanza su propio periodo de cambio, donde servirá como mentor para alguien más.

En la era de la adultez media, las tres tareas principales de la transición de la mitad de la vida (40 a 45) son: a) terminación de la estructura vital, b) iniciación de otra, y c) continuación del proceso de individuación. Es tiempo para la búsqueda interna, el cuestionamiento y la evaluación del verdadero significado de los logros de la estructura vital (“crisis de la mitad de la vida”). Para algunos el cambio es gradual y casi indoloro, para otros está lleno de incertidumbres. “Cuestionan casi cualquier aspecto de sus vidas y sienten que no pueden seguir adelante como antes. Necesitarán varios años para formar un nuevo camino o modificar uno viejo”. La crisis de la mitad de la vida, a los 50 años, se deriva de tensiones inconscientes entre vinculación y separación, con un resurgimiento de la necesidad de creatividad, que con frecuencia se reprime a fin de obtener logros en la propia carrera, y con comparaciones retrospectivas entre los sueños y la realidad de la propia vida.

En la entrada a la mitad de la adultez (45 a 50 años), después de haber resuelto de manera más o menos satisfactoria aquello con lo que se ha comprometido, la persona de nuevo tiene que realizar elecciones concernientes a la nueva estructura vital. A veces estas elecciones las definen eventos significativos tales como el divorcio, enfermedad, cambio en ocupación, muerte de alguien cercano; a veces esto sucede a causa de cambios menos obvios pero significativos, como modificaciones sutiles en el entusiasmo por el trabajo o la

calidad del matrimonio. La estructura vital resultante varía en qué tan satisfactoria es y en qué tan relacionada está con el sí mismo. La reestructuración comprende algunos pasos y puede enfrentar muchos retrasos; algunas veces tienen que abandonarse ciertas opciones.

Según Baltes (1987) y Hetherington y Baltes (1988), se presentan eventos vitales críticos en cuanto al pronóstico de los cambios en la vida adulta, estos autores identifican tres tipos de factores cuya interacción pueden ayudar a explicar el desarrollo adulto:

- Influencias normativas graduadas por edad, se refieren a los cambios biológicos y sociales que ocurren normalmente en edades predecibles, como la pubertad, la menopausia, el matrimonio y el retiro. A éstos se podrán añadir la paternidad, el “síndrome del nido vacío” y la muerte de los propios padres.
- Influencias normativas graduadas por la historia, que se refieren a eventos históricos, como guerras, recesiones y epidemias, que afectan a toda una generación más o menos al mismo tiempo.
- Influencias no normativas, que se refieren a transiciones idiosincráticas, como el divorcio, desempleo y enfermedad.

Según esta clasificación, algunos de los principales cambios vitales son bastante fáciles de predecir, tanto en el sentido de que le sucederán a la gran mayoría de personas, como en cuanto a que suceden a edades bastante pronosticables, denominados normativos, mientras que otros son mucho menos fáciles de predecir en ambos sentidos; no son normativos. En relación con las influencias graduadas por la edad se encuentra la sugerencia de Shlossberg y

colaboradores (1978), de que los adultos utilizan un “reloj social” para juzgar si están o no “a tiempo”, con respecto a un evento vital en particular (matrimonio, tener hijos, etc.). Estar “a destiempo” es estar desviado en cuanto a edad y, cómo en otras formas de desviación, esto puede resultar en cambios sociales.

Contenidos dentro de las categorías graduales por edad y no normativas, se encuentran los que con frecuencia se denominan eventos vitales críticos, como el matrimonio, el divorcio y el retiro. Es interesante señalar que de los diez eventos vitales de rango más alto en la medición de estrés de la Escala de Calificación de Readaptación social de Holmes y Rahé (1967), tres son influencias graduadas por edad (muerte de un miembro cercano de la familia, matrimonio y retiro) y tres son influencias no normativas (muerte cónyuge, divorcio y separación matrimonial). El estudio del impacto de los eventos vitales críticos, representa un enfoque alternativo para las teorías de etapa en la explicación del desarrollo adulto.

Al examinar estos eventos vitales críticos, es útil relacionarlos con diferentes eras de la adultez. Según Bee (1994): “Si bien el reloj biológico es casi inaudible durante los años de la adultez temprana, el reloj social es casi ensordecedor”. En la adultez temprana, cada uno de nosotros asume su lugar en la sociedad. Para casi todos nosotros ello significa adquirir, aprender y ejecutar los tres roles centrales de la vida adulta: como trabajadores, cónyuges y padres.

Así, el matrimonio y la paternidad tienden a suceder en la adultez temprana, el “síndrome del nido vacío” en la adultez media y el retiro se puede considerar como la entrada a la adultez tardía. Mientras que la muerte de los

seres amados pueden ocurrir a cualquier edad, el desempleo también puede ocurrir en cualquier momento durante nuestra vida adulta.

De acuerdo con Piaget, a pesar de que los adultos puedan tener cada vez más conocimientos y habilidades en el uso del pensamiento lógico, no se desarrolla un nuevo tipo de pensamiento después de los 15 años de edad. Muchos adultos nunca logran el pensamiento operacional formal y de aquellos que sí lo logran, muchos sólo lo poseen en relación con su área particular de conocimientos y experiencia.

Muchos psicólogos han señalado que todas las capacidades mentales relacionadas con el pensamiento operacional formal se enfocan a la solución de problemas de un tipo u otro, por lo cual deben unirse muchos trozos de información para encontrar la solución a un problema; esto se conoce como pensamiento convergente, que es el tipo de pensamiento que se evalúa mediante las pruebas de Coeficiente Intelectual (CI). Sin embargo, muchas situaciones problema de la vida real requieren de pensamiento divergente, con el cual se encuentra una solución abordando el problema de una manera original y poco convencional y donde pueden necesitarse varias soluciones posibles y no sólo una. Este tipo de enfoque no lo cubre la teoría de Piaget.

Patricia Arlin (1975, 1977), ha sugerido que existe un quinto estadio de desarrollo, que corresponde a esta capacidad de pensar de modo divergente y que ella denomina descubrimiento del problema. Igualmente Riegel (1973), aboga por restarle énfasis al pensamiento formal y, en cambio estudiar el

pensamiento maduro en los adultos: éste consiste en la aceptación de que algunas cosas pueden ser verdaderas y falsas al mismo tiempo.

En la teoría de Piaget, el énfasis se deposita en el modo en el que el individuo intenta resolver esta contradicción mediante la construcción de nuevas estructuras cognitivas, pero Riegel sugiere que, en lugar de resolver la contradicción, el individuo necesita aprender a aceptarla, las operaciones concretas pueden utilizarse de manera hábil y flexible.

Según José Luis Vega y Belén Bueno (8) en el tema de desarrollo humano se establece un espacio para analizar al adulto en su potencial humano, su capacidad de desarrollo personal y las formas de afrontar sus diferentes problemas. Se estudia la personalidad del adulto desde el punto de vista de los modelos de rasgos, estadios y de eventos.

Existen tres aproximaciones alternativas y complementarias que estudian el desarrollo humano en la edad adulta según Pelachano y de Miguel (1992): Estabilidad, continuidad y cambio de la personalidad.

Las diferentes aproximaciones al estudio de la personalidad adulta analizan y ponen énfasis en diferentes puntos del continuo estabilidad – cambio:

- Los modelos de rasgos insisten en la estabilidad a lo largo del tiempo de los rasgos básicos de la personalidad.
- Los modelos de estadios enfatizan la continuidad. Citan la estabilidad pero sólo durante periodos concretos, incluyendo elementos de estabilidad dentro del estadio y elementos de cambio de unos estadios a otros.

- Los modelos ambientales colocan su énfasis en el impacto de los eventos y, por lo tanto, en el estudio del cambio de la personalidad.

Los rasgos se consideran como elementos estables de la personalidad del sujeto a lo largo del tiempo. Se trata de dimensiones básicas que nos permiten explicar el comportamiento independientemente de los acontecimientos que tienen lugar en el medio ambiente. Desde el punto de vista de los rasgos se intenta captar aquellas características de la personalidad del sujeto que son constantes a lo largo de su ciclo vital. El objetivo de este enfoque es determinar el grado de estabilidad.

Los eventos o sucesos que se producen a lo largo de la vida de la persona hacen referencia al ambiente y a las situaciones que le ha tocado vivir. Se trata de acontecimientos importantes que moldean la personalidad del sujeto. Estos eventos pueden seguir un curso esperado en función de la edad, pueden ser acontecimientos característicos de un determinado periodo histórico, o pueden tener una naturaleza no normativa y aleatoria para el individuo. Se trata de los diferentes acontecimientos que moldean el desarrollo de cada persona. Los cuales pueden ser de naturaleza individual o social, ambientales y físicos o biológicos y asociados a la salud.

Los estadios y las crisis normativas reflejan estructuras u organizaciones sucesivas del yo. Los estadios suelen considerarse como el resultado del desenvolvimiento de una personalidad biológica y socialmente comparada. Constituyen niveles u organizaciones sucesivas que va adquiriendo la persona según progresa la edad. Dentro de cada estadio se aprecia una continuidad y los

cambios son imperceptibles. Las crisis por las que pasan todos los individuos constituyen una secuencia definida de cambios relacionados con la edad. Estas crisis son momentos de discontinuidad.

Las actividades laborales y comunitarias, además de las familiares, son contexto importante en la vida de los adultos. Los autores analizan la socialización de los adultos a través de los acontecimientos laborales que viven, ya que su enfoque va dirigido al estudio del adulto dentro de la organización. Además se ubica el trabajo en cada una de las etapas del adulto.

El ciclo de vida ocupacional: Una vez finalizado su periodo de formación durante la infancia y la adolescencia, el trabajo desempeña un papel muy importante en la vida de una persona, los acontecimientos de la carrera laboral afectan al bienestar y a la satisfacción de los individuos.

Las personas han de prepararse para ocupaciones dinámicas y cambiantes en las que la estructura prefijada en el momento de incorporarse puede ir cambiando con la propia evolución económica. Por otra parte, las habilidades que se han de desarrollar han de ir adaptándose a diferentes tipos de puestos de trabajo. Esto exige de las personas mayor flexibilidad y una formación continuada.

De acuerdo con Vega y Mateos (1988) citados por Vega y Bueno (8), las habilidades necesarias para un puesto de trabajo se adquieren con el desempeño del propio trabajo. De esta forma, los periodos de educación y ocupación cada vez están más unidos. La carrera laboral es un proceso de formación continuada.

La educación permanente es algo asociado al propio proceso ocupacional de las personas.

El trabajo define la etapa de madurez de una persona como algo importante para la satisfacción individual. La mayoría de los estudios indican que la satisfacción con el propio trabajo aumenta con la edad.

El trabajo es un factor que organiza nuestra actividad, además ayuda a formar el autoconcepto. Quiénes somos y cómo nos vemos viene determinado por nuestra ocupación. El trabajo y la ocupación es uno de los elementos más importantes en la vida de una persona durante su juventud y su edad adulta.

En la actualidad, el puesto de trabajo cambia en respuesta a factores técnicos, económicos y sociales. Estos factores afectan a las personas, implican modificaciones en los hábitos asociados al trabajo y en el comportamiento, en consecuencia está cambiando el intervalo de vida de las personas. La satisfacción de las personas depende del éxito en la adaptación a la actividad de la ocupación.

El tipo de trabajo conlleva acontecimientos diferentes para cada persona, los diferentes niveles y metas dentro del propio trabajo fijan una serie de acontecimientos en la carrera laboral de las personas. Cada persona se fija unas metas distintas; su satisfacción vital depende de la satisfacción que encuentre en el trabajo.

En la edad adulta intermedia las personas se encuentran, o en la cumbre de su ciclo ocupacional, o en el comienzo de una nueva vocación. En primer lugar, las personas pueden encontrarse en la cumbre de una carrera escogida

durante la edad adulta temprana ejerciendo más influencia, ganando más dinero y mereciendo más respeto que en cualquier otro periodo de la vida. Continúan disfrutando del trabajo que han consolidado. Debido a la acumulación de experiencias y sabiduría, muchos de ellos alcanzan posiciones de poder y de responsabilidad. En segundo lugar, pueden encontrarse al comienzo de una nueva vocación estimulada por la reevaluación de sí mismos, lo que tiene lugar hacia la mitad de la vida.

Cada vez son más frecuentes los cambios de carrera en la mitad de la vida. La mayor expectativa de vida hace que muchas personas de edad intermedia se den cuenta hacia la mitad de su vida de que desean reorientarla. En otros casos, los cambios tecnológicos presionan hacia el reciclaje. Además del incremento en la expectativa de vida y el cambio tecnológico, otros acontecimientos personales, pueden llevar a las personas a reorientar sus carreras laborales.

Quienes cambian de carrera no sólo se suelen beneficiar a sí mismos, sino también a cualquier cosa en la que trabajen. Quienes deciden cambiar el empleo hacia la mitad de la vida tienden a ser empleados particularmente valiosos. Suelen ser personas mejor adaptadas, con una necesidad de logro más fuerte, y con mayor ambición y autoestima que los que permanecen en sus carreras. La formación, el reciclaje y el asesoramiento puede llevar a muchas personas a reorientar su carrera hacia la mitad de la vida y a descubrir el conjunto de posibilidades que están abiertas a ellas. La decisión de permanecer o no en el

propio trabajo puede depender de la cantidad de desarrollo intelectual y personal que el trabajo proporcione al individuo.

En cualquier momento del curso vital se pueden producir cambios en la carrera laboral; dichos cambios pueden ocurrir varias veces a lo largo de la vida laboral de una persona. La decisión de cambiar de trabajo depende de las actitudes hacia la movilidad y del éxito o fracaso en actividades previas. Cuando la persona decide cambiar, las consecuencias de esa decisión producen un incremento en la autoestima, conduciendo a mayores logros y objetivos en el futuro personal.

Las características del trabajo y la actitud de las personas hacen que el propio trabajo se vea como una carga o como una satisfacción y esto se relaciona con los niveles motivacionales frente al trabajo.

Las personas cambian personal e intelectualmente como consecuencia de su trabajo. Algunos puestos de trabajo requieren estar tomando continuamente decisiones sobre la dirección del propio trabajo, estimulando la mente mucho más que aquellos trabajos que tienen una naturaleza repetitiva y mecánica. Está complejidad del trabajo en sí mismo afecta no sólo a la inteligencia, sino también a la creatividad de las personas. La complejidad beneficia más a los individuos cuanto mayor es su flexibilidad intelectual. Aquellas personas abiertas, receptivas y capaces de adaptarse a cualquier situación, se benefician mucho más de la estimulación que les proporciona su propio trabajo.

La propia flexibilidad intelectual de la persona afecta al tipo de trabajos y tareas que se efectúan; la flexibilidad personal y la complejidad laboral son dos factores que interactúan continuamente a lo largo de la vida de una persona.

Perspectiva Filosófica Antropológica

Según Casares y Siliceo (7), la persona es un ser en continuo desarrollo, cambio y aprendizaje; la experiencia es el centro de la existencia, la posibilidad de vitalidad y crecimiento. El contacto con la experiencia es lo que da sentido a la vida, trasciende en nuestro compromiso existencial.

Otro principio fundamental en la propuesta de estos autores es “el momento vital presente”, el aquí y el ahora: La vida humana se da en el presente, entendiéndolo como la experiencia fenomenológica que integra una historia pasada y las potencialidades que se pueden realizar en el futuro. El pasado ya no existe, sino únicamente como factor de influencia en el crecimiento y desarrollo, manifestándose ahora en el presente. El futuro tiene sentido por lo que se vive en el presente. Señala la vitalidad consciente como el proceso de conciencia vital, sentir, conocer y experimentar; deben estar caracterizados por el darse cuenta y ser consciente de lo que sucede dentro y fuera de la persona en un proceso de continua reflexión como un acto de intuición, sensibilidad y razón. La conciencia de sí mismo hace posible el auténtico crecimiento y realización personal.

Este modelo hace énfasis en la filosofía existencial, la importancia de la auténtica relación humana única posibilidad de crecimiento y trascendencia, el encuentro, la actitud de empatía hacia el otro, el diálogo y la comunicación, hacen

de la relación humana el origen y el fin del crecimiento y la trascendencia del hombre.

La autenticidad, para estos autores, es un proceso que lleva al individuo a ser congruente en la expresión del verdadero yo, de los sentimientos, emociones, ideas, valores, conductas y objetivos vitales, es una condición de encuentro y crecimiento que asegura una relación rica y significativa.

En cuanto a la comunicación plantean que es el proceso más importante de la interacción del ser humano; es el intercambio de ideas, sentimientos, experiencias que han ido moldeando las actitudes, conocimientos, sentimientos y conductas ante la vida. Es una proyección del verdadero yo. La visión que ofrecen los autores frente al proceso de la comunicación, se refiere a criterios de calidad más que de cantidad en la comunicación consigo mismo, con los semejantes y con el mundo.

En el trabajo la comunicación también constituye el proceso más importante. La relación de trabajo es una relación de comunión, intercambio de comunicación con personas y cosas.

Cuando se pierde o distorsiona el centro de comunicación decimos lo que no somos, hacemos lo que no queremos, vemos lo que no hay y dejamos de ver lo que hay. Aparecen las formas distorsionadas de comunicación como la manipulación, poder y control.

Casares y Siliceo (7) proponen una forma de trabajar el cambio y el aprendizaje como condición de un crecimiento personal, ésta es el enfoque reeducativo, fundamentado en un modelo educativo de aprendizaje desde el cual

el hombre es considerado como un ser en continuo aprendizaje de conducta, valores, sentimientos y conocimientos. Considera al ser humano a partir de la normalidad de sus posibilidades de crecimiento y hace énfasis en las conductas mal adaptadas que deben ser desaprendidas y substituidas por aquellas que son más constructivas y funcionales a la realidad que vive.

La visión antropológica filosófica del desarrollo humano, plantea como requisito para la socialización humana el progreso, logrando el perfeccionamiento intencional llegando así al desarrollo humano. El progreso es realizable por el humano; el hombre es el único ser no especializado de la naturaleza, desde este punto de vista es competitivamente inferior a otras especies; sin embargo esta es su ventaja, ya que puede especializarse en lo que quiera.

El querer es propiamente un acto de la humanidad y es específicamente humano. El querer crea un apetito racional y espiritual generando en el individuo un proceso de logro el cual se consigue a través de un proceso educativo, que lleva finalmente al individuo a un estado de desarrollo humano.

El desarrollo humano es esencialmente espiritual pero en armonía con esa dimensión animal; es el resultado de un esfuerzo personal. El pensar en desarrollo humano en las organizaciones implicaría que cada individuo debe ser tratado con carácter personalizado; esto es, tratársele desde su individualidad.

La organización, cualquiera que esta sea, debe propender por la realización de las personas que se encuentran inmersa en ésta; esto es, facilitar el perfeccionamiento de las facultades específicamente humanas. Perfeccionarse significa hacerse y hacerse es construirse a sí mismo mediante su obrar libre.

La razón de ser de la gestión humana es ayudar a crecer en humanidad a las personas de una organización. Por esto es importante conocer y ver al individuo desde lo que implica y representa la adultez. El desarrollo humano del adulto conlleva el análisis de los criterios que se han propuesto para definirlo, por lo cual el desarrollo adulto se debe comprender en términos de etapas y una de las principales alternativas de este enfoque, consiste en explicar el desarrollo adulto en términos del impacto de los eventos vitales críticos.

Perspectiva Sociológica

Para Sara Alvarado (9), el concepto de desarrollo humano también encuentra un espacio privilegiado en la reflexión que se hace desde la Socialización, concebida ésta no como moldeamiento del comportamiento, ni como impregnación de una serie de normas, roles, explicaciones de lo real, etc., en la vida de un individuo, procesos en los cuales el individuo asume un rol pasivo, sino por el contrario como espacio privilegiado de construcción del sujeto, de construcción de su identidad individual y social.

Esto implica que el ser humano es un ser en proceso de construcción permanente tanto como ser individual y como ser social, que se encuentra y construye únicamente en los espacios de interacción en los cuales adquiere real significado y razón de ser, la socialización.

Este planteamiento nos ayuda a entender que la Socialización constituye un elemento básico para el desarrollo del individuo; por su parte Berger y Luckman (10) plantean que tradicionalmente se ha hecho énfasis en la socialización primaria o temprana desconociendo, en ocasiones, que aunque los

primeros años de vida tienen una influencia ulterior importante, el ser humano continuamente está en capacidad de transformarse y cambiar. Por ello se hace preciso analizar también la denominada socialización secundaria la cual vamos a describir y explicar.

Resulta posible concebir una sociedad en la que no se produzca otra socialización después de la primaria; dicha sociedad tendría, por supuesto, un acopio de conocimiento muy sencillo. Todo el conocimiento sería relevante en general, variando los diferentes individuos sólo en lo referente a sus perspectivas de aquel. Esta concepción resulta útil para plantear un caso limitativo, pero no existe ninguna sociedad, dentro de las que conocemos, que no posea *cierta* división del trabajo y, concomitantemente, "cierta" distribución social del conocimiento, por lo que, mientras así ocurra, la socialización secundaria se vuelve una necesidad.

La socialización secundaria es la internalización de "submundos" institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento. Por supuesto que también el conocimiento relevante en general puede estar distribuido socialmente --por ejemplo, en forma de "versiones" basadas sobre la clase--, pero a lo que aquí nos referimos es a la distribución social del "conocimiento especializado", que surge como resultado de la división del trabajo y cuyos "portadores" se definen institucionalmente. Olvidando por un momento sus otras dimensiones, podemos decir que la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de "roles",

estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. Existe cierto justificativo para una definición tan restringida, pero con eso no se ha dicho todo. La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos, de "roles", lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo, se adquieren también "comprensiones tácitas", evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos. Los "submundos" internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el "mundo base" adquirido en la socialización primaria. Sin embargo, también ellos constituyen realidades más o menos coherentes, caracterizadas por componentes normativos y afectivos a la vez que cognoscitivos.

Además los submundos también requieren, por lo menos, las herramientas de un aparato legitimador, acompañadas con frecuencia por símbolos rituales o materiales. Por ejemplo, puede surgir una diferenciación entre los soldados de infantería y de caballería. Estos últimos recibirán un adiestramiento especial, que probablemente comportará algo más que aprender las habilidades puramente físicas que se necesitan para manejar caballos militares. El lenguaje de la caballería se volverá muy diferente del de la infantería. Se construirá una terminología referente a los caballos, sus cualidades y usos, y a las situaciones que surjan con motivo de la vida de la caballería, todo lo cual no resultará del todo relevante para el soldado de infantería. La caballería también usará un lenguaje diferente en más de un sentido. En otras palabras, se construye un

cuerpo de imágenes y alegorías sobre la base instrumental del lenguaje de la caballería. Este lenguaje específico de un "rol" lo internaliza *in toto* el individuo cuando se adiestra para el combate ecuestre. Llega a ser un hombre de caballería no sólo cuando adquiere las habilidades necesarias, sino cuando se vuelve capaz de entender y usar dicho lenguaje. Puede entonces comunicarse con sus compañeros de cuerpo en alusiones muy significativas para ellos, pero completamente ininteligibles para los soldados de infantería. Se da por sobreentendido que este proceso de internalización involucra identificación subjetiva con el "rol" y sus normas apropiadas: "Soy un jinete". Cuando haya necesidad, este cuerpo de significados será sustentado por legitimaciones que van desde las sencillas máximas, como las citadas, hasta las complicadas construcciones mitológicas. Finalmente, puede existir una variedad de ceremonias y objetos físicos representativos, como la celebración anual de la fiesta del dios caballo, en la que todas las comidas se hacen a caballo y los jinetes recién iniciados reciben los fetiches de cola de caballo para lucir alrededor del cuello.

Este ejemplo de internalización puede llevarse fácilmente al contexto organizacional; el individuo que ingresa a la empresa vive la identificación de su rol y las normas apropiadas para ser "un jinete de la empresa y lucir como tal".

El carácter de una socialización secundaria como la citada depende del *status* del cuerpo de conocimiento de que se trate dentro del universo simbólico en conjunto. Se necesita entrenamiento para conseguir que un caballo tire de un carro de abono o para luchar montado sobre él en el combate. Pero una sociedad

que limita el uso de los caballos nada más que para tirar de los carros de abono no es probable que embellezca esta actividad con rituales o fetichismos elaborados, ni tampoco es probable que los encargados de realizar esta tarea se identifiquen con su "rol" de manera profunda; en esos casos las legitimaciones han de ser probablemente de índole compensatoria. Así pues, existe una gran variabilidad histórico-social en las representaciones que comporta la socialización secundaria. Sin embargo, en la mayoría de las sociedades la transición de la socialización primaria a la secundaria va acompañada de ciertos rituales.

Los procesos formales de la socialización secundaria se determinan por su problema fundamental: Siempre presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado. No puede construir la realidad subjetiva *ex nihilo*. Esto presenta un problema, porque la realidad ya internalizada tiende a persistir.

Cualesquiera que sean los nuevos contenidos que ahora haya que internalizar, deben, en cierta manera, superponerse a esa realidad ya presente. Existe pues, un problema de coherencia entre las internalizaciones originales y las nuevas, problema que puede resultar más o menos arduo de resolver en los diferentes casos. Establecer y mantener la coherencia en la socialización secundaria presupone ciertos procedimientos conceptuales para integrar los diferentes cuerpos de conocimiento.

En la socialización secundaria, las limitaciones biológicas se vuelven cada vez menos importantes en las secuencias del aprendizaje, el cual ahora llega a establecerse en términos de las propiedades intrínsecas del conocimiento que ha

de adquirirse, o sea, en términos de la estructura básica de ese conocimiento. Por ejemplo, para aprender ciertas técnicas de la caza primero hay que aprender a escalar montañas, o para aprender cálculo matemático primero hay que aprender álgebra. Las secuencias del aprendizaje pueden también manejarse según los intereses creados de quienes administran el cuerpo de conocimiento.

Mientras que la socialización primaria no puede efectuarse sin una identificación con carga emocional del niño con sus otros significantes, la mayor parte de la socialización secundaria puede prescindir de esta clase de identificación y proceder efectivamente con la sola dosis de identificación mutua que interviene en cualquier comunicación entre los seres humanos. La socialización en la vida posterior comienza típicamente a adoptar una afectividad que recuerda la niñez cuando busca transformar radicalmente la realidad subjetiva del individuo.

En la socialización primaria el niño no aprehende a sus otros significantes como funcionarios institucionales, sino como mediadores de la realidad *tout court*; el niño internaliza el mundo de sus padres como el mundo y no como perteneciente a un contexto institucional específico. Algunas de las crisis que se producen después de la socialización primaria se deben realmente al reconocimiento de que el mundo de los propios padres no es el único mundo que existe, sino que tiene una ubicación social muy específica, quizás hasta con una connotación peyorativa. Por ejemplo; cuando el niño es más grande llega a reconocer que el mundo representado por sus padres, el mismo que él había tomado por establecido como realidad inevitable, resulta ser, de hecho, el mundo

de ideas anticuadas o reuniones ceremoniosas. En la socialización secundaria suele aprehenderse el contexto institucional. Valga aclarar que esto no precisa necesariamente una comprensión sofisticada de todas las implicaciones del contexto institucional.

Por lo tanto, el acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización secundaria se descarta más fácilmente (o sea, el sentido subjetivo de que estas internalizaciones tienen realidad, es más fugaz). Se necesitan fuertes impactos biográficos para poder desintegrar la realidad masiva internalizada en la primera infancia, pero estos pueden ser mucho menores para poder destruir las realidades internalizadas más tarde. Además, resulta relativamente fácil dejar a un lado la realidad de las internalizaciones secundarias.

Esto posibilita el separar una parte del yo y su realidad concomitante como algo que atañe sólo a la situación específica del "rol" de que se trata. El individuo establece, pues, una distancia entre su yo total y su realidad por una parte, y el yo parcial específico del "rol" y su realidad por la otra. Esta importante proeza sólo es posible después que se ha efectuado la socialización primaria.

El acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización primaria se da casi automáticamente; en la socialización secundaria debe ser reforzado por técnicas pedagógicas específicas, debe hacérselo sentir al individuo como algo "familiar". Esta palabra resulta sugerente, porque la realidad original de la niñez es el "hogar" y se plantea por sí sola en cuanto tal, inevitablemente y, por así decir, "naturalmente". En comparación con ella, todas

las realidades posteriores son "artificiales". Así pues, el maestro cuando propicia la socialización secundaria trata de hacer "familiares" los contenidos que imparte, haciéndolos vívidos (o sea, haciendo que resulten tan llenos de vida como el "mundo hogareño" del niño), relevantes (o sea, vinculándolos con las estructuras de relevancia ya presentes en el "mundo hogareño") e interesantes (o sea, induciendo a la atención del niño a separarse de sus objetos "naturales" para fijarse en estos más "artificiales"). Estas maniobras constituyen una necesidad porque ahí ya se alza una realidad internalizada que persiste "en el camino de nuevas internalizaciones". El grado y el carácter preciso de estas técnicas pedagógicas variará de acuerdo con las motivaciones que tenga el individuo para la adquisición del nuevo conocimiento.

Cuanto más logren estas técnicas volver subjetivamente aceptable la continuidad entre los elementos originarios del conocimiento y los elementos nuevos, más prontamente adquirirán el acento de realidad. Una segunda lengua se adquiere construyendo sobre la realidad ya establecida de la "lengua materna". Durante largo tiempo cada elemento del nuevo idioma que se está aprendiendo se re-traduce continuamente a la lengua propia. Únicamente en esta forma puede empezar a cobrar alguna realidad la nueva lengua. A medida que esta realidad llega a quedar establecida por derecho propio, puede ir prescindiéndose poco a poco de la re-traducción, para adquirir la capacidad de "pensar en" el nuevo idioma. Sin embargo, es raro que una lengua aprendida en la vida posterior alcance la realidad inevitable y auto-evidente que posee la

primera lengua aprendida en la niñez. De ahí deriva, por supuesto, la cualidad afectiva que tiene la "lengua materna".

Existen sistemas sumamente diferenciados de socialización secundaria en las instituciones complejas. en ocasiones ajustados muy sensiblemente a los requerimientos diferenciales de las diversas categorías de elencos institucionales.

La distribución institucionalizada de tareas entre la socialización primaria y la secundaria varía de acuerdo con la complejidad de la distribución social del conocimiento. En tanto resulte relativamente sencilla, el mismo organismo institucional puede pasar de la socialización primara a la secundaria y realizar, en gran medida, la segunda. En los casos de gran complejidad, tendrán que crearse organismos especializados en socialización secundaria, con un plantel exclusivo y especialmente adiestrado para las tareas educativas de que se trate. Fuera de este grado de especialización, puede existir una serie de organismos socializadores que combinen esa tarea con otras. El desenvolvimiento de la educación constituye, por supuesto, un ejemplo inmejorable de la socialización secundaria. que se efectúa bajo los auspicios de organismos especializados.

Es la vida cotidiana, como contexto inmediato (microsistema), el lugar en el cual los sujetos establecen vínculos con otros sujetos, con la naturaleza y con los objetos a los que responde. Es en esta relación interactiva del ser humano por naturaleza, que se dan los procesos de simbolización y significado a partir de los cuales se hace una interpretación particular de lo social signada de valoraciones e interpretaciones que dan origen a una creación y recreación de la cultura, así

como transacciones, negociaciones y consensos que además de hecho cultural se convierte en hecho político que genera espacios de poder.

Hemos situado la problemática del Desarrollo Humano dentro del espacio de la interacción social; precisamente uno de los procesos que constituyen al sujeto no sólo en sus primeros años sino en el transcurso de toda su vida; es el proceso de la socialización. La socialización tiene que ver con la internalización de la realidad, la interiorización de las normas, creencias y valores, la constitución de concepciones del mundo, la identificación con agentes o figuras socializadoras, etc.

De acuerdo con Hagestead (1990), O'Rand (1990) citados por Vega y Bueno (8), desde la perspectiva sociológica varios conceptos nos permiten organizar los diferentes conjuntos de acontecimientos que afectan a las personas a lo largo del ciclo vital. Estos acontecimientos reflejan también una determinada organización social que, puede influir sobre el individuo. El concepto más general es el curso vital que puede desglosarse en diferentes carreras vitales. Los acontecimientos de estas carreras llevan asociadas normas, dando lugar a las carreras normativas. Tanto el curso vital como las carreras normativas se expresan lógicamente a lo largo del tiempo, dando lugar al tiempo social. Los acontecimientos componen la estructura u organización social.

En el análisis de la organización social podemos utilizar los siguientes conceptos que tienen un alto grado de interdependencia:

Estatus: La posición de una persona en la estructura social viene determinada por su estatus, el cual se refiere a la forma en que cada individuo se

ubica en la red de relaciones sociales en función de sus características personales como sexo, edad, raza, nivel educativo, etc. Este estatus posee un determinado valor. Es frecuente ordenar los estatus de las personas en función de sus valores.

Las características del estatus individual crean una estratificación social que lleva a una distribución diferencial de recursos y prestigio entre las personas, en función en las características de su propio estatus.

Los individuos se ubican también en la estructura social por las posiciones que ocupan. Cada una de esas posiciones tiene asignado un rol que se entiende como un conjunto de derechos y obligaciones.

La estratificación se manifiesta en un conjunto de instituciones sociales. Estas redes sociales son instituciones en un sentido amplio que pertenecen a lo largo del tiempo y que se fundamentan sobre un conjunto de valores básicos.

Esas instituciones tienen un conjunto de reglas, normas y expectativas sobre el comportamiento de las personas que abarcan.

Otro concepto relevante es el tiempo social; éste se refiere a la dimensión que subyace el sistema de clasificación de edad en una sociedad. El tiempo social se operativiza en función de un conjunto de acontecimientos o eventos organizados a lo largo de la vida de una persona. Estos sucesos determinan intervalos temporales que definen edades sociales específicas.

La edad cronológica constituye una perspectiva organizadora muy general carente, en principio, de significado. Ese significado viene a través de la edad funcional que se estima mediante la relación entre diferentes parámetros y la

propia edad cronológica. La secuencia de los eventos que componen estos parámetros determina el curso vital de una persona. Determinado el curso vital, se convierte en un marco organizador de la vida de un individuo independiente incluso de la edad cronológica. Una vez estimada la edad social se independiza de la edad cronológica.

El tiempo social no es sincrónico con el tiempo biológico. El tiempo social no es paralelo al tiempo cronológico. La edad cronológica no determina en sí misma el estatus de edad, únicamente sirve como un marco más general sobre el cual ubicar un sistema de normas y de clasificaciones de edad para moldear el ciclo de la vida.

El curso de la vida, como concepto, es un instrumento que se puede inventar y además es conceptual, a través del cual se intenta relacionar la estructura y el proceso social al espacio del individuo, y a las biografías únicas de las personas, compuestas de un conjunto de acontecimientos organizados lógicamente.

Los estadios de la vida suelen ser identificados en términos de acontecimientos principales. Dos eventos relevantes, sucesivos en la vida de una persona, demarcan un intervalo de edad social, denominado “periodos de la vida”, los cuales vienen determinados por sucesos importantes para la persona.

El curso vital tiene una dimensión individual, recoge el conjunto de acontecimientos relevantes en la biografía de una persona concreta, que han marcado su existencia y han definido periodos importantes en su vida.

Las carreras normativas tienen una dimensión más social que individual., son acontecimientos externos al propio individuo que enmarcan su vida desde un punto de vista social. Son acontecimientos anticipables por la propia persona, cada uno de estos acontecimientos llevan asociados un conjunto de normas de edad que prescriben roles específicos para el individuo.

Es frecuente que estos acontecimientos lleven asociados diferentes niveles de estrés, ocasionando patologías específicas. El individuo puede vivir cada uno de estos acontecimientos como una crisis personal, dando lugar a cambios y transformaciones profundas de la personalidad humana.

Existen varias carreras o dimensiones sociales normativas que agrupan los acontecimientos de la vida de una persona. A pesar de ser dimensiones independientes se acompañan cuando se comparan conjuntamente tomando como punto de referencia la edad cronológica. Existe una secuencia más o menos invariante de los eventos de cada una de las carreras normativas para todas las personas.

El aspecto más importante de las carreras sociales normativas es la clasificación de edad que establecen y las normas de edad que llevan asociadas.

Las clasificaciones de edad son mecanismos sociales a través de los cuales las personas aprenden lo que les está permitido hacer y ser, así como lo que se les pide que hagan y sean en un momento determinado. Vinculan sistemáticamente la edad cronológica de las personas a un gran número de normas de la cultura en la que viven.

El proceso de socialización en la edad adulta se ve regulado por una serie de normas que, frecuentemente, se encuentran asociadas a la edad cronológica. Son las normas de edad o las estructuras sociales normativas en función de la edad, son sistemas de control social que determinan la socialización durante la edad adulta.

Las funciones de las normas de edad son:

- Vincular el individuo a la estructura social.
- Permitir a la gente hacer ciertas cosas y exigir que las personas hagan determinadas elecciones.
- Justificar marginaciones en función de edades cronológicas específicas.

Los sistemas de normas se encuentran interrelacionados y organizados en torno a diferentes dimensiones temáticas o carreras normativas. Las personas tienden a adecuarse a los momentos más importantes de estas dimensiones.

Perspectiva Económica

Una vez revisados los anteriores enfoques teóricos sobre el desarrollo del individuo, se hace necesario dar una mirada a la propuesta de desarrollo humano que algunos autores hacen desde el humanismo. Es así como Carlos Sandoval (11) señala que propiciar el desarrollo del hombre ha sido una preocupación permanente de la humanidad y para ello ha diseñado diferentes tipos de estrategias, las cuales han ido variando en la misma medida que se dan cambios en el modelo de desarrollo social asumido por los sistemas económicos presentes a nivel mundial.

Así pues, de los modelos economicistas que enfatizaban y giraban en torno a los macroindicadores económicos y en la búsqueda de un nuevo nivel de vida basado en la adquisición de bienes cada vez más sofisticados y en donde lo importantes es el consumo como fin último, se ha ido evolucionando hacia la directriz propuesta por Max Neef citado por Carlos Sandoval (11), "...la búsqueda del desarrollo con rostro humano, del desarrollo a escala humana, donde el desarrollo social exige verse en términos de desarrollo humano y no simplemente del crecimiento económico".

Este cambio en el enfoque del desarrollo social no ha sido espontáneo, es el resultado de una serie de crisis presentadas a partir de la década de los años 80 y que en la del 90 son mucho más contundentes con lo sucedido en la Unión Soviética, Alemania, Japón y en Estados Unidos.

Como respuesta a la situación descrita anteriormente, se ha generado la necesidad, como lo anota Max Neef, de propiciar un modelo de desarrollo diferente en el cual el énfasis está en el desarrollo de las personas y no de las cosas, donde la necesidad no sea vista como tal, sino como potencialidad y los recursos tecnológicos y científicos, así como las capacidades humanas se integren y estén al servicio de una nueva opción de vida mucho más humana.

Autores como Max Neef, Agnes Heller, Uribe, Bronfen-Brenner, Martha Arango, Glen Nimnicht y Nancy Blackman han planteado alternativas diferentes con enfoques de carácter humanista. Estos modelos aunque no excluyen la necesidad que tienen los sujetos de acudir a la posesión y disfrute de diferentes bienes y servicios, definen como metas del desarrollo la satisfacción de las

necesidades humanas como única forma de lograr un desarrollo sano en el cual las personas tengan la oportunidad de participar en el proceso de su propio desarrollo.

La concepción humanista del desarrollo considera al hombre como un sujeto particular e individual de necesidades múltiples e interdependientes, con una personalidad producto de dos factores: El primero relacionado con la herencia y el segundo con la historia y su medio; dotado de conciencia que le posibilita la reflexión para pensar en sí mismo, en los demás y en el mundo que lo rodea; con capacidad para construirse a sí mismo y participar en la construcción de los demás, de su cultura, su sociedad, su historia y condiciones materiales de vida.

Desde esta perspectiva Tulia Uribe (12) propone al individuo como un ser inacabado, dinámico, que día a día está en condiciones de transformarse a sí mismo y a su medio; dicha transformación es de carácter recíproco, pues a la vez que el hombre lo cambia, ésta transforma al hombre.

A partir de esta concepción humanista el desarrollo humano es entendido como el proceso de construcción de los sujetos individuales y colectivos dentro de unas condiciones históricas y culturales específicas. La construcción de sujeto es el proceso central del desarrollo humano; ser sujeto significa tener conciencia de sí, de sus acciones, sus características y circunstancias.

El sujeto tiene una identidad personal y cultural que es integrada e integradora; es un ser productivo y productor de sus propias condiciones de existencia lo cual le permite superar el fatalismo y darle sentido a sus hechos:

Somos responsables por nuestra propia realidad y por la construcción de nuestras propias condiciones de vida, base de lo que significa ser sujeto.

La construcción de sujeto colectivo exige además, ser consciente del potencial de transformación del medio y el reconocimiento de una realidad con dos dimensiones, una objetiva y otra subjetiva.

Lo nuevo en esta alternativa, según Carlos Sandoval (11) es la recuperación de este segundo aspecto para ponerlo en términos de nuestra vida diaria, de nuestro trabajo, de todo lo que hacemos. Esto implica que el desarrollo humano tiene su origen y posibilidad de ser en los espacios de interacción que posibiliten la cotidianidad y en los cuales se conjuga el sujeto como ser integral con su individualidad y socialidad, su dimensión social y su dimensión biológica, su particularidad como individuo y su especificidad como especie. Esta vida cotidiana le da opción de contar con diferentes espacios y agencias de socialización a través de los cuales crea y recrea su realidad y su cultura, accediendo así a relaciones significativas de cooperación y a una identidad y reconocimiento en su relación con otros y a partir de ellos.

Si el desarrollo humano es definido como la construcción de los sujetos, inherente a este desarrollo está la autonomía, la cual expresa una forma más avanzada de concepción del yo, en el mundo de lo social, que la heteronomía.

Perspectiva Sistémica

Hasta el momento hemos hablado del desarrollo humano a nivel psicológico, social, citando diversos autores, centrándonos en el adulto, teniendo en cuenta su desarrollo laboral y familiar; sin embargo es importante también

relacionar el desarrollo humano, dentro de su entorno como civilización y los hechos que han afectado su evolución. Se plantean por tanto, procesos históricos y la peligrosa decadencia en que nos encontramos. Además se presentan enfoques para que el desarrollo humano sea validado y adoptado desde todas las perspectivas y permita la construcción de un mejor futuro.

Fritjot Capra (13) en su libro Punto Crucial, nos lleva a observar el desarrollo de la humanidad en sus diferentes episodios y a realizar un análisis de las etapas. Nos propone aspectos muy importantes para el cambio de paradigmas, para el bien de nuestras futuras generaciones, como son el concepto de la vida integral y los nuevos enfoques psicológicos, que deben ir unidos a los conceptos biológicos y sociales.

El autor plantea la influencia de los nuevos conceptos de la física, los cuales han ocasionado cambios en la visión del mundo, donde anteriormente la visión era mecanicista, cartesiana y newtoniana, pasando actualmente a ser una visión holística y ecológica que tiene relación con la visión de los místicos.

Fritjof Capra (13), basa sus planteamientos en las conexiones globales entre los fenómenos biológicos, psicológicos, sociales y ambientales. Plantea la necesidad de una perspectiva ecológica. Nos da a entender muy claramente, que el desarrollo humano de las civilizaciones será posible únicamente si creamos como seres humanos miembros de un sistema, un nuevo "paradigma", una nueva visión de la realidad, transformación de nuestros pensamientos, percepciones y valores, lo cual tiene sus orígenes en la concepción holística de la realidad.

El desarrollo de la humanidad está pasando por una crisis que si continúa no permitirá el desarrollo de civilizaciones. Si queremos que el ser humano continúe su desarrollo de civilizaciones se deben crear ambientes de transformación social.

La gravedad y la extensión global de la crisis actual indican que el cambio podría dar como resultado transformaciones de dimensiones inimaginables; es aquí donde encontramos el concepto de “punto crucial”, el cual se refiere al giro decisivo para todo el planeta, necesario para permitir que el desarrollo de la humanidad continúe.

El autor al plantear la crisis mundial, hace énfasis en el grado de afección en todos los aspectos de nuestras vidas, tales como la salud, sustento, calidad del medio ambiente, relación con nuestros semejantes, la economía, la política y la tecnología.

Según Capra, la crisis tiene dimensiones políticas, intelectuales, morales y espirituales. Actualmente el hombre se enfrenta a la posibilidad de extinguirse, junto con la vida vegetal y animal. Uno de los aspectos que puede causar esta extinción es la carrera armamentista, también tratada por Peter M. Senge en su libro La Quinta Disciplina la cual trataremos más adelante.

Los países están invirtiendo en armas nucleares en gran proporción, mientras las personas mueren de hambre, enfermedades, desnutrición y falta de agua potable. Sin embargo, la amenaza de una guerra nuclear no es el único peligro que enfrenta la humanidad. También amenaza con destruir la vida del planeta, un desastre ecológico por el exceso de población y la tecnología

industrial, los cuales contribuirían a la destrucción de nuestro entorno natural del que dependemos para vivir. Como resultado, nuestra salud y bienestar se encuentran en constante amenaza.

Nos encontramos en una situación de desajuste en todos los aspectos, la contaminación afecta a las personas y al sistema ecológico. A su vez el deterioro ecológico acarrea problemas individuales de salud. El deterioro de nuestro entorno social parece ser el origen de depresiones, esquizofrenias y trastornos mentales. Existen signos de desintegración de nuestra sociedad, como la criminalidad violenta, accidentes, suicidios, alcoholismo, drogadicción y niños con impedimentos de aprendizaje y trastornos de comportamiento.

No sólo existen problemas sociales, sino también económicos como la inflación, el desempleo y la injusta repartición de la riqueza. Los recursos naturales y la energía se están agotando. Por lo tanto Fritjof Capra, plantea algunas directrices para el cambio, y así dirigirnos a la recuperación de nuestro planeta y a hacer posible el desarrollo de la humanidad en su entorno adecuado.

El autor hace énfasis en la percepción ilimitada de la realidad por parte de los académicos. Los problemas son intrínsecos al sistema, se podrá llegar a una solución cambiando la estructura de la red, las instituciones sociales, los valores y nuestras ideas. Debemos dirigirnos a adoptar una visión amplia y observar la situación dentro de un contexto de la evolución cultural de la humanidad.

El autor nos hace ver este proceso de crisis, como una faceta de transformación, destacando en este punto la visión de los chinos; los cuales entendían la dinámica del cambio y la estrecha relación con la crisis. Los chinos

entendían la crisis como procesos de peligro y oportunidad al mismo tiempo, desde esta visión los cambios culturales hacen evolucionar el desarrollo de una civilización.

A su vez los sociólogos occidentales afirman que los cambios suelen ir precedidos de varios síntomas sociales; estos síntomas los podemos ver claramente en la actualidad.

El estudio de la historia de Arnold Toynbee citado por Capra (13), examina los ciclos de desarrollo y decadencia de las civilizaciones.

Según Toynbee, una civilización nace cuando pasa de una condición estática a una actividad dinámica. El modelo básico del nacimiento de una civilización se presenta como una interacción llamada “estímulo y respuesta”. Donde un estímulo del entorno social o natural provoca en una sociedad o en un grupo una respuesta creativa que les induce a entrar en el proceso civilizador.

El desarrollo de una civilización continúa cuando ésta logra responder con éxito al estímulo inicial, lo que genera una serie de impulsos culturales que la llevan más allá del estado de equilibrio, conduciendo a la civilización a un estado de desequilibrio que conlleva un nuevo estímulo. Es así como el modelo inicial de “estímulo y respuesta” se repite en las fases sucesivas de crecimiento en una civilización, cada vez que una respuesta se logra provoca un desequilibrio que exige al ser humano realizar nuevos ajustes creativos.

Por lo tanto, señala el autor, el ritmo periódico del desarrollo cultural parece estar relacionado con los procesos fluctuantes a lo largo de la historia, considerados parte de la dinámica fundamental del universo.

Fritjof Capra cita a los filósofos chinos, los cuales sostenían que todas las manifestaciones de la realidad se originan por la interacción dinámica de dos fuerzas polares a las cuales llamaban el *yin* y el *yang*. Por su parte, Heráclito en la antigua Grecia, comparaba el orden del universo con un fuego eterno. Empédocles atribuía los cambios en el universo al flujo y reflujo de dos fuerzas complementarias que llamaba “amor” y “odio”. Saint Simon concebía la historia de las civilizaciones como una alternativa de períodos “orgánicos” y “críticos”.

El concepto de modelo fluctuante es adecuado para el estudio de la evolución cultural. Cuando una civilización llega a su auge de vitalidad tiende a perder el ímpetu cultural y a decaer. Según Toynbee, citado por Fritjof Capra (13) la causa de la decadencia es la pérdida de flexibilidad. Cuando las estructuras sociales y los modelos de comportamiento son tan rígidos, la sociedad no se puede adaptar a los cambios de la evolución cultural, la sociedad se derrumba y se desintegra.

Las civilizaciones en ascenso, se caracterizan por el contrario, por presentar una variedad y una versatilidad sin límites, las sociedades en decadencia se caracterizan por su uniformidad y falta de inventiva. La pérdida de flexibilidad de una civilización decadente se acompaña de falta de armonía general entre sus elementos lo que genera conflictos sociales.

Los modelos culturales descritos por Toynbee, podemos concluir, se adaptan a la situación actual; los estímulos son presentados, los cambios de nuestro entorno social y natural están directamente relacionados con los recursos

naturales, con las ideas y los valores culturales. Estos estímulos tienen una periodicidad y duración diferentes.

Según el autor existen tres cambios que han afectado nuestras vidas, nuestro sistema social, político y económico. El primero es la decadencia del patriarcado. Hablamos nuevamente de cambios constantes basados en un sistema filosófico, social y político en el que los hombres determinan el papel que las mujeres deben desempeñar y por el cual la mujer está siempre sometida al hombre. El patriarcado ha influido en las ideas sobre la naturaleza humana y sobre la relación del individuo con el universo. Ha sido el único sistema que hasta hace muy poco tiempo no había sido desafiado por la historia, sus doctrinas han tenido aceptación universal, que parecían una ley de la naturaleza. La desintegración del patriarcado es inevitable. El movimiento feminista es una de las corrientes culturales más fuertes de nuestro tiempo, sus ideas repercutirán en nuestra futura evolución.

El segundo cambio que afectará nuestras vidas es la disminución del número de reservas de combustibles fósiles, los cuales han sido la principal fuente de energía de la era industrial moderna. La transición de la era del combustible a la era solar, es un cambio necesario que conlleva modificaciones radicales en nuestro sistema político y económico.

El tercer cambio, es el “cambio de paradigma”, un cambio profundo de la mentalidad, los conceptos y valores que forman una visión particular de la realidad. Este paradigma comprende una serie de ideas y valores, que incluyen el concepto del método científico como el único enfoque válido para llegar al

conocimiento: La idea del universo como mecánico, compuesto por bloques elementales; la vida en sociedad vista como una lucha competitiva por la existencia; y el crecimiento tecnológico y económico para obtener un progreso material ilimitado.

Según el autor en la perspectiva de la evolución cultural, el cambio de paradigma actual aparece como parte de un proceso más grande; estos cambios fluctuantes de los valores y sus secuelas de los diferentes aspectos de la sociedad. Los valores han sido indicados por el sociólogo Pitirim Sorokin, citado por Fritjof Capra (13), como los que radican en el crecimiento y la disminución cíclica de tres sistemas de valores de manifestaciones culturales. Estos tres sistemas son el “sensato”, el “ideacional” y el “idealista”. El sistema de valores sensato, asegura que la esencia de la realidad está en la materia y que los fenómenos espirituales no son sino una manifestación de la materia; los valores éticos son relativos y la percepción a través de los sentidos es la única fuente de conocimiento de la verdad. El sistema de valores ideacional, sitúa la verdadera realidad en el terreno espiritual, más allá del mundo material, sosteniendo que el conocimiento se obtiene por medio de una experiencia interior, reconoce los valores éticos absolutos y los valores morales espirituales como la justicia, la belleza y la verdad.

La interacción entre las manifestaciones sensatas y las ideacionales de la cultura humana, originan una etapa intermedia, la idealista, que es la síntesis de ambas, por medio de una combinación armoniosa. Según el sistema idealista, la verdadera realidad tiene aspectos sensibles y suprasensibles que coexisten

dentro de una unidad global. Los sistemas ideacionales y sensato logran un equilibrio, una integración entre los campos del arte, la filosofía, la ciencia y la tecnología.

El análisis de Sokorin, como lo plantea Capra, afirma que la crisis en la cual nos encontramos hoy, es una de las grandes fases de transición que surgen de forma periódica en la historia de la humanidad.

Según lo expuesto anteriormente basándonos en Capra, podemos afirmar, que la decadencia del patriarcado, el final de la era de combustible orgánico y los cambios de paradigma en nuestra cultura, hacen parte del proceso global. La crisis actual no sólo es una crisis de individuo, de gobiernos o de instituciones sociales sino también un período transitorio de dimensiones universales.

Como individuos, como miembros de una civilización y como ecosistema planetario hemos llegado a un momento crucial, a un punto decisivo, que nos invita al desarrollo sostenible. Un cambio de mentalidad occidental debe ir acompañada de la modificación de las relaciones, las formas de organización social.

Los cambios sociales actuales son parte de una transformación cultural. Si entendemos esto claramente, seremos capaces de llevar a cabo una transición pacífica y armoniosa. Así lo describe el *I Ching* o libro de las transformaciones citado por Capra (13), “el movimiento es natural y surge con espontaneidad. Por este motivo la transformación de lo viejo se torna fácil. Lo viejo se descarta y lo nuevo se introduce. Ambas medidas concuerdan con el tiempo, por lo tanto, no causan daño”.

Vemos conveniente profundizar sobre la filosofía China ya que como se planteó anteriormente, para el desarrollo de una transición es necesario que ésta sea en forma pacífica. Al respecto Fritjof Capra (13) señala que la estructura de la filosofía China está basada en la idea de la fluctuación cíclica continua. También incluye el concepto de dos polos arquetipos: el *yin* y el *yang* en la base del ritmo fundamental del universo.

Los filósofos chinos veían la realidad como un proceso de fluctuación y cambio permanente, cuya última esencia llamaban *Tao*. Todos los fenómenos participan en un proceso cósmico por tanto su naturaleza es dinámica. El *Tao* se caracteriza por su naturaleza cíclica del movimiento continuo. Todos los fenómenos de la naturaleza siguen el modelo cíclico. Los sabios chinos definieron la estructura de este concepto por medio de dos polos opuestos, el *yin* y el *yang*, dos puntos extremos que limitan los ciclos de transformación. Al llegar a su punto culminante el *yang* retrocede en favor del *yin*, al llegar a su punto culminante, el *yin* se retira en favor del *yang*.

Todas las manifestaciones del *Tao* nacen de la interacción dinámica de estos dos polos arquetípicos, que se relacionan con varias imágenes opuestas, las cuales son tomadas de la naturaleza y de la vida social. Estos dos opuestos son los extremos de una unidad. El orden natural lo da el equilibrio dinámico entre el *yin* y el *yang*.

Manfred Porkert citado por Fritjof Capra (13), en su estudio sobre la medicina China comenta que el *yin* es todo lo contractivo, sensible y conservador, mientras que el *yang* es todo lo expansivo, agresivo y exigente. Ejemplo: *Yin*

noche, *yang* día. En la cultura China estos polos nunca han sido relacionados con valores morales. El bien no se halla solamente en el *yin* o en el *yang* sino en el equilibrio entre ambos, el desequilibrio es malo y dañino.

El *yin* es lo femenino y el *yang* lo masculino. Los sabios chinos creían que todas las personas, mujeres y hombres, pasan por fases de *yin* y *yang*. La personalidad de un ser humano no es estática sino un fenómeno dinámico originado por la interacción entre elementos masculinos y femeninos. Este concepto de la naturaleza humana contrasta con la cultura patriarcal, en la cual el concepto rígido establece que todos los hombres han de ser masculinos y todas las mujeres femeninas, distorsionando el significado de ambos términos al dar a los hombres los primeros papeles y la mayoría de los privilegios sociales.

La asociación del *yin* con la pasividad y el *yang* con la actividad parece ser una extensión de la cultura patriarcal.

En la cultura China reconocían la actividad como la fluctuación constante de la transformación y del cambio, como aspecto esencial del universo. El universo se encuentra en permanente movimiento, dentro de un proceso cósmico y continuo que los filósofos chinos llaman *Tao*, el camino.

Según los filósofos chinos, existen dos tipos de actividad: La actividad en armonía con la naturaleza y la actividad contraria a la fluctuación natural de los acontecimientos. No existe la idea de la pasividad, de la total ausencia de acción. Asociar el *yin* y el *yang* con un comportamiento pasivo y activo no es la idea del pensamiento chino. El *yin* corresponde a una acción sensible, consolidadora y cooperadora, y el *yang* a una actividad agresiva, expansiva y competitiva. Una

acción *yin* es consciente del entorno, una acción *yang* es consciente de si misma. *Yin* ecoacción, *yang* egoacción.

Ambas actividades están íntimamente vinculadas a dos formas de conocimiento, características de la mente humana, el conocimiento intuitivo y el racional. El primero se relaciona con la religión y el misticismo y el segundo con la ciencia.

El conocimiento intuitivo y el racional son dos aspectos complementarios de la mente humana. El pensamiento racional es lineal, fijo y analítico. El conocimiento intuitivo, se basa en la experiencia directa y no intelectual de la ciencia, tiende a ser sintetizante y holístico. El pensamiento racional suele dar origen a una actividad egocéntrica o *yang*, mientras que el pensamiento intuitivo está en la base de la actividad ecológica o *yin*.

Nos encontramos en un sistema patriarcal, reforzado por el predominio de la cultura sensata, lo cual nos ha conducido al desequilibrio entre el pensamiento y el sentimiento, entre los valores y el comportamiento, entre las estructuras sociales y las políticas. El desequilibrio cultural trae efectos en la salud individual, social y ecológica.

La situación actual en que nos encontramos es el resultado del énfasis que hemos puesto en el *yang*, le hemos dado virtudes morales y poder político. En consecuencia nuestra cultura se enorgullece de ser científica, en nuestra civilización predomina el pensamiento racional, se considera al conocimiento científico como lo único aceptable. No se admite la existencia de una sabiduría o conciencia intuitiva. Hemos olvidado cómo pensar con nuestro cuerpo, cómo

servirnos de él para llegar al conocimiento, nos hemos olvidado de nuestro entorno natural y de coexistir y cooperar con una variedad de organismos vivientes.

Separando la mente de la materia se llegó a la idea del universo como sistema mecánico, formado de objetos aislados. Esta idea cartesiana de la naturaleza se extendió hasta incluir a los organismos vivientes, considerados como máquinas formadas de diferentes partes. Este concepto tan mecánico rigiendo en la mayoría de nuestras ciencias, lógicamente influye en el desarrollo de nuestras vidas.

Hoy se puede observar que el método científico y el pensamiento analítico y racional, han provocado actitudes antiecológicas. La mente racional es un obstáculo para la comprensión del ecosistema. El pensamiento racional es lineal, la conciencia ecológica surge de un sistema no lineal.

La conciencia ecológica, por tanto, será posible sólo cuando unamos nuestros conocimientos racionales con el concepto de naturaleza intuitiva no lineal de nuestro entorno. Esta sabiduría intuitiva es donde la vida se organiza en torno a una conciencia del medio ambiente. Actualmente, existen separados el desarrollo del poder intelectual, del conocimiento científico y de las habilidades tecnológicas; estas se encuentran por un lado y por otro la sabiduría, la espiritualidad y la ética.

Por tanto nos vemos llamados al desarrollo de una “visión de sistemas” donde el mundo se concibe desde el punto de vista de la interrelación y la interdependencia de todos sus fenómenos. Un sistema es una unidad integrada

cuyas propiedades no pueden reducirse a las de sus partes; son sistemas los organismos vivos, las sociedades y los ecosistemas. Los sistemas vivos están organizados de tal manera que forman estructuras poliniveladas, donde cada nivel está compuesto de subsistemas que forman una unidad.

En la relación existente entre la moderna visión de sistemas y la antigua filosofía China, explicada anteriormente, los sabios chinos identificaron la polaridad básica que caracteriza a todos los sistemas vivos. Para lograr la armonía en las relaciones sociales y ecológicas se necesita tanto el *yin* como el *yang*, tanto la integración como la autoafirmación.

El exceso de autoafirmación se manifiesta en forma de poder, control y dominio de las demás fuerzas, éste es el modelo que predomina en nuestra sociedad. Esta actitud unida a la visión mecanicista del universo y a la excesiva importancia dada al pensamiento lineal, ha tenido como resultado la creación de una tecnología poco sana e inhumana en la que el hábitat natural y orgánico del hombre ha sido reemplazado por un entorno simplificado, sintético y prefabricado, poco idóneo para satisfacer sus complejas necesidades. Nuestra cultura siempre ha fomentado y premiado los elementos *yang* de la naturaleza humana sin tomar en cuenta los aspectos femeninos o intuitivos del *yin*.

Hoy estamos presenciando un tremendo movimiento evolutivo. El momento crucial al que estamos a punto de llegar señala la fluctuación del *yin* y el *yang*.

La creciente preocupación por la ecología se ve claramente en los movimientos civiles que se forman en torno a los problemas sociales y

ambientales; estos grupos señalan los límites del crecimiento, defienden una nueva ética ecológica y desarrollan tecnologías “suaves” adecuadas. En el campo político el movimiento antinuclear está luchando en contra del resultado de nuestra tecnología autoafirmante y por ello probablemente se convierta en una de las fuerzas políticas más poderosas.

Se comienza a dar un cambio de valores, se pasa de la admiración por grandes empresas a la noción de que lo pequeño es hermoso, del consumo material a la simplicidad voluntaria, del crecimiento económico y tecnológico al crecimiento y evolución interior. Estos nuevos valores son difundidos por el movimiento del potencial humano, el movimiento por la salud holística y otros movimientos místicos. El ascenso de la conciencia feminista nacida del movimiento de las mujeres está desafiando y cambiando en antiguo sistema de valores. A este cambio el historiador Theodoro Roszak, citado por Fritjof Capra (13), lo llama la “contracultura”.

Para minimizar la dureza del cambio, es preciso ver con claridad las condiciones cambiantes y transformar nuestras vidas y nuestras instituciones sociales. Hoy la física moderna está entrando en contacto con el misticismo, dando como resultado la unidad y la naturaleza de modos de conciencia racional e intuitiva del *yin* y del *yang*. Los físicos pueden proporcionar la base científica para los cambios de actitud y de valores que nuestra sociedad necesita. Como siempre ha dominado la base científica en nuestro entorno, es por tanto de esta manera, dándole una base científica a los cambios, que podremos darle valor. La física moderna puede demostrar a las demás ciencias que el pensamiento

científico no tiene necesariamente que ser reduccionista y mecanicista y que también las ideas holísticas y ecológicas tienen una base sólida.

Los científicos tienen que estar dispuestos a adoptar una estructura holística y a perder el miedo a ser poco científicos.

Newton citado por Fritjof Capra (13) escribía: “El tiempo absoluto, verdadero y matemático, por su propia naturaleza, fluye uniformemente sin relación con nada externo”. Las partículas de materia se mueven dentro de este espacio absoluto y en este tiempo absoluto. Toda la materia estaba formada por esos objetos pequeños, sólidos e indestructibles. La materia era homogénea y la diferencia entre los tipos de materia era el resultado de la agrupación más o menos densa de los átomos y no de los diferentes pesos o densidades. Los componentes básicos de la materia podían tener diferentes tamaños pero estaban hechos del mismo “material” y la masa de un objeto dependía de la cantidad total de sustancia material contenida en él.

Fritjof Capra (13) plantea la nueva visión integral de la vida, como la nueva visión de la realidad, la cual se basa en la comprensión de las relaciones y dependencias recíprocas y esenciales de todos los fenómenos físicos, biológicos, sociales y culturales. Muchos individuos están ideando nuevos modos de pensar y se están organizando nuevos principios.

El enfoque “bootstrap” dirige a la formulación de una red de conceptos y modelos vinculados entre sí y a la creación de organizaciones sociales independientes. No habrá ninguna teoría ni ningún modelo que sea más fundamental que los otros y todos tendrán que concordar entre sí; deberán

superar las distinciones que existen entre las distintas disciplinas y utilizar un lenguaje que resulte adecuado para describir los diferentes aspectos del tejido polinivelado y relacionado con la realidad. Ninguna de las nuevas instituciones será superior a las otras, y todas tendrán que ser conscientes de las demás y comunicar y cooperar entre sí. Esta presentación del nuevo paradigma comenzará con un examen de la naturaleza de los organismos vivientes.

Sólo se logrará una comprensión más completa de la vida desarrollando una “biología integral”, una biología que vea al organismo como un sistema viviente y no como una máquina.

La visión integral considera al mundo desde el punto de vista de las relaciones y las integraciones. Los sistemas están todos integrados y sus propiedades no pueden reducirse a las unidades más pequeñas. El enfoque integral hace énfasis en los principios básicos de la organización. Cada organismo es un todo integrado, o sea un sistema viviente. Los sistemas no se limitan a los organismos individuales y a sus partes, los mismos aspectos de integridad se reflejan en los sistemas sociales y en los ecosistemas, compuestos por una gran variedad de organismos y por una materia inanimada en interacción recíproca.

Cada uno de estos sistemas es un todo cuya estructura específica deriva de la interacción y de la interdependencia de sus partes. La actividad de los sistemas supone un proceso llamado transacción, la interacción simultánea y recíprocamente dependiente entre componentes múltiples. La naturaleza de un todo siempre es otra cosa que la mera suma de sus partes. Los sistemas poseen

naturaleza intrínsecamente dinámica. Sus formas no son estructuras rígidas, sino manifestaciones flexibles y estables.

El enfoque “bootstrap” hace énfasis en las relaciones en vez de hacerlo en las entidades aisladas, igual que la visión integral, percibe el dinamismo intrínseco de estas relaciones. El pensamiento integral es un pensamiento de procesos, la forma se asocia con el proceso, la interrelación recíproca con la interacción y los opuestos se unifican a través de la oscilación.

Es importante establecer la diferencia entre máquina y organismo, la cual se ilustra en el siguiente cuadro:

Organismo	Máquina
Crecen	Se construyen
Su estructura orgánica es determinada por procesos.	Las actividades están determinadas por su estructura.
Presentan un alto grado de flexibilidad y plasticidad internas. La forma de sus componentes puede variar dentro de ciertos límites, no hay dos organismos que tengan partes idénticas. La relación entre sus partes no están determinadas en forma rígida.	Se construyen ensamblando un número de partes de manera precisa y preestablecida.
El funcionamiento sigue los modelos cíclicos de flujo de información conocidos por el nombre de circuitos de retroacción (feedback loops) A-B-C-A	Funcionan según cadenas lineales de causa y efecto, cuando se dañan es posible identificar una única causa.

La concepción de la teoría de sistemas evidencia que los genes no son el único factor que determina el funcionamiento de un organismo. Los genes son partes integrales de un todo ordenado y por tanto se ajustan a su organización.

La plasticidad y flexibilidad internas de los organismos vivientes, cuyo funcionamiento está controlado por sus relaciones dinámicas y no por rígidas estructuras mecánicas dan origen a ciertas propiedades características que pueden verse como diferentes aspectos del mismo principio dinámico, el principio de la autoorganización. Un organismo viviente es un organismo que se organiza a sí mismo, lo que significa que el orden de su estructura y de sus funciones no es impuesto por el ambiente, vienen determinados por el mismo sistema. Los sistemas que se organizan a sí mismos tienen un cierto grado de autonomía. Los sistemas vivientes constantemente establecen interacción con el entorno. Esta interacción no determina su organización. Los dos principales fenómenos dinámicos de la autoorganización son la autorrenovación, la capacidad de los sistemas vivientes de renovar y recuperar continuamente sus componentes conservando la integridad de su estructura general, y la autotranscendencia, la capacidad de superar la manera creativa, los límites físicos y mentales en los procesos de aprendizaje, desarrollo y educación.

En la medida que es autónomo con respecto a su entorno, un sistema es libre; en la medida en que depende de él a través de una interacción continua, su actividad irá siendo definida por las influencias ambientales. La relativa autonomía de los organismos suele aumentar con su complejidad y llega a su punto culminante en los seres humanos. Los sistemas “autoorganizadores” tienen un alto grado de estabilidad, siendo esta muy dinámica, consiste en mantener la misma estructura general a pesar de los continuos cambios y sustituciones que tienen lugar en sus componentes.

Los seres humanos reemplazamos todas nuestras células, a excepción de las del cerebro; está es la estabilidad dinámica de los sistemas que se organizan a sí mismos. La autorrenovación es un aspecto esencial de los sistemas “autoorganizadores”, un organismo se ocupa principalmente de renovarse a sí mismo.

Todos estos procesos se regulan de tal manera que conservan la estructura general del organismo, esta capacidad de autoconservación persiste en una gran variedad de circunstancias, inclusive en condiciones ambientales cambiantes y en muchos tipos de interferencia. Un organismo seguirá funcionando en un ambiente cambiante, manteniéndose en condiciones y reparándose a través de la curación y de la regeneración. Los seres humanos pueden renovar los tejidos de su cuerpo y así curar sus heridas.

A pesar de la capacidad para conservar y repararse, ningún organismo complejo puede funcionar independientemente. Estos organismos se deterioran gradualmente durante el proceso de envejecimiento, sucumben al agotamiento aunque estén relativamente sanos. Para sobrevivir, han desarrollado la “super-reparación”, en vez de sustituir las partes dañadas, sustituyen todo el organismo, es el fenómeno de reproducción, característico de los organismos vivientes.

El sistema se halla siempre en un estado de fluctuación continua, conocido como homeostasis. Nos referimos a un estado de equilibrio dinámico, transaccional, dotado de una gran flexibilidad, o sea el sistema tiene varias opciones de entablar una interacción con el entorno.

La capacidad de adaptarse a un ambiente cambiante es una característica esencial de los organismos vivos y de los sistemas sociales. Los organismos superiores suelen ser capaces de lograr tres tipos de adaptación que entran en juego sucesivamente durante los cambios ambientales prolongados. Un ejemplo lo constituye el fenómeno del estrés, que consiste en llevar una o varias variables del organismo a sus valores extremos. Todo el sistema se vuelve rígido con respecto a las variables y por eso será incapaz de adaptarse a un nuevo estrés.

Si el cambio ambiental persiste, el organismo pasará por un nuevo proceso de adaptación. Los componentes más estables del sistema experimentarán una serie de complejos cambios fisiológicos con objeto de absorber el impacto ambiental y restaurar la flexibilidad. Esta forma de adaptación se conoce con el nombre de cambio somático.

El tercer tipo de adaptación que poseen los seres vivos es la adaptación de las especies en el proceso de la evolución.

Los tres métodos de adaptación se caracterizan por un aumento de la flexibilidad y una disminución de la reversibilidad. La reacción inmediata reversible típica de la primera adaptación a la tensión, será sustituida por el cambio somático con objeto de aumentar la flexibilidad en condiciones de tensión continua y se inducirá la adaptación evolutiva para incrementar la flexibilidad cuando el organismo haya acumulado tantos cambios somáticos, que lo hagan demasiado rígido para sobrevivir. Cuanto más numerosas sean las fluctuaciones, mayor será la estabilidad del organismo. Los organismos vivos, al ser sistemas abiertos, se mantienen vivos y funcionan a través de intercambios con

su entorno, que a su vez está formado por diversos organismos. Nuestro ecosistema planetario es un sistema tejido de formas vivas y no vivas, dinámico integrado; en cada uno de ellos existen intercambios e interdependencias.

La mayoría de los organismos no se hallan introducidos en los ecosistemas, sino que son también ecosistemas que contienen una cantidad de organismos menores que tienen una autonomía y se integran armónicamente en el funcionamiento del conjunto.

Los organismos vivientes reflejan individualidad y son autónomos en cuanto a su funcionamiento. Algunos organismos pueden considerarse vivos solo cuando se hallan en cierto ambiente, otros forman parte de un sistema cuyo comportamiento es similar a un organismo autónomo, otros colaboran en la construcción de grandes estructuras que se convertirán en ecosistemas que contendrán ciertas especies.

El autor opina que cuanto más se estudia el mundo biológico más se percata de la tendencia de asociarse a entablar vínculos, a vivir uno dentro de otro y a cooperar; es una característica esencial de los organismos vivientes.

Fritjof Capra (13) cita a Lewis Thomas quien plantea: “No hay seres solitarios. Cada criatura está de alguna manera relacionada y es dependiente de las demás”.

Los ecosistemas son sistemas que se organizan y se regulan a sí mismos y en los que ciertas especies de organismos están expuestas a fluctuaciones periódicas.

En un ecosistema equilibrado, los animales y las plantas coexisten en una combinación de competencia y de dependencia recíprocas. Cada especie tiene la posibilidad de experimentar un crecimiento exponencial de sus miembros, estas tendencias son mantenidas en estado de control por mecanismos de control y de interacción.

Los ecosistemas, han demostrado que las relaciones que existen entre los organismos vivientes son, relaciones de cooperación caracterizadas por la coexistencia y la interdependencia y por niveles de simbiosis. Al existir una competencia, ésta suele darse dentro de un contexto de cooperación, ayudando al sistema a mantenerse en estado de equilibrio.

La dinámica fundamental de la evolución, según la nueva teoría de sistemas, comienza con un sistema en homeostasis, un estado de equilibrio dinámico que se caracteriza por fluctuaciones múltiples e interdependientes. Las fluctuaciones ponen a prueba la estabilidad de un sistema viviente. La estabilidad de los sistemas vivientes nunca es absoluta.

Existen diferencias fundamentales entre la nueva teoría integral de la evolución y la teoría neodarwiniana clásica. Según la teoría clásica, la evolución se mueve hacia un estado de equilibrio y los organismos se adaptan de manera cada vez más perfecta a su entorno. En la teoría de sistemas, la evolución tiende a apartarse del equilibrio y se desenvuelve a través de la interacción de adaptación y creación.

La teoría de sistemas tiene en cuenta que el ambiente es un sistema viviente que puede adaptarse y evolucionar. El centro de atención ya no es la evolución de organismo sino la evolución del organismo y el entorno.

Para entender la visión integral de la vida hablaremos de los fenómenos de la mente y la conciencia. Gregory Bateson, citado por Fritjof Capra (13), define la mente como un fenómeno de sistemas que caracteriza a los organismos vivientes, las sociedades y los ecosistemas, haciendo énfasis en el pensamiento, el aprendizaje y la memoria. La mente es consecuencia necesaria e inevitable de cierta complejidad que comienza mucho antes de que los organismos desarrollen un cerebro y un sistema nervioso superior.

Si observamos los criterios propuestos por Bateson para definir la existencia de mente, son muy parecidos a las características de los sistemas “autoorganizadores”. Señala que en la visión de sistema, la vida no es una substancia ni una fuerza, y la mente, no es una entidad que entable una interacción con la materia. Tanto la vida como la mente son manifestaciones del mismo conjunto de propiedades dinámicas, un conjunto de procesos que representan la dinámica de autoorganización. La materia y la mente pueden verse como dos aspectos diferentes del mismo proceso universal.

En el concepto integral de la mente, la actividad mental, no sólo es típica de los organismos individuales, sino también de los sistemas sociales y ecológicos.

La mente de los seres humanos está comprendida en una mente más vasta, perteneciente al sistema social y ecológico, que a su vez está integrada en

el sistema mental planetario, que forma parte de la mente universal o cósmica. La estructura conceptual de la nueva visión integral no está limitada por la relación que establece entre la mente cósmica y la idea tradicional de Dios. Según Jantsh citado por Fritjof Capra (13) “Dios no es el creador, sino también la mente del universo”. En esta concepción Dios no es una figura masculina o femenina, ni tampoco se manifiesta de forma personal y sin embargo representa la dinámica “autoorganizadora” del cosmos.

El órgano de la actividad mental neutral, el cerebro y su sistema nervioso, es un sistema viviente muy complejo, multinivelado y multidimensional. El cerebro humano es un sistema viviente, donde los cambios ocurren durante toda la vida. Cuando el entorno cambia, el cerebro se modela respondiendo a los cambios. Cuanto más se usa más eficaz se vuelve. Para comprender la naturaleza de los sistemas vivientes se reflejan en la estructura y en el funcionamiento del cerebro humano.

Las respuestas que damos al ambiente, están determinadas por nuestras experiencias pasadas, por nuestras expectativas, nuestras intenciones y la interpretación que cada uno da a su experiencia.

Como seres humanos podemos plasmar nuestro ambiente de manera muy eficaz, por poseer la capacidad de representar el mundo exterior, de pensar en conceptos y de comunicar, nuestros símbolos, conceptos e ideas. Logramos hacerlo a través del lenguaje abstracto, también de manera no verbal, a través de cuadros, música y el arte. En nuestro pensamiento y en nuestra comunicación no nos ocupamos sólo del presente, también podemos referirnos al pasado y

anticipar el futuro, esto nos da un grado de autonomía, que es muy superior a la encontrada en cualquier otra especie. El desarrollo del pensamiento abstracto, del lenguaje simbólico y de otras facultades humanas depende de un fenómeno que caracteriza a nuestra mente. Los seres humanos poseemos conciencia, no sólo somos conscientes de nuestras sensaciones, sino también de nosotros mismos como individuos que piensan y tienen experiencias.

La visión integral de la vida no está limitada a organismos individuales y puede extenderse a los sistemas sociales y ecológicos, los grupos, las sociedades y las culturas poseen mente colectiva y conciencia colectiva. Los individuos participamos en estos modelos mentales colectivos y los plasmamos influyendo a su vez en nosotros. Los conceptos de una mente planetaria y de una mente cósmica pueden relacionarse con una conciencia planetaria y una conciencia cósmica.

La mayor parte de las teorías sobre la naturaleza de la conciencia parecen ser variaciones de una de las dos concepciones: La visión científica occidental, donde la materia se considera primaria y la conciencia se percibe como una prioridad de los modelos materiales de la fase de evolución biológica; y la visión mística, donde la conciencia es inmaterial, sin forma y desprovista de todo contenido, la “conciencia pura” se relaciona con lo divino en muchas tradiciones místicas. Es la esencia del universo, la cual se manifiesta en todas las cosas, todas las formas de materia y todos los seres vivientes son considerados formas de conciencia divina.

La visión mística de la conciencia se basa en la experiencia de la realidad a través de una conciencia no ordinaria, que se consigue tradicionalmente a través de la meditación, puede presentarse espontáneamente en el proceso de creación artística y en varios contextos.

La visión de sistemas coincide con la visión científica tradicional que ve la conciencia como manifestación de estructuras materiales complejas. Es una manifestación de sistemas vivientes de cierta complejidad. Las estructuras materiales ya no pueden considerarse realidad primaria.

La visión integral de la naturaleza es una estructura científica significativa para abordar los tradicionales problemas de la naturaleza de la vida, de la mente, de la conciencia y de la materia.

Participamos en el pensamiento colectivo, creando así un mundo de cultura y de valores que se convierten en parte integral de nuestro ambiente natural. No se pueden separar los caracteres biológicos de las características culturales de la naturaleza. La humanidad surgió a través del proceso de la creación cultural y necesita esta cultura para sobrevivir y evolucionar.

La evolución humana progresa a través de una interacción del mundo interior y del mundo exterior entre individuos y sociedades, entre la naturaleza y la cultura. Esos ámbitos son sistemas vivientes que influyen recíprocamente y que presentan modelos similares de autoorganización.

En la visión integral de la salud cada enfermedad es en esencia un fenómeno mental, el proceso de la enfermedad se puede invertir de la manera más eficaz, a través de un enfoque que integre la terapia física y psicológica. La

nueva biología de sistemas y la nueva psicología de sistemas, ciencias de la experiencia y el comportamiento humanos, conciben al organismo como un sistema dinámico con aspectos psicológicos y fisiológicos interdependientes, parte de sistemas mayores de dimensiones físicas, sociales y culturales con los que se entablan relaciones recíprocas.

La nueva psicología, la visión integral de la vida, armoniza con las concepciones de las tradiciones místicas. El enfoque integral de la nueva psicología tiene una perspectiva holística y dinámica. La visión holística, sostiene que las propiedades y las funciones de la psique no pueden comprenderse reduciéndola a elementos aislados, exactamente como el organismo físico no puede ser comprendido analizando cada una de las partes.

La nueva psicología concibe el organismo humano como un todo integrado compuesto de aspectos psicológicos y físicos interdependientes; tiende a unirse con la biología.

El enfoque de sistemas ofrece una estructura conceptual común para llegar a la comprensión de las manifestaciones biológicas y psicológicas de los seres humanos en los estados de salud y enfermedad, un sistema de referencia común que conduce a intercambios intelectuales entre biólogos y psicólogos. Los médicos deben dar más atención a los aspectos psicológicos de la enfermedad, es hora de que los terapeutas amplíen sus conocimientos de la biología humana.

Como en la nueva biología de sistemas, la psicología ha desplazado su centro de interés desde las estructuras psicológicas hasta los procesos en los que estas estructuras se basan. La psique humana se concibe como un sistema

dinámico que implica una gran variedad de funciones que los teóricos de sistemas han relacionado con el fenómeno de la autoorganización. Esta dinámica refleja una inteligencia intrínseca que no sólo le permite a la psique crear la enfermedad mental, sino también curarse a sí misma.

La visión integral de la vida no sólo sirve de base para las ciencias vitales y del comportamiento, sino también para las ciencias sociales, para la economía, entre otras. Todos nuestros problemas económicos actuales son problemas de sistemas que resultan incomprensibles para la estructura cartesiana.

Según la visión de sistemas, la economía es un sistema viviente compuesto por seres humanos y de organizaciones sociales que establecen una interacción continua entre ellos y los ecosistemas circundantes de los que dependen nuestra vida. Al igual que los organismos, también los ecosistemas son sistemas autoorganizadores y autorreguladores en los que las plantas, los animales, los microorganismos y las sustancias inanimadas están enlazadas.

El enfoque de sistemas también ha hecho que pensemos en la dinámica de la economía, como la de todos los sistemas vivientes, la cual puede estar dominada por fluctuaciones.

Según la visión de sistemas, una economía, como todo sistema viviente, será sana si se encuentra un estado de equilibrio dinámico que se caracteriza por las fluctuaciones continuas de sus variables. Se debe pasar de las tecnologías duras a las blandas.

Las nuevas formas de tecnologías deben incorporar los principios ecológicos y el nuevo sistema de valores. Estas tecnologías toman en cuenta las

condiciones locales y tratan de aumentar la autosuficiencia, proporcionando un alto nivel de flexibilidad.

En las tecnologías blandas, su impacto en el ambiente es muy reducido, como consecuencia del uso de recursos renovables y a una recuperación constante de los materiales. Los colectores de energía solar, los aerogeneradores, la agricultura orgánica, entre otros, son ejemplos de tecnologías blandas. Estas técnicas se apoyan en principios observados en los ecosistemas naturales.

El paso de las tecnologías duras a blandas es urgente, necesario en los campos relacionados con la producción.

Peter Senge (14), al igual que Fritjof Capra (13), nos plantea un cambio de enfoque y el manejo del pensamiento sistémico, como solucionador de nuestros problemas y una forma de ver todos nuestros actos y el mundo en general. Ver el mundo de nuevo.

Según Peter Senge (14), el pensamiento sistémico es una disciplina para ver totalidades, es una sensibilidad hacia las interconexiones sutiles con referencia a los sistemas vivientes, con su carácter singular.

El pensamiento sistémico se necesita más que nunca porque la complejidad nos abruma. Actualmente la humanidad tiene capacidad para crear más información de la que nadie tiene la capacidad de absorber, para alentar mayor interdependencia de la que nadie puede administrar y para impulsar el cambio con una celeridad que nadie puede seguir. Nos rodean ejemplos de fallos sistémicos, problemas como el calentamiento del globo, el agotamiento del

ozono, el narcotráfico internacional, los déficits comerciales y presupuestarios de Estados Unidos.

Según el autor, el pensamiento sistémico es el antídoto para esta sensación de impotencia que sienten muchos mientras ingresamos en la era de la interdependencia. El pensamiento sistémico es una disciplina para ver las estructuras que subyacen a las situaciones complejas, y para discernir cambios, de alto y bajo apalancamiento. El pensamiento sistémico ofrece un lenguaje que comienza por la reestructuración de nuestro pensamiento.

Peter Senge (14) denominó al pensamiento sistémico la quinta disciplina, porque es la piedra angular conceptual de las cinco disciplinas de aprendizaje, las cuales trataremos brevemente para así comprender mucho mejor el enfoque que el autor plantea.

La primera, el dominio personal. Dominio quiere decir a un nivel especial de habilidad. Las personas con un alto nivel de dominio personal son capaces de alcanzar coherentemente los resultados que más le importan, consagrándose a un aprendizaje continuo e incesante.

El dominio personal es la disciplina que permite aclarar y ahondar continuamente nuestra visión personal, concentrar las energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente. Es la piedra angular de la organización inteligente, cualquiera que esta sea, su cimiento espiritual.

El dominio personal comienza por aclarar las cosas que de verdad nos interesan, para colocar nuestra vida al servicio de nuestras mayores aspiraciones.

La segunda disciplina los modelos mentales, son supuestos profundamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar. Consiste en aprender a sacar nuestras imágenes internas del mundo, para llevarlas a la superficie y someterlas a un riguroso estudio. Incluye la actitud para entablar conversaciones abiertas donde se equilibre la indagación, actitud inquisitiva, con la persuasión, donde las personas manifiestan sus pensamientos para exponerlos a la influencia de otros.

La tercera disciplina construcción de una visión compartida, es la capacidad para compartir una imagen del futuro que se intenta crear; compuesta por metas, valores y misiones, un conjunto de principios y prácticas rectoras. La práctica de la visión compartida supone actitudes para configurar visiones del futuro, compartidas que propicien un compromiso genuino.

La cuarta disciplina aprendizaje en equipo, donde la inteligencia del equipo supera la inteligencia de sus integrantes, y donde los equipos desarrollan aptitudes extraordinarias para la acción coordinada. El aprendizaje en equipo comienza con el diálogo, la capacidad de los miembros del equipo para suspender los supuestos e ingresar a un auténtico pensamiento conjunto. La disciplina del diálogo implica aprender a reconocer los patrones de interacción que dificultan el aprendizaje en equipo.

La quinta disciplina es el pensamiento sistémico, integra las demás disciplinas, fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica. Al enfatizar cada una de las disciplinas, el pensamiento sistémico nos recuerda continuamente que el todo puede superar la suma de las partes.

Todas se relacionan con un cambio de enfoque, ver totalidades en vez de partes. En vez de ver a las personas como seres que se limitan a reaccionar con impotencia, las vemos como partícipes activos de la modelación de la realidad. En vez de reaccionar ante el presente, se crea el futuro.

Peter Senge (14), al igual que Fritjof Capra (13), también nos plantea la necesidad de un pensamiento sistémico para la carrera armamentista de Estados Unidos y la Unión Soviética, países cuyas acciones se caracterizan por dos líneas rectas que forman un círculo. Las perspectivas individuales, lineales, asistémicas de ambas naciones interactúan para crear un sistema, un conjunto de variables que se influyen mutuamente. Ninguno de ambos bandos dio una perspectiva sistémica a pesar de la abundancia de analistas de sistemas.

La esencia de la disciplina del pensamiento sistémico radica en un cambio de enfoque, el cual consiste en ver las interrelaciones en vez de las concatenaciones lineales de causa-efecto y ver procesos de cambio en vez de instantáneas. La práctica del pensamiento sistémico comienza con la comprensión de un concepto simple llamado feedback o retroalimentación, que muestra cómo los actos pueden reforzarse o contrastarse, equilibrarse, entre sí. Se trata de aprender a reconocer tipos de estructuras recurrentes. El pensamiento sistémico ofrece un rico lenguaje para describir una vasta gama de interrelaciones y patrones de cambio, simplifica la vida porque ayuda a ver los patrones más profundos que subyacen a los acontecimientos y los detalles.

Según el autor, la realidad está constituida por círculos pero vemos líneas rectas. Si queremos ver interrelaciones sistémicas, necesitamos un lenguaje de

interrelaciones, un lenguaje constituido por círculos. Sin ese lenguaje, nuestro modo habitual de ver el mundo genera visiones fragmentadas y actos contraproducentes. Ese lenguaje es importante para generar problemas dinámicamente complejos y opciones estratégicas, especialmente cuando los individuos necesitan trascender los hechos para ver las fuerzas que modelan el cambio.

En el pensamiento sistémico la retroalimentación, feedback, es el flujo recíproco de influencia. En el pensamiento sistémico es un axioma que toda influencia es causa y efecto. Nunca hay influencias en una sola dirección.

Peter Senge (14) plantea esta disciplina como la clave para ver la realidad sistémica, que consiste en ver círculos de influencia en vez de líneas rectas. Este es el primer paso para romper con el marco mental reactivo que se genera inevitablemente con el pensamiento lineal. Cada círculo cuenta una historia. Al seguir los flujos de influencia, vemos patrones que se repiten una y otra vez, mejorando o empeorando las situaciones.

Al dominar el pensamiento sistémico, abandonamos el supuesto de que debe haber un agente individual responsable. La perspectiva de la realimentación sugiere que todos compartan la responsabilidad por los problemas generados por un sistema.

Peter Senge (14) cita dos procesos de realimentación, de refuerzo y de equilibrio. Los procesos de realimentación reforzadora o amplificadora son los motores del crecimiento. Cuando estamos en una situación donde las cosas crecen, está operando la realimentación reforzadora, la cual también puede

generar la aceleración de la decadencia. La realimentación compensadora o estabilizadora opera cuando hay una conducta orientada hacia las metas.

Todas las ideas del lenguaje del pensamiento sistémico se construyen a partir de estos elementos. Si estamos en un sistema de realimentación reforzadora, quizá no veamos cómo los actos pequeños pueden redundar en consecuencias grandes, para mejor o para peor. Ver el sistema nos permite influir en su funcionamiento. En los procesos reforzadores como el efecto Pigmalión, un cambio pequeño se alimenta de sí mismo. Todo movimiento es amplificado, produciendo más movimiento en la misma dirección. Un acto pequeño crece como una bola de nieve, repitiéndose una y otra vez, como el interés compuesto.

Un sistema compensador es un sistema que busca la estabilidad. A la naturaleza le agrada el equilibrio, pero muchas veces los humanos actuamos contra el equilibrio y pagamos el precio. En un sistema compensador, estabilizador, la autocorrección procura mantener una meta u objetivo.

Hay procesos de realimentación compensadora en todas partes y se encuentran en toda conducta orientada hacia una meta. Los organismos complejos como el cuerpo humano contienen miles de procesos de realimentación compensadora que mantienen la temperatura y el equilibrio, curan nuestras heridas, ajustan nuestra visión ocular según la cantidad de luz y nos alertan ante las amenazas. Un biólogo diría que todos estos procesos son los mecanismos por los cuales nuestro cuerpo logra la homeostasis, su capacidad para mantener las condiciones de supervivencia en un ámbito cambiante.

Las organizaciones y las sociedades semejan organismos complejos porque también tienen miles de procesos de realimentación compensadora. Para comprender cómo funcionan los organismos debemos comprender sus procesos compensadores explícitos e implícitos. Podemos memorizar largas listas de partes del cuerpo, pero no comprenderemos cómo funciona el cuerpo sin entender cómo el sistema cardiovascular mantiene la presión sanguínea y los niveles de oxígeno. Por eso fallan muchos intentos de rediseñar los sistemas sociales y económicos.

Al analizar los planteamientos propuestos para comprender el desarrollo humano, es fácil deducir que éste a lo largo de su vida, vivencia una serie de etapas o momentos que de una u otra forma van propiciando su desarrollo, su evolución; la adultez caracterizada por la madurez es la etapa en la que el individuo proyecta su capacidad de elegir el camino de lo que será su vida y esta decisión lo ubica en un contexto organizacional a partir de su vinculación laboral. El trabajo constituye una alternativa significativa en la vida del individuo, desde la cual puede buscar su perfección y cualificación progresiva en la medida que interactúa con su entorno y con los demás, logrando influir y ser influenciado.

Entender el trabajo como uno de los caminos más importantes para que el hombre logre su transformación personal a través de la obra que realiza, implica la potencialización del individuo como ser espiritual, relacionado con valores esenciales y con la necesidad de sentido; como ser social, que por naturaleza se vincula con otras personas; y en tanto que es persona, se halla comprometido con el desarrollo de sí mismo.

Es en las organizaciones donde la persona adulta tiene la posibilidad de ser y hacerse dentro de su proceso de transformación. La organización no solamente su “departamento de recursos humanos”, debe crear oportunidades para que las personas experimenten un sentido de actualización del yo reconociendo la productividad de su mente en la realidad externa del lugar de trabajo, así como un sentido de propósito, productividad y participación que acompaña a esos logros como parte de una búsqueda colectiva.

El hablar de influencia mutua entre individuo y organización, lleva a reconocer la responsabilidad de cada persona frente a su desarrollo y al mismo tiempo la responsabilidad de la organización de crear un ambiente de oportunidades en el que todos, incluida ella puedan prosperar, esto en la medida en que un gran número de individuos le dan rienda suelta a su flexibilidad y creatividad, remodelando los contornos de la organización.

La organización cobra vida en la medida en que sus “empleados” se adaptan continuamente y mejoran las formas de desempeño de su trabajo, redefiniendo constantemente sus funciones e interacciones y esto es consecuencia de visualizar a cada integrante de la organización con un potencial ilimitado.

El alto nivel de diferenciación y globalización de los mercados de hoy están exigiendo organizaciones inspiradas en los principios de sistemas abiertos, organizaciones sencillas, fluidas, integradas e integrales; en donde cambia radicalmente la concepción de la relación del hombre con el trabajo. Esta relación

pasa a ser el fundamento de la autoestima, la dignidad y la realización del hombre, fuente natural de su motivación y su desarrollo.

El reto de las organizaciones es entonces, no dar un empleo de donde sólo se deriva un valor económico, sino un trabajo de donde el ser humano deriva un significado existencial.

El desarrollo de este capítulo facilita una comprensión global e integradora del desarrollo humano que partiendo de lo psicológico para adentrarnos en una visión antropológica, filosófica, sociológica y económica, concluye con una visión sistémica que nos permite entender el desarrollo humano desde lo individual; pero incluye también a este individuo como parte de la especie, dentro de una civilización.

CAPÍTULO III: APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

La esencia del “aprendizaje” ha sido planteada por Raúl Espejo y otros (15) como la habilidad para adaptarse al cambio; la organización requiere una capacidad de aprendizaje organizacional. Sin embargo, dicha capacidad de aprendizaje no es suficiente, las compañías competitivas también están aprendiendo; de ahí que la velocidad de aprendizaje también sea importante. Se debe ser capaz de aprender más rápido que la competencia.

El diseñar una capacidad de aprendizaje efectiva para la organización se ha vuelto entonces una de las labores administrativas principales del tiempo actual y fundamental en el futuro empresarial.

En este capítulo nos centramos en el proceso del aprendizaje como tal partiendo del análisis propuesto por Raúl Espejo y otros (15), quienes parten de una aproximación a la definición de aprendizaje organizacional e individual, el papel del aprendizaje individual para un aprendizaje organizacional, el rol de los modelos mentales en el aprendizaje tanto individual como organizacional, los principales obstáculos para el aprendizaje organizacional e individual y las soluciones que pueden ayudar a superarlos.

Varios autores han discutido el aprendizaje organizacional usando diferentes marcos y modelos conceptuales. A continuación se presenta la integración de estas temáticas en “un enfoque sencillo” propuesto por Raúl Espejo y otros (15), en la cual hacen uso especialmente de los siguientes modelos y conceptos:

- El modelo OADI – SMM de Kim (1993);

- El concepto de aprendizaje organizacional de March y Olson (1975);
- El concepto de doble anillo o arandela de Argyris y Schön (1978)
- El concepto de aprendizaje organizacional a través de modelos mentales (Argyris y Schön, 1978);
- El concepto de disciplinas organizacionales de Senge (1992);

El pensar en aprendizaje organizacional implica describir un proceso ligado al aprendizaje individual por medio del cual las organizaciones adquieren habilidades y experiencia. Partes de este proceso pueden ser independientes de las mentes humanas; no obstante, los procesos de aprendizaje individual son obviamente centrales. En últimas, una organización aprende a través del aprendizaje de sus miembros individuales.

Por otra parte, los individuos pueden aprender sin que sus organizaciones lo hagan así; es decir, las rutinas organizacionales que siguen los individuos pueden ser no afectadas por el conocimiento que tengan en sus cabezas.

Tenemos que dilucidar esto y mostrar cómo el aprendizaje individual es fomentado y hecho parte del aprendizaje organizacional. Empezaremos describiendo cómo aprende el individuo.

Kim (1993) citado por Raúl Espejo y otros (15) define el aprendizaje individual como “mejorar el potencial para la acción efectiva”; esto comprende la adquisición de conocimiento y habilidades, e implica dos aspectos:

- Aprendizaje operacional o saber – cómo, es decir, la capacidad de ocasionar una situación deseada;

- Aprendizaje conceptual o saber – por qué, es decir, la comprensión de la experiencia, o perspicacia.

Aprendizaje tiene dos significados estrechamente relacionados: Lo que se aprende y cómo lo que se aprende se entiende y se interpreta.

De acuerdo con Kofman (1992) citado por Raúl Espejo y otros (15), el proceso de aprendizaje se puede describir como un ciclo OADI, el cual se da a través de las siguientes etapas:

- O – observar: incluir experiencias específicas
- A – evaluar: reflejar sobre las observaciones
- D – diseñar: forma de conceptos abstractos (modelos)
- I – implementar: probar los conceptos contra la realidad

Este ciclo funciona de la siguiente manera: La observación de los acontecimientos o experiencias se refleja y las conclusiones o hipótesis se derivan, éstas dan origen a los modelos y realidades individuales. Si los conceptos y modelos se prueban contra la realidad, el ciclo de aprendizaje empieza de nuevo con la observación de estos experimentos y sus resultados.

Raúl Espejo y otros (15) plantean la visión de Kim (1993), desde la cual define el aprendizaje --como ya se había mencionado--, desde la perspectiva de un incremento en la capacidad del individuo para la acción efectiva; esto sucede porque el individuo pasa repetidamente a través de una arandela o anillo de aprendizaje descrito por el ciclo OADI.

El ciclo OADI por sí solo no hace una diferencia entre aprendizaje sencillo y de doble anillo, la cual es planteada por Bateson (1972) citado por Raúl Espejo y otros (15). El aprendizaje de anillo sencillo consta de solucionar problemas como ellos mismos se presentan. Una reacción basada en el aprendizaje de anillo sencillo se puede comparar con la reacción de un termostato cuando detecta desviaciones de la temperatura prescrita y enciende o apaga el calor. Observe que el termostato no analiza las razones para ninguna variación, ya sea la temperatura externa variante, mal aislamiento, una ventana recién abierta o un incendio que destruya la instalación. El modelo de control construido dentro del termostato es estático y realiza muy pocas diferencias.

Para abordar como cuestionamiento básico el por qué un problema existe, en primer lugar, se deben romper las limitaciones impuestas formulando la pregunta “equivocada”, en vez de simplemente preguntar cómo se reacciona a las variaciones de temperatura, se debe preguntar por qué estas variaciones existen hasta el punto de que reaccionan.

En un contexto organizacional, esto significa desviar la atención de la pregunta generando cuestionamientos tales como:

- ¿Cómo solucionar el problema a la pregunta?
- ¿Por qué existe problema?
- ¿Por qué nos aferramos por tanto tiempo a una solución que hemos encontrado inadecuada?

Dar respuesta a la última pregunta necesitará una discusión de las suposiciones hechas por los gerentes individuales y sus percepciones y roles. La

dinámica de grupo también tendrá que ser analizada. Para evitar la repetición del síndrome de generación de problemas, ciertas suposiciones, conductas o valores de los gerentes individuales o de grupo tendrán que cambiar. En dichos casos hablamos de aprendizaje de doble anillo.

Aquellas nociones que un individuo pueda tener sobre situaciones, sus objetivos o intereses y sobre la red de causas y efectos de una situación se enmarcan en el concepto de modelo mental (una de las cinco disciplinas senngianas). El modelo mental se corresponde con una interpretación individual de la realidad particular. En condiciones naturales de aprendizaje, estos modelos mentales permanecen implícitos.

El aprendizaje de cualquier tipo a menudo se relaciona con la memoria; de hecho, lo que hemos aprendido se almacena en ella. Desde esta visión el aprendizaje se describe como una forma de adquisición, en la cual la memoria almacena datos o conocimiento. Es importante distinguir entre datos o hechos, que constituyen la memoria pasiva, y los modelos mentales, a través de los cuales nuestra memoria puede ser activa.

La parte de la memoria de una organización que es pertinente para el aprendizaje organizacional es la “memoria” activa; es decir, modelos mentales compartidos, ya sea asumidos explícita o implícita, tácita o expresamente. Estos determinan lo que una organización tiene en cuenta. Como reacciona y lo que recuerda.

Los datos son conocimiento estructurado que se pueden evocar, por ejemplo, el precio de una acción en un cierto día o la máxima temperatura de un

día. En contraste, los modelos mentales son construcciones que encierran ideas sobre el funcionamiento de nuestro ambiente, éstos tienen gran influencia en nuestras acciones puesto que representan la comprensión que hace el individuo del contenido implícito y explícito de las palabras, es decir, es su visión del mundo; ellos controlan la búsqueda de información y datos por el individuo y definen cómo se usan.

Lo anterior sugiere, según Raúl Espejo y otros (15), que los modelos no pueden ser clasificados usualmente como “correctos” o “equivocados”, más bien, se debería pensar en ellos como “útiles” e “inútiles”. Ejemplos de modelos científicos útiles que fueron valiosos cuando fueron creados incluyen el modelo Copérnico del movimiento planetario, la teoría de la relatividad de Einstein y los modelos dinámicos de sistemas de Forrester.

Por contraste, los prejuicios --que se pueden describir como generalizaciones derivadas de una base de suposiciones demasiado restrictivas— representan ejemplos de modelos mentales sencillos pero relativamente ineficaces. “Ineficaces”, al menos, al generar perspicacia o entendimiento de una situación, “eficaces”, quizá, al tratar temas corrientes en un ambiente diferente al intelectual.

Podemos distinguir modelos mentales involucrados en el aprendizaje conceptual de aquellos comprometidos en aprendizaje operacional. Los primeros se pueden llamar “marco de referencia”, los segundos “de rutina”.

Los marcos de referencia se usan para aprendizaje conceptual. Un marco de referencia describe los métodos usados por individuos al resolver un problema organizacional.

Las rutinas, por otra parte, se usan para aprendizaje operacional. Una parte importante de la memoria de una organización comprende sus procedimientos operacionales estándar (SOPs), estos especifican lo que ha aprendido la organización para hacer en la esfera operacional. Ejemplos de ellas son las etapas individuales del procesamiento de órdenes o planeación anual.

Las rutinas pueden existir en los manuales organizacionales y deben ser aprendidas por los individuos antes de que se puedan implementar.

A partir de esta diferencia entre aprendizaje operacional y conceptual, podemos asociar las cuatro etapas del ciclo OADI con estas dos categorías.

El aprendizaje operacional está asociado con "observar" e "implementar". Esto es porque los pasos para implementar un trabajo en particular son asunto de aprendizaje operacional para el individuo. Una vez en la memoria del individuo se vuelven con el paso del tiempo, una rutina.

El conocimiento de las actividades de rutina mejora con el paso del tiempo, y la rutina sufre adaptación cuando los individuos se vuelven más expertos, es decir, alcanzan niveles más altos sobre su "curva de aprendizaje".

El aprendizaje conceptual, por otra parte, está asociado con las etapas de "evaluación" y "diseño" del ciclo OADI. Este es el tipo de aprendizaje requerido para la construcción y adaptación de los modelos mentales de los individuos.

Comprende la comprensión de las razones por las que estos procedimientos y rutinas son necesarios y la construcción de modelos mentales que reflejen esto.

En distintos momentos, los elementos individuales de la rutina o la rutina como un todo se pueden convertir en cuestionamientos que se hacen los individuos; esto sucede, por ejemplo, durante los proyectos de reingeniería de procesos. Dicho cuestionamiento puede conducir a nuevos conceptos y modelos mentales, o inclusive a paradigmas totalmente nuevos. Como resultado, el avance discontinuo se vuelve posible.

El aprendizaje que no procede simultáneamente en ambas categorías, conceptual y operacional, puede ser seriamente defectuoso. Así el aprendizaje operacional sin aprendizaje conceptual, es decir, “práctica sin teoría”, tiene las desventajas de un proceso de “prueba y error”. El aprendizaje conceptual sin aprendizaje operacional, es decir, “teoría sin práctica”, puede terminar en teoría escolástica que carece de base factual.

Las categorías de aprendizaje conceptual y operacional también se pueden relacionar con los conceptos de “aprendizaje de anillo sencillo y anillo doble”. De ahí que el aprendizaje de anillo sencillo esté representado por el ciclo OADI anterior. El aprendizaje de anillo doble consta de cambios en los modelos mentales de un individuo.

El aprendizaje individual en efecto consiste de realces de los modelos mentales individuales. De estos individuos se deriva, en la esfera conceptual, marcos de referencia actualizados dentro de los cuales se diseñan mejoras. En la

esfera operacional, se derivan rutinas actualizadas y procedimientos con los cuales implementar dichas mejoras.

Podemos definir el aprendizaje organizacional siguiendo la definición de aprendizaje individual, como un incremento en la capacidad de la organización para la acción efectiva. Ya que, no obstante, se ha dicho que todo el aprendizaje es en últimas individual, es entonces cuando surge la pregunta: ¿cuándo el aprendizaje individual se vuelve aprendizaje organizacional?, Es decir, ¿cómo se incrementa la capacidad de una organización para la acción efectiva?

March y Olson citados por Raúl Espejo y otros (15) al respecto consideran que las creencias individuales o convicciones que tienen que ver con una situación de problema organizacional llevan a acciones individuales. Un individuo trata de solucionar una situación de problema desencadenando la respuesta organizacional apropiada. Esta acción organizacional conduce a respuestas y reacciones en el ambiente; el ciclo de aprendizaje se completa cuando las respuestas ambientales terminan en un cambio de las creencias y convicciones individuales.

Claramente, el aprendizaje organizacional es más complejo y dinámico que el aprendizaje individual; el proceso de aprendizaje, en particular, es fundamentalmente diferente. Argyris y Schön (1978) citados por Raúl Espejo y otros (15) señalan que hay un dilema esencial al tratar de entender esta diferencia.

Existe algo paradójico aquí, las organizaciones no son simplemente colecciones de individuos, sin embargo no hay organizaciones sin dichas

colecciones. Igualmente, el aprendizaje organizacional no es simplemente aprendizaje individual, sin embargo las organizaciones aprenden solamente a través de la experiencia y acciones de los individuos.

Ellos postulan que una teoría organizacional ocurre como resultado de las acciones individuales, cuyas acciones se basan en la comprensión común. Dichos individuos tienen un modelo mental compartido (SMM).

Basado en esto, Kim (1993) citado por Raúl Espejo y otros (15) combina esencialmente los modelos anteriores así: Empieza con el ciclo OADI de aprendizaje individual. Luego toma el modelo de aprendizaje organizacional de March y Olson. Agrega la teoría de Argyris y Schön de que el aprendizaje organizacional tiene lugar sobre la base de modelos mentales compartidos e incorpora también su concepto de aprendizaje de “doble anillo”. Este concepto — aprendizaje de doble anillo— se considera en tanto los aspectos individuales y organizacionales. En ambos aspectos, es interpretado como incluir el cuestionamiento de las nociones preconcebidas.

Desde esta perspectiva se visualiza cómo los individuos pueden aprender individualmente de la organización. El ciclo de aprendizaje individual, que sucede vía aprendizaje individual de doble anillo, es esencialmente un proceso de cambiar modelos mentales individuales. Esto tiene un efecto sobre el aprendizaje de la organización si —pero sólo sí— influye en los modelos mentales compartidos de la organización.

En la medida en que los modelos mentales individuales se integren en modelos mentales compartidos son capaces de influir en la acción organizacional. Es así como sucede el aprendizaje de doble anillo.

Claramente, la capacidad de aprendizaje de una organización depende de la capacidad de aprendizaje de sus miembros individuales. Los modelos mentales se deben compartir. Un factor crítico en los procesos de diseño en los cuales dicho compartir tiene lugar es que los modelos individuales deben hasta cierto grado ser hechos explícitos. Cuando se hacen explícitos, el aprendizaje dentro de la organización se vuelve menos dependiente del individuo.

Leavitt y March (1988) citados por Karen Ayas y otros (16), señalan que hay mucho escepticismo sobre el aprendizaje organizacional. Algunos piensan que la idea del aprendizaje organizacional es paradójica y sin significado o únicamente otra metáfora. Las organizaciones no pueden aprender, los individuos lo hacen. Es un “error de categoría” pensar que una organización hace más que “codificar las deducciones de la historia en rutinas que guían la conducta”. ¿Pueden las organizaciones aprender? ¿Nos guía esto a una conducta más inteligente?

Muchos autores se han referido al aprendizaje disfuncional o a casos en los que el aprendizaje es incompleto. March y Olson (1975) se refieren, entre otros, al “papel del aprendizaje forzado” cuando el aprendizaje individual no tiene efecto en las acciones de un individuo dentro de la organización debido a los impedimentos en su trabajo y al “aprendizaje supersticioso” cuando no hay una

base real para la conexión entre la acción organizacional y la respuesta del ambiente.

Kim (1993) citado por Karen Ayas y otros (16) se refiere a algunos tipos adicionales de aprendizaje incompleto. El “aprendizaje situacional” ocurre cuando un individuo no codifica el aprendizaje para un uso posterior; el aprendizaje es sobre una situación específica y no se lleva al próximo caso; por lo tanto, no tiene impacto a largo plazo. El “aprendizaje fragmentado” ocurre cuando los individuos aprenden pero su aprendizaje no contribuye al aprendizaje organizacional y eventualmente resulta una pérdida del aprendizaje. El “aprendizaje oportunista” ocurre cuando las acciones organizacionales se toman en base a (un grupo de) individuos con el fin de aprovechar una oportunidad y aunque puede ser deseable para la organización, no tiene influencia.

Para que el aprendizaje sea de mayor calidad, el aprendizaje disfuncional debería identificarse y una atención deliberada debería ponerse en los ciclos de aprendizaje incompletos. Kim (1993) propone que para cerrar la brecha en los aprendizajes situacionales, los individuos deberían aprender a transferir sus comprensiones en cuadros más generales que pueden guiarlos a situaciones futuras a través del uso de herramientas apropiadas que les permitan identificar las relaciones de causa y efecto. Para ir más allá del aprendizaje fragmentado y extender el aprendizaje a través de la organización, él propone laboratorios de aprendizaje para preguntas y experimentación activas que les permitan alcanzar un entendimiento compartido de las interrelaciones y suposiciones claves de la organización.

Por su parte, las barreras en el aprendizaje y la resistencia al cambio pueden surgir en diferentes niveles de la organización, en su estructura y cultura, en su diferenciación y especialidades, en sus patologías del trabajo en grupo, y en los individuos mismos. Salaman y Butler (1994) citados por Karen Ayas (16) enfatizan que en el nivel organizacional, la manera en la que se ejerce el poder, junto con las conductas que son recompensadas y castigadas, son una fuente dominante.

Cuando cambios drásticos son necesarios y se requiere un aprendizaje rápido, entonces los laboratorios de entrenamiento y aprendizaje pueden ser de gran ayuda, aunque existe cierta clase de riesgo. Tal entrenamiento puede de hecho ser necesario porque el aprendizaje no es necesariamente un resultado normal de prácticas y procedimientos existentes. Sin embargo, si la separación entre el proceso de aprendizaje y entrenamiento y la vida organizacional real es demasiado grande, el efecto puede ser también contraproducente tal como lo muestran Salaman y Butler:

“Pensar en la discusión y el ánimo en una sesión de desarrollo del recurso, en el valor en la innovación de la administración, en la creatividad y en el tomar riesgos, en un camino donde los delegados vienen de una alta estructura organizacional jerárquica donde el éxito se define en términos de cumplir con procedimientos establecidos, donde la autoridad es altamente centralizada, donde la autoridad de nivel inferior es mínima y donde la cultura dominante valora el acatamiento a las normas. Bajo tales circunstancias, los gerentes y los

empleados aprenden que para sobrevivir deben evitar desviarse de la práctica segura y establecida”.

El punto es, que la gente aprenda todo el tiempo y aún cuando no estén en “entrenamiento” especialmente en esta situación. Ellos aprenden cómo sobrevivir, cómo operar dentro de su medio ambiente organizacional. El problema no es entonces que los gerentes no aprendan o que resistan el aprendizaje sino que han aprendido demasiado o demasiado bien. Ellos han “aprendido el procedimiento” y estas lecciones sobre cómo trabaja su organización pueden obstaculizar su apertura hacia más aprendizaje.

Salaman y Butler (1994) citados por Karen Ayas (16) señalan que los gerentes y los empleados ya que existen dentro de las estructuras de poder, recompensa y evaluación, probablemente aprenderán únicamente cuando puedan ver lo que están aprendiendo como de valor y legítimo dentro de su campo organizacional. “Cuando puedan ver que lo que están aprendiendo les ayudará a hacer las cosas por las que son recompensados en maneras que van a ser apropiadamente evaluadas. Ellos estarían enojados y muy pronto desmotivados si hicieran otra cosa”

Las estructuras organizacionales tienen implicaciones también en el deseo de la gente de aprender, no solamente se relacionan con la estructura jerárquica de recompensas y valores. El conflicto entre los nuevos valores (que deben ser adoptados) y aquellos que subyacen en la cultura existente no constituye la única barrera a nivel del aprendizaje. La variedad de intereses en juego hace que cada organización sea en esencia una “institución” política que afecta el aprendizaje.

Al respecto Salaman y Butler (1994) citados por Karen Ayas y otros (16) indican que “este elemento político se deriva del hecho de que las organizaciones se diferencien en departamentos y subgrupos de varias clases dentro de una estructura de jerarquía donde el poder, los recursos, el prestigio y la recompensa son distribuidos diferencialmente. Esto genera diferencias de perspectiva, prioridad, interés y además dentro de las estructuras de poder los individuos buscan defender y avanzar en sus intereses. Al competir los individuos de las organizaciones por pocas recompensas, esto hace que los departamentos y secciones tiendan a defender su participación en el presupuesto, sus intereses, su visión de las prioridades ‘reales’ de la organización (las que no muy a menudo están estrechamente relacionadas con las actividades y objetivos de sus departamentos), su habilidad y su base de disciplina.

...Una consecuencia del inevitable sectarismo en las grandes organizaciones es que la información se convierte en un recurso útil para proveer o avanzar los intereses sectoriales; el cambio (que se asocia frecuentemente con el aprendizaje) viene a ser potencialmente amenazador... La gente puede resistir ciertas innovaciones planeadas y su entrenamiento asociado por dos razones comunes: Porque temen al cambio como teniendo implicaciones para su posición sectorial y porque sospechan de aquellos que inician el cambio y a quienes ven como separados, ‘ellos’ en comparación con ‘nosotros’. Bajo estas condiciones comunes, el aprendizaje puede así dejar de ser un proceso neutral donde el nuevo conocimiento, los sistemas y las técnicas se pueden ver sospechosamente, aún rechazadas porque son vistas como representando las

prioridades de otros y que son distintas o posiblemente opuestas, o resultar en una reasignación de los recursos organizacionales o un debilitamiento de una base de poder tradicional de la sección”.

El aprendizaje organizacional puede ser una noción significativa, pero esto no implica que sea siempre benéfico. Varios investigadores afirman que mucho del aprendizaje organizacional sirve a la estabilidad y preserva el status quo en vez de promover el cambio y las reformas. Buenos ejemplos de esto son las así llamadas “trampas de la competencia”. Leavitt y March (1988) citados por Karen Ayas y otros (16) han mostrado que las organizaciones tienden a favorecer el aprendizaje que produce retornos crecientes hacia la experiencia y que guía a la organización a continuar usando un grupo de procedimientos o tecnologías (y aún estrategias) que pueden no ser tan óptimas, pero que han probado ser efectivas en el pasado. Uno debería estar constantemente alerta al hecho de que el aprender no siempre lleva a una conducta inteligente. Los mismos procesos que producen sabiduría experiencial también producen aprendizaje supersticioso e implicaciones erróneas.

El aprendizaje organizacional es inhibido por rutinas defensivas y contraproductivas. Estas rutinas han sido desarrolladas a través de los años en casi todas las organizaciones. En todas las organizaciones, uno se dirige hacia o puede observar conductas informales y políticas que continuamente frustran el desempeño.

En su libro *Conocimiento para la Acción*, Argyris (1993) citado por Karen Ayas y otros (16) da numerosos ejemplos de aprendizaje inefectivo. Él informa

sobre diferentes obstáculos para el aprendizaje que van desde “mintiendo o engañando dentro de la rama ejecutiva; comprometiéndose en una sofisticada conducta política que produce un sistema que va crecientemente alejándose de la realidad; ignorando órdenes y tomando por atajos, y con eso manteniendo a otros ignorantes en la realidad; no aceptando la responsabilidad burocrática ni la personal; y celebrando encuentros ortodoxos que no estimulan a la reexaminación y al volver a pensar”.

Para completamente entender cómo las rutinas defensivas organizacionales continuamente trabajan actualmente, al sobreproteger a los individuos y a los grupos e inhibirlos en el aprendizaje, independientemente de la personalidad de cada uno, Argyris (1993) presenta las siguientes observaciones:

...Todas las acciones ocurren donde se estaba tratando una amplia variedad de temas. Los temas fueron complejos y significativos y contenían un potencial para, o un componente de amenaza o dificultad. Más aún, la dificultad o amenaza pudo ser dirigida a los individuos, grupos, intergrupos u organizaciones completas. Las acciones violaron los principios de administración formales y la gerencia administrativa. Ni en las políticas oficiales ni en los valores conjuntos de los administradores había incentivo para engañar, manipular o distorsionar la información. Sin embargo, las acciones fueron sólidas y se presentaron a pesar de (y aún como consecuencia de) su desviación de las ideas corrientes sobre cómo administrar las agencias gubernamentales...”.

Todas estas acciones requieren que los seres humanos comuniquen mensajes inconsistentes pero que actúen como lo están haciendo. Con el fin de

que estas acciones sean efectivas, deben ser cubiertas mientras están siendo implementadas. En muchos casos, estos encubrimientos deben ser también cubiertos. Para hacer esto, los individuos aprenden a comunicar mensajes inconsistentes, actuar como si estos mensajes no fueran inconsistentes, hacer las acciones previas indiscutibles y hacer la indiscutibilidad indiscutible. Los individuos al final de estas acciones deben confabularse. Si ellos reconocen el encubrimiento, aprenden a actuar como si no lo reconocieran. Ellos también esperan que el engañador, distorsionador o manipulador reconozca la confabulación, Argyris (1993).

Parece que las acciones defensivas son altamente habilidosas y como tal se deben ejecutar inmediata, automática y frecuentemente sin una atención consciente. Por eso es porque trabajan tan bien, y se dan cuenta que pensando acerca de ellas puede disminuir su habilidad.

Las acciones defensivas se aprenden al comienzo de la vida. A los seres humanos se les entrena para enfrentar las dificultades y las amenazas mientras están creciendo. De acuerdo con Argyris citado por Karen Ayas y otros (16), cada individuo tiene una teoría en uso que ordena estas acciones para superar la dificultad o la amenaza o encubrir este proceso de superación. Al mismo tiempo, la teoría conjunta del individuo es muy diferente. Muy raramente la gente está consciente de las discrepancias que existen entre los dos.

Las culturas organizacionales refuerzan las estrategias individuales de superación y encubrimiento. Las normas organizacionales aún las aprueban y las protegen, lo que significa que el individuo a su vez hace responsable a la

organización por sus rutinas defensivas. El efecto sin intención de este reforzamiento cultural de la conducta de protección del individuo se constituye en un elemento de aprendizaje improductivo, llamado un proceso de refuerzo circular desde el individuo hacia la organización y de regreso al individuo, Argyris (1993). De esta manera, las defensas del individuo son aumentadas en el nivel organizacional.

Argyris y Schon (1996) citados por Karen Ayas y otros (16) concluyen que el aprendizaje organizacional y las barreras que lo inhiben son muy realistas en el nivel organizacional. Esto es cierto cuando los individuos interactúan entre sí “a nombre de la organización” de una manera tal que las teorías de acción de la organización no son únicamente influenciadas o cambiadas, sino que también vienen a ser incorporadas en los cuadros, memorias y programas organizacionales.

Hemos analizado los principales obstáculos para el aprendizaje organizacional. Ahora la pregunta es: ¿Cómo superar estos obstáculos? Una posible solución a esta pregunta es el proceso planteado por Raúl Espejo y otros (15), que a continuación se detalla:

- Paso 1: Ver lo que se necesita para descongelar la organización, es decir, reducir su “patrón defensivo organizacional”. Como veremos, esto significa desbloquear los anillos de aprendizaje individuales.
- Paso 2: Desarrollar las disciplinas de una organización de aprendizaje. Esto significa, desarrollar la capacidad en los individuos de desbloquear anillos de aprendizaje organizacional.

- Paso 3: Usar la percepción y capacidad ganadas a través de los pasos anteriores para superar obstáculos específicos para el aprendizaje.

Seguir estos pasos no sugiere que el aprendizaje se de en una forma lineal; esta impresión es errada. El interés se centra en aprender cómo aprender, cómo el aprendizaje mismo es un proceso de referencia; por lo tanto, aprender a aprender no se puede describir en recetas sencillas de causa y efecto.

En un mundo que está concebido dentro de un modelo lineal, es importante encontrar los términos para describir los fenómenos que no son lineales; por ejemplo, entender cómo aprendemos, puede resultar un fenómeno más circular que lineal, y esto expresado en términos lineales puede generar limitaciones en su comprensión.

Asumiendo este riesgo, el autor propone que el reflexionar sobre cómo superar obstáculos específicos para el aprendizaje organizacional, exige que las estrategias propuestas para solucionar estos obstáculos deban cumplir por lo menos con tres condiciones:

- Contener una teoría causal orientada a formas específicas de acción;
- Ilustrar esto a través de estrategias de acción, enunciados reales y ejemplos;
- Incluir los valores que deben guiar las estrategias de acción.

Una vez ubicados en cómo pensar en la solución de obstáculos del aprendizaje, se puede retomar el proceso planteado inicialmente.

En el primer paso, el autor invita a ver lo que se necesita para descongelar la organización, es decir, reducir su “patrón defensivo organizacional”; para entender este paso es necesario entender qué es un “patrón defensivo

organizacional”. Argyris (1990) lo identifica como un fenómeno que surge de una forma específica al interpretar virtudes sociales como “ayudar y apoyar”, “respeto por los demás”, etc. El propone que estas virtudes sean a menudo interpretadas de acuerdo con un modelo (Modelo 1), que inculca patrones comportamentales que dificultan el cambio. Para implementar el cambio, la organización debe estar “descongelada”; es decir, estos patrones comportamentales deben ser cambiados por la adopción de un modelo diferente (Modelo 2). La interpretación de las virtudes sociales (Modelo 2) es consistentemente la que crea relaciones de respeto y apertura mutuas, en la cual ambas partes están deseosas de cuestionar y retar, sin inhibiciones, o cualquier otra forma de patrón defensivo, lo que dice el otro.

A continuación se presenta en forma esquemática la interpretación de los Modelos 1 y 2 según los valores sociales, propuesto por Argyris (1990) citado por Raúl Espejo y otros (15).

Virtud Social	Interpretación Modelo 1	Interpretación del Modelo 2
Ayuda y apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - Apruebe y elogie a otros. - Dígale a los otros que sus creencias los hará sentir bien con ellos mismos. - Reduzca sus sentimientos de dolor diciéndoles cuánto se preocupa por ellos y si es posible esté de acuerdo con ellos en que los demás actúan inapropiadamente. 	Incrementa la capacidad de otros de confrontar sus propias ideas, de crear una ventana dentro de sus propias mentes para que afronten sus suposiciones y miedos actuando de esta manera con otras personas.
Respeto por otros	<ul style="list-style-type: none"> - Difiera con la gente y no confronte sus actos o argumentaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atribuya a la gente una alta capacidad de autorreflexión y autoevaluación sin alterarse para que ellos no pierdan su efectividad, su sentido de

		autorresponsabilidad y su elección. Evalúe este atributo abiertamente.
Fortaleza	<ul style="list-style-type: none"> - Defienda su posición hasta Ganar. - Tenga en cuenta que sentirse vulnerable es un signo de debilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Defienda su posición combinándola con autorreflexión y cuestionamiento. - Tenga en cuenta que sentirse vulnerable mientras fomenta el cuestionamiento es un signo de fortaleza.
Honestidad	<ul style="list-style-type: none"> - No le diga mentiras a otros o dígales todo lo que usted siente o piensa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anime a otros y a usted a decir lo que saben aunque les de miedo decirlo. - Minimice lo que va a hacer de otro modo sujeto de distorsión y encubrimiento.
Integridad	<ul style="list-style-type: none"> - Aférrese a sus principios valores y creencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Defienda sus principios, valores y creencias de una manera que invite al cuestionamiento y fomente en otro a que haga lo mismo.

Producto de permanecer en el Modelo 1 es la “incompetencia calificada”. De acuerdo con este Modelo, los individuos buscan “estar en control unilateral, para ganar y no perturbar a la gente”.

Una de las consecuencias en la organización, es que la gente actúa de tal forma para no perturbar a otros, censurando su discurso y reaccionando entre sí. Esto, disfrazado de respeto y apoyo, fortalece los obstáculos al aprendizaje de anillo sencillo individual. Así los miembros organizacionales están enormemente inconscientes de los efectos de sus acciones acostumbradas. Su competencia al hacer lo que están acostumbrados —en acciones que son automáticas, espontáneas y se dan por descontadas— está acompañada de un desconocimiento de su función y consecuencias. Así encontramos

“incompetencia calificada” una combinación de conducta calificada y desconocimiento de sus efectos.

Luego, la conducta asociada con incompetencia calificada conduce a “rutinas defensivas organizacionales”. Estas son acciones o políticas organizacionales que protegen lo individuos o segmentos de la organización de experimentar vergüenza o amenaza. Al hacer esto, “evitan que la gente identifique y se deshaga de las causas de la vergüenza o amenaza potencial”. Son “anti-aprendizaje, sobre-protectoras y auto-sellantes”. Dichas rutinas son difíciles de cambiar porque los individuos involucrados se sienten inútiles ante ellas. Esto es porque el intento de comprometerse con rutinas defensivas usualmente se activarán y las fortalecerá, y un individuo preocupado no desea ser visto como empeorando la situación.

El resultado es que las rutinas organizacionales usualmente no son producto de un compromiso.

Finalmente, el individuo genera un sin número de maniobras que le permiten estar ciego a las inconsistencias de sus acciones (juego de pies fantástico), negando estas inconsistencias o culpando a otros sin sentirse responsable. El análisis de acciones de ese modo permanece superficial y los modelos mentales son inalterados por el hecho de que los resultados son infructuosos.

En consecuencia, los obstáculos de aprendizaje que dificultan el aprendizaje de doble anillo por individuos y organizaciones, son fortalecidos. Existe aprendizaje superficial, fragmentado y oportunista.

Estos tipos de comportamiento coexistentes y auto-reforzadores (incompetencia capacitada, rutinas defensivas y juego de pies fantástico) constituyen un patrón defensivo organizacional endémico en las organizaciones humanas. Es causado por la teoría en uso y las virtudes sociales que la mayoría de individuos aprende durante sus primeros años. Estos se combinan para crear incompetencia capacitada, la cual a su vez, crea rutinas defensivas organizacionales, juego de pies fantástico y “malestar” (Argyris, 1990).

El malestar es definido por Argyris como una situación de mediocridad imperante, donde el desempeño, compromiso e interés por la organización se reduce y la “excelencia será, en el mejor de los casos, una continua manía destinada al deterioro progresivo”. A la vez, los patrones defensivos que crean esta situación no se confrontan “porque los participantes no saben cómo hacerlo efectivamente”.

Hemos visto que los anillos de aprendizaje en una organización tienen que ser rediseñados constantemente, ya sea debido a los cambios en el medio ambiente, es decir, en tecnología, los mercados o competidores, cambios en labores organizacionales y gente o el hecho de que los anillos de aprendizaje instalados en las organizaciones estén produciendo nuevo conocimiento con frecuencia decreciente (esclerosis).

Dicha esclerosis de los anillos de aprendizaje se debe evitar. Básicamente esto se puede lograr de dos formas: Cambiando la forma de interacción con el ambiente o cambiando la forma de operación interna.

Haciendo cambios dentro del anillo de aprendizaje es equivalente a continuar un rediseño de este anillo. Los siguientes cambios forman parte de este proceso de rediseño.

- Alteraciones en el ambiente organizacional, es decir, nuevos productos, nuevos mercados.
- Prueba de nuevas actividades organizacionales e individuales, es decir, TQM (manejo de calidad total).
- Afluencia y procesamiento de nueva información dentro de los anillos existentes.
- Cambios en los modelos mentales compartidos e individuales vía, por ejemplo, una nueva visión.
- Reemplazo de personal, es decir, por fluctuación o rotación de puesto.
- División de los anillos de aprendizaje existentes e introducción de nuevos, es decir, definiendo nuevas unidades organizacionales, áreas de negocio o proyectos.

Es obvio que un patrón defensivo organizacional fuerte dificultará esta entrada continua de “novedades”, que son el motor del aprendizaje organizacional, fomentando así la esclerosis.

Para descongelar la organización se deben encontrar formas de superar el patrón defensivo organizacional, basado en la interpretación específica de valores sociales del Modelo 1, complementándolo con una nueva interpretación de valores sociales del Modelo 2.

La interpretación de valores sociales aceptados dados en el Modelo 2 motiva a un cambio de conducta que hace más fácil para los individuos el aprendizaje de anillo doble y sencillo en su ambiente organizacional. Dicho cambio fortalece la retroalimentación y auto-reflexión, y así, disminuye los obstáculos que impiden el aprendizaje organizacional exitoso.

Senge (1992), ha identificado cinco disciplinas de organización de aprendizaje, estas han sido descritas en el capítulo anterior a la luz del desarrollo humano, sin embargo Raúl Espejo y otros (15) las retoman y definen a continuación, como medio a través de las cuales el aprendizaje individual exitoso se transforma en aprendizaje organizacional, a estas disciplinas propuestas por Senge los autores han agregado un sexto elemento y concluyen que al inculcar estas seis disciplinas en una organización se puede dar la capacidad para moverse del comportamiento del Modelo 1 hacia el Modelo 2.

La primera disciplina, dominio personal, es descrita por Senge como “la disciplina de aclarar continuamente y profundizar en nuestra visión personal, de enfocar nuestras energías...”. Tenemos que ser conscientes, de que lo que vemos como la “realidad” es interpretación basada en nuestra posición tanto de observador como participante, y de la capacidad de procesamiento de información fuera de límite.

El actuar de acuerdo con una interpretación de Modelo 2 involucra un cierto grado de dominio personal, al menos hasta el punto de:

- Una conciencia continua de la conducta de otras personas;
- Una conciencia continua de la propia conducta;

- Modelos mentales válidos de interacción para estimular investigación y auto – reflexión.

La segunda disciplina es la de modelos mentales, que conceptualizados por Senge, son suposiciones profundamente arraigadas, generalizaciones e incluso imágenes o cuadros que influyen en cómo entendemos el mundo y cómo tomamos acciones. Para el proceso de modelos de aprendizaje organizacional se necesita que sean útiles y válidos y que se puedan adaptar fácilmente a nuevas percepciones ganadas durante los procesos de aprendizaje.

La tercera disciplina es la de visión compartida. Esta es la “capacidad de mantener una imagen compartida del futuro que buscamos crear...”. Cuando existe una visión genuina, la gente sobresale y aprende, no porque se les diga, sino porque lo desean.

Una visión compartida es un caso especial de un modelo mental. Es un modelo compartido entre la gente que describe un futuro deseable para la organización. La visión se puede usar como la base para la definición e implementación de estrategias. Volverse una organización de aprendizaje puede ser parte una visión compartida.

La cuarta disciplina, aprendizaje de equipo, es necesaria para alcanzar una visión compartida —que es la tercera disciplina antes mencionada. Así las distintas disciplinas dependen una de otra. El aprendizaje en equipo comienza con “diálogo”, la capacidad de los miembros de un equipo de suspender suposiciones y entrar en genuino “pensamiento juntos”. Es vital porque “los

equipos, no los individuos, son la unidad de aprendizaje en las organizaciones modernas”.

Por esto, los miembros del equipo deben tener la habilidad de compartir modelos mentales —y esto requiere diálogo. Aquí, Senge llama la atención al hecho de que ese diálogo (dia-logos) significa un libre flujo de interpretaciones al interior del grupo, permitiéndole obtener percepciones que permanecerían ocultas al individuo. En contraste, la discusión tradicional que ocurre en la mayoría de reuniones administrativas es simplemente un mangoneo de ideas en una competencia que sólo tiene un ganador. Independiente de quién gane o pierda en dicha discusión, aún cuando los ganadores pueden pensar para si mismos, “los hicimos entender de nuevo” —ambos de hecho perdieron. Esto es comportamiento de acuerdo con el Modelo 1.

El compartir modelos mentales también requiere que estos modelos se hagan explícitos. Ahora hay problemas fundamentales involucrados en hacer explícitos los modelos mentales; estos son problemas de comunicación, comunicadores y capacidad de canal. Los problemas surgen, según Beer (1979) citado por Raúl Espejo y otros (15), porque lo que se entiende no es lo que se escucha, lo que se escucha no es lo que se dice y lo que se dice no es lo que se quiere decir. También es necesario para compartir modelos mentales un ambiente relativamente libre de la influencia de patrones defensivos organizacionales.

Pensamiento Sistémico es la quinta disciplina de Senge. Esta es “un marco de referencia, un cuerpo de conocimiento y herramientas que se ha

desarrollado por los últimos 50 años, para aclarar los patrones y ayudarnos a ver cómo cambiarlos efectivamente. Aunque las herramientas son nuevas, la visión mundial subyacente es extremadamente intuitiva...”.

El pensamiento sistémico, en términos de Senge, es una herramienta para la creación y validación de modelos dinámicos. Obviamente permite percepciones más profundas dentro de los sistemas complejos que el razonamiento lineal de causa efecto, pero es más difícil de aprender —al menos para personas entrenadas en el estilo Occidental de pensamiento.

Según Espejo (1993), la sexta disciplina requerida por una organización de aprendizaje es la de *estructuras efectivas*. Para la efectiva solución de problemas o cambio en las organizaciones, no es suficiente tener buenos “modelos dinámicos” o “mejorar debates” o “realizar cambios culturalmente factibles”. Es necesario tener en cuenta la “complejidad de detalles” de la organización, esto es, si existe la variedad de requisitos para la solución del problema y el aprendizaje relacionado.

La solución efectiva del problema necesita un *dominio operacional efectivo* para quienes resuelvan los problemas, creen asuntos de interés e implementen el cambio.

Desde la perspectiva del autor, estas estructuras efectivas son las de VSM —modelos de sistemas viables. El aprendizaje organizacional, definido como incremento de la capacidad de una organización para la acción efectiva, puede suceder en los VMS en todos los anillos. En la misma medida, la capacidad de aprendizaje organizacional en los VMS se trastoca sí uno o más de los

componentes necesarios tienen defectos. Si, por ejemplo, los canales de comunicación, los comunicadores o los modelos de regulación usados en los mecanismos para la adaptación y control de monitoreo fallan en mostrar la variedad necesaria, dichos puntos débiles en los anillos regulares de los VSM corresponden a anillos de aprendizaje incompletos en el modelo OADI-SMM.

Un elemento importante en el aprendizaje organizacional es el liderazgo, Karen Ayas y otros (16), plantean que el ejecutar el aprendizaje en las organizaciones requiere de un apropiado liderazgo que pueda ser efectivo para eliminar las barreras y limitaciones dentro de las organizaciones y traspasar los puntos de las defensas organizacionales e individuales.

Perciben al liderazgo como una tarea o función organizacional vital, que es más que una posición o papel. La tarea del liderazgo puede realizarse a través de varios papeles, a menudo complementarios, en donde un directivo no necesariamente es un líder y/o viceversa.

El liderazgo y la cultura organizacional están ligados. Los líderes tendrán que asegurar que el aprendizaje gradualmente se convertirá en una parte vital de la cultura de una organización. Particularmente, cuando un gerente y/o líder quiere que su organización sea una de aprendizaje, la cultura organizacional tiene que ser adecuadamente administrada para así convertirla en “un sistema de aprendizaje continuo” (Schein, 1992). De acuerdo con Schein, los líderes tienen que examinar y administrar las suposiciones básicas que se comparten por los miembros de la organización. El aprendizaje organizacional es estimulado cuando el líder promueve un cambio de las suposiciones básicas hacia una

mayor comprensión y un deseo de cambiar. Cada uno tiene que ser participante en la responsabilidad del aprendizaje como una parte de la cultura organizacional basada en una visión comunicada efectivamente.

Al mismo tiempo, uno tiene que estar consciente de que las culturas existentes pueden limitar el cambio y la comunicación de nuevas visiones debido a sus “filtros silenciosos sobre lo que se percibe y se piensa” (Schein, 1992). Aún los líderes pueden ser afectados por aspectos disfuncionales de la cultura de la organización. Un líder puede necesitar ayuda (externa) para resolver lo que la cultura es y si puede cambiarse y cómo.

La calidad del aprendizaje influenciará el estilo del liderazgo y no sólo evita un aprendizaje fragmentado y oportunista. La conducta política de los individuos y de los departamentos organizacionales crea a menudo un conservatismo dinámico para proteger sus intereses. Las culturas organizacionales pueden ser muy ambiguas. Las reglas no escritas pueden regular la conducta organizacional. Ellas indican dónde está la gente que se supone está aprendiendo y cambiando, cuáles son sus intereses y cómo perciben la estructura, cultura, procesos y objetivos de la organización.

Muy a menudo se idealiza el aprendizaje y la subsecuente necesidad de cambio. El aprendizaje organizacional es de gran importancia para el establecimiento de una estrategia en la organización. Las organizaciones que quieren seguir hacia delante y no estancarse en el status quo y el aprendizaje limitado tienen mucho en juego al desarrollar su estrategia a través de un proceso activo y repetitivo que asegure que toda la organización estará comprometida y

participando. Una estrategia de aprendizaje global es difícil de lograr. Puede realmente trabajar tal como lo ilustra el caso de la motocicleta Honda:

Inicialmente, parecía como si Honda iba a fallar en el lanzamiento de las grandes motocicletas en los Estados Unidos. Durante su campaña de promoción, los vendedores de Honda manejaban pequeñas motos de 500cc. Inesperadamente, fue en estas pequeñas motos que la gente mostró interés. Esto resultó en una demanda enorme e inesperada de estos artefactos que fueron todo un éxito. Durante este proceso inesperado, fue interesante ver cómo la organización Honda cambió rápidamente y mostró una actitud abierta a esto. Aunque habían únicamente desarrollado una estrategia de ventas para las motos grandes y todos los procesos de la organización se habían basado en esto, ellos pudieron tener apertura para nuevas oportunidades y para aprovecharlas. (Pascale, Gerenciando al Margen, 1990).

El exitoso logro de tal proceso de estrategia compartida “espontáneamente” es dependiente de las contribuciones reales y la conducta de los miembros y/o líderes. Lo mismo es verdadero para el aprendizaje organizacional y el rol del líder si uno quiere que sean realmente efectivos.

Dependiendo de la etapa (de desarrollo) de una organización, diferentes estilos de liderazgo pueden ser apropiados. La estructura, cultura y objetivos de una organización dependerán de dónde se encuentra la misma (Schein, 1992). ¿Es una organización joven, donde se tiene todavía que crear una cultura? ¿Está la organización a medio camino con una historia propia ya importante (y así una cultura establecida con intereses, procesos, etc.)? O, ¿Estamos mirando a una

organización madura y potencialmente en declive con una cultura fuerte, etc., que se tiene todavía que romper antes de que pueda tener lugar o no el aprendizaje?

La contribución del aprendizaje y el liderazgo serán muy diferentes en cada etapa. Para ser efectivos en el cambio de conducta, no --sólo se deben reconocer las estructuras, procesos y las estrategias sino también la cultura organizacional tendrá que ser tomada en consideración. Cada uno en la organización (pero particularmente la administración) tendrá que reconocer cuán profundamente determinadas están sus percepciones, pensamientos y sentimientos desde un punto de vista cultural.

La conciencia de las propias suposiciones culturales de cada uno es un importante prerequisite para un líder, no únicamente para convertirse en un aprendiz permanente sino para “aprender también las suposiciones de una nueva y completa cultura organizacional” (Schein, 1992).

En situaciones de conflicto, la mejor opción para el líder es la de confrontar constructivamente a otros al demostrar capacidad, experiencia, habilidad y en unir el conocimiento requerido con el disponible, para asegurar que la brecha entre el conocimiento y la acción sea lo más pequeña posible. Sin embargo, uno debe estar consciente que hay difícilmente una investigación empírica sobre cuál es la mejor actitud de liderazgo para establecer el conocimiento que permita una acción efectiva. El promover un clima de aprendizaje implica el que los líderes enfatizan el aprendizaje a través de la experiencia y la experimentación. Esto puede implicar que el aprendizaje es el resultado de errores que se cometieron al tratar de hacer algo diferente. De hecho, en esto es en lo que se basa

mayormente el aprendizaje generativo. Únicamente al dejar ir y al compartir las responsabilidades, uno puede observar que mucha gente es capaz y hábil para tratar con su carga de responsabilidad (Hodgson, 1995).

Dejar que la jerarquía se abra significa que los líderes tendrán que confiar en las habilidades de sus empleados y en las de sus clientes. El crear la confianza en todos los niveles constituye un cambio mental imaginativo que va del control y los castigos hacia las oportunidades y las recompensas. El aceptar la falta de certidumbre y extender la confianza constituyen alternativas “amenazantes” y desafiantes que llevan a una nueva orientación sobre el riesgo y cómo manejarlo. Cambiar de la certeza a la no certeza no es fácil. Escuchar a los propios empleados y clientes viene a ser muy importante. La influencia efectiva estará entonces basada en lo adecuado de los argumentos durante una discusión en desarrollo.

La responsabilidad de liderazgo debería ser establecida proactivamente, queriendo decirse que los líderes podrían igualmente crear condiciones favorables para el aprendizaje de una compañía antes de venir a estar en conflicto. Senge, apoyándose en O'Brien como CEO de las Compañías de Seguro Hanover, argumenta que para promover una organización de aprendizaje los líderes tendrán que ser simultáneamente profesores, diseñadores y custodios (Senge, 1990).

Se debe reconocer que el cambio y el aprendizaje organizacional tienen lugar mayormente en dos dimensiones: La primera dimensión tiene que ver con un cambio efectivo y regulatorio. ¿Es el aprendizaje un proceso ascendente o

más bien inicia y es regulado descendentemente? La segunda dimensión es sobre el aprendizaje subjetivo y objetivo. ¿Es el aprendizaje sobre una realidad en alguna parte y “afuera” o tiene que ver con “aquí adentro”, acerca de las mentes de los individuos? (Burrell y Morgan, 1979).

La reciente identificación de Senge de tres tipos (complementarios) de líderes en el establecimiento de las organizaciones que aprenden reconoce la importancia de estas dimensiones. Estos tipos aproximadamente corresponden a tres posiciones organizacionales diferentes:

- Líderes de línea local: Que pueden emprender experimentos significativos para probar si las nuevas capacidades de aprendizaje en realidad conducen a resultados de negocios mejorados.
- Líderes ejecutivos: Quienes proveen apoyo a los líderes de línea desarrollando infraestructuras de aprendizaje y por ejemplo guiando en el proceso gradual de desarrollar las normas y conductas de una cultura de aprendizaje.
- Trabajadores de red internos, o constructores en la comunidad: Quienes pueden moverse libremente en las organizaciones para hallar a aquellos que están predispuestos para traer el cambio, ayudar en los experimentos organizacionales y en la difusión de nuevos aprendizajes. (Senge, 1996).

Como tal, el hecho de que tres diferentes posiciones están envueltas afirma (no solamente) el rol ejecutivo sino que minimiza el riesgo de aprendizaje como otra moda o rápido arreglo. Para la organización esto implica una combinación de compromiso y cumplimiento, lo cual crea oportunidades para

“conceder” y “hablar”. Puede ser una manera de estimular realmente una nueva conducta y no una de “planear” nuevos valores. Cuando son establecidos complementariamente estos tres tipos, asegurándose de que las iniciativas de la alta gerencia van realmente hacia delante al poder tratar con los efectos secundarios a través de la línea local o de los constructores en la comunidad. El comunicar tales iniciativas será más efectivo porque ayuda a evitar las culturas “dobles” debido a una mayor confianza y responsabilidad compartida. Al hacer esto, se puede aún mejorar la calidad de pensamiento en la organización, incluyéndose “la inteligencia en las líneas del frente donde la gente confronta ambientes de negocio dinámicos y crecientemente complejos” (Senge, 1986).

Una abstracción y simplificación de las dinámicas organizacionales (Burrell y Morgan, 1979) muestra claramente que el gerente de la línea local es el hombre o mujer de en medio. Su compromiso es esencial para el cambio en cualquier organización. Los hechos de negocios y el foco principal son tan importantes como un genuino entendimiento y una autoridad regular. Pero, al estar en el medio, los gerentes de línea también corren el riesgo de quedar apretados entre “ellos” y “nosotros” y entre el status quo y las nuevas oportunidades.

Ayuda mucho cuando el líder ejecutivo se convierte en un protector, entrenador y compañero de práctica para la administración de línea local. Cuando en una acción concertada con los trabajadores de red internos, ellos ayudan a los líderes de línea local a entender las presiones políticas complejas en la organización real, los ejecutivos que guían a otros en el proceso de guiarse a sí mismos reconocerán más fácilmente que ellos también tendrán que cambiar.

Ningún poder puede ser un poder efectivo sino solamente a través de la argumentación, convicciones fuertes y claras ideas en el trabajo de la red. En la concertación con los líderes de la línea local, los trabajadores de red pueden contribuir grandemente a difundir nuevas ideas, habilidades y creencias. Para ser efectivos, son dependientes de la cooperación de otros. En las organizaciones jerárquicas fuertes, los trabajadores de red internos pueden jugar doble rol de cooperación o de obstrucción.

Las diferentes clases de líderes (la función del liderazgo) tienen (tiene) juntos una decisiva influencia en la estrategia, estructura, cultura y sistemas en una organización. Ellos formulan y/o facilitan la dirección de la organización. Dirigen la acción recíproca de responsabilidades, autoridad y poder, y dan fuerza a sus valores, normas y creencias.

También, ellos monitorean y controlan los procesos, flujos y reglas. Difícilmente comienzan de la nada sino que construyen y se relacionan con la organización tal como es (fue).

La resistencia y las barreras pueden crear oportunidades de comprensión, no únicamente un entendimiento de cuán fuertes se sienten los empleados, sino también porqué se sienten de la manera en que lo hacen. Los incidentes a través de los cuales se muestran la resistencia y los obstáculos de aprendizaje, pueden ser eventos de aprendizaje y deberían ser estudiados cuidadosamente. ¿Está la cultura impidiendo el aprendizaje, deberían ser cambiados los sistemas de operación, están los intereses estructurales en riesgo? Cuando no hay conformidad entre el rol del liderazgo y el estado de desarrollo en el que está una

organización, se necesita otra “solución”. Cuando los líderes no creen lo que ven, deben probarse para ver si están solamente buscando ver lo que ellos creen.

El aprendizaje efectivo y el cambio requieren un balance dinámico entre “allá afuera” y “aquí adentro” y entre la discreción, la complementariedad y la regulación. La resistencia y las barreras merecen un cuidadoso análisis para asegurar el aprendizaje organizacional.

El aprender depende de una serie de factores y también constituye una rutina establecida que se levanta de la propia estructura y cultura de la organización. La suposición es que no hay una mejor manera para que las organizaciones aprendan, ni tampoco que un estilo de aprendizaje es mejor que los otros.

El concluir esta revisión conceptual sobre el aprendizaje organizacional, finalmente nos lleva a entender el aprendizaje como un proceso continuo mediante el cual se obtienen nuevos conocimientos, habilidades o actitudes; y este proceso implica que las experiencias vividas por la organización generan cambio en la manera de ser, de pensar y/o de actuar frente a las exigencias del entorno; el aprendizaje entonces es, capacidad de adaptarse al cambio.

Esta perspectiva, exige un aprendizaje vital para la organización y es el aprender a aprender siendo flexibles y abiertos a la construcción de nuevos paradigmas que permitan asumir, que no es suficiente la suma de aprendizajes individuales para hablar de un aprendizaje organizacional real. Que el aprendizaje por ser un proceso continuo esta presente en la cotidianidad de las

organizaciones y como tal, no es exclusivo de las situaciones de entrenamiento o capacitación de los empleados, ni mucho menos es responsabilidad única de los directores de “recursos humanos”.

El aprendizaje organizacional puede ser proyectado como una alternativa de supervivencia, que compromete a sus miembros en un continuo mejoramiento a partir del aprendizaje experiencial y conceptual, pero desde una colectividad con una visión compartida por todos y cada uno en la organización.

CAPÍTULO IV: ORGANIZACIONES QUE APRENDEN

En este capítulo se hace un intento por acercar conceptualmente aprendizaje organizacional con la organización que aprende. Mientras que la corriente de la organización que aprende es principalmente prescriptiva, uniendo el aprendizaje con el mejoramiento, la corriente del aprendizaje organizacional analiza los procesos de aprendizaje sin prestar mucha atención a su resultado.

Las dos corrientes operan de manera independiente la una de la otra; un entendimiento más sólido de cómo las organizaciones aprenden provee ideas sobre cómo puede ser esto mejorado y así contribuir a una mayor fundamentación teórica de la organización que aprende.

Sin duda, términos de gerencia como “aprendizaje organizacional”, “capacidad de aprendizaje”, “la organización de aprendizaje”, etc., han sido aceptados entre los académicos y los practicantes organizacionales. Una explicación plausible para esta atención es que el aprendizaje de las organizaciones se ve generalmente como una solución a los problemas causados por las organizaciones jerárquicas y burocráticas. Con una organización que aprende, uno generalmente se refiere a un tipo específico de organización que es organizada --tanto cultural como estructuralmente-- lo cual hace que se pueda garantizar la innovación, la flexibilidad y el mejoramiento de la organización. La literatura sobre la organización que aprende percibe el aprendizaje como algo que vale la pena. Consecuentemente, la literatura se concentra predominantemente en proveer los mejores modelos y prácticas que permiten a los gerentes y consultores intervenir. Su argumento en resumen es como sigue:

“Dentro de los difíciles ambientes de hoy, únicamente las organizaciones que aprenden pueden sobrevivir y así ganar una ventaja competitiva” (e.g., Garvin, 1993; Marquardt, 1996; Pedler, Burgoyne y Boydell, 1991; Senge, 1990; Swieringa y Wierdsma 1993).

A pesar de su popularidad, las ideas relativas a la organización que aprende muy a menudo carecen de una fundamentación teórica sólida como también empírica. Esto es una clara desventaja ya que la comprensión en la manera en que las organizaciones aprenden es un prerequisite necesario para llegar a argumentos prescriptivos sobre cómo las organizaciones deberían aprender.

Algunas diferencias entre la organización que aprende y el aprendizaje organizacional son planteadas por Marleen Huysman (17), a continuación:

	Aprendizaje organizacional	Organización que aprende
Resultado	Cambio organizacional potencial	Mejoramiento organizacional
Motivo	Evolución organizacional	Ventaja competitiva
Escritos	Descriptivos	Prescriptivos
Objetivos de los escritos	Construcción de la teoría	Intervención
Estímulo	Emergente	Planeado
Audiencia a impactar	Académica	Práctica
Transfondo científico	Teorías de decisión Estudios de organización	Desarrollo organizacional Gerencia Estratégica

La autora propone que mientras la literatura sobre la organización que aprende carece de una fundamentación teórica y empírica, la literatura del aprendizaje organizacional puede ser vista como demasiado conceptual. Otro defecto de la literatura sobre el aprendizaje organizacional es que su

comprensión es difusa y desordenada (Weick y Westley, 1996). A pesar del crecimiento en el número de publicaciones relacionadas con el proceso, todavía parece ser difícil tener un entendimiento sólido sobre los detalles de los procesos de aprendizaje. “La conclusión principal es que después de 30 años de esfuerzo, la comunidad científica dedicada al aprendizaje organizacional no ha producido un progreso intelectual discernible” Mackensie (1994) citado por Marleen Huysman (17).

A pesar de esta perspectiva y entendiendo el aprendizaje organizacional como un proceso, a continuación se plantean las ideas que generalmente son aceptadas entre los investigadores que estudian el aprendizaje organizacional como tal, como un proceso. Marleen Huysman (17) define el aprendizaje organizacional como un aspecto fundamental de la evolución de la organización; cada organización aprende, a pesar de la manera en la que opera. Si este aprendizaje resultase en un mejoramiento organizacional (“buen aprendizaje”) no puede ser evaluado con anticipación y debería por lo tanto ser tratado como un sujeto de investigación.

Unos de los primeros proponentes del acercamiento entre aprendizaje organizacional y organizaciones que aprenden, fueron Cyert y March (1963) citados por Marleen Huysman (17) en su teoría “Conducta de la Empresa”, argumentaron que las organizaciones aprenden al adaptar sus objetivos, atención y rutinas de búsqueda a sus propias experiencias.

Más de una década después, March y Olsen (1976) citados por Marleen Huysman (17) mostraron que como resultado de una continua conducta organizacional irracional, el aprendizaje está lleno de obstáculos y defectos.

Dos años después el muy citado libro de Argyris y Schön (1978) fue publicado exactamente como March y Olsen habían hecho, estos autores argumentaron que los actuales procesos de aprendizaje en las organizaciones raramente resultan en cambios positivos. Las organizaciones parecen tener problemas en pensar y actuar fuera de las teorías existentes en uso. En los años siguientes muchos artículos de revisión fueron publicados analizando varias publicaciones del aprendizaje organizacional. (e.g. Dodgson, 1993; Fiol y Lyles, 1985; Hedberg, 1981; Huber, 1991).

No obstante de estos y otros esfuerzos, existe todavía una necesidad para un mayor entendimiento científico de cómo explicar los actuales procesos del aprendizaje organizacional (Thatchenkery, 1996). Por ejemplo, el acercamiento de conducta tradicional del aprendizaje parece ser problemática cuando se aplica al aprendizaje organizacional (Weick, 1991). Además de esto, la secuencia de respuesta al estímulo es difícil de descifrar; la combinación del mismo estímulo y una respuesta diferente es rara en las organizaciones. Las organizaciones son muy orientadas hacia la rutina de seguir esta secuencia tradicional de aprendizaje. (Leavitt y March 1988).

También, las organizaciones no proveen un sitio de investigación óptimo experimental para entender las secuencias de respuesta al estímulo. Muchos investigadores tienen también la dificultad de diferenciar entre un aprendizaje

individual y uno organizacional. Argyris y Schön (1978), por ejemplo, hablan acerca de las organizaciones mientras que de hecho están tratando con individuos que están aprendiendo dentro de la organización.

Una perspectiva descriptiva del aprendizaje organizacional según Marleen Huysman (17) nos lleva a una comprensión casi opuesta que lo que hace una perspectiva prescriptiva de la organización que aprende. Los adherentes a la corriente del aprendizaje organizacional tienen la tendencia a resaltar el conservatismo y la naturaleza rutinaria de la manera en que las organizaciones se inclinan a aprender. Este punto de vista contradice a aquel que caracteriza a los adherentes a la corriente de la organización del aprendizaje, quienes ven el aprendizaje como algo altamente deseable. En vez de la rigidez y el conservatismo, ellos resaltan la prosperidad, la mejoría y la renovación como resultados del aprendizaje. Aunque estos dos acercamientos del aprendizaje parecen contradecirse entre sí, al combinarlos se puede proveer una comprensión de “buen aprendizaje” y también nos puede proveer con ideas acerca de las organizaciones que aprenden. Una combinación es posible, cuando las organizaciones arreglan su aprendizaje en maneras en que el conservatismo y la rigidez, como frecuentes resultados del aprendizaje, son confrontados.

Esto es posible cuando a través de las diversas formas de aprendizaje descritas se tolera el conocimiento velado, innovativo o usualmente no aceptado. En otras palabras, una buena organización que aprende es aquella en la que el

proceso de aprendizaje se organiza de tal manera que la difusión y adopción de nuevas ideas y prácticas no son frustradas.

Brown y Duguid (1991) citados por Marleen Huysman (17), argumentaron que la rigidez es a menudo el resultado de gerentes que no están prestando atención a los procesos de aprendizaje creativos en grupo. Durante sus actividades diarias, los individuos en interacción crean continuamente nuevo conocimiento como una solución para sus problemas diarios. Ellos crean nuevas maneras de trabajar, dan nuevas interpretaciones a su situación, y discuten las prácticas existentes. Es decir, mientras que en la práctica de externalización pueden ser altamente innovativas, el problema a menudo está en los procesos objetivos inflexibles, en tanto que el conocimiento individual nuevo no es a menudo transformado en nuevo conocimiento organizacional.

Esto implicaría que las organizaciones que aprenden, deberían estar más conscientes del aprendizaje que tiene lugar durante las actividades diarias. Como varios investigadores han ilustrado empíricamente, es a menudo durante estos procesos de trabajo diarios, que se crea el nuevo conocimiento, conduciendo a una renovación y a un mejoramiento organizacional.

Siguiendo el buen aprendizaje resultado de conocer los procesos de aprendizaje grupales internos, el buen aprendizaje puede resultar cuando el aprendizaje externo incorpora el conocimiento innovativo. Esto implica, por ejemplo, que las organizaciones que aprenden deberían poder interpretar la información de retroalimentación de maneras más creativas. Los miembros organizacionales podrían intercambiar interpretaciones personales diferentes de

la información de retroalimentación recibida y posiblemente apoyada por sistemas de apoyo de sesión de grupo. A través de tales sesiones explorativas, se pueden cambiar las interpretaciones y nuevas ideas pueden surgir. Otra manera para aprendizaje de retroalimentación creativo es estimular la retroalimentación, el almacenamiento de información es otra tecnología que es bien diseñada para apoyar el aprendizaje de retroalimentación creativo. A través del almacenamiento de información, las organizaciones pueden explorar información que ha sido obtenida de su ambiente en muchos casos de sus clientes, a fin de investigar acerca de nuevas combinaciones y posibles brechas en el suministro presente.

El aprendizaje de conocimiento no tradicional o no esperado cuando se está aprendiendo de otros puede también resultar en innovación y cambio y como tales pueden contribuir a la creación de organizaciones que aprenden. La flexibilidad resulta por ejemplo, cuando los miembros organizacionales, están abiertos a información externa aparentemente irrelevante de acuerdo a Koestler (1964) citado por Marleen Huysman (17), esta es una de las formas más generales de creatividad: “el rasgo más importante del pensamiento experimental original es el descubrimiento de traslapar y del acuerdo cuando anteriormente se reconocía únicamente el aislamiento y la diferencia”. Personas invitadas cuyas experiencias pasadas e intereses difieren de primera mano en relación con las organizaciones, puede resultar en nuevos entendimientos organizacionales. Las organizaciones harían bien en no concentrarse demasiado en los estudios de puntos de referencia a fin de compararse ellas mismas con otras organizaciones

de la misma área. Aunque estos estudios de puntos de referencia tienen sus propios propósitos valiosos, el organizar y evaluar las organizaciones dentro de otras áreas puede impedir comprensiones innovativas. Por supuesto, la red mundial de internet es una buena herramienta para hacerlo; una buena organización que aprende es aquella que organiza su aprendizaje de tal manera que la difusión y adopción de nuevas ideas no están necesariamente obstaculizadas por el pasado. Por supuesto, esto es más fácil decirlo que hacerlo.

Incorporar la creatividad dentro de los procesos de aprendizaje no resulta necesariamente un buen aprendizaje, además del hecho que demasiado aprendizaje puede resultar en situaciones caóticas, las formas creativas de aprendizaje a menudo no alcanzan el estado de aprendizaje organizacional.

Como ya se mencionó, la gerencia a menudo tiene problemas para reconocer los procesos creativos diarios, y las organizaciones rara vez tienen el tiempo, la plata y la paciencia para esperar y ver si los procesos de aprendizaje creativos van a ser exitosos al final. Dado que las organizaciones son predominantemente orientadas al corto plazo y dado también que existe la creencia de que la mayoría de las nuevas ideas son malas, los innovadores potenciales son frecuentemente confrontados con la impaciencia de la gerencia.

Como estos gerentes a menudo toman el papel de supervisores, mucho del conocimiento creado dentro de la organización permanece compartido entre un grupo de practicantes y no viene a ser aplicado como conocimiento organizacional. Consecuentemente, la gerencia tiene una parte muy significativa

de jugar en estimular una organización que aprende. Deben estar más conscientes de la innovación durante las actividades diarias y más abiertos hacia nuevas interpretaciones y aprender más de campos de conocimientos aparentemente irrelevantes. Todas estas posibilidades requieren apertura, tolerancia y hospitalidad hacia el aprendizaje dentro de la organización. Esta actitud abierta implica que el gerente interesado en crear una buena organización que aprende debería primero comprometerse a una reflexión propia. Una manera de hacer esto es cuestionarse continuamente sobre los procesos de aprendizaje a partir de preguntas tales como: ¿Soy consciente de los procesos de aprendizaje que ocurren durante las actividades diarias en mi organización? ¿Cómo se intercambia el conocimiento local entre los miembros de la organización? ¿Cómo se convierte este conocimiento en conocimiento organizacional? ¿Cómo se enfrenta la organización con el conocimiento externo, con la información de retroalimentación y con las experiencias de otras organizaciones? ¿Hasta qué punto está la organización abierta hacia el nuevo conocimiento? ¿Hay suficiente creatividad dentro de estos procesos de aprendizaje? ¿Están balanceadas estas diversas formas de aprendizaje?...

La reflexión propia no debería ser vista como un primer paso hacia una buena organización que aprende. Crear una buena organización que aprende es en sí mismo un proceso de aprendizaje continuo en vez de un proceso fijo con un resultado final. Aunque las condiciones para crear problemas de aprendizaje pueden generar efectos positivos a corto plazo, sin embargo a largo plazo estas mismas condiciones podrán crear procesos de aprendizaje estancados. De

hecho, tal como argumentaron varios escritores de los procesos de aprendizaje organizacional, estructurar demasiado puede estimular una dependencia de tal manera que las decisiones pasadas puedan excluir estrategias de aprendizaje futuras.

De acuerdo con Bob Guns (18) construir una organización que aprende significa estar hablando de una organización que cambia mediante el proceso de aprender y lo hace de forma colectiva mediante la interacción de las personas que conforman la organización. El aprendizaje de cada una de las personas es una condición que se precisa para que se de el aprendizaje colectivo; sin embargo, la organización aprende cuando además producto del aprender individual, otras personas actúan de forma diferente y emerge un cambio de conducta mutuo y un aprender mutuo.

La mayor parte de la sabiduría que se puede aprender en la organización se produce en la propia realidad que la organización posee. Para que esta real experiencia pueda convertirse en experiencias útiles a la organización y para que ésta puede transformarlas en contenidos de aprendizaje útiles, es preciso que el saber individual se transforme en sabiduría colectiva.

La organización que aprende va más allá del aprender individual y de las experiencias personales. La acumulación de experiencias personales no es suficiente para producir sabiduría útil y eficaz en la organización. El problema consiste en transformar los conocimientos personales en sabiduría capaz de ser utilizada por las organizaciones que aprenden, ello se consigue aplicando cuatro principios esenciales: Comunicación, participación, consenso e integración.

Mediante la comunicación se persigue que el conocimiento y la sabiduría sean comprensibles por parte de todos aquellos que perteneciendo a la organización están comprometidos en el proceso de aprendizaje. La comprensión se logra mediante el uso de las operaciones mentales siguientes, puestas en marcha en colectividad: Traducción, interpretación y extrapolación.

La participación de todos los que están implicados en el aprendizaje permite transformar la sabiduría de los conocimientos y las experiencias personales en un saber que debido a la participación traspasa el ámbito particular y se transforma en público al servicio y disposición de los demás.

Gracias al consenso respecto a la validez y utilidad de las experiencias, también se transforma el aprender individual en aprendizaje colectivo. Se busca el consenso para que la experiencia individual se considere válida desde el punto de vista organizacional y para ello se recurre a la discusión en grupo y a la aplicación de criterios tales como la validez, la coherencia, el rigor, el éxito y la excelencia organizacional.

Mediante el consenso el saber individual evoluciona hacia la utilidad generalizable evidenciando y patentizando la capacidad de solucionar problemas reales colectivos que las experiencias personales poseen.

La condición de integración permite que los conocimientos y experiencias considerados se integren en estructuras y modelos capaces de dar sentido y utilidad a todas las informaciones, conceptos, principios, aplicaciones y experiencias existentes en el seno de la organización. Se trata de inter-relacionar

los nuevos aprendizajes con toda la sabiduría existente para que todo ello tenga sentido y proyección teleológica.

Peter Drucker citado por Bob Guns (18), en *Managing in Turbulent Times* sugiere que una de las habilidades gerenciales más importantes en tiempos de alta turbulencia, es la anticipación. Casi todas las personas que han tenido éxito en su vida laboral, han exhibido grandes habilidades para la resolución de problemas, predominantemente en el modo reactivo. Drucker sugiere que necesitamos mejorar nuestras competencias en la dirección opuesta con la anticipación, evitando los problemas e identificando las oportunidades.

La flexibilidad del paradigma es la mejor estrategia en tiempos turbulentos. La flexibilidad paradigmática es la condición opuesta a la parálisis paradigmática. Ello sugiere que regularmente se deben cuestionar los paradigmas

Las organizaciones que aprenden utilizan fundamentalmente el aprendizaje colectivo. Se trata de aprender juntos y en equipo no sólo en una parte o nivel de la organización sino entre diferentes divisiones, grupos y niveles.

Este proceso puede entrar en conflicto si entre grupos y niveles no existe cooperación. Cuando el énfasis en la producción de resultados de la organización se sitúa en las tareas y responsabilidades asignadas a los individuos o departamentos en vez de enfocarlo hacia las mutuas interdependencias entre personas, equipos y secciones, entonces emergen dificultades para el aprendizaje colectivo. La organización que aprende rompe las barreras que impiden los contactos y conserva las fronteras como un medio para hacer

relaciones y dar forma al proceso interactivo de todos los integrantes de la organización.

Las organizaciones que aprenden favorecen una forma de aprender consciente basada en el cuestionamiento sistemático de lo que se está haciendo, cómo se hace, con qué propósito y por qué. Todo ello con la voluntad y el valor de consensuar la solución de problemas concretos en vez de seguir juegos de diálogo interno relacionados con lo que debería ser idealmente la realidad.

Las organizaciones que aprenden enfocan el aprendizaje en forma multilateral y variado buscando de manera consciente afrontar paradojas y contradicciones. Los conflictos en una organización que aprende no son percibidos como amenazas sino como retos.

La definición básica de organización que aprende en el enfoque europeo es la siguiente: “La organización que aprende es aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y experimenta en si misma una transformación continua”.

En cualquier organización existen tres niveles o grados de aprendizaje efectivo:

En el primer nivel la organización memoriza, aprende y utiliza los procesos y procedimientos adecuados. Se considera un nivel propio de una burocracia. Es el aprendizaje prescriptivo.

El segundo nivel aparece cuando la organización aprende a adaptarse frente a las exigencias cambiantes del mercado y del sistema social y político. Sobrevivir se convierte en el aprendizaje más importante que empuja la

organización a explotar a sus proveedores, clientes y empleados y a cambiar hacia nuevos mercados cuando las viejas necesidades se han agotado.

En el tercer nivel la organización aprende a desarrollarse de tal forma que resulta un beneficio y una mejora para todos sus componentes y de esta forma se transforma a sí misma en un proceso ligado recíprocamente al desarrollo de sus miembros. Es el aprendizaje transformacional.

De acuerdo con Bob Guns (18) las características de una organización que aprende son las siguientes:

1. Aumenta la Capacidad Estratégica: El aprendizaje más rápido mejora la capacidad estratégica de una institución. La empresa se maneja de una forma más realista, se enfoca con más firmeza en su visión y responde con mayor rapidez que la competencia a los cambios en la industria.
 - a. Actúa en forma realista: Una organización de rápido aprendizaje funciona en un ambiente de apertura. Los empleados se proporcionan recíprocamente una retroalimentación honesta, no reaccionan a la defensiva y si muestran un incesante deseo de mejorar. Las personas de todos los niveles se muestran dispuestas a sostener debates y a trabajar con la realidad de una institución.
 - b. Se enfoca en una visión: Una organización que aprende se vuelve en extremo sensible a su posición competitiva. La visión de su destino --cómo se verá la organización cuando se conserva su ventaja competitiva-- se convierte en una cualidad de suma importancia.

- c. Responde a los cambios en la industria. Una organización que aprende se anticipa a los cambios en las reglas básicas de la industria y averigua rápidamente cuál es la forma de operar conforme a esos cambios.
2. Refuerza la capacidad para cambiar. Una organización que aprende refuerza su capacidad de cambiar en vista de las nuevas tendencias. Adquiere rápidamente el conocimiento que valoran los clientes, utiliza tecnología moderna, reduce el tiempo cíclico, es innovadora, practica la flexibilidad y refuerza el cambio.
 - a. Adquiere el conocimiento que valoran los clientes. Una organización que aprende actúa con rapidez con el fin de adquirir información, convertirla en conocimientos y utilizar éstos para proporcionar a los clientes un valor creciente.
 - b. Utiliza la nueva tecnología en su beneficio. Una organización que aprende, aprende con rapidez los nuevos adelantos tecnológicos y los aplica con éxito para servir mejor a los clientes.
 - c. Reduce el tiempo cíclico. De acuerdo con Chris Meyer citado por Bob Guns (18) “la puesta en práctica de la estrategia Tiempo Cíclico Rápido, requiere una integración sistemática de nuevos valores, procesos, metas y recompensas en los procesos de trabajo fundamentales con el fin de incrementar la proporción y la rapidez del aprendizaje organizacional”. El aprendizaje debe estar encaminado al valor agregado, como lo definen los usuarios finales, y a mejorar en forma sistemática los procesos que rinden un valor.

- d. Es innovadora. En una organización que aprende los líderes cultivan la confianza al apoyar decisivamente a sus empleados. La disposición a correr riesgos aumenta en forma natural a medida que los empleados se afanan por hacer frente a los retos que les presentan sus líderes.
 - e. Practica la flexibilidad. A medida que una organización que aprende perfecciona sus capacidades de aprendizaje, se vuelva más flexible, o sea más confiada y más capaz de manejar los cambios futuros.
 - f. Refuerza el cambio. El aprendizaje asociado con un empeño hacia el cambio ocurrirá con mucha fluidez, y la organización lo asimilará y lo transferirá a quienes estén empeñados en otros proyectos de cambio.
3. Mejora el rendimiento. Una organización que aprende se enfoca en la superación y dirige cada equipo como si fuera un negocio pequeño, con lo que aumenta el rendimiento.
- a. Se enfoca en la superación. Mejora en el rendimiento y ocurre de dos formas, en incrementos pequeños y en saltos grandes, conocidos como adelantos importantes. Los líderes de una organización que aprende cultivan esta doble perspectiva al concentrarse en los detalles, así como en la perspectiva más amplia. Además, los empleados reconocen que no hay aprendizaje sin aplicación, es decir, sin un rendimiento encaminado a la superación.
 - b. Dirigen a los equipos como si fueran negocios. Los equipos de una organización que aprende son empresariales; se dirigen a sí mismos como micronegocios que producen una línea básica.

María Teresa Arbués (19) al tratar el perfil de las organizaciones que aprenden plantea que los expertos coinciden al asegurar que bajo el denominador común de “empresas que aprenden” se identifican dos características esenciales comunes a todas ellas: Han aprendido a adaptarse de forma rápida a los cambios y han desarrollado un estilo propio de ser y hacer que les diferencia. En general, son empresas de tamaño pequeño o estructuradas en unidades interactivas, organizadas en base a funcionar con autonomía y flexibilidad de pensamiento y actuación.

Pedler (1994) citado por María Teresa Arbués (19) subraya que ante el reto de trabajar para un posible futuro de múltiples opciones, las empresas capaces de aprender concentran sus esfuerzos en desarrollar habilidades para pensar, crear e imaginar individualmente y con otros, generar relaciones constructivas entre las personas involucradas en los proyectos, desarrollarse, organizarse y desorganizarse de forma continua, de acuerdo con las necesidades y proyectos que realizan.

María Teresa Arbués (19) propone el siguiente perfil de las organizaciones que aprenden:

1. Comparten una visión: El futuro se construye cada día. Tal vez sea la consecuencia de uno de los principios fundamentales del aprendizaje organizacional: Aprender a aprender.

Las organizaciones que aprenden han recorrido un largo camino hasta llegar a ser lo que son, con seguridad han dedicado tiempo y recursos a pensar colectivamente, parte del aprendizaje común ha consistido en comprender el

entorno en el que están inmersas. La idea de “lo que es válido para hoy puede no serlo para mañana” inyecta a sus miembros una energía constante que estimula la prospección. Senge P. (1990) citado por María Teresa Arbués (19) afirma que “una empresa que aprende está continuamente expandiendo su capacidad para crear su futuro”.

La estrategia, la estructura y la cultura de la organización se forman dentro del sistema de aprendizaje, en consecuencia, han internalizado un conjunto de principios y valores que los hace mantenerse “en la cuerda floja”, suficientemente para aprovechar cualquier idea, no desechar nada sin valorarlo desde puntos de vista diferentes y asumir el riesgo es una constante. Saben que su éxito depende, en parte, en ser y actuar en esta línea.

Senge, P. (1992) citado por María Teresa Arbués (19) dice “que la construcción de una visión compartida es importante desde un principio porque impulsa una orientación de largo plazo y el imperativo del aprendizaje”.

2. Actúan mediante un sistema de corresponsabilidad y compromiso mutuo. Uno de los pilares fundamentales en la generación de la corresponsabilidad y el compromiso mutuo es el grado de los líderes cuando ejercen su influencia infundiendo energía para la creatividad y ayudan a compartir la visión, creando valores compartidos y estimulando el aprendizaje, Senge P. (1990) citado por María Teresa Arbués (19). Promueven la autonomía y la libertad para que las personas y equipos encuentren por sí mismos caminos y soluciones para trabajar de forma más efectiva. Cuando se acercan a la

gestión y la producción con una visión conjunta y compartiendo el poder, se establece un sistema que permite captar la innovación a través de la comunicación, el pensamiento colectivo e institucionalizar la búsqueda de la mejora continua de la empresa, Adler (1993) citado por María Teresa Arbués (19).

Desde esta perspectiva las personas son estimuladas hacia la autonomía y la autogestión, reconocen la expertez, el saber y la necesidad de aprender en todos los niveles de la organización. Las personas son llamadas a compartir los éxitos, beneficios y fracasos.

3. Creen en su potencial conjunto: Trabajan, aprenden y mejoran en el seno de equipos; son conscientes que las personas con frecuencia aprenden más y mejor en grupos y en consecuencia, ponen en marcha proyectos que facilitan el aprendizaje grupal al tiempo que se trabaja. Acostumbran a trabajar en equipos multidisciplinares complementarios buscando ideas, soluciones y decisiones desarrolladas desde campos diferentes en expertez.

Una de las diferencias clave de la organización que aprende es el aprendizaje colectivo; la confrontación de razonamientos e ideas ante un problema que precisa solución, es un camino que ofrece mayor riqueza y seguridad. Es la vía que obliga al análisis colectivo y en ese proceso interactivo de colaboración para reducir la disonancia entre distintas posiciones, se comparan y evalúan opciones distintas: Es el momento en el que se encuentran las decisiones más adecuadas, se incorpora más información y se comparten colectivamente los principios y valores comunes a todos los

miembros que sustentan la manera de actuar. Desde aquí cada persona y equipo construye su autonomía basada en la ideología compartida. Dixon, N. (1994) citado por María Teresa Arbúes (19) propone cuatro aproximaciones que fundamentan el aprendizaje colectivo en las empresas:

- a. Aprender es parte del trabajo y el trabajo lleva consigo aprender. Son funciones interrelacionadas que en la práctica no se pueden separar.
 - b. Aprender es sobre todo entender el significado de la experiencia que nosotros y otros tenemos en el mundo.
 - c. El aprendizaje en las organizaciones es el resultado de esfuerzos intencionados para aprender. No puede dejarse al azar.
 - d. Como colectivo, la organización es capaz de aprender su propia manera de dar respuesta a sus problemas y debe confiar en sus recursos para poder solventar sus dificultades.
4. Comparten la información y las ideas: Utilizan la comunicación y el intercambio de forma flexible y continua. Aprovechan cada oportunidad que se presenta en la propia realidad de la organización para aprender en conjunto, a nivel individual, de grupo y de la corporación. Ackoff (1981) citado por María Tera Arbués (19) afirma que el aprendizaje en la organización se da más como respuesta a los problemas inmediatos, desequilibrios y dificultades que como consecuencia de un plan deliberado.

Desarrollan una estructura de funcionamiento en la que la comunicación de doble vía es el vehículo para desarrollarse y aprender. La escucha atenta, el

respeto por las ideas y aportaciones de los otros y la libertad para expresar opiniones, se convierten en pilares básicos de su cultura.

Dixon, N. (1994) citado por María Teresa Arbúes (19) aporta un principio esencial al respecto que denomina estructuras de significado colectivo. Cuando los miembros de una organización comparten ideas o pensamientos esenciales que dan sentido a una forma de creencia, de visión y/o actuación, la capacidad de rendimiento y de respuesta es muy alta y optimiza el tiempo. Esto no implica que todas las personas compartan todas las ideas, la discrepancia es útil también para cuestionarse procesos y situaciones y poder mejorar, cambiar e innovar.

5. Avanzan rápidamente: Usan el soporte, la facilitación y el aprendizaje; los gerentes invierten la mayor parte de su esfuerzo en facilitar que los individuos y grupos adquieran altos niveles de autonomía y capacidad de gestión. Utilizan el entrenamiento para dar soporte y facilitar el autodesarrollo y el aprendizaje continuo de los colaboradores

Garrat (1990) citado por María Teresa Arbúes (19) afirma que los individuos “tienen la voluntad de aceptar que el aprendizaje se da de forma continua en todos los niveles de una organización y necesita fluir libremente hacia donde se necesita”.

Están entrenados hacia crear, adquirir y transferir el conocimiento y modifican su conducta integrando los nuevos conocimientos, Garvin (1993) citado por María Teresa Arbués (19).

6. Se transforman: Innovan, inventan y cambian trabajando. Cuando se trabaja con organizaciones que aprenden, es habitual ver a las personas individualmente o en equipo, con una actitud permanente de búsqueda de nuevas ideas; Intercambian información, reinventan, discuten sobre los métodos, los productos y la forma de procesarlos. Crean al tiempo que trabajan.

El cambio rápido y constante del mercado y la mejora continua son valores que comparten y que actúan de motor que estimula el poner a prueba nuevas maneras de organizar el trabajo y de aprender conjuntamente dentro y fuera de la organización. Saint-Onge (1993) citado por María Teresa Arbués (19) refuerza esta forma de actuar común afirmando que tienen la capacidad de captar el aprendizaje en sus diferentes partes e integrarlo en el conocimiento básico de la organización, generando nuevas y mayores capacidades.

Se cuestionan lo presente, exploran nuevas ideas y oportunidades en todos los niveles de la organización. Remueven barreras y bloqueos para aprender individualmente y en el entorno. Valoran y aceptan abiertamente todas las aportaciones.

7. Se puede aprender de la experiencia de estas organizaciones. Esta característica se convierte en cuestionamiento para esas otras empresas, en donde la cuestión más importante es decidir si se desea seguir este camino en la empresa y ponerse a trabajar. Las ventajas son indiscutibles, el proceso complejo y no precisamente rápido. Los factores críticos de éxito en su proyecto van a centrarse en:

- a. Generar significado colectivo de la misión de la empresa y la visión de lo que se espera que sea y logre en el futuro. La clave se centra en crear, definir y comprometerse con la misión en el nivel directivo y compartirla con todas las personas de la empresa. No hacerlo o hacerlo parcialmente puede derivar en posiciones cínicas, fragmentadas o de desconfianza y en consecuencia, actuar de inhibidor del aprendizaje.
- b. Trabajar con un plan establecido desde la situación actual hacia las áreas que precisan cambios. Llegar a ser una empresa capaz de aprender es un proceso que no sucede de forma aleatoria, requiere intervención organizada por etapas. Entre las acciones más importantes se ha de decidir qué es necesario hacer, qué priorizar, cómo crear equipos de trabajo según los objetivos y los cambios que se desean conseguir, los recursos necesarios y con qué medidas se evaluarán los resultados.
- c. Aprender a aprender con un proceso de entrenamiento ligado al trabajo real. Aprender a aprender y promover la apertura hacia el aprendizaje es una idea que con frecuencia se comprende y hasta se comparte; el peligro es no saber cómo aprender a partir del trabajo y cómo integrar el aprendizaje adquirido fuera de él. Va a ser tan importante querer aprender como saber cómo aprender.
- d. Dar soporte al aprendizaje colectivo y promover la apertura hacia el aprendizaje. Es una nueva manera de trabajar difícil, dura a veces, que precisa de valor, madurez y tiempo. Si la empresa en su conjunto

comprende que ha de invertir tiempo, recursos, dar soporte y facilitar este proceso, los resultados son verdaderamente efectivos.

Al hablar de organizaciones que aprenden automáticamente se piensa en aprendizaje organizacional. Son dos conceptos que se pueden confundir o interpretar como semejantes; sin embargo en la práctica significan situaciones diferentes y con cierta independencia. Podemos decir que aprendizaje organizacional es la teoría, lo que podemos aprender en la academia, la base conceptual a aplicar en las organizaciones que aprenden; es allí en las organizaciones en donde llevaremos a la práctica lo teórico y lo conceptual.

Esto es fácil decirlo pero hacerlo requiere de ciertas condiciones, aunque no es sencillo. Unido a esto, existe la dificultad de que hay poca investigación y conceptualización sobre la realidad colombiana, se encuentra material de organizaciones americanas y japonesas entre otras, lo cual no es fácilmente adaptable a nuestra realidad.

Día a día nos encontramos en constante evolución y la forma de estar preparados para hacer frente a las transformaciones y sus efectos es la anticipación; estar preparados, cuestionarnos acerca de lo que pasaría si..., revisar paradigmas, estar abiertos a formas diferentes y externas de ver las organizaciones.

Otra situación que encontramos, es que nos sentimos atraídos y expectantes por la forma en que la organización aprende, pero no sabemos cómo volver esto realidad en el ámbito laboral. Parece significar cambios complejos, dedicación de un tiempo considerable, desplazamiento y aplazamiento de labores

frecuentes y se puede ver como “sacrificios” que se deben asumir para lograrlo; sin embargo en el día a día, sin darnos cuenta estamos haciendo algunos cambios dentro de la rutina, dedicamos parte del tiempo para analizar ajustes o formas nuevas y efectivas de trabajar, etc., acciones que implican aprender individual y colectivamente, y que de resultar exitosas, las damos a conocer al resto de la organización pero en nuestra cultura no somos conscientes de que estas pequeñas acciones en el trabajo son aproximaciones significativas para convertir el lugar de trabajo en una organización que aprende.

Lo ideal viene a ser que en la organización se promueva y estimule la cultural del aprendizaje; que se brinden los recursos y condiciones necesarias para que los trabajadores aporten con mayor conciencia y energía todo su potencial, todo su conocimiento y capacidades.

Compartimos la definición de Senge sobre la organización que aprende, la cual define como aquella que tiene la habilidad de mejorar continuamente sus procesos y sistemas, mejorando permanentemente su base de conocimiento fundamental. Las actitudes y creencias cambian gradualmente a través del tiempo al tener las personas una mayor conciencia y entendimiento.

Una organización que aprende es en definitiva aquella que hace real el aprendizaje organizacional, tolerando y aceptando lo nuevo, lo diferente y lo inesperado trascendiendo de una mirada relativamente simplista del aprendizaje individual frente a la organización.

La organización que aprende es lo que podría llamarse desde la perspectiva del capital intelectual un activo de infraestructura que fortalece a la

organización, creando una relación estrecha y coherente entre sus miembros, sus procesos y sus objetivos como organización. En ella se adquiere y se transmite conocimiento modificando su conducta hacia la adaptación a estas nuevas ideas.

CAPÍTULO V: CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE

Para iniciar este capítulo es necesario aceptar el llamado a entender el significado del conocimiento a través del tiempo y más específicamente en la sociedad actual; este llamado lo hace Peter Drucker en su libro *La Sociedad Postcapitalista* (20). Allí plantea que tanto en Oriente como en Occidente el conocimiento siempre se había visto como aplicable al ser, era un bien privado; casi de la noche a la mañana se empezó a aplicar al hacer, convirtiéndose en un recurso, una utilidad... un bien público.

En la primera fase el conocimiento se aplicó a herramientas, procesos, productos; creando la Revolución Industrial y a la vez lo que Marx llamó la alienación, las nuevas clases y la guerra de clases y con ello el comunismo. En su segunda fase, el conocimiento en su nuevo significado empezó a aplicarse al trabajo, introduciendo la Revolución de la Productividad, terminando con la lucha de clases y con el comunismo, ya que convirtió al proletariado en un burgués de clase media con ingresos casi de clase alta.

La última fase comenzó después de la Segunda Guerra Mundial, en ella el conocimiento se está aplicando al conocimiento mismo, generándose la Revolución Administrativa. El conocimiento se está convirtiendo actualmente en el único factor de la producción, dándole otro lugar tanto al capital como al trabajo; desde esta perspectiva es que Peter Drucker (20) asegura que la nuestra es una sociedad postcapitalista en la que tenemos una economía de conocimiento, planteando el reto de construir una sociedad de conocimiento.

Según este autor, ha habido tantas teorías sobre lo que podemos conocer y cómo lo podemos conocer, como ha habido metafísicos desde Platón hasta Ludwig Wittgenstein y Karl Popper en nuestros días; pero desde la época de Platón sólo se han dado dos teorías sobre el significado y la función del conocimiento.

Sócrates sostiene que la única función del conocimiento es el conocimiento de sí mismo, es decir, el desarrollo intelectual, moral y espiritual del individuo. Sin embargo su más hábil opositor Protágoras, sostiene que el propósito del conocimiento es hacer al que lo posee eficiente capacitándolo para saber lo que ha de decir y cómo lo ha de decir; para él conocimiento significa lógica, gramática y retórica; elementos que luego constituyeron el *trivium*, base del aprendizaje en la edad media y que hoy se entiende por “educación liberal”.

En el Oriente existían más o menos las mismas teorías; para los confucianos el conocimiento consistía en saber qué decir y cómo decirlo y la manera de avanzar y obtener éxito terrenal. Para el taoísta y monje *Zen* era el conocimiento de sí mismo y el cambio hacia la iluminación y la sabiduría.

Estas posiciones aunque opuestas en lo que significaba conocimiento, coinciden en lo que no significa conocimiento: No significa capacidad de hacer, no significa utilidad, la utilidad no era conocimiento; era habilidad de la palabra griega *téchne*. Esta se limitaba a una aplicación específica y carecía de principios generales, la única manera de adquirir una *techen* era por aprendizaje y experiencia; la *téchne* no se podía explicar con palabras, ni escritas ni habladas. A partir de 1700 se inventó la tecnología, palabra que combina *téchne* y *logía*,

esto es combinación del misterio de una habilidad artesanal con conocimiento organizado, sistemático y deliberado dando lugar a las primeras escuelas técnicas; fue a través de éstas y de la *Enciclopedia* que se reunieron, codificaron y aplicaron la *téchne*; la experiencia se convirtió en conocimiento, el aprendizaje en libro de texto, el secreto en metodología, el hacer en conocimiento aplicado. Estas son las bases esenciales de lo que se ha llamado la “Revolución Industrial”, o sea la transformación mundial de la sociedad y la civilización por la tecnología. Este cambio en el significado del conocimiento generó el capitalismo moderno; se generó una demanda de capital muy superior a lo que podía generar el artesano. La nueva tecnología exigía también mayor concentración en la producción dando paso a la fábrica... la producción pasó de basarse en el trabajo artesanal, para basarse en la tecnología.

La Revolución Industrial da paso a la Revolución de la Productividad, en 1881 Frederick Winslow Taylor aplica por primera vez el conocimiento al estudio del trabajo, al análisis e ingeniería del trabajo; Taylor observó directamente el odio recíproco entre capitalistas y trabajadores, que había llegado a dominar en la última parte del siglo XIX; se propone entonces hacer productivos a los trabajadores para que pudieran ganar un ingreso decoroso; su motivación no era la eficiencia, no era la generación de utilidades para los propietarios; su motivación se centró en la creación de una sociedad en la que propietarios y trabajadores, capitalistas y proletarios tuvieran un interés común en la productividad y pudieran cultivar relaciones de armonía en la aplicación del conocimiento al trabajo.

El delito de Taylor ante los ojos de los sindicatos, sus principales opositores, era su aseveración de que no hay tal “trabajo calificado”. En las operaciones manuales, sostenía, sólo hay trabajo, todas las tareas se pueden analizar de la misma forma; cualquier trabajador que esté dispuesto a hacer el trabajo como el análisis muestra que se debe hacer, es un “hombre de primera clase” y merece un “salario de primera clase”. La afirmación de Taylor era que el trabajo se podía estudiar, se podía analizar, se podía subdividir en una serie de movimientos simples y de repetición, cada uno de los cuales debería hacerse de un modo determinado a su debido tiempo y con las herramientas apropiadas. Taylor también propuso que el estudio del trabajo se hiciera consultando con el trabajador, si no en asociación con éste; para él la autoridad en el taller no se basaba en la propiedad, sólo debería basarse en el conocimiento superior. Todas estas propuestas constituyeron un verdadero ataque frontal para los sindicatos. Mirada a la luz de hoy, Taylor planteaba la “administración profesional”.

En 1930 la administración científica de Taylor se había impuesto en el mundo desarrollado a pesar de la resistencia de los sindicatos y de los intelectuales; la aplicación del conocimiento al trabajo aumentó significativamente la productividad y es sobre esta expansión que descansa todo el aumento tanto en el nivel de vida como en la calidad de vida en los países desarrollados.

Según Peter Drucker (20), se ha venido cometiendo una injusticia con Taylor; lo que hizo la diferencia no es producto de las máquinas, tampoco de los grandes capitales invertidos; la diferencia sólo se puede explicar como resultado de *aplicar el conocimiento al trabajo*. La productividad de las nuevas clases, las

clases de la sociedad postcapitalista, se puede aumentar únicamente aplicando conocimiento al trabajo. Ni las máquinas ni el capital pueden hacerlo; por el contrario, si se aplican sólo es más probable que impidan, no que creen productividad.

Para Peter Drucker (20), la Revolución de la Productividad ya terminó; el hecho de la productividad de los trabajadores manuales en manufactura, en agricultura... ya no puede de por sí crear riqueza. La Revolución de la Productividad ha sido víctima de su propio triunfo; de ahora en adelante, lo que cuenta es la productividad de los trabajadores no manuales y por eso requiere *aplicar el conocimiento al conocimiento* generándose así la Revolución Administrativa.

El cambio en el significado del conocimiento que empezó hace 250 años ha transformado a la sociedad y a la economía. El conocimiento formal se ve a la vez como un recurso tanto personal como económico clave; hoy el conocimiento es el único recurso significativo. Los tradicionales recursos de la producción La tierra, el trabajo y el capital no han desaparecido, pero han pasado a ser secundarios, se pueden obtener fácilmente siempre y cuando se tenga conocimiento y el conocimiento en este nuevo sentido, es como un instrumento, como el medio de obtener resultados sociales y económicos.

Estos acontecimientos deseables o no, son respuestas a un cambio irreversible: Hoy se está aplicando conocimiento al conocimiento. Este, según Peter Drucker (20), es el tercer paso y tal vez el último en la transformación del conocimiento. Proporcionar conocimiento a fin de averiguar cómo aplicar *el que*

ya existe para obtener resultados es, en realidad lo que entendemos por *administración*. El conocimiento también se aplica en forma sistemática y deliberada para definir qué nuevo conocimiento se necesita, si éste es factible y qué hacer para hacerlo eficaz. El conocimiento se está aplicando a la innovación sistemática.

El término administración inicialmente se aplicó a los negocios, pero hoy sabemos que la administración es una función genérica de toda clase de organizaciones, cualquiera que sea su misión específica. Es un órgano genérico de la sociedad de conocimiento. Implícito al concepto de administración se encuentra el concepto de gerente que de hecho también ha cambiado; inicialmente éste se concebía como “la persona que es responsable del trabajo de subalternos”, es decir un jefe y la administración era rango y poder. A principios de la década de los 50 se define al gerente como “responsable del rendimiento de las personas” y hoy la definición correcta según Peter Drucker (20) es “un gerente es responsable de la aplicación y el rendimiento del conocimiento”.

Este cambio significa que el conocimiento es el recurso esencial y no un recurso más; la tierra, el capital y el trabajo son importantes como limitantes, sin ellos el conocimiento no puede producir y la administración no puede rendir. Cuando se da una administración eficiente, esto es, aplicación del conocimiento al conocimiento se pueden obtener los demás recursos. El considerar el conocimiento como *el* recurso, es lo que hace a la sociedad postcapitalista,

cambiando fundamentalmente la estructura de la sociedad pues se crea una nueva dinámica social, una nueva dinámica económica, una nueva política.

En este recorrido por los diferentes significados del conocimiento Peter Drucker (20), concluye que subyacente a estas tres fases o revoluciones se encuentra un cambio fundamental en el significado del conocimiento: “Hemos pasado de conocimiento a conocimientos”.

El conocimiento tradicional era general, lo que hoy se considera conocimiento según Peter Drucker es necesario y altamente especializado. El conocimiento, según este autor se prueba a sí mismo en la *acción*, conocimiento es información eficaz en la acción, información enfocada en los resultados y éstos están por fuera de la persona, en la sociedad y en la economía o en el progreso del conocimiento mismo.

Estos conocimientos especializados los llamamos disciplinas y una disciplina convierte una *téchne* o arte en una metodología. Cada una de estas metodologías convierte experiencia en sistema, anécdota en información, habilidad en algo que se puede enseñar y aprender.

Este cambio de conocimiento a conocimientos le ha dado al conocimiento el poder de crear una nueva sociedad.

La organización a través del tiempo ha vivido una evolución llegando actualmente hasta lo que en 1994 Peter Drucker (21) ha llamado el periodo de cambios; este es un periodo en el que la organización ha girado desde un punto en el cual se mantenía centrada en la autoridad y el control, dividida en departamentos y divisiones, a un momento en que la organización se basa en la

información, “Vemos conveniente aclarar que la información hasta el momento ha sido un productor de datos más que un productor de información; la información no ha llegado a ser productora de preguntas nuevas y diferentes o de estrategias nuevas o diferentes Peter Drucker, (1999) (21). La creación definitiva de organizaciones creadoras de conocimiento constituye entonces un reto para la dirección organizacional.

Nonaka, Ikujiro (1994) (22) sugiere que en un mundo cuya única certidumbre es la incertidumbre, la mejor fuente para tener una ventaja competitiva duradera es el conocimiento. Esta perspectiva del mundo en general y del mundo empresarial específicamente exige, indagar sobre el conocimiento en el ámbito empresarial: Su naturaleza y su gestión. A pesar de esta exigencia que el contexto mundial hace y de propuestas teóricas centradas en el conocimiento tales como “El Capital Intelectual”, propuesta que será ampliada más adelante, la realidad es que en la mayoría de las organizaciones no se ha comprendido la verdadera naturaleza y el sentido de una organización creadora de conocimiento y menos aún, cómo gestionar este tipo de empresas.

En la gestión empresarial occidental ha venido prevaleciendo la visión de la organización como una máquina para “procesar la información”. En esta visión, sólo se considera útil el conocimiento formal y sistemático: Los datos, especialmente en sentido cuantitativo, los procedimientos codificados y los principios universales. El conocimiento es importante cuando cuantificando datos mejora la eficacia, reduce costos y aumenta la rentabilidad de las inversiones.

Una verdadera organización creadora de conocimiento, según Nonaka (1994) (22), se podría definir como aquella que “de manera consciente” crea nuevo conocimiento, lo difumina por toda la organización y lo incorpora rápidamente a nuevas tecnologías y productos. Es una organización donde todo el negocio gira sobre la innovación continuada.

Las empresas japonesas constituyen una alternativa ejemplar de lo que pueden ser las organizaciones creadoras de conocimiento. En ellas se percibe otra forma de entender el conocimiento y su papel en las organizaciones empresariales. Esta es una forma de entender el conocimiento que se encuentra en organizaciones japonesas altamente competitivas tales como Honda, Canon, NEC, Sharp y Kao, entre otras. Estas organizaciones se han hecho famosas por su capacidad para responder rápidamente al cliente, crear nuevos mercados, desarrollar rápidamente nuevos productos y desarrollar nuevas tecnologías. El secreto de su éxito parece estar en su original enfoque sobre la creación de nuevo conocimiento.

La piedra angular del enfoque japonés según Nonaka (22) reside en reconocer que la creación de nuevo conocimiento no es simplemente una cuestión de procesar información objetiva; es una cuestión de saber aprovechar las tácitas y a menudo muy subjetivas percepciones, intuiciones y corazonadas de los empleados, y luego, poner esas ideas a disposición de toda la organización para ser probadas y utilizadas. La clave parece estar en el compromiso personal, el sentido de identificación con la empresa y de su misión que mantienen los empleados.

Para movilizar ese compromiso y lograr materializar ese conocimiento tácito, en productos y tecnología reales, se hace necesaria la presencia de directores, líderes que sepan manejar con igual facilidad símbolos e imágenes.

Según Nonaka (22) el enfoque holístico del conocimiento que se observa en las empresas japonesas se apoya también en otra idea fundamental: “La empresa no es una máquina sino un organismo vivo”. La empresa igual que la persona, puede poseer un sentido colectivo de identidad y de finalidad última. En la empresa el equivalente al autoconocimiento de la persona es una idea compartida acerca de lo que la empresa significa, de hacia dónde se dirige, de la clase de mundo en que desea vivir, y lo más importante, de cómo hacer realidad ese mundo.

La organización creadora de conocimiento se centra tanto en las ideas como en los ideales. Y ese hecho fomenta la innovación; la esencia de la innovación consiste en recrear el mundo siguiendo una determinada visión o ideal. Crear nuevo conocimiento significa literalmente recrear la organización y a cada una de las personas que trabajan en ella mediante un proceso ininterrumpido de autorrenovación personal y organizacional.

En la organización creadora de conocimiento, generar nuevo conocimiento no es una actividad especializada de unos pocos, es un estilo de conducta, un modo de actuar; de hecho, es una forma de ser en donde todos son trabajadores del conocimiento; es decir, todos son empresarios.

La organización creadora de conocimiento utiliza una forma novedosa de entender la función y la responsabilidad de la dirección, la estructura organizativa

y las prácticas organizacionales: Se trata de un enfoque que coloca a la creación de conocimiento exactamente en la posición donde debe estar: En el mismo centro de la estrategia de la gestión humana en la organización.

Según Nonaka (22) el nuevo conocimiento siempre se inicia en la persona lo cual es producto de un aprendizaje individual, el conocimiento individual se transforma en conocimiento organizacional cuando se pone a disposición de los demás, y esto es socializar el conocimiento, lo que constituye una actividad vital que debe ser realizada continuamente y en todos los niveles de la organización.

Desde esta perspectiva, podemos entender el movimiento entre dos formas de conocimiento en la organización Nonaka (1994) lo propone como la espiral del conocimiento; en ésta se plantea un fluir desde el conocimiento tácito hacia el conocimiento explícito; siendo éste el punto final en el fluir de conocimiento, ya que es formal y sistemático y por lo tanto es fácilmente comunicado y compartido en formas reales de acción en la organización.

Michael Polanyi, citado por Thomas M. Koulopoulos y Carl Frappaolo (23) identifica la diferencia entre estos dos tipos de conocimiento dando mayor valor al conocimiento tácito, pues lo considera como la fuente de todo conocimiento explícito. “El conocimiento no existe sin la intervención humana y allí radica más el origen del conocimiento, que el de la información. El conocimiento es interiorizado y personal.”

Para M. Polanyi el conocimiento explícito es aquel que puede articularse en el lenguaje formal y puede por su naturaleza transmitirse con facilidad entre los individuos. El conocimiento tácito, por otro lado lo describe como el

conocimiento personal incorporado en la experiencia individual e involucra factores intangibles tales como las creencias, la perspectiva, el instinto y los valores personales. Este conocimiento no se puede codificar y únicamente se puede difundir frente a frente, en modelos sincrónicos de comunicación.

Como se mencionaba anteriormente Nonaka (22) plantea la espiral del conocimiento como alternativa para la generación de conocimiento en la organización; esta espiral se inicia en un conocimiento individual o tácito, el cual no es fácilmente expresable y se compone en parte de conocimientos técnicos entendidos como esa clase de capacidades y conocimientos informales y difíciles de concretar que se suelen englobar en el término know – how, son esos conocimientos que el experto “sabe de memoria” pero que generalmente no puede explicar los principios técnicos o científicos en los que basa su conocimiento.

Para este autor el conocimiento tácito, está compuesto también por una importante dimensión cognoscitiva, la que incluye los modelos mentales, creencias y perspectivas tan grabadas que el experto considera hechos ciertos y por lo tanto, no son fáciles de expresar: Paradigmas. Estos modelos implícitos influyen profundamente sobre nuestra forma de percibir el mundo que nos rodea.

La diferenciación entre conocimiento explícito e implícito ofrece la posibilidad de plantear cuatro formas básicas desde las que se puede crear conocimiento en una organización:

- De conocimiento tácito a tácito. Se da cuando una persona comparte su conocimiento tácito directamente con otra; el conocimiento nuevo llega a

formar parte de la propia base de conocimiento tácito, quien aprende asimila el conocimiento de otro. La asimilación es una forma bastante limitada de creación de conocimiento. Es cierto que el aprendiz adquiere conocimientos del experto; pero ni el aprendiz ni el maestro obtienen una percepción sistemática sobre el conocimiento de la tarea. Como el conocimiento nunca se hace explícito, no puede ser fácilmente aprovechado por la empresa en su conjunto.

- De conocimiento explícito a explícito. El individuo puede combinar varias partes separadas de conocimiento explícito para establecer un nuevo conjunto de conocimiento en el que se sintetiza una información recibida de diversas fuentes; pero esta combinación tampoco amplía realmente la base de conocimiento existente en la empresa.

Parece que la clave está en la posibilidad de interacción del conocimiento explícito y tácito.

- De tácito a explícito. Se da cuando alguien que “sabe” es capaz de expresar formalmente los fundamentos de su conocimiento y lo convierte en conocimiento explícito, logrando así compartir este conocimiento con otros en su equipo de desarrollo de proyecto.
- De explícito a tácito. A medida que el conocimiento explícito se extiende por la empresa, otros empleados empiezan a interiorizarlo, esto es, lo utilizan para ampliar, extender y modificar su propio conocimiento tácito: Aplican ese conocimiento explícito, llegando a considerarlo un “hecho aceptado” que

forma parte del conjunto de herramientas y recursos necesarios para realizar su tarea.

En la empresa creadora de conocimiento estas formas funcionan en una interacción dinámica como ya se dijo, actúan como una espiral del conocimiento en donde se dan cuatro pasos importantes para la creación de conocimiento.

- Como punto de partida de esta interacción del conocimiento se propone el “aprender” los secretos del otro dándose asimilación del conocimiento.
- A continuación se traducen esos secretos a conocimiento explícito, que se puede comunicar a los miembros del equipo y a otros empleados, es decir, hay expresión del conocimiento.
- El equipo normativiza ese conocimiento recogéndolo en manuales y lo materializa en productos, esto es combinación de conocimiento.
- Mediante la experiencia vivida al crear ese producto, los miembros del equipo enriquecen su propia base de conocimiento tácito, se da interiorización del conocimiento.

Finalmente se da inicio de nuevo a la espiral de conocimiento, pero esta vez a un nivel superior. Esa nueva idea es transmitida de un modo informal a otros, y éstos lo utilizan para formular normas de calidad equivalentes, aplicables a otros nuevos productos. De esta manera la base de conocimiento de la organización se va ampliando cada vez más.

La expresión, es decir, el convertir el conocimiento tácito en conocimiento explícito y la interiorización entendida como la utilización del conocimiento explícito para ampliar la base de conocimiento tácito, son los pasos

fundamentales para la espiral del conocimiento; pues requieren de una intervención activa del propio yo, de un compromiso personal.

Mientras Nonaka (22) propone desde la espiral, la forma para generar conocimiento, en las empresas creadoras de conocimiento Thomas M. Koulopoulos y Carl Frappaolo (23) proponen la forma de buscar conocimiento en estas empresas, y lo hacen con base en el conocimiento explícito y tácito, planteando cuatro aplicaciones claves en la gerencia del conocimiento. Estas funciones se basan en un modelo que se relaciona con el rol principal de esa gerencia, es decir, el compartir el conocimiento a través de toda la organización, de modo que cada individuo o grupo entienda el conocimiento con suficiente profundidad y dentro de un contexto amplio de tal forma que lo aplique de manera efectiva en los procesos de toma de decisiones. Las cuatro aplicaciones en mención son:

- Intermediación
- Exteriorización
- Interiorización
- Cognición

La intermediación es la conexión entre el conocimiento y las personas; en cuanto a la gerencia del conocimiento se refiere a la función del agente que reúne a quienes buscan determinada parte del conocimiento con aquellos que pueden suministrarla. La tarea concreta es “emparejar” a un buscador de conocimiento con las fuentes personales de conocimiento que sean óptimas para ese buscador. Los autores plantean dos tipos de intermediación, estos son:

En primer lugar plantean la intermediación asincrónica en la cual la exteriorización e interiorización no ocurren simultáneamente. En este caso, un banco externo de conocimientos almacena información acerca de los propietarios del conocimiento; la mayoría de las bases de conocimientos operan de esta forma: El conocimiento se capta y clasifica en la base de conocimientos, a menudo antes de que haya surgido una necesidad específica de ese conocimiento dentro de la organización. Cuando un buscador de conocimiento necesita de ese conocimiento, la base de conocimientos puede buscarse y el conocimiento relevante se puede extraer. Si se recupera conocimiento explícito, esto se conoce como interiorización; sin embargo, si se identifica a los poseedores del conocimiento tácito, se tiene la intermediación asincrónica.

Este enfoque se ajusta mejor al conocimiento explícito el cual se puede captar con más facilidad en un medio de almacenamiento externo.

La intermediación sincrónica se plantea como alternativa; ésta se presenta cuando la exteriorización e interiorización ocurren simultáneamente. En ella el conocimiento no se almacena mientras se transfiere; desde esta perspectiva el buscador y el proveedor de conocimiento se vinculan mediante la comunicación directa. En ausencia del banco central de conocimientos, el reto está en conectar a proveedores y buscadores del conocimiento.

Este enfoque puede parecer menos eficiente que la intermediación asincrónica, pero en la realidad es el más común cuando se trata de la transferencia del conocimiento tácito, porque permite un diálogo más complejo entre quienes intercambian conocimientos.

La intermediación finalmente conecta al buscador de conocimiento con éste y con quien lo suministra; es a través de la intermediación que se relacionan quienes necesitan saber, con las personas que tienen el conocimiento.

La exteriorización es la segunda aplicación y se concibe como la conexión del conocimiento con el conocimiento, se refiere al proceso de captar conocimientos en un banco externo y organizarlos de acuerdo con un esquema de clasificación o taxonomía que constituye el marco de referencia para la recopilación del conocimiento. La función de la exteriorización es básicamente permitir que se comparta en conocimiento.

La captura y recopilación de conocimiento ocurre en muchas organizaciones independientemente de los mecanismos formales. No obstante, un sistema de gerencia del conocimiento no puede desplegar constantemente sus recursos sin un reabastecimiento permanente. Este conocimiento representa la ventaja singular de la mayoría de las compañías pequeñas o de organizaciones de mercados incipientes en donde la rotación de personal es baja y la actividad de compartir información informal ocurre naturalmente entre un grupo de personas relativamente pequeño. Es importante tener en cuenta que para capturar conocimiento existen los siguientes obstáculos:

- Movilidad: Implica tener en cuenta los niveles de rotación de personal y el reto que estos niveles implican en el captar conocimiento.
- Vida media: El conocimiento tiene un ciclo de vida limitado, las personas que lo poseen y lo usan deben evaluar constantemente la validez de éste para la toma de decisiones. Los individuos pueden suponer que un determinado

proceso o método es correcto porque tiene un precedente, aunque este precedente esté basado en premisas desactualizadas.

El conocimiento no es una fuente estática, éste se encuentra en gran parte en la complejidad de los métodos y actitudes mediante las cuales puede renovarse constantemente; esto significa que el conocimiento no puede preservarse por mucho tiempo sin perder su valor intrínseco o lo que es igual, su oportunidad.

- Amenaza a los especialistas: Se refiere al especialista que se muestra renuente a compartir su conocimiento ya que este compartir le puede restar valor a sus destrezas en el futuro.

Las organizaciones pueden centrar sus esfuerzos en la forma de obtener o capturar conocimiento de sus propios sistemas, más que en el introducir conocimiento al sistema, sin tener en cuenta la “obsolescencia del conocimiento”. Es aquí donde se plantea un nuevo reto: Reemplazar el conocimiento, es mucho más importante que captarlo simplemente. El captar conocimiento puede llevar a la organización a una acumulación casual de información y esto no es gerencia del conocimiento.

La tercera aplicación la denominan interiorización y la definen como la conexión del conocimiento con la consulta; es la extracción de éste de un banco externo, y su filtración para darle una mayor pertinencia desde la perspectiva de quien busca el conocimiento. Al relacionarse estrechamente con una base de conocimiento exteriorizada, la interiorización da nueva forma a la base de

conocimiento para abordar específicamente el punto de enfoque de quien realiza la consulta.

Los autores plantean los siguientes aspectos importantes en la interiorización:

- La extracción del conocimiento del banco y su traslado al cerebro de quien busca ese conocimiento: Implica presentar el conocimiento de la manera más adecuada, facilitando su entendimiento e incluye la interpretación y reorganización de la presentación del conocimiento, las gráficas, tablas, listados y resúmenes pueden ser estrategias que facilitan esta función.
- La filtración del conocimiento: Significa extraer de la información en su totalidad, aquel pertinente para las necesidades de quien busca conocimiento.

Mientras la exteriorización captura el conocimiento, la interiorización relaciona el conocimiento con la necesidad de saber de un usuario en particular. La interiorización es un medio a través del cual el usuario puede construir nuevos conceptos de conocimiento.

La cognición, como cuarta aplicación, la definen como la aplicación del conocimiento que se ha intercambiado a través de las tres funciones anteriores; es la conexión entre conocimiento y proceso y el resultado, es la creación de nuevo conocimiento, que en últimas es la meta final de la gerencia del conocimiento.

Hablar de conocimiento y aprendizaje, implica dar una mirada a la definición de aprendizaje propuesta por Marleen Huysman (17), quien indica que ésta enfatiza la construcción organizacional: “El aprendizaje organizacional es el

proceso a través del cual una organización construye el conocimiento o reconstruye el conocimiento existente”. El foco de esta definición es la construcción del conocimiento colectivo y está en línea con contribuciones más recientes a la corriente de investigación del aprendizaje organizacional (e.g. Brown y Duguid, 1991; Cook y Yanow, 1993; Elkjaer, 1999; Huysman, en impresión; Nicolini y Mezner; 1995, Pentrland, 1995; Sims, 1999; Weick y Roberts, 1993).

Aquellos que perciben el aprendizaje organizacional como un proceso de re -construir el conocimiento organizacional están inspirados por el acercamiento social constructivista al desarrollo del conocimiento (Berger y Luckman, 1996; Gergen, 1994; Schutz, 1971). De acuerdo con el acercamiento constructivista social, se ve el aprendizaje organizacional como un proceso institucionalizador a través del cual el conocimiento individual se convierte en conocimiento organizacional; la institucionalización es el proceso por el cual las prácticas se hacen suficientemente regulares, colectivas y continuas; estas prácticas han de ser descritas como institucionales. La atención se centra en el proceso a través del cual el conocimiento local o individual se transforma en conocimiento colectivo así como el proceso a través del cual este conocimiento construido socialmente ejerce una influencia y es parte del conocimiento local. Con el conocimiento organizacional o colectivo se hace referencia al conocimiento como reglas, procedimientos, estrategias, actividades, tecnologías, condiciones, paradigmas, marcos de referencia, etc., a través de los cuales se construyen las organizaciones y a través de los cuales operan. (Leavitt y March, 1988). Es

importante que el conocimiento organizacional sea capaz de sobrevivir a un considerable cambio de los actores individuales.

Berger y Luckman (1996) citados por Marleen Hyusman (17) describen tres fases o “momentos” que se pueden discernir durante la institucionalización del conocimiento: Externalización, objetivación e internalización. Externalización se refiere al proceso a través del cual se intercambia el conocimiento personal con otros. Objetivación se refiere al proceso a través del cual la sociedad viene a ser una realidad objetiva. Durante la internalización, “el mundo social objetivo es llevado a la conciencia en el curso de la socialización”.

En relación con los procesos del aprendizaje organizacional, se puede analizar la dinámica del conocimiento en estos tres momentos:

El conocimiento individual se externaliza, comunicándose a otros; una vez externalizado este conocimiento se objetiviza en un conocimiento organizacional, de tal manera que se da por supuesto. Este conocimiento organizacional es internalizado, es decir asimilado por los miembros de la organización.

Durante el proceso de externalización, se intercambia con otros el conocimiento personal dentro de la organización. Así, la externalización puede también considerarse como un “grupo de aprendizaje” y toma forma oficialmente a través de reuniones o grupos de proyectos e informalmente, por ejemplo, a través de historias (Sims, 1999). Además de estas formas que implican una relación cara a cara, la externalización puede también ser apoyada por información y tecnología de comunicación como por ejemplo el teléfono, groupware, etc.

Un obstáculo muy conocido para la externalización del conocimiento personal es que los individuos tienden a esconder sus creencias personales; por otra parte, tal conocimiento es difícil de expresar a otros tal como lo plantean Nonaka y Takeuchi, 1995; Polanyi, 1958. Como resultado, el aprendizaje dentro de las organizaciones a menudo permanece dentro de las “teorías en uso” existentes, limitando la posibilidad de aprendizaje discontinuo o mezclado. (Argyris y Schön, 1978).

Marleen Huysman (17) expone el caso de los ferrocarriles Dutch que ejemplifica lo anterior: A través de los años, muchos conductores aprenden maneras más efectivas de lidiar con los pasajeros que no pueden mostrar un ticket válido. Para ellos, multar a estos pasajeros con 60 florines, lo cual es la regla general, contradice las políticas del ferrocarril de ser más serviciales y orientados hacia el cliente. Por lo tanto, ellos juzgan cada caso individual. Cuando un pasajero tiene una razón válida para no tener un ticket vigente, se le pide que pague el precio del ticket regular. En los otros casos, serán multados de acuerdo con las reglas generales de los ferrocarriles. Estas prácticas han sido orientadas a otros conductores. Como resultado, muchos conductores comparten estas prácticas informales al comentar estas experiencias individuales y de esta manera el aprendizaje individual se convierte en aprendizaje de grupo.

Cuando se confirma el conocimiento comunicado o compartido por una coalición dominante dentro de la organización, podemos hablar de un conocimiento aplicado. El conocimiento aplicado se puede considerar como parte de la memoria organizacional o el conocimiento organizacional. El

conocimiento aplicado puede ser almacenado en reporte o en base de información, pero puede también permanecer fluyendo a través de las historias y las rutinas. Este conocimiento también depende fuertemente de la aceptación de una coalición dominante, y el poder juega un importante papel durante este proceso. Las coaliciones dominantes formadas por ejemplo por la gerencia, por grupos críticos o por grupos de referencia, pueden influenciar negativamente el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, la gerencia puede ignorar los procesos de aprendizaje diarios. Esto puede resultar en un conocimiento objetivado que no corresponde con los procesos de aprendizaje reales dentro de la organización.

Tomemos nuevamente el caso de los conductores de tren. Aunque las prácticas informales son compartidas entre los conductores, no podemos decir que el aprendizaje ha resultado en el aprendizaje organizacional. Esto no ocurrió ya que estas prácticas informales no han sido aceptadas dentro de la gerencia ni entre un número apreciable de conductores. La gerencia no aceptaría las prácticas ya que contrastan con las reglas de organización formal al multar a cada infractor. Más aún, la gerencia no puede aceptarlo ya que no está suficientemente consciente de las prácticas diarias de los conductores de trenes. La objetivización del conocimiento compartido o la transformación del aprendizaje de grupo en un aprendizaje organizacional es también impedido por el hecho que hay únicamente oportunidades ocasionales para los conductores de tren de compartir estas experiencias de aprendizaje.

A través de la internalización del conocimiento objetivo, las personas se convierten o continúan como miembros de la organización. En otras palabras, el

conocimiento organizacional internalizado es el proceso de convertirse en una “persona dentro de la organización”. Este proceso puede ser apoyado por métodos estructurales como manuales y entrenamiento, o a través de métodos menos estructurados. Por ejemplo, Lave y Wenger (1991) citados por Marleen Huysman, han ilustrado la importancia de la participación periférica legitimada como una manera de internalizar el conocimiento objetivado. Brown y Duguid, citados por Marleen Huysman (17) plantean que “los aprendices necesitan acceso legítimo a la periferia de la comunicación, al correo del computador, a encuentros formales o informales, a conversaciones telefónicas, etc., y por supuesto a historias de guerra. Ellos escogen invaluable conocimiento, no únicamente información, sino también maneras y técnicas al estar en la periferia de practicantes competentes conectados con su negocio”.

El proceso de internalización según March (1991) citado por Marleen Huysman (17), es a menudo desbalanceado; en el caso ideal el aprendizaje mutuo ocurre cuando la organización aprende tanto de los individuos como ellos también aprenden del “código organizacional”. Como tal, explotando el conocimiento organizacional existente se balancea con la exploración del nuevo conocimiento individual. En la práctica, sin embargo, las organizaciones actúan como aprendices relativamente lentos, resultando esto en el conservativismo organizacional.

A la luz del ejemplo de los ferrocarriles Dutch como organización se puede ver un ejemplo de aprendizaje lento. Los ferrocarriles no aprendieron de la práctica diaria de sus conductores; si los ferrocarriles aprendieran de sus

miembros, podría resultar en un cambio de la regla organizacional de multar a los infractores. En tal caso, la organización habría aprendido de sus miembros. El resultado de este proceso-conocimiento organizacional reconstruido- sería usado por los nuevos conductores en el proceso de asimilar el conocimiento organizacional.

Hasta ahora se ha planteado cómo, al interior de la organización y durante las interacciones personales, el conocimiento individual se convierte en colectivo y cómo este conocimiento, a su vez, influencia el aprendizaje individual subsecuente.

Unido a la construcción del conocimiento desde adentro, se puede generar conocimiento al adaptarse al ambiente. Este aprendizaje de otras organizaciones toma forma al reaccionar a la información de retroalimentación del ambiente o por asimilar el conocimiento de otras organizaciones. El aprendizaje organizacional sucede cuando este conocimiento externo está siendo institucionalizado dentro de la organización.

Los miembros de la organización están siempre influenciados por el conocimiento de fuentes diferentes a las de la organización como lo plantea Weick (1991); desde esta perspectiva hablar de conocimiento y aprendizaje exige incluir los procesos de adaptación al conocimiento externo.

Básicamente, el adaptarse al conocimiento externo sucede de dos maneras: Reaccionando a la información que nos da el contexto externo, esto es la retroalimentación del entorno y aprendiendo de las experiencias de otras

organizaciones; la organización genera conocimiento, cuando reacciona a la retroalimentación y esto es, aprende de sus propias experiencias.

Se puede obtener esta información de retroalimentación, por ejemplo, de los clientes que responden a la calidad y precio del producto, a estudiantes respondiendo a planes de estudio y ciudadanos respondiendo a experimentos sociales. De aquí que, el aprendizaje de la retroalimentación requiere comunicación con el ambiente y puede ocurrir a través de instrumentos de retroalimentación o a través de formas de comunicación menos formalizadas, ejemplo de esto son la investigación del consumidor, oportunidades para comentarios públicos y evaluación de políticas.

Como lo referencian estos autores citados por Marleen Huysman, otra manera de obtener nuevo conocimiento es a través del aprendizaje de las experiencias de otros según Leavitt y March (1988) Por ejemplo, este aprendizaje toma lugar a través de evaluadores (Aldrich y Herker; 1977), a través de contratar nuevos empleados (Huysman en impresión), a través de cooperación interorganizacional (Powell, Koput y Smith 1996), a través de asesoría externa, puntos de referencia y consultores. (Leavitt y March 1988).

Si se acepta la propuesta de que el conocimiento es el recurso y no un recurso más, este planteamiento lleva a pensar en la administración de este recurso básico para la organización. Por esta razón hablar de conocimiento y aprendizaje implica analizar modelos estratégicos de gestión de conocimiento y su proyección en el individuo y en la organización.

En una investigación citada por Annie Brooking (24) la cual fue llevada a cabo por la Gottlieb Duttweiler Foundation, el comité asesor suizo en materia de gestión de conocimientos, ha revelado que en la práctica sólo se usa alrededor de un 20% de los conocimientos de que dispone una organización. Esto quiere decir que todavía hay espacio para una mayor eficacia, mayores beneficios, un mayor crecimiento y un mayor margen competitivo, y que la alternativa está en gestionar más eficazmente los conocimientos internos de la organización.

Según la autora, “los conocimientos son un activo y, al igual que todos los activos, tienen que administrarse en las empresas del tercer milenio, puesto que su fuerza de trabajo está centrada en el conocimiento...”. Si eliminamos los sistemas informáticos, el e-mail y los conocimientos necesarios para saber utilizar los sistemas informáticos, la organización será incapaz de funcionar; si perdemos los conocimientos especializados de los empleados, tardaremos años en reinventarlos, y si perdemos la marca, los negocios no tendrán ningún valor. Desde este planteamiento es evidente que, en muchas organizaciones, el valor no reside en los activos materiales, sino en los inmateriales.

Anteriormente el trabajo era barato, y el valor de la empresa se medía en términos de chimeneas, maquinaria y dinero en efectivo; en el tercer milenio el trabajo no será barato, y los activos centrados en el individuo, esenciales para la operatividad de la empresa, serán bienes escasos y raros. Harán falta muchos años de inversión para crear activos valiosos de mercado, de infraestructura y de capital intelectual.

¿Pero qué es Capital Intelectual? Para Annie Brooking (24) el Capital Intelectual no es nada nuevo, ha estado presente desde el momento en que el primer vendedor estableció una buena relación con un cliente. En el transcurso de las dos últimas décadas se ha dado una explosión en determinadas áreas técnicas clave, incluyendo los medios de comunicación, la tecnología de la información y las comunicaciones; lo que ha proporcionado nuevas herramientas que han contribuido a edificar una economía global. Muchas de estas herramientas aportan beneficios inmateriales que ahora se dan por descontado, pero que antes no existían, hasta el punto de que la organización no puede funcionar sin ellas. La propiedad de estas herramientas proporciona ventajas corporativas y, por consiguiente, constituyen un activo. Con el término Capital Intelectual la autora se refiere a la combinación de activos inmateriales que permiten funcionar a la empresa.

El Capital Intelectual puede dividirse en cuatro categorías:

1. Activos de mercado: Son los que se derivan de una relación beneficiosa de la organización con su mercado y sus clientes; constituyen el potencial de los bienes inmateriales que guardan relación con el mercado; ejemplo de estos activos son las marcas, el prestigio, la clientela y su fidelidad, contratos y acuerdos tales como licencias, franquicias, entre otras.

Estos activos son importantes porque dan a la organización una ventaja competitiva en el mercado, aseguran que los clientes conozcan la identidad de la empresa y lo que ésta hace.

2. Activos de propiedad intelectual: La propiedad intelectual es una forma de propiedad protegida por la ley derivada del intelecto. Estos activos hacen referencia a las patentes, copyright, marcas de fábrica, secretos de fabricación, tecnología registrada y el know-how; éste último consiste en todo el acervo de conocimiento que posee el individuo sobre un tema determinado. Algunos de estos conocimientos son fáciles de explicar, mientras otros pueden ser mucho más profundos. Este activo en últimas sigue siendo propiedad del ser humano.

La propiedad intelectual es una inversión corporativa, puesto que es el mecanismo legal destinado a la protección de innumerables activos corporativos.

3. Activos centrados en el individuo: Estos activos comprenden la pericia colectiva, la capacidad creativa, la habilidad para resolver problemas, el liderazgo y la capacidad empresarial y de gestión encarnados en los empleados de la organización; incluyen también datos psicométricos e indicadores que permiten conocer, con relativa aproximación cuál sería su comportamiento ante determinadas situaciones.

Annie Brooking (24), al plantear la importancia de estos activos señala que no sólo se debe contemplar al individuo como un ente concreto para el desempeño de una función de trabajo igualmente concreta, sino se debe considerar como una entidad dinámica que puede adaptarse a diversos trabajos a lo largo del tiempo. Según esta autora, una de las responsabilidades de un buen director consiste en asegurar que cada “activo”

humano tenga oportunidades de acceso a los mecanismos que permiten al empleado desarrollar al máximo su potencial dentro de la organización.

Los activos centrados en el individuo se revisten de importancia cuando se conciben como aquellas cualificaciones que conforman al hombre y que hacen que sea lo que es; lo anterior reviste de una significativa importancia a la persona, ya que no existe negocio que pueda funcionar sin un mínimo de persona; sin embargo a diferencia de otros activos, aquellos centrados en el individuo no pueden ser propiedad de la organización.

A partir de esta reflexión se hace manifiesta la necesidad de comprender y conocer las técnicas, los conocimientos y la pericia de cada individuo para saber cómo y el por qué de su valía y qué papel debería jugar en el seno de la organización.

4. Los activos de infraestructura: Son aquellas tecnologías, metodologías y procesos que hacen posible el funcionamiento de la organización; incluye la cultura corporativa, las metodologías para el cálculo de riesgos, los métodos de dirección de una fuerza de ventas, la estructura financiera, las bases de datos de información sobre el mercado y los clientes, así como los sistemas de comunicación. En síntesis estos activos están constituidos por los elementos que definen la forma de trabajo en una organización.

Estos activos aportan en definitiva un orden, seguridad, corrección y calidad de la organización; proporcionan también un contexto para que los empleados de la organización trabajen y se comuniquen entre sí.

El conocimiento como *el recurso* de mayor poder, deberá estar encaminado entonces a la producción de resultados, y éste sólo es productivo para la organización, si se aplica para lograr una diferencia vital, la mira está puesta en producir procesos, productos o servicios radicalmente diferentes.

El reto entonces no está en recopilar todo el conocimiento que podamos; el factor vital de este reto está en proporcionar un conocimiento que añada valor. No es suficiente generar conocimiento, hacerlo disponible y esperar los mejores resultados. Las organizaciones deben conocer la diferencia entre poseer información indiscriminada y el generar conocimiento que añada valor.

El potencial que tiene una organización para añadir valor según René Tissen y otros (25) se denomina valor de conocimiento o factor KnoVa. En la economía del conocimiento, el potencial de una organización depende de dos importantes ingredientes, estos son en primer lugar el nivel de servicios que ofrece y su intensidad de conocimiento y en segundo lugar el grado en que la organización utiliza el conocimiento para crear y producir nuevos productos y servicios.

El conocimiento productivo debe constituirse en una meta; debe plantearse y vivirse en la organización como un propósito real y alcanzable, lo que exige esfuerzo y trabajo planeado, organizado y dirigido hacia el cumplimiento de dicho propósito. El conocimiento productivo exige también estar abierto a las oportunidades de cambio, así como el replantear los paradigmas que orientan la administración del tiempo de manera tal que permita equilibrar el largo plazo con

el corto plazo en nuestras organizaciones, facilitando de esta manera una posición proactiva y no reactiva ante las exigencias del entorno.

Peter Drucker (20), plantea que la productividad del conocimiento va a ser, cada vez más el factor determinante en la posición competitiva de un país, una industria una compañía. Con respecto al conocimiento, ningún país, ninguna industria, ninguna compañía tiene ninguna ventaja o desventaja “natural” . La única ventaja posible estará en cuánto pueda obtener con el conocimiento universal disponible. Lo único que va a tener importancia en la economía nacional, lo mismo que en la internacional, es el rendimiento de la administración en hacer productivo el conocimiento.

En el transcurso de la globalización, el principal cambio cultural es la política, entendida como la fuerza invisible que gobierna las relaciones entre los pueblos y los individuos. El nuevo estilo de política sufrirá una transformación radical y tendrá como epicentro el poder del conocimiento. En el mundo se implantará un nuevo tipo de dominación sutil y profunda. Tanto en el comercio de bienes y servicios como en la transferencia de capitales, se incorpora en forma creciente un mayor valor agregado en conocimiento y en intangibles que, además de generar altas ganancias, tendrá repercusiones profundas en los estilos de vida.

De la división entre los que “saben” y los que “no saben” surgirán formas sofisticadas de dominación científica y tecnológica. Esta situación inducirá a la educación a poner un énfasis particular en su articulación con los sistemas de ciencia y tecnología, para tratar de superar la angustia y los problemas de

adaptación que produce la revolución científica y tecnológica en la mayor parte de la población.

CAPÍTULO VI: APRENDIZAJE Y CAMBIO ORGANIZACIONAL

Frente al nuevo entorno de globalización y competencia caracterizado por el cambio, Henry Marín (26) plantea la necesidad de un enfoque de organización de aprendizaje; según este autor, los investigadores organizacionales están observando las nuevas dimensiones que el aprendizaje en las organizaciones está tomando, con la dinámica del nuevo ambiente de globalización y competencia. Con los cambios de mercados protegidos y monopolios a mercados abiertos de competencia mundial, el aprendizaje orientado a la innovación se torna en un imperativo de competencia y supervivencia. Henry Marín (26) presenta en forma sintética la ruptura paradigmática en cuanto a capacitación empresarial y aprendizaje que se ha generado con la dinámica de globalización y competencia.

Aprendizaje organizacional con ambientes de globalización y competencia

	Ambiente de Economía Cerrada, Monopolio y Protección	Ambiente Competencia con Enfoque Nacional	Ambiente de Globalización y de Competencia. Enfoque de Mercado Mundial
Estrategia Competitiva	Basada en defensa de la condición del monopolio y en la manipulación de precios	Basada en la obtención de los estándares en calidad y costos de la competencia nacional (igualdad del producto). Calidad centrada en atributos físicos del producto. Eficiencia centrada en procesos productivos	Basada en la superación de estándares de calidad y costos de la competencia (diferenciación del producto). Calidad centrada en atributos amplios asociados a la imagen corporativa. Eficiencia y calidad ampliada a los procesos organizacionales.

Estrategia de Capacitación	Basada en el mantenimiento de tecnologías, estructuras y procesos.	Basada en la incorporación, dominio y adaptación de nuevas tecnologías, modelos y procesos.	Basada en la innovación organizacional o en la capacidad que adquiere la organización para generar continuamente un aprendizaje propio valorado por el mercado.
Estrategia de Aprendizaje Organizacional	El aprendizaje se logra reproduciendo el conocimiento	El aprendizaje se logra con la incorporación y adaptación de conocimiento.	El aprendizaje se logra generando un conocimiento (know – how) que se traduce en valor clave de la competitividad, del cual se apropia la organización para dinamizarlo y transferirlo a sus nuevos miembros.

La ola de procesos de cambio a gran escala en las organizaciones a nivel mundial, como lo informa Kotter citado por Henry Marín (26), está aumentando con sus trascendentes y hasta traumáticos replanteamientos de misiones, estructuras y procesos, y aunque se piense que este oleaje disminuirá en relativo corto tiempo, es probable que siga en aumento. Se trata de fuerzas macroeconómicas y macroculturales muy poderosas, y en este sentido, este oleaje de cambio probablemente crecerá en extensión e intensidad en las próximas décadas. Aunque son muchos los casos en el mundo de procesos de cambio a gran escala en organizaciones, muchos de ellos son beneficiosos en la medida que le han permitido a las organizaciones adaptarse con éxito a las condiciones cambiantes, también son demasiadas las situaciones en las que los

cambios han sido decepcionantes y los daños devastadores sobre la riqueza material y espiritual de las organizaciones.

Los estudiosos del cambio organizacional se hacen la pregunta sobre las señales que permitan considerar cuándo un cambio es exitoso. Esto porque en el fondo, como lo sugiere Philippe Haspeslagh citado por Henry Marín (26), el criterio que suele utilizarse de un carácter simplista y cortoplacista, es el de considerar cambios exitosos como aquellos que logran en un mediano plazo elevar los indicadores económicos y financieros, usualmente logrados con reducciones significativas del tamaño de la organización. Los investigadores han demostrado con investigaciones empíricas, que en muchos casos después de estos registros exitosos, las organizaciones han tenido periodos acrecentados de crisis. Por esto se puede asegurar que todos estos intentos de parametrizar el cambio, para evaluarlo con objetividad, se han desenvuelto en un plano de análisis hasta ahora confuso.

Es igualmente engañoso el criterio de valorizar el éxito del cambio agotándolo en la habilidad del cuerpo gerencial para generar resultados, como por ejemplo cirugías organizacionales, modificaciones a la estructura, desarrollo de proyectos y reasignación de recursos financieros.

La hipótesis que empieza a ser compartida por muchos investigadores, es que los cambios se tornan exitosos, cuando desarrollan la cultura corporativa, esto es, cuando logran generar e interiorizar una filosofía de competencia; en síntesis, cuando se logran generar cambios en todo aquello que soporta el desarrollo organizacional y el talento humano. En nuestro lenguaje, cuando se

generan transformaciones profundas en la organización de aprendizaje, esto es en definitiva lo que potencializa el desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades y valores corporativos y permite un desarrollo continuo y sostenible.

En este marco de apreciación, son cuestionables todos aquellos procesos de cambio que generando contracciones, aplanamientos, cambios de estructuras y tecnologías, no tocan la filosofía, políticas, estrategias, ni los procesos relacionados con el desarrollo del talento humano, orientados a la consolidación de una organización de aprendizaje, que permanentemente la prepare para sobrevivir y desarrollarse en el cambiante entorno competitivo. Es necesario desmitificar la gerencia del cambio cuando sus competencias de gestión se agotan en reducir de tamaño las organizaciones, o de “voltearlas al revés”. Reduciendo el cambio a un fin en sí mismo y no a un instrumento que permite un desarrollo integral sostenible.

Como lo precisa Philippe citado por Henry Marín (26), la transformación debe basarse en el cambio del comportamiento corporativo. El logro medible en el mejoramiento de las operaciones puede durar tan poco como seis meses, el de la financiera algo más de un año, la transformación estratégica puede durar un poco más, especialmente si deben desarrollarse competencias estratégicas y gerenciales; pero la transformación corporativa con visión de aprendizaje, es en definitiva un prospecto de largo plazo para lo cual estamos en mora, debemos construir metodologías de actuación y evaluación, que nos permitan examinar con objetividad pero con amplitud esta perspectiva valorativa del cambio.

Los gerentes tradicionalmente habían considerado el cambio como un proceso más evolucionista que revolucionario, esto es, que las organizaciones se ajustarían al ambiente mediante cambios parciales que se harían día a día. El enfoque evolucionista dice Greiner citado por Henry Marín (26), refleja la idea de que el cambio organizacional es producto de un ajuste menor tras otro, al que sirve de combustible el tiempo y las sutiles fuerzas ambientales. Greiner a su vez afirma que esta visión, fue válida para el pasado, pero evidentemente cuestionante para el mundo de hoy, en donde el cambio tecnológico, económico, político y cultural es mucho más acelerado, complejo y estructurado.

Si bien es cierto que el cambio a gran escala surge del análisis estratégico (desajustes tecnológicos, económicos y políticos de la organización en su entorno), su percepción dinámica tiene una connotación esencialmente revolucionaria, esto es, reclama modificaciones sustanciales de la estructura organizacional, de las relaciones de poder, de las responsabilidades sociales, de sus modelos de liderazgo y gerenciamiento, de su dinámica de comportamiento y en general de su proyecto cultural.

Los investigadores sostienen que el cambio a gran escala es consustancial al tiempo de globalización y competencia en que vivimos, donde el entorno cambia en una forma compleja y estructurada, y esto en igual medida reclama cambios en las organizaciones de la misma naturaleza.

Los estudiosos actuales enseñan, que los solos desarrollos en planeación estratégica y sistemas de información sobre el entorno (clientes, proveedores y competencia, por ejemplo), no solucionan la necesidad de comprender en forma

estructurada el cambio del entorno, pues como bien lo plantea Peter Senge (14), el problema radica en que nuestros modelos analíticos y nuestras formas departamentalizadas e individualizadas de trabajo, sólo nos permitan ver la dinámica de la realidad en forma segmentada, de allí que los procesos y funciones administrativas en las organizaciones (planeación, control, ventas, producción, finanzas) operen desintegradamente y por supuesto no obedezcan a una inteligente acción globalizadora de cambio.

Esta visión segmentada del movimiento de la realidad, a su vez nos esconde la crisis estructural. Se observan errores en producción, en ventas, en finanzas, en uno u otro espacio o persona de la organización pero poco se vislumbra la crisis en términos de desajuste estructural de la integración de procesos y colectivos de trabajo; esta forma de segmentar y personalizar la crisis parece obedecer a una inconsciente forma de esconderla o suavizarla; esta es una situación en la que está en juego la supervivencia de la organización los cambios deben hacerse en un gran salto con impactos igualmente devastadores sobre la estructura y la cultura, de allí que en perspectiva se sugiera el desarrollo de una cultura de aprendizaje organizacional de enfoque estratégico que genere con permanencia, conciencia estructural sobre la crisis y una acción continua globalizadora e inteligente del cambio.

Realizar estos propósitos implica crear lo que los expertos empiezan a denominar organización de aprendizaje; esto es un cuerpo social que aprende colectivamente, que percibe colectivamente, diagnostica colectivamente, imagina

colectivamente y en este sentido crea las condiciones para actuar colectivamente.

Las mayoría de investigaciones organizacionales plantean la necesidad del enfoque cultural y de aprendizaje para el cambio; han venido demostrando que las reformas normativas por sí mismas no conducen a cambios reales, si éstas no tocan la naturaleza actitudinal (conducta) de las personas involucradas en el proceso que se quiere transformar.

Shein citado por Henry Marín (26), plantea que las personas cuando llegan a una organización se ven obligadas a insertarse en las prácticas convencionales del trabajo, que implícitamente los adapta socialmente al grupo laboral, y es justamente la naturaleza de esta adaptación social, la que marca la validez del procedimiento. Este autor anota también que gran parte de las teorías sobre cambio organizacional, aceptan la premisa de que sólo hay cambio cuando los individuos se encuentran motivados para aceptarlo, pero esta aceptación ha sido buscada por la vía del conocimiento, y en este sentido, establece diferencias entre los cambios que apuntan a una renovación de los conocimientos profundos y técnicos, y entre los que apuntan a la parte actitudinal. Shein insiste en la necesidad de que el cambio supere su enfoque tradicional centrado en el individuo y empiece a considerar la importancia de actuar sobre el ambiente organizacional que en última instancia determina el comportamiento del individuo.

Uno de los cuestionamientos que se hacen los investigadores sobre la eficacia de los programas de cambio basados en los procedimientos que suelen denominarse de terapia organizacional, estriba en que aún así, se logran abrir

puertas de cuestionamiento político (emocional) e inclusive técnico de las prácticas convencionales y evidentemente las personas se percatan de necesidades de cambio; lo cierto es que cuando las personas retornan al ambiente organizacional que no ha sido transformado, usualmente vuelven a asumir las prácticas de trabajo tradicional que históricamente lo han adaptado. Pettigrey citado por Henry Marín (26), fundamenta su crítica al modelo de desarrollo organizacional por considerarlo excesivamente circunscrito en el enfoque de comportamiento de las personas, dejando de lado las relaciones complejas, con el macroambiente; de allí, que una acción de cambio tendría que tocar la estructura. La investigación en capacitación empresarial es concluyente al afirmar que los cambios que pueden ocurrir durante el programa de adiestramiento no perduran, a menos que haya para nuevas actitudes algún apoyo social cuando regresan a su “hogar organizacional”.

Todo este análisis nuevamente nos conduce a la necesidad de contextualizar los procesos de cambio en los modelos colectivos de aprendizaje, o de la forma como los grupos aprenden y desaprenden. Esto es, en el lenguaje usado por los investigadores al cambio cultural basado en ruptura de paradigmas.

Al respecto Khun citado por Henry Marín (26), sostiene que un paradigma es como un lente que nos permite ver aquella parte de la realidad que el lente puede enfocar, y que éstos entran en crisis cuando no explican, ni nos permiten actuar sobre nuevas presentaciones de la naturaleza, y en este sentido se requiere la construcción de nuevos paradigmas, que amplíen la visión y posibiliten ese nuevo conocimiento y esta nueva acción.

En este contexto, la transformación de las organizaciones debe ser entendida como un proceso de examen de la crisis de los paradigmas y de la creación de paradigmas nuevos. Peter Senge (14) agrega un elemento de reflexión fundamental que constituye la tríada dialéctica de este proceso, cuando afirma que transformar más que detectar la crisis de los paradigmas, es levantar sobre esta crisis paradigmas nuevos, y en este sentido la labor del aprendizaje en las organizaciones adquiere una nueva dimensión, que bien podría expresarse así: “Aprender a Desaprender”.

Transformar entonces paradigmas en las organizaciones, no simplemente significa quebrarlos conceptualmente, sino adicionalmente desempotrarlos culturalmente, tanto de la mente como del corazón, no solamente del individuo sino de la organización en su conjunto. La información no genera por sí misma procesos de aprendizaje para las organizaciones; para esto es necesario en primer lugar que la información tenga significado cultural, que desarrolle una actitud y en segundo lugar que penetre a toda la organización traduciéndose en un valor corporativo.

De esta forma el proceso de cambio se traduce en un proceso de aprendizaje organizacional cuando es comprendido e interiorizado por el cuerpo total de la organización, que a su vez requiere de un ejercicio profundo de toda la organización que permita cambiar sus paradigmas, esto se da cuando se logre destruir colectivamente los paradigmas viejos para crear colectivamente paradigmas nuevos...

Los sistemas conceptuales tienen la tendencia como los sistemas físicos a condensarse y a cerrarse mientras más se evidencia su relación de entropía con el entorno. Al cerrarse pierden cada vez más la posibilidad de enriquecerse para ampliar la visión sobre la realidad, que en su dinámica produce cada vez mas datos nuevos. De esta forma el paradigma cerrado se traduce en un lente cada vez más pobre de visión de la realidad, que evidentemente no transforma los procesos, generándose en conclusión una situación, un proceso donde aprender se traduce en una simple acumulación de datos y conocimientos reiterados que cada vez generan más entropía al aprendizaje organizacional.

El aprendizaje entonces pierde la función de adaptabilidad hasta situaciones donde la crisis tiende a romper la estructura de la organización social. Es entonces donde se requiere descongelar lo aprendido (sistemas conceptuales o paradigmas) para construir un nuevo aprendizaje que resuelva la crisis de adaptabilidad. Por esto, el manejo de procesos de cambio con la perspectiva que estamos señalando, requiere indispensablemente de una estrategia de aprendizaje orientada a bombardear las viejas estructuras conceptuales, para que la información nueva genere una nueva estructura. Bombardear un esquema puede significar esforzarse a encontrar una solución por fuera de él. Este desprecio por la verdad que poseemos, que se pueda ganar con una poderosa voluntad, que desgarrar nuestra convencionalidad y finalmente posibilita la creación de un pensamiento nuevo.

Una de las estrategias usadas por las organizaciones basadas en cambios paradigmáticos, es la de centrar el cambio en torno a la ruptura de un paradigma

de dimensión muy global, a partir del cual se puedan ir quebrando en forma sistemática y en cadena paradigmas menores.

Otra estrategia que está siendo usada por las organizaciones, es la de aprovechar o encausar el relevo generacional para incorporar estrategias agresivas de selección de personal con perfiles de liderazgo de cambio, que incorporen de acuerdo a sus procesos de formación, disciplinas y conocimientos nuevos. Al respecto se está valorando la incorporación de personal que importe Know – how o conocimiento novedoso de organizaciones líderes, así como las alianzas estratégicas con ellas para fomentar aprendizaje conjunto,

Una de las tácticas más importantes que contemporáneamente están desarrollando las empresas en estrategias de gestión del talento humano para los cambios paradigmáticos, bien podríamos denominarlas como tácticas de ruptura de subjetividad cultural en los procesos de selección y promoción de talentos humanos.

CAPÍTULO VII: COLOMBIA A LA LUZ DEL DESARROLLO HUMANO Y EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

En Colombia como en los demás países, las grandes, medianas y pequeñas organizaciones juegan un papel fundamental en el desarrollo y conformación de la sociedad. Estas organizaciones definen las tendencias del mercado laboral, adoptan o rechazan las propuestas o modelos organizacionales, marcan la pauta a seguir a nivel académico y profesional, establecen formas de relaciones tanto a nivel interno como externo, fortaleciendo interacciones de interdependencia a todo nivel.

Este panorama nos permite reflexionar sobre la manera de aprender dentro de las empresas y organizaciones y cómo ese proceso de aprendizaje, que incluye la creación, adquisición, transferencia y productividad de conocimiento influye en los resultados de la gestión a nivel de la organización y a su vez en el posicionamiento y competitividad del país a nivel mundial.

El presente trabajo integra algunas de las posturas y conceptualizaciones de diferentes autores acerca del desarrollo humano, aprendizaje organizacional, conocimiento y cambio, así como la conjunción de estos elementos en el ambiente laboral, encontrando que hay poca literatura y falta de investigación sobre el tema, por lo cual en Colombia es incipiente la investigación al respecto, requiriendo entonces mayor entendimiento y estudios con soporte científico.

A nivel individual, organizacional o global es importante el conocimiento y el aprendizaje para poder avanzar; y avanzar significa desarrollo no solamente desde y para el individuo, sino desde y para la especie humana. Esta postura

lleva a optar por una visión sistémica en donde actúan y se complementan a través de una relación de interdependencia, múltiples subsistemas tanto en la persona como a nivel de la especie humana.

Todos los acontecimientos que suceden empiezan y terminan en el individuo; este es el actor intelectual y material de la realidad; es el constructor de relaciones con el entorno, es quien desarrolla las posibilidades de existencia y supervivencia de la especie, lo cual lo lleva a adquirir más dominio y conocimiento de sí para participar en la construcción de los demás, de su sociedad, su historia y sus condiciones materiales de vida. El hombre está y tiene las condiciones para transformarse a sí mismo y a su medio de manera recíproca.

Gracias a esta potencialidad y a la posibilidad de crear, comunicar y desarrollarse en espacios de interacción, la organización se convierte en un lugar de múltiples oportunidades para el desarrollo humano y el aprendizaje. La organización es vista como un organismo viviente que se caracteriza por sus relaciones dinámicas como son la capacidad para organizarse a sí misma, de renovarse, ser autónoma y de superar límites físicos y mentales, a través de los procesos de aprendizaje, desarrollo y educación; además posee la posibilidad y exigencia de adaptación al entorno.

Características actuales del mundo como la globalización, la apertura, la necesidad de un desarrollo sostenible, la competitividad, el enfoque sistémico, la economía del conocimiento, la era cuántica, en últimas reconocer al hombre como verdadero constructor de la historia pasada, presente y futura; hacen

imperativo que Colombia se reconozca a la luz de la realidad circundante y esto se logra al vernos comparados como nación, en la realidad de otros países que han alcanzado niveles óptimos de desarrollo y productividad; sin embargo, el reto actual es pensar en la productividad no a partir de indicadores económicos tradicionales; sino desde indicadores de desarrollo humano. El generar conocimiento sobre nosotros mismos como nación deberá proyectarse en la gestión del desarrollo humano, de conocimiento y aprendizaje sobre nuestra realidad y la del entorno con un propósito final que es el incremento de nuestro nivel de vida.

Un aporte válido para confrontar la teoría propuesta en esta Investigación y reconocer la realidad colombiana, lo constituye el reporte “The World Competitiveness Yearbook: (WCY) 2000” (27), el cual posiciona y analiza la habilidad de las naciones para proveer un ambiente en el cual las empresas pueden competir. Los negocios usan este documento para la investigación básica en la toma de decisiones locales, mientras los gobiernos lo usan para comparar la ejecución de sus países con sus competidores.

La participación de Colombia en el informe WCY (27), se da a través de la División de Investigación Extranjera del Departamento Nacional de Planeación, entidad que coordina la recolección de datos e información, aplicando las encuestas estructuradas por el IMD de Suiza a gerentes expertos y empresas del sector público y privado en Colombia.

Este informe analiza la competitividad usando 290 estadísticas valiosas para 47 economías industrializadas y emergentes. Las estadísticas son

agrupadas en ocho factores de entrada: Economía doméstica, la internacionalización, gobierno, finanzas, infraestructura, gerencia, ciencia y tecnología y gente.

Los países manejan sus ambientes de acuerdo a lo que llamamos las cuatro fuerzas fundamentales: Agresividad versus atracción, globalidad versus proximidad, cohesión versus toma de riesgos, y procesos versus activos. Estas cuatro dimensiones forman el ambiente de competitividad del país. Ellas son frecuentemente resultado de la tradición, la historia o el valor de los sistemas profundamente arraigados en el “modus operandi” de un país, que en la mayoría de los casos no están legitimadas o establecidas claramente. Es posible integrar estas dimensiones en una teoría total, la cual es sistémica, que permite establecer relaciones entre los cuatro ejes.

A continuación se relacionan los indicadores de dos de los factores relevantes para esta investigación; estos factores son Gerencia y Gente, los cuales están involucrados tanto en el desarrollo humano como en el aprendizaje organizacional:

FACTOR GERENCIA	PUNTAJE
Productividad total (por persona empleada)	40
Crecimiento de la productividad total	42
Productividad laboral (empleado/hora)	40
Productividad agrícola	30
Productividad en la industria	39
Productividad en servicios	42
Niveles de compensación	12
Costos laborales unitarios en manufactura	3
Remuneración en servicios profesionales	8
Remuneración de la gerencia	0

Tamaño de las compañías	27
Cociente precio/calidad	43
Gastos publicidad	37
Credibilidad corporativa	19
Juntas directivas	32
Creación de firmas	45
Disponibilidad de gerentes senior	19
Experiencia internacional	34
Nivel de competencia	26
Valor de los accionistas	42
Salud, seguridad y ambiente	36
Disputas industriales (promedio 1995-1997)	0
Relaciones industriales	42
Motivación del empleado	37
Entrenamiento laboral	38
Gerencia del proceso (calidad/cadena de apoyo)	41
Orientación al cliente	38
Cultura del mercadeo	42
Espíritu empresarial	24
Responsabilidad social	35
Prácticas éticas	37

De estos indicadores se han seleccionado los items que permiten validar la propuesta teórica estableciendo la relación entre desarrollo humano y aprendizaje organizacional, objeto último de esta investigación, como sigue:

Productividad total y laboral: Colombia está ubicada en el lugar 40 de 47. Al analizar estos indicadores encontramos que nuestras organizaciones tienen una productividad total por persona empleada y una productividad laboral desfavorable, lo que repercute en los resultados tanto de la empresa como del país, por cuanto representan lo producido teniendo en cuenta la cantidad de trabajo realizado o el capital invertido. De acuerdo con estos resultados, desde un punto de vista sistémico vemos al trabajador colombiano como un actor pasivo, lo que nos lleva a considerar la importancia del aprendizaje tanto conceptual como

operacional y la aplicación de estos al desarrollo humano ya que es el hombre a través de su conocimiento, de su aprender y aprehender de su entorno, quien crea las condiciones de vida, de su sociedad y hace posible la perpetuación de las organizaciones y de la especie.

Los niveles de productividad alcanzados por Colombia, nos llevan también a considerar la necesidad de generar conocimiento productivo, esto es, no centrar nuestros propósitos organizacionales, en la recolección y divulgación de la información o conocimiento; sino trascender a la producción de conocimiento que establezca la diferencia en nuestros productos, procesos y servicios.

Niveles de compensación: El país se encuentra ubicado en el puesto 35. Este indicador comprende tanto salarios como beneficios legales y extralegales. Desde el punto de vista del desarrollo humano y el aprendizaje organizacional podría apostarse a un modelo organizacional que facilite el cambio de los paradigmas actuales en el cual se toma el dinero como único motivador de los empleados y las utilidades financieras llegan a las familias o socios dueños de la empresa; es desde esta perspectiva que la organización debe ofrecer condiciones que permitan incrementar los niveles de compensación abarcando no solamente indicadores económicos sino indicadores de desarrollo humano como el reconocimiento a la persona, su trascendencia, su posibilidad de generar conocimiento, agregando valor a la organización; buscando una equidad que genere organizaciones proyectadas desde una cultura de la participación en el logro y distribución de utilidades dándole un significado a la existencia o a la presencia del individuo en la organización.

En el indicador disponibilidad de gerentes de experticia, nos encontramos en el puesto 19, lo que nos lleva a concluir que los líderes pueden ser transmisores de la cultura, grandes facilitadores de cambio y aprendizaje, si son aprovechados adecuadamente dentro de la organización como generadores de aprendizaje organizacional y desarrollo humano.

La credibilidad corporativa ubicada en el puesto 19, se entiende como la confianza depositada por los clientes en los gerentes, quienes a partir de esta credibilidad deberían actuar como líderes en la organización convirtiéndose en promotores del desarrollo humano y del aprendizaje, y su gestión ayudaría a sobrepasar los obstáculos del aprendizaje organizacional.

Así mismo son figuras claves para promover el conocimiento y la innovación y facilitan la construcción de una organización que aprende enfocada al crecimiento y desarrollo de sus individuos y al aprendizaje para revertirlo a la organización.

Los resultados de los ítems juntas directivas en el cual Colombia se ubica en el puesto 32 y manejos éticos con una posición de 37 entre 47; muestran la urgente necesidad de que las juntas directivas asuman su rol desde una visión ética; orientada a la prevención de la práctica de negocios impropios en asuntos de la organización. Estos aspectos repercuten en la dinámica organizacional, cultural y social del país; ya que la práctica de estos negocios impropios, desvirtúa la naturaleza humana; la cual proyecta al individuo y por lo tanto a la especie humana, hacia su perfección y trascendencia.

Desde un punto de vista sistémico, se nos invita a un cambio de paradigma a partir del cual se recuperan valores que apuntan al desarrollo humano y las organizaciones generan productos y servicios que estén a favor de la humanidad y del ecosistema planetario. Esto es entonces, aprender un paradigma en el cual la ética actúa como regulador en la organización.

Otros items significativos a la luz de esta investigación son creación de firmas y espíritu empresarial ubicándonos en el puesto 45 y 24 respectivamente. El resultado del indicador de espíritu empresarial plantea la siguiente inquietud:

Si Colombia posee un espíritu empresarial promedio, por qué su capacidad para crear empresas es deficiente? Probablemente la respuesta está en nuestros paradigmas que generan dificultad para innovar y resistencia para ver y creer en el desarrollo humano en las organizaciones como una alternativa para alcanzar altos niveles de productividad. La innovación se puede dar desde por lo menos dos visiones: Una, como resultado del individuo en su deseo de manifestar y expresar sueños, fantasías y posibilidades, y la otra, producto de los cambios y transformaciones posibles en un mundo que es interdependiente y que exige del hombre la creación de nuevas y mejores soluciones. No debemos olvidar que es el hombre el responsable de la construcción de su realidad y de su entorno.

Otra respuesta posible a este interrogante puede ubicarse desde el punto de vista del aprendizaje; si el proceso educativo no facilita el acceso del colombiano a niveles de educación técnica, tecnológica y universitaria, indicador en el cual estamos ubicados en una posición desfavorable, y por otro lado el

aprendizaje organizacional se centra en un aprendizaje de anillo sencillo, en el cual quien aprende se limita a repetir lo aprendido o a mantener un pensamiento lineal, no habrá cabida a la innovación y mucho menos a la creación de nuevas empresas.

El reto está entonces, desde esta doble perspectiva, en que el sistema educativo nacional procure mayores niveles de cobertura y mantenga viva su propuesta educativa orientada al desarrollo de competencias necesarias para lograr aprendizajes significativos, preparando así a la población que asumirá la responsabilidad del país en un futuro casi inmediato.

Por otro lado, el que nuestras organizaciones se mantengan en un aprendizaje de anillo sencillo nos lleva a proponer la necesidad de avanzar a procesos de aprendizaje que permitan el desarrollo de otros niveles; esto es, llevar al individuo y a la organización que aprende a un cuestionamiento profundo y continuo, a una construcción de conocimiento que lleve a las organizaciones hacia el éxito a partir de un aprendizaje de doble anillo.

En experiencia internacional, Colombia se encuentra ubicada en el puesto 34, lo que señala que nuestros gerentes no tienen la experiencia suficiente para conocer acerca de negocios internacionales. Nuestros gerentes deben poseer conocimiento suficiente del entorno, brindar las herramientas de adaptación al cambio y fomentar y aplicar el desarrollo y aprendizaje de los individuos de la organización, lo cual repercutirá en la generación de las condiciones necesarias para que ésta sea competitiva, por estar inmersos en un ambiente de globalización. Esto es posible logrando la creación de una cultura con enfoque

sistémico y siendo receptivos al impacto positivo de la denominada “nueva economía”.

El nivel de competencia, puesto 26, indica que nos encontramos en una buena ubicación y comparado con el ítem anterior de experiencia internacional, encontramos que la eficiencia en el desempeño local de nuestros gerentes se encuentra en un nivel promedio; lo que se traduce en el logro de objetivos a nivel de productividad, la optimización de recursos, el aprovechamiento del capital intelectual, el manejo adecuado del presupuesto con buenos resultados, entre otros. Consideramos que este gerente tiene un enfoque sistémico para el manejo de la organización, es sinérgico, proactivo, es decir, cuenta con las competencias características de un líder, convirtiéndolo así en un gerente integral.

Esta fortaleza en el nivel de competencia de nuestros gerentes se equipara con el resultado obtenido en la experiencia internacional, que nos permite establecer la relación con el indicador fuga de cerebros del factor de gente del WCY, cuyo resultado nos ubica en el puesto 36, lo cual nos permite observar la salida de nuestro del capital intelectual del país, es decir, de los individuos que poseen el conocimiento. Esta migración masiva se da por varias razones: La rigidez y falta de flexibilidad de nuestras organizaciones, el no promover a los empleados, estableciendo obstáculos para su desarrollo. Por el contrario, las compañías extranjeras valoran dicho conocimiento y permiten la innovación, por lo tanto a cambio promueven la satisfacción de sus necesidades de trascendencia.

El ítem salud, seguridad y ambiente que ubica a Colombia en el puesto 36, señala que frente a estos aspectos, podemos observar que los gerentes no poseen ni trabajan con una visión sistémica, ya que según el indicador no tienen en cuenta, para propiciar el desarrollo humano dentro de la organización, al individuo que labora dentro de la empresa, ni le generan unas condiciones y un ambiente favorable que le permita su desarrollo. Si nos centramos en el enfoque sistémico, se deben considerar aspectos que generen condiciones para la vida integral del trabajador colombiano, como un ambiente que implique los niveles normales de estrés, que ofrezca las condiciones mínimas a nivel riesgos laborales y de seguridad industrial, buena comunicación, reconocimientos, participación, estabilidad laboral, promoción de actividades y normas que sean benéficas para los empleados, etc.

En el ítem motivación del empleado, Colombia se ubica en el puesto 37, lo que indica que el empleado colombiano no se identifica con los objetivos de la empresa; puede suceder que el individuo no los haya interiorizado por no comprenderlos, conocerlos o compartirlos, o por no poseer las capacidades para promover los objetivos, la misión y la visión de la empresa. Encontramos fallas en el sentido de que falta la creación de una visión compartida, aprendizaje en equipo, manejo de modelos mentales colectivos, los cuales facilitarán el aprendizaje dentro de la organización, llevando al individuo a una conciencia y al compromiso con los objetivos empresariales. Concluimos así que el enfoque sistémico se debe aplicar en nuestras organizaciones colombianas.

En responsabilidad social, Colombia se encuentra en el puesto 35 lo que significa que los líderes del negocio descuidan su responsabilidad hacia la sociedad. Este indicador muestra claramente que no poseemos un enfoque sistémico hacia el fortalecimiento del ecosistema y la conservación de la especie. Prevalece el enfoque mecanicista y lineal. Nuestra propuesta a nivel de intervención sistémica como generadora de desarrollo humano y aprendizaje organizacional va encaminada a que los líderes organizacionales sean los directamente responsables de fomentar por medio del ejemplo y el modelamiento, cómo las acciones que fomentamos u obstaculizamos en un individuo repercuten no solamente en el nivel organizacional sino a nivel social. Todos somos responsables del cambio y de la transformación, y de su influencia en nuestra sociedad.

Por su parte, el reporte arroja los siguientes datos en el factor gente, cuyos resultados, a la luz de esta Investigación, son analizados, como sigue:

FACTOR GENTE	PUNTAJE
Población	18
Población menor de 15 años	30.4%
Población mayor de 65 años	4.7%
Conciento de dependencia (<15 >64 años/población activa)	30
Expectativa de vida	38
Fuerza laboral	16.80%
Crecimiento de la fuerza laboral	6.25%
Cociente de población activa	64.90
Crecimiento de la población activa	1.21
Fuerza laboral femenina	40
Habilidades laborales	36
Fuga de cerebros	46
Empleo por sector (Agri / Indus / Sevi) 19 / 24.5 / 56.5	
Empleo (en millones)	19

Empleo (en porcentaje de la población)	43
Prospectos de empleo	7
Crecimiento del empleo	2.32%
Horas trabajadas	9
Desempleo	24
Desempleo en la juventud	35
Sistema educacional	37
Ingreso a la secundaria	39
Ingreso a educación superior	0
Educación universitaria	27
Logro educacional: Matemáticas / Ciencias	47 / 46
Alumnos por profesor en primaria (Ideal 10, Colombia 25)	39
Alumnos por profesor en secundaria (Ideal 6.3, Colombia 19.54)	34
Gastos públicos actuales y totales en Educación (4.4%)	32
Analfabetismo (9.1%)	38
Circulación de periódicos	42
Instrucción económica	42
Población urbana	74%
Distribución de ingresos menores del 20% (3.10)	45
Distribución de ingresos superiores al 20% (61.58)	42
Calidad de vida	45
Acceso a la propiedad	0
Índice de desarrollo humano	36
Abuso de alcohol y drogas	40
Hostigamiento y violencia	47
Flexibilidad y adaptabilidad	40
Igualdad de oportunidades	34
Valores de la sociedad	45

El indicador entrenamiento laboral nos ubica en el puesto 38 de 47. Al tener en cuenta que el entrenamiento en las organizaciones constituye un proceso que genera productividad, conocimiento e innovación, esta posición deberá cuestionar a nuestras organizaciones y sus programas de entrenamiento y capacitación, cuya responsabilidad y ejecución recae generalmente en los directores de las áreas de recursos humanos; muchas veces sin tener la autoridad suficiente para generar cambios, es decir, para generar aprendizaje en las organizaciones.

Este es un paradigma que obstaculiza la proyección exitosa de las organizaciones, ya que los líderes de éstas no dan cabida a su responsabilidad como formadores y generadores de ambientes de aprendizaje en las organizaciones.

Desde el contexto de organizaciones que aprenden, los líderes deberán comprometerse con el desarrollo del individuo, el valor creado por una organización reside en el conocimiento que poseen las personas dentro de esta; aquí es importante recordar que no se trata solamente del conocimiento acumulado y aplicado, sino que también incluye la posibilidad de generar nuevo conocimiento expresado en productos y servicios que establecen la diferencia para la organización.

Lo anterior nos lleva a plantear que una organización alcanza el éxito cuando aprende y aprehende la importancia de desarrollar las capacidades en su personal, y no hablamos solamente de capacidades laborales incluimos en ellas todo el potencial que es inherente al ser humano. Solo entonces estas capacidades se empiezan a traducir en procesos y operaciones más eficientes, clientes más satisfechos y niveles de desempeño más elevados.

Otra alternativa importante a la luz del entrenamiento y la capacitación está orientada a la creación de proyectos innovadores de vida dentro de la organización, guiados por un mentor. Esta posibilidad en primera instancia retoma la necesidad y responsabilidad inherente al ser humano de buscar su perfección y por otro lado, facilita el paso de un aprendizaje individual a un aprendizaje colectivo; por lo tanto autorizar y apoyar este tipo de proyectos

permite que los individuos desarrollen nuevas habilidades y capacidades alcanzando así niveles más significativos de satisfacción personal y profesional mejorando su vida y al mismo tiempo inyectando nueva vida a la organización.

Finalmente, hablar de entrenamiento implica reconocer una realidad vivida en muchas de nuestras organizaciones; esta es, que los programas que se ofrecen están desconectados de la estrategia organizacional, adquiriendo vida propia y constituyéndose en rueda suelta de la organización. El plantear programas de entrenamiento exige entonces una visión sistémica que facilite la identificación de conocimiento y habilidades fundamentales para la organización viéndola globalidad desde una perspectiva global y no solamente para parte(s) de ella. Solamente de esta manera el entrenamiento y la capacitación constituyen una estrategia educativa como vehículo para la transformación de la organización.

El sistema educacional de Colombia se encuentra ubicado en el puesto 37, indicando que no se acerca a las necesidades de una competencia económica. El sistema educativo está como una isla aparte; no está integrado con las necesidades competitivas del país, encontrándose apartado de los sistemas sociales, político y económico; por tanto es necesaria la integración al sistema y la realidad del país, ya que es el medio generador del conocimiento actualmente, aspecto básico del desarrollo y del aprendizaje en cualquier ambiente.

En relación con este indicador, es significativo mencionar el nivel alcanzado en instrucción económica, ubicándonos en el puesto 42. Igualmente se observa la necesidad del colombiano para ser integral y sistémico, conociendo la

realidad económica que lo rodea, para lo cual se debe tener en cuenta que si alguna dimensión del sistema se encuentra debilitada, las demás se ven afectadas ya que existe una interdependencia mutua.

En el indicador calidad de vida nos ubicamos en el puesto 45, lo que nos invita a reflexionar sobre lo significativo que resulta para el hombre satisfacer sus necesidades básicas, que para efectos del estudio del WCY, se entienden como la posibilidad de tener vivienda, educación y acceso a la seguridad social. A nivel organizacional, se establece la responsabilidad de éstas frente a este indicador, puesto que a través de este vínculo es que el sujeto puede satisfacer estas necesidades para tener una mejor calidad de vida. Aquí se identifica la importancia de la educación integral que prepara al aprendizaje, a la adquisición del conocimiento y a trabajar por un propósito que le de sentido al individuo, promoviendo así, su capacidad y nivel de ser, es decir su desarrollo a través de la satisfacción de sus necesidades. Unido a este resultado, es comprensible el indicador de cero (0) para el acceso a la propiedad y el bajo puntaje en el ítem de ingreso a la educación media y superior; diariamente somos conscientes de la situación actual del país para adquirir y/o mantener la vivienda, así como para acceder a las instituciones académicas.

El índice de desarrollo humano en Colombia nos ubica en el puesto 36. Este indicador se refiere a la interacción de los aspectos económicos, sociales y educativos. El enfoque mecanicista ha desmembrado cada uno de estos aspectos, apartándose de un enfoque integral sistémico del desarrollo humano; podemos ver que existen varios indicadores de desarrollo humano que por la

necesidad de especializarse llevan a los individuos y a las organizaciones a alejarse del enfoque sistémico. Se deben integrar las diferentes estructuras ya que éstas son interdependientes. Las organizaciones tienen la responsabilidad de generar desarrollo humano, no sólo a nivel económico, sino a nivel social y educativo, ya que la vida integral promueve la unión de estos niveles y su impacto positivo llevan al incremento de la calidad de vida de las organizaciones, el individuo, la sociedad y el país.

Como último indicador relacionado con desarrollo humano y aprendizaje organizacional, es importante mencionar la flexibilidad y la adaptabilidad, ubicándonos en el puesto 40. De este resultado podemos deducir que las organizaciones y los individuos en nuestro país no poseen la flexibilidad y adaptabilidad como características fundamentales para afrontar el cambio.

Dichas características constituyen un elemento más de relación entre desarrollo humano y aprendizaje, dado que éstas implican cambio y son indispensables para alcanzar niveles de competitividad y productividad, tanto individual como organizacional. El ser humano como organismo vivo pasa por fluctuaciones continuas por eso debe tener flexibilidad y adaptabilidad. La ausencia de estas características en la forma de ser, pensar y actuar, tanto de los individuos como de las organizaciones definitivamente se convierten en obstáculo para la transformación e innovación, elementos fundamentales para posicionarnos en la era del conocimiento.

Frente a este panorama es importante retomar los planteamientos de Fernando Urrea Giraldo y otros (28), en los cuales establecen una voz de alerta

que coincide con los resultados de los indicadores mencionados en el estudio citado, por cuanto ellos argumentan que la falta de una mayor competitividad de los sectores productivos y de la sociedad en general, tiene raíces profundas en la carencia de una cultura de la innovación, lo cual a su vez se explica por la debilidad del sistema educativo, la dificultad en el acceso a la educación, la carencia de investigación y el desconocimiento de nuestra historia. Para salir de la crisis y proyectar a Colombia en el escenario mundial de la nueva sociedad del conocimiento, el país requiere gerentes que promuevan el aprendizaje organizacional, la creatividad, que incorporen la innovación, la productividad y la calidad a sus estrategias de negocios, que busquen la transformación, el avance científico y el desarrollo humano de los trabajadores y realicen alianzas con la comunidad. La sociedad colombiana debe empezar a apreciar el capital intelectual, como el actor más dinámico y central en la construcción de una nación. Ya es hora de que los generadores y gestores del conocimiento tomen las riendas del futuro de la nación.

Las naciones líderes en el nuevo milenio basan su crecimiento en un proyecto social de competitividad sostenible, con una visión de largo plazo fundamentada en el conocimiento. El concepto de competitividad se refiere a la capacidad de una sociedad para construir en forma autónoma su futuro, mediante la generación y aplicación del conocimiento en sus procesos económicos, productivos y sociales. El aprendizaje en el manejo del conocimiento, y de su conversión en fuente de progreso y realización humana, surge como el eje de la nueva estrategia de competitividad.

Coincidimos en señalar que las verdaderas raíces de la innovación y la competitividad estriban en las fortalezas y capacidades que tenga una organización para promover el desarrollo humano y el aprendizaje organizacional; y la sociedad en las áreas de educación, investigación y cultura. Las ventajas competitivas que residen en la cultura de una nación se desarrollan a través del tiempo y del espacio y no son producto de medidas coyunturales o de milagros sobrenaturales.

El conocimiento es la fuerza social del cambio y el fundamento en la generación de una cultura de innovación. Sin duda, transformar la educación y los sistemas académicos en Colombia es un requisito para la construcción de la sociedad del nuevo milenio. Estos cambios deben efectuarse por lo menos en los siguientes frentes:

1. El desarrollo de una visión moderna del hombre colombiano, orientada hacia un papel más activo de la sociedad en la construcción del pensamiento del siglo XXI, dentro de un contexto de globalización e interacción con otros saberes y modelos pedagógicos.
2. En la evolución de la lógica o forma de pensar del hombre colombiano. La lógica imperante es principalmente de tipo “reactivo”: Actuamos a partir de un problema definido y no de la búsqueda de oportunidades y nuevos horizontes del conocimiento. Se pretende educar bajo la metodología del problema prototipo y de las tareas y lecciones repetitivas, dejando en un segundo plano la coordinación con el pensamiento inductivo y sistémico, que enseña a construir y a explorar nuevos mundos.

La educación tradicional nos acostumbró a una forma de vida receptiva y conformista, por esto, no nos debe parecer extraño que todos esperemos a que se nos presente el problema para poder activar nuestra capacidad de respuesta. Retemos a un colombiano a partir de una problema definido y, con seguridad, iniciará procesos creativos con una habilidad sorprendente. Pero, poco puede exigírsele en procesos inductivos, porque no está debidamente preparado en la construcción de nuevos escenarios. Este mismo comportamiento aprehendido en las aulas de clase se transfiere a la organización, donde brillan los de mantenimiento y optimización, y no los de investigación e innovación.

El otro aspecto clave para la competitividad es la formación del pensamiento “autónomo” y “sistémico”. Cada individuo debería tener la capacidad de “aprender a aprender”, es decir, a ser capaz de generar una visión potencial del mundo y de creer en sus propios dioses, a partir de una educación libre y abierta. Tal vez este principio es la verdadera génesis de la democracia y de la consolidación de una cultura pacífica. A partir del pensamiento autónomo se construyen el diálogo y la comunicación que permiten interactuar para compartir visiones y estrategias en comunidad y en grupo, esto es aprendizaje colectivo.

Además, necesitamos una visión analítica y sistémica que prepare la mente humana hacia una compenetración con el cosmos y un develar los secretos de la vida. Este es el camino reservado a la sabiduría, que sólo los verdaderos maestros han podido alcanzar y dejar un legado de esta valiosa herencia a sus discípulos. Más que un conocimiento específico, la innovación es el resultado de una visión holística que ayuda a comprender los fenómenos

sociales, el hombre, la naturaleza, los sistemas productivos y el por qué y para qué del conocimiento científico y tecnológico.

En la base de la pirámide de la innovación está la investigación, como una actividad consciente del intelecto, que tiene por objeto ayudar a construir paradigmas y producir discontinuidades en los sistemas políticos y sociales. La capacidad de investigación le permite a una sociedad jugar un papel digno ante el mundo y dar permanencia a los procesos de innovación.

Los países en desarrollo han tenido un papel destacado en el diseño de los paradigmas que generan el futuro de la humanidad: Los colombianos debemos aprender a valorar y aplicar nuestro conocimiento, explotar nuestros recursos, nuestras potencialidades, debemos ser partícipes en las decisiones clave del futuro de la humanidad y no contentarnos con ser simples espectadores, desperdiciando lo mejor de nuestra inteligencia y condenando a las próximas generaciones a vivir en la postración.

Investigación y aprendizaje van de la mano, son parte de un todo. La investigación genera conocimiento que se traduce en nuevos sistemas de formación. Puede afirmarse que el statu quo del aprendizaje organizacional en Colombia y su gran atraso se deben a los paradigmas arraigados, al temor a los cambios y a la falta de preparación para enfrentarlos, producto de no tener una visión a largo plazo.

La organización y la sociedad, cada una como colectividad organizada debe aprender los principios básicos del método científico: Aprender a hacer preguntas, a observar, a analizar e indagar las fuentes de información, a

desarrollar el hábito de la lectura, a reflexionar y sobrepesar las ideas, a escribir, a sintetizar y sacar conclusiones, a producir resultados, innovar y actuar con consistencia. El mayor patrimonio de nuestra patria es la inteligencia de la gente. A todo colombiano preparado debería apoyársele para que realice un proyecto de investigación preferiblemente en grupo.

Conforme a este planteamiento, la cultura es la explicación real y verdadera de la innovación y la competitividad. En la cultura de una nación se recoge el conocimiento heredado de los antepasados a través de los códigos genéticos, sistemas de aprendizaje acumulado, patrones de comportamiento, habilidades y valores, ritos y prácticas sociales.

Debemos descubrir, aceptar y valorar nuestras raíces para que tengamos paz y nos sintamos orgullosos de nuestro país. En la medida en que conozcamos nuestro pasado, podremos construir nuestro futuro.

Los estudios de la firma Monitor (1993) citado por Fernando Urrea Giraldo y otros (28) hacen evidentes nuestras debilidades culturales para la competitividad. Tenemos enormes dificultades para trabajar en grupo, la desconfianza mata las posibilidades de subcontratación y complementación industrial, la comunicación falla. Estructurar cadenas productivas y redes de innovación en Colombia es toda una odisea. La visión cortoplacista y la falta de prospectiva también han afectado negativamente la competitividad. Una de las encuestas a industriales y dirigentes mostró que, si bien no existía un consenso sobre un proyecto nacional, cosa que era de esperarse, lo que resultó bastante preocupante fue la incertidumbre hacia dónde ir o encaminar el esfuerzo de la

sociedad; en otras palabras, el desconocimiento de una imagen de futuro deseable.

CONCLUSIONES

Llegar a esta etapa del trabajo de Investigación podría llevar al lector a pensar en su fin o su terminación; sin embargo la acción de concluir la hemos entendido más como un punto de partida para nuestra proyección personal y profesional, al asumir el reto y la responsabilidad de gestoras del Desarrollo Humano y el Aprendizaje en las Organizaciones.

Esto implica realizar diferentes lecturas a la experiencia investigadora, desde las cuales identificaremos no solamente conclusiones a las propuestas conceptuales desarrolladas, sino además conclusiones desde diversos contextos que incluyen lo personal, lo laboral y lo grupal de quienes participamos de esta experiencia. Finalmente, es nuestra intención proponer elementos y directrices que faciliten la proyección de esta temática, desde las posibilidades de investigación e innovación, las cuales se hacen necesarias y urgentes para nuestra realidad colombiana.

Pensar en Aprendizaje y Desarrollo Humano en un contexto organizacional invita a descubrir una relación de interdependencia, la que al ser vivida como una estrategia organizacional, finalmente va a generar conocimiento productivo y lleva a la organización y al individuo a ser competitivos, a permanecer y prosperar en un ambiente donde la única constante es el cambio.

Es importante e imperativo que nuestras organizaciones y los individuos inmersos en ella aprendan a desaprender lo aprendido, abriéndose así a nuevas alternativas de desarrollo, reconociendo su responsabilidad social como constructores de historia para las generaciones venideras.

Planteamos el enfoque sistémico de las organizaciones y del individuo, como la alternativa que posibilita la relación productiva entre Aprendizaje Organizacional y Desarrollo del Ser Humano, como especie en armonía con el ecosistema.

Somos conscientes de la necesidad y la importancia que tienen los líderes en las organizaciones como apoyo a nuestra gestión y como directos responsables de los procesos de Aprendizaje Organizacional y Desarrollo Humano, ya que su rol de liderazgo los compromete con la organización y con los individuos que la conforman.

Podemos concluir que es necesario que tanto las organizaciones como el individuo se dispongan hacia un modelo mental alternativo, en el cual la productividad no es vista en términos de indicadores económicos sino que incluye el desarrollo humano como indicador integrador, recuperando la importancia que tiene el ser humano en y para la organización.

Los cambios históricos planteados en la Investigación nos llevan a reconocer la vivencia de una era o de un momento, en el cual el Conocimiento es el recurso para las organizaciones; y esto implica comprender que quien posee y crea el conocimiento es el ser humano, a través de un proceso de aprendizaje que al ser colectivo se ve proyectado en los resultados de la organización. Desde esta perspectiva cobra relevancia el valor del Capital Intelectual que al reconocer entre otros los activos centrados en el individuo y los activos de infraestructura, comprometen a los miembros de la organización a liderar la construcción de organizaciones que aprenden, facilitando la creación de nuevo conocimiento e

innovación de productos y servicios. Este proceso se verá reflejado en los resultados competitivos y la longevidad de las organizaciones.

Desde lo personal, este trabajo permitió corroborar la intuición generada a partir del desarrollo del postgrado, la cual permanentemente llamaba nuestra atención hacia el Aprendizaje, como la alternativa para favorecer el Desarrollo Humano en las organizaciones.

La realización de este trabajo también nos permitió alcanzar niveles de reflexión en cuanto a nuestros modelos mentales y nuestra responsabilidad como personas y profesionales, frente a nuestro desarrollo como humanos, con nuestro entorno y las personas que nos rodean; y porqué no decirlo así, con la humanidad. Esta reflexión propicia un compromiso de acción efectiva generándose el reto de un cambio personal frente a nuestra visión y misión de este mundo.

Como equipo de trabajo y desde la perspectiva planteada para las conclusiones, en cada una de nosotras se ha hecho manifiesta la necesidad de hacer explícito el conocimiento, dejando a un lado el temor a la equivocación, al error; permitiéndonos así, que este conocimiento fuera validado y sustentado al hacerse y generarse un aprendizaje colectivo, desde el cual se propiciaron ambientes de discusión, respeto, reconocimiento de habilidades, superación de obstáculos; lo que permitió que nuestro conocimiento llegara finalmente a ser explícito con la posibilidad de que otros puedan, a partir de esta experiencia, vivir su propio proceso de aprendizaje colectivo.

La lectura de la experiencia de Investigación desde un contexto laboral nos lleva a dar el valor real a las personas dentro de una organización; no solamente como productores de rentabilidad económica, sino desde la perspectiva de sus potencialidades y capacidad de perfeccionamiento; tener en cuenta su desarrollo personal y profesional.

A través de la realización del trabajo, se ha dado un bagaje conceptual que permite con mayor seguridad “apostarle” al Desarrollo Humano y al Aprendizaje Organizacional, ya que estamos en posibilidad de proponer un lenguaje capaz de convencer y que trasciende el enfoque disciplinar de nuestras profesiones. Este lenguaje incluye una visión económica, sociológica, psicológica, etc.

Como gestoras de Desarrollo Humano, se hace manifiesta la posibilidad de compartir el liderazgo en la construcción de organizaciones que aprenden.

Como se planteó al inicio, es nuestra intención proponer alternativas de continuidad a este trabajo, ya que somos conscientes de que éste ofrece una visión global de la temática y por lo tanto un punto de partida para nuevas investigaciones que pueden realizarse a partir de las inquietudes que surjan en promociones posteriores del postgrado.

Teniendo en cuenta que esta Investigación analizó el documento “The World Competitiveness Yearbook – 2000”, proponiéndolo como un marco de referencia para reconocer nuestra realidad nacional, valdría la pena hacer una revisión no sólo a la luz de la definición de indicadores propuesta por los gestores de este documento, como ha quedado en este trabajo; de manera tal que permita incluir otros marcos de referencia para este análisis.

Dado que el postgrado apunta a la construcción de conocimiento, esta construcción se vería favorecida al reconocer la aplicación de las propuestas conceptuales de Aprendizaje Organizacional y Desarrollo Humano desde un contexto nacional de nuestras organizaciones; esto implicaría detectar y recopilar el conocimiento que poseen aquellas organizaciones que le han apostado al Aprendizaje Organizacional como medio de Desarrollo Humano y finalmente a esta relación, como posibilidad que incrementa su competitividad y longevidad.

Como directrices para continuar esta temática de Investigación, y que finalmente pueda convertirse en una línea de Investigación, proponemos temas como: Aprendizaje individual, liderazgo, capital intelectual, innovación, paradigmas, comunicación, socialización, cambio, productividad, cultura corporativa, creatividad, espíritu emprendedor, enfoque sistémico; todo esto debe ser contextualizado desde una óptica que relaciona Aprendizaje Organizacional y Desarrollo Humano.

Referencias

- (1) Toffler A. y Heidi. La creación de una nueva civilización. Plaza y Janes, 1997
- (2) Raymond H. A. Administración en la tercera ola. Los contornos competitivos. Compañía editorial continental. 1986
- (3) Rey G. Desarrollo Humano. Concepciones Generales en torno al Desarrollo Humano. Colección Universidad Pedagógica Nacional. Cinde, 1992
- (4) Bruner J. Concepciones de la infancia. Alianza, 1984
- (5) Lorenzer A. Sobre el objeto del Psicoanálisis. Anarratu, 1976
- (6) Vygostky L. S. Aprendizaje y Desarrollo Intelectual en la edad escolar. 1984
- (7) Casares D. y Siliceo A. Planeación de vida y carrera en la organización. Limusa, 1997
- (8) Vega J. L. y Bueno B. Desarrollo adulto y envejecimiento. Proyecto Editorial Síntesis Psicológica. 1996
- (9) Alvarado S. V. El Desarrollo Humano: Perspectivas de Abordaje. CINDE, 1992
- (10) Berger P y Luckman T. La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores, 1999
- (11) Sandoval C. A. Módulo I: Desarrollo Humano: Un punto de vista alternativo. CINDE, 1992
- (12) Uribe T. M. Propuesta para el Desarrollo de la Mujer de los Sectores Populares. CINDE, 1992
- (13) Capra F. El punto crucial. Síntesis Psicológica, Estaciones, 1988
- (14) Senge P. La Quinta Disciplina. Juan Garnica S.A., 1990

- (15) Espejo R. y otros. Organizational Transformation and Learning: A Cybernetic Approach to Management, 1996
- (16) Ayas K. y otros. Exploring Organizational Learning: Some Observations on Resistance and Leadership, orglearn.nl/Archives/RSM_Book/ayfoma.html, 1996
- (17) Huysman M. An organizational learning approach to the learning organization. Rev. European journal of work and organizational psychology, 2000
- (18) Guns B. Aprendizaje Organizacional: Cómo ganar y mantener la competitividad. Prentice Hispanoamericana S.A., 1996
- (19) Arbués M. T. El perfil de las organizaciones que aprenden” Alta Dirección, 1997
- (20) Drucker P. La Sociedad Postcapitalista. Norma, 1994
- (21) Drucker P. Llega una nueva organización a la empresa. Harvard Business Review Gestión del Conocimiento, 2000
- (22) Nonaka I. La empresa creadora de conocimiento. Harvard Business Review Gestión del Conocimiento, 2000
- (23) Koulopoulos T. M. y Frappaolo C. Smart. Lo fundamental y lo más efectivo acerca de la gerencia del conocimiento. Gerencia del Conocimiento. Mac Graw Hill, 2000
- (24) Brooking A. El Capital Intelectual: El principal activo de las empresas del tercer milenio. Paidós, 1996
- (25) Tissen R. y otros. El valor del conocimiento para aumentar el rendimiento en las empresas. Prentice Hall, 2000

(26) Marín H. Organización de Aprendizaje, Cultura Organizacional, Gerencia de Cambio, Impregon S.A. Litografía, 1998

(27) The World Competitiveness Yearbook 2000. IMD

(28) Urrea F. y otros. Investigaciones: Innovación y cultura de las organizaciones en tres regiones de Colombia. Colciencias - Corporación Calidad, Ediciones Empresariales, 2000