

**Título:**

*Afluentes de diferentes corrientes teóricas al concepto de aprendizaje organizacional*

*Claudia Liliana Perlo*<sup>1</sup>

**Title:**

*Affluents of different theoretical currents to the concept of organizational learning*

---

<sup>1</sup> Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE – CONICET) Doctora en ciencias de la educación- Rosario, Argentina - [perlo@irice-conicet.gov.ar](mailto:perlo@irice-conicet.gov.ar) -

**Resumen:**

Presentamos este trabajo con el deseo de construir un modelo teórico que supere la fragmentación disciplinaria dentro de la cual se ha desarrollado la ciencia en el siglo pasado como así también para contribuir a la transformación que demanda nuestra práctica organizacional. Aportes teóricos que buscan brindar sustento al concepto de aprendizaje organizacional considerando que el mismo puede constituirse en una herramienta de análisis con posibilidades metodológicas para intervenir en un mundo complejo. Para ello en este artículo presentamos relaciones entre diversos conceptos y marcos teóricos que abonan este campo de investigación, señalando aquellos puntos de contacto y analizando las vinculaciones halladas. Entre estos conceptos nos referimos a: *la naturaleza educativa de la acción social, investigación-acción, constructivismo, construcción social de la realidad, representación social, organización, cultura organizacional, cibernética*. Sin desconocer sus marcadas diferencias, los marcos teóricos presentados convergen al entender que *las organizaciones* son sistemas complejos producto de la cultura y a su vez productores de ésta. Éstos pueden constituirse en sistemas capaces de aprender a aprender al igual que los individuos, siendo esto último el *aprendizaje organizacional* mismo. Reconocer este concepto en una época caracterizada por las múltiples y diversas racionalidades emergentes y en continuo movimiento es de vital importancia en tanto concibamos una sociedad de organizaciones que apuestan a su propio desarrollo.

**Abstract:**

In this paper, we want to build up a theoretical model that exceeds the disciplinarian fragmentation that characterized science during the past century. In so doing, we hope to contribute to the transformation demanded by our organizational practice. The *organizational learning* can be a concept with many methodological possibilities in order to take part in a complex world. Thus, we present a diversity of concepts and frameworks that uphold our field of study: *the organizational learning*, showing those contact points and analyzing the relations that support this concept. We refer to the educative nature of social action, action research, constructivism, social construction of reality, social representation, organization, organizational culture and cybernetics. Acknowledging their strong differences, the present frameworks converge that the organizations are complex organisms: on one hand, they are the result of culture while, on the other hand, they produce culture. These can be systems, with the same capacity of learning to learn as a human being. This is organizational learning. To recognize this concept in a time characterized by manifold and diverse emergent rationalities while in continuous movement, look like something of vital importance for a society of organizations that bet to their own development.

**Palabras claves:**

Aprendizaje Organizacional - educación – constructivismo – sistema – entorno – complejidad

**Key words**

Organizational Learning – education – constructivisim –system – enviroment – complexity

## **1- Planteamiento del problema**

*“Para los distinguidos científicos sociales que rechazaron la idea cuando la publicamos por primera vez a principios de los años '70, el aprendizaje organizacional parecía percibirse como la personificación hegeliana casi mística de la colectividad. Seguramente, ellos creyeron que sólo puede decirse que son los individuos quienes aprenden, al igual que piensan, razonan, o sostienen opiniones. A ellos les parecía paradójico, si no perverso, atribuir el aprendizaje a las organizaciones” (Argyris, 1999, p.4)*

En este artículo presentamos diversas conceptualizaciones teóricas que confluyen en los desarrollos sobre el aprendizaje organizacional. Como señala López Yáñez (2004) en el campo de las teorías de las organizaciones está pendiente:

*“...enraizar teóricamente el concepto de aprendizaje organizativo, algo que es una de las carencias más importantes de la literatura al uso. Precisamente porque la literatura sobre educación y sobre las organizaciones ha permanecido al margen la una de la otra en todo su recorrido. La idea de Aprendizaje Organizacional en el campo de las organizaciones industriales ignora casi todo lo que conocemos sobre aprendizaje y especialmente la idea del aprendizaje como un fenómeno incardinado en lo social” (P. 27)*

Se analizan los conceptos centrales de cada una de las perspectivas presentadas en sus obras más difundidas, en tanto afluentes que nutren el aprendizaje organizacional.

Los objetivos de este trabajo son:

- Reunir en un encuadre teórico los conceptos que abonan el aprendizaje organizacional y señalar sus puntos de contacto.
- Analizar vértices de encuentro significativos entre las teorías presentadas que, desde diferentes marcos disciplinares, pueden dar sustento y solidez al concepto en estudio.

Para lograr dichos objetivos realizaremos una reseña en torno a los siguientes conceptos: **la naturaleza educativa de la acción social, investigación-acción, constructivismo, construcción social de la realidad, representación social, organización, cultura organizacional, cibernética.**

La selección de los mismos se ha basado en dos criterios:

- Categorías claves<sup>2</sup> en el desarrollo de las ciencias en el siglo XX.
- Conceptos indispensables al abordar el concepto de aprendizaje organizacional.

## **2- Análisis Teórico**

### **2.1- La naturaleza educativa de la acción social**

La obra de John Dewey, resalta el carácter educativo de la participación social, constituyendo su principal aporte. Dewey (1978), considera a la educación una necesidad de la vida, proponiendo *“una educación para la acción”*, basada en la experiencia, en contraposición a una concepción de la educación centrada en lo puramente cognoscitivo que proponía la escuela tradicional. Señala el carácter educador de la sociedad y reconoce este proceso más

---

<sup>2</sup> Este artículo reseña un trabajo que incluye desarrollos en torno a las teorías de la complejidad y la postmodernidad.

allá de la educación formal, considerándolo un fenómeno permanente en la vida de los individuos, más aún cuando define la educación como “*un proceso de vida*”.

Para Dewey el ambiente social ejerce una influencia educativa o formativa inconsciente y aparte de todo propósito establecido. “*El ejemplo es más poderoso que el precepto*” (1978, p.33)

En respuesta al papel educativo de la acción social, en “*Experiencia y Educación*”<sup>3</sup>, propone enseñar un tipo de conocimiento que se corresponda con “un mundo sometido a cambio”. El valor de esta expresión cobra mayor sentido si ubicamos el pensamiento del pedagogo hacia fines del siglo XIX.

Cabe destacar no sólo la fuerte acción educadora de la sociedad sino más aún la relevante función que le confiere para la transformación de ella misma.

*“La educación es el método fundamental del progreso y de las reformas sociales. La educación es el proceso de llegar a participar en la conciencia social; y la adaptación de la actividad individual sobre la base de esta conciencia social; es el único método seguro de reconstrucción social”* (Natorp, 1991, p.64)

Advierte en los conceptos de sociedad democrática y proceso educativo una perfecta articulación. La educación en sí misma ya es una “*reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente*”. (Dewey, 1978, p.74)

En cuanto a la eficacia social, esta significa la capacidad de “*participar en el toma y daca de la experiencia*”. (Dewey, 1978, p.78)

De tal manera que la experiencia de uno tenga valor para el otro y a la vez posibilita a uno a participar y enriquecerse de las experiencias de los demás.

Caracteriza la experiencia incluyendo dos elementos, uno activo y otro pasivo. El primero implica el ensayo, el experimento de algo que se concreta a través de alguna acción, el segundo es sufrir o padecer las consecuencias de aquello que hemos hecho. En palabras de Dewey, “*hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez*” (1978, p.72). La articulación de estas dos fases mide el valor de la experiencia. La mera actividad no implica experiencia.

El método de Dewey, denominado de los “problemas”, se focaliza en la reflexión sobre la experiencia, la que finalmente resulta en un proceso educativo. Su teoría pedagógica ha ejercido gran influencia en la primera mitad del siglo pasado, tanto en la educación americana como europea, enmarcada en el movimiento de las denominadas “escuelas nuevas” surgidas a fines del siglo XIX. Asimismo, si bien sus ideas han sido largamente criticadas por no cuestionar la educación como un aparato de transmisión, imposición y reproducción ideológica en el que se constituyó a través del modelo de la escuela tradicional, realizan un significativo aporte al buscar un tipo de conocimiento que permitiera aprender de la experiencia e incorporar destrezas que respondieran a las necesidades que impone la expansión económica y social. Consideramos que este último aspecto conjuntamente con la idea de reconstrucción social, constituyen uno de sus principales aportes, a partir del cual la trilogía conceptual *educación, sociedad y cambio* sintetizan la posta teórica que de él hoy tomamos para desarrollar el concepto de aprendizaje organizacional.

---

<sup>3</sup> *Experience & Education*, publicado en 1938

## **2.2- El cambio a través del conocimiento, la investigación-acción**

En la década del 40, Kurt Lewin, a quien puede atribuírsele la paternidad de la investigación-acción, trabajó en torno a la relación entre reflexión y acción.

Luego de la Segunda Guerra Mundial, Lewin advirtió los límites que constreñían la investigación social controlada dentro del laboratorio, y esbozó principios generales en torno a la producción de conocimientos desde la participación democrática en la acción social.

Desde la psicología social, intenta establecer una forma de investigación que no solo produzca conocimientos, sino que integre la experimentación científica con la acción social. Lewin es uno de los principales representantes de la teoría del campo en la psicología social, le preocupa generar cambios en las instituciones sociales. Asimismo advierte que, cuando el sujeto de estudio participa de algún modo en la investigación, ésta tiene mejores resultados y se pueden efectivizar los cambios deseados. Pero en los años 50 el paradigma positivista resurge como única fuerza, constituyéndose en única manera de hacer ciencia. Desde dicho lugar surgieron críticas a otras formas de investigar que no fuera esta búsqueda de generalización, de representación estadística de grandes universos y en consecuencia esta corriente epistemológica debilitó los incipientes inicios de la investigación-acción.

Desde el ámbito educativo esta propuesta es retomada y enriquecida en la década del 60 en Inglaterra por Lawrence Stenhouse, dando un fuerte impulso teórico-metodológico a la investigación-acción. Esto se efectivizó en la reforma curricular inglesa a través del movimiento de profesores investigadores.

Se diferencia de esta perspectiva interpretativa, la desarrollada por Carr y Kemmis en Australia, quienes enfatizan una postura crítica acentuando situaciones de un contexto socioeconómico (Valles, 1997; Sagastizábal, Perlo, 2002). Estas distinciones suelen marcarse más en la dimensión teórica, pero cuando se observan los trabajos producidos en las investigaciones, se encuentran más similitudes que diferencias y muchas veces las líneas que separan una perspectiva de la otra se tornan difusas.

En la actualidad la revalorización de la investigación-acción, con profundas raíces en el paradigma cualitativo, refleja esta tendencia epistemológica.

*“La investigación-acción es considerada una herramienta eficaz para comprender la vida cotidiana dentro de las organizaciones debido a que permite hacer consciente de los problemas a todos los involucrados y pasar de la responsabilidad individual al compromiso grupal.” (Sagastizabal; Perlo, 2000, p.85)*

Dentro del paradigma cualitativo, la investigación-acción trata de articular tres propósitos, la generación de conocimiento, el desarrollo organizacional y el cambio social a través de estas últimas.

Esto constituye el fuerte punto de convergencia con la teoría del aprendizaje organizacional (Argyris; Schön, 1978) que considera a las organizaciones como espacios de aprendizaje y construcción de conocimiento.

## **2.3- El aprendizaje desde la perspectiva constructivista**

Definir el constructivismo es una tarea compleja a causa de los diversos desarrollos que se han producido en torno a él, desde diferentes campos disciplinarios. A su vez, estas

producciones en algunos casos se han realizado de manera paralela e ignorándose unas con otras. No es cometido de este trabajo reunir a todas ellas y estudiar sus disidencias, sino presentar sólo tres de ellas, dos provenientes de la psicología, la escuela de Ginebra y la escuela soviética, mostrando puntos de encuentro entre éstas; y otra que proviene de la biología, la escuela de Santiago.

Estos tres aportes prometen interesantes reflexiones en torno al concepto de aprendizaje organizacional. De las dos primeras haremos una breve reseña, por ser justamente las más conocidas en el campo educativo, prestando más atención a la corriente teórica proveniente de la biología.

### ***La escuela de Ginebra de Jean Piaget***

Los desarrollos teóricos de Piaget y sus seguidores, Flavell (1963), Inhelder (1969), Bruner (1969), Ausubel (1978), se consideran hoy en día imprescindibles para comprender el aprendizaje.

Piaget analiza la dimensión no hereditaria del aprendizaje, aquellos procesos que se dan en interacción con el medio y que generan cierto desarrollo interno. El sujeto tiene estructuras iniciales que condicionan el aprendizaje, las que serán reguladoras de este proceso, pero a su vez mediante la interacción con el medio éstas serán susceptibles de modificación y transformación. Al mismo tiempo, una vez modificadas permitirán la realización de nuevos aprendizajes. Este proceso complejo que aquí tratamos de sintetizar se denomina constructivismo genético, justamente por esta relación dialéctica de evolución espiralada que se logra a través de la interacción entre lo que el sujeto posee (genética) y aquello que encuentra en el medio, que le permite construir su conocimiento (constructivismo).

El lenguaje ocupa un lugar central como instrumento insustituible de las operaciones cognitivas complejas (Vigotsky, 1988). Piaget señala la estrecha relación entre cognición y afectividad. La motivación constituye un elemento activador de las estructuras cognitivas.

### ***La escuela soviética de Vigotsky, la psicología dialéctica***

Desde el marco del materialismo dialéctico marxista, y más aún como respuesta a ésta, se inicia a principios del siglo pasado una psicología cuyo principal aporte constituye la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo.

Según sus seguidores, Luria (1932) Leontiev (1934), Rubinstein (1967) el desarrollo es el resultado del intercambio entre la información genética y la experiencia del sujeto en un contexto históricamente dado.

El aprendizaje es un proceso de reestructuración y negociación de significados mediante el cual se produce un cambio conceptual en el sujeto (Vigotsky 1988). Para Vigotsky, las situaciones de aprendizaje que atraviesa el individuo, (independientemente de la etapa biológica y cronológica en la que se encuentre) producirán cierto desarrollo. Estas situaciones de aprendizaje estarán determinadas por el contexto socio-histórico en el que se desenvuelva. El lenguaje cobra también aquí especial importancia, ya que se constituye en el instrumento principal de transmisión sociocultural, a partir del cual los individuos aprenderán no sólo contenidos, sino estructuras de pensamiento.

La actividad social es el motor del desarrollo, se desarrolla a través de la participación en tareas cooperativas e intercambio de ideas.

Estas dos teorías, si bien presentan claras diferencias entre sí, dieron un profundo vuelco a la concepción conductual del aprendizaje que hasta entonces predominaba en la psicología, e

hicieron importantes hallazgos sobre este complejo concepto a la vez que delinearon nuevos principios, los cuales desarrollaron a lo largo del pasado siglo.

Para una comprensión más profunda del concepto de aprendizaje organizacional, y su aplicabilidad en el ámbito de las organizaciones, tomamos de estas dos teorías, como principales aportes:

- ✓ El aprendizaje como un proceso constructivo propio que permite una reestructuración de las representaciones del sujeto.
- ✓ Relevancia de las condiciones internas del sujeto.
- ✓ Naturaleza social del conocimiento.
- ✓ Relación estrecha entre aprendizaje y desarrollo
- ✓ Papel fundamental que cumple el contexto en la construcción de este proceso.

Desde esta perspectiva aprender algo nuevo no significa sustituir un conocimiento por otro, sino resignificar el conocimiento previo. Este nuevo sentido es lo que permite el cambio conceptual (reestructuración).

### ***La escuela de Santiago, Maturana y Varela, las bases biológicas del conocer humano***

Humberto Maturana y Francisco Varela desarrollaron la hipótesis de que el conocimiento humano como un fenómeno biológico, no viene determinado por los objetos del mundo exterior, no es una representación de éstos, sino que está determinado por la propia estructura del organismo, caracterizando a los sistemas vivos como máquinas autopoieticas.

La biología del conocimiento humano, surge de la conjunción de las áreas de la biología como ciencia natural, y la cibernética de segundo orden que analiza el operar general de los sistemas complejos, capaces de proyectarse y describirse a sí mismos.

Esta corriente, focaliza su investigación en las tres siguientes cuestiones:

- “1- ¿Cuál es la organización de todo ser vivo?
- 2- ¿Cuál es la organización del sistema nervioso?
- 3- ¿Cuál es la organización básica de todo sistema social? O, lo que es lo mismo: ¿Cuáles son y cómo surgen las relaciones conductuales que dan origen a toda cultura?” (Behncke: 1984, p. X)

La búsqueda de respuestas a estas cuestiones permitieron la construcción de un esquema conceptual sobre la naturaleza del entendimiento humano. Esta nueva concepción sostiene, que lo central para el entendimiento humano es *la autonomía operacional del ser vivo individual*.

Para presentar esta corriente de pensamiento, hemos seleccionado los siguientes conceptos.

#### ***- Un concepto clave: la autopoiesis***

A partir de la idea de *organización circular del sistema nervioso*, Maturana construye el concepto de *autopoiesis*. Con el que proponía que la característica definitiva de los seres vivos era su capacidad para crearse a sí mismos.

Todos los seres vivos se caracterizan por su organización y se distinguen por sus distintas estructuras. Los seres vivos son unidades autónomas. Esta autonomía implica la capacidad de especificar su propia legalidad, es decir lo que es propio de él.

Su único producto es sí mismos, donde no hay separación entre producto y productor. El ser y el hacer de una unidad son inseparables, y esto constituye su modo específico de organización. Un ser vivo es un sistema autopoietico, que se autogenera, organizado como una red cerrada de producciones moleculares, en la que las moléculas producidas generan la

misma red que las produjo. La autopoiesis es la manera de existir de un sistema viviente y su manera de ser una entidad autónoma. Los sistemas vivientes viven tanto como conserven su organización, y todos sus cambios estructurales ocurren con la conservación de su adaptación al medio en el cual ellos existen. (Maturana, Varela, 1984)

El ser vivo y el medio forman una unidad, sólo discernible para un observador.

Los sistemas vivos no son, sino que están siendo, están continuamente modificando su ser y su acoplamiento con el medio. Estos cambios continuos constituyen el modo de ser de los sistemas vivos, y - por consiguiente - la incertidumbre es el modo natural de su manifestación. (Gonzalo Gutiérrez, 2005)

La idea de autopoiesis explica al modo autorreferencial de operar de un sistema, a partir del cual se convierte en una unidad autónoma y al mismo tiempo dependiente de su entorno. Mediante esta operación lo producido también es productor y viceversa. Esta noción nos permite comprender una clase particular de sistemas, aquellos que consiguen, mediante sus procesos constitutivos, al mismo tiempo identidad y autonomía. (López Yáñez; Sánchez Moreno, 2001)

#### **- La relación entre sistemas y entornos**

Esta relación puede explicarse a través de tres conceptos que guardan estrecha articulación entre sí:

##### **Acoplamiento estructural**

El concepto de *acople estructural* explica la manera en la que interaccionan sistema y entorno. Cabe aclarar que nos estamos refiriendo a dos organismos en donde uno opera siendo sistema y el otro entorno, y viceversa. El acoplamiento estructural es posible cuando el comportamiento de una unidad o más es tal, que hay un dominio en que la conducta de una, es función de la conducta de las otras. Por lo tanto se concluye que las conductas de estas unidades están acopladas estructuralmente. “*El acoplamiento surge como resultado de las modificaciones mutuas que las unidades interactuantes sufren, sin perder su identidad en el transcurso de sus interacciones*” (Maturana y Varela, 1997, P.101).<sup>4</sup>

La noción de acoplamiento estructural, es aquella por la cual las características de los seres vivos aparecen congruentes con el mundo que los contiene.

##### **Clausura operativa**

El principio de clausura de las operaciones en un sistema autopoietico, plantea una nueva relación entre sistema y entorno, en la cual el entorno no tiene directa influencia en las operaciones del sistema, ni puede determinar lo que ocurre en su interior. Un sistema autopoietico al construirse a sí mismo consecuentemente también construye un modo de conocer el mundo. Todo lo que ocurre en el entorno, ha de ser acomodado al propio modo de conocer del sistema. Esto significa que un sistema cognitivo se encuentra clausurado cognitivamente, lo que de ningún modo implica que dicho sistema esté cerrado al entorno. Los cambios en el sistema pueden ser “impulsados” por el entorno, pero no “especificados” por éste. (Maturana 1998)

##### **Ontología del observador**

Maturana señala que conocemos cuando observamos. Es el lenguaje, el que posibilita este proceso. El observador atraviesa una experiencia a partir de la cual construye una explicación de la misma, esta explicación será una reformulación propia de dicha experiencia. Esta

---

<sup>4</sup> Citado por López Yáñez, Sánchez Moreno (2004)

capacidad y posibilidad de encontrar una nueva explicación, es lo que le confiere el carácter de observador al sujeto que conoce.

A partir de estas bases biológicas del entendimiento humano inferimos algunas implicancias educativas referidas a la cognición y al aprendizaje tanto individual como colectivo.

- El conocimiento se origina en el proceso en el que un sistema vivo utiliza una nueva información, en la acción de autopoiesis, la que se produce continuamente en diálogo de acoplamiento estructural con el medio.
- El conocimiento es descubierto.
- La educación se produce por medio de los procesos de acciones que resultan efectivas en el horizonte de experiencias de un sistema vivo.
- La validez de los procesos educativos no puede ser determinada externamente.
- El aprendizaje es un cambio estructural.
- El sujeto y el mundo cambian conjuntamente.
- La educación no puede ser instrucción. La meta de la educación es aprender a convivir. (Valenzuela Fuenzalida, 2003)

**- Las organizaciones como sistemas autopoieticos: posibilidades y limitaciones de aprendizaje y cambio.**

*“Desde esta perspectiva, ¿cómo se pueden entender las organizaciones? ¿Cómo pueden ligarse individuos, que son sistemas cerrados, con organizaciones, que también los son?” (Gore, 1988, P. 92)*

Esta perspectiva tiene potentes ideas para pensar las relaciones entre individuo y organización y las posibilidades de cambio en éstas últimas generadas por los primeros.

Ahora bien, desde este marco, el cambio en la unidad autopoietica: organización, debe originarse conjuntamente (*acoplamiento estructural*) con el cambio en las unidades autopoieticas: individuos.

Según este enfoque, la conducta de un individuo dispara conductas en otros y viceversa. De modo que las interacciones entre éstos pueden generar una discontinuidad en el sistema: el cambio.

Sin embargo este proceso no se visualiza como algo sencillo y frecuente, cuando hablamos de unidades autopoieticas de naturaleza estable y cerrada, donde una de las características que las definen como tales, es la *clausura* (Maturana, Varela, 1984)

El problema del cambio depende del modo en que los sistemas tratan las variaciones que influyen su forma corriente de funcionar.

Es la coherencia de cada miembro la que especifica qué clase de intervenciones pueden provocar las conductas capaces de modificar el sistema. (Gore, 1988, p.93).

Pensar lo colectivo, como el espacio en donde puede darse este “encaje” de unidades autopoieticas, organizaciones e individuos, donde se produzca una discontinuidad que permita un cambio de sistema a partir de la transformación de sus partes (individuos), constituye un desafío teórico- metodológico.

La teoría de la autopoiesis nos conduce a comprender el cambio como el resultado de operaciones generadas internamente por los seres vivos y la relación de dicho proceso de cambio con el sostenimiento de la identidad en las organizaciones.

Desde esta perspectiva podemos afirmar que:

*...”El proceso de aprendizaje social es una sola malla apretada de relaciones humanas, en la que nuestros propios actos están contribuyendo constantemente”... (Behncke: 1984, p. X)*

La pregunta pendiente es:

*¿Cómo se entrama lo individual y lo colectivo en dicha malla, para que alguna de estas unidades (sistema o entorno) pueda producir una disrupción en la otra (entorno o sistema)?*

Consideramos que el constructivismo está dejando de verse como una teoría exclusiva para explicar el proceso de aprendizaje, y se dirige hacia la epistemología como una teoría del conocimiento, ejerciendo una gran influencia en el desarrollo de las ciencias sociales, constituyéndose en su base epistemológica.

#### **2.4- La construcción social de la realidad**<sup>5</sup>

Desde la sociología se destacan los aportes de Berger y Luckmann a través del concepto de **construcción social de la realidad**. Estos autores, en realidad sucesores de las ideas de Schutz (1959), brindaron un aporte relevante en la sociología del conocimiento, no sólo a través de la afirmación de que la realidad se construye socialmente sino también al emprender el trabajo de análisis de los procesos por los cuales esto se produce.

*...”El interés sociológico en materia de “realidad” y “conocimiento” se justifica así inicialmente por el hecho de su relatividad social. Lo que es “real” para un monje del Tíbet puede no ser “real” para un hombre de negocios norteamericano”... ”Se sigue de esto que las acumulaciones específicas de “realidad” y “conocimiento” pertenecen a contextos sociales específicos y que estas relaciones tendrán que incluirse en el análisis sociológico adecuado además de dichos contextos”... (Berger; Luckmann 1972, p.15)*

La sociología del conocimiento reconoce el carácter dual de la sociedad, en tanto puede ser considerada “una cosa”, al propio tiempo que se encuentra construida por una actividad que expresa un significado subjetivo. La sociedad es al mismo tiempo facticidad objetiva y significado subjetivo.

Asimismo, la sociología del conocimiento, se pregunta:

*¿Cómo es posible que los significados subjetivos se vuelvan facticidades objetivas?*

*¿Cómo es posible que la actividad humana produzca un mundo de cosas?*

*...”Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real por éstos”...” debemos por lo tanto, tratar de clarificar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, a saber, las objetivaciones de los procesos subjetivos por medio de los cuales se construye el mundo intersubjetivo del sentido común”. (Berger; Luckmann 1972:37)*

La vida cotidiana se constituye de este modo en la realidad que comparto con los otros, la que se da en la experiencia “cara a cara”, situación prototípica de la interacción social. Esta realidad es aprendida por lo sujetos que en ella participan a través de interacciones

---

<sup>5</sup> Tomado del Título de la obra de Berger y Luckmann (1972)

progresivas que alejándose del “cara a cara”, del “aquí y ahora” se vuelven anónimas y se constituyen en tipificadoras de esta realidad.

Los signos constituyen un especial ejemplo de dicha objetivación, y más específicamente el lenguaje, como sistema de signos, el que no sólo se origina en dicha vida cotidiana, sino que además se constituye en el vehículo y al mismo tiempo en generador de conocimiento sobre la realidad.

En síntesis:

...” *La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social*”. (Berger; Luckmann, 1972, p.84)

En este sentido la sociedad se entiende en términos de un proceso dialéctico compuesto por tres momentos: externalización, objetivación e internalización de la realidad cotidiana. Por lo que reconocido el momento de objetivación a partir del proceso de institucionalización, debemos reconocer el momento de internalización a través del proceso de socialización.

La internalización permite la comprensión del Otro y del mundo en cuanto realidad significativa y social. *El individuo “asume” el mundo en el que ya viven otros*. Este proceso de internalización hace al individuo miembro de la sociedad. En este proceso de internalización, los lazos entre sociedad, identidad y realidad se estrechan subjetivamente.

La socialización es un proceso infinito en el seno de una sociedad, ahora bien los contenidos que en ella se desarrollan pueden amenazar la realidad subjetiva, de modo que toda sociedad para perpetuarse debería velar por el mantenimiento y transformación de su realidad subjetiva, la que debería guardar cierta coherencia con la realidad objetiva.

El hombre se transforma en un proceso dialéctico entre la naturaleza y el mundo construido socialmente, en este proceso el hombre al mismo tiempo produce dicha realidad y se produce a sí mismo.

Consideramos que estos aportes en torno a los conceptos de objetivación e internalización de la realidad social como producto de la actividad humana constituyen importantes categorías de análisis aplicables al proceso de construcción colectiva del conocimiento en las organizaciones.

### ***2.5- La representación social, un valioso concepto para comprender fenómenos colectivos.***

Después de la Segunda Guerra Mundial, en Francia se desarrolla una línea de investigación en torno a las conversaciones, la que se constituirá en los primeros pasos, que luego continuaría Moscovici, hacia el concepto de **representación social**. En la comunicación humana las representaciones sociales trascienden las opiniones particulares de los individuos. ...” *Se trata de sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particulares...de “teorías”, “de ciencias” sui generis, destinadas a descubrir la realidad y ordenarlas”...* (Moscovici, 1986, p.22)

Otro rasgo que distingue a las mismas es que son compartidas a nivel de una misma comunidad, es decir constituyen una *representación colectiva* de la realidad.

Según Moscovici (1986) las representaciones sociales tienen la función de *“orientar a los individuos en su entorno social y material y dominarlo”* (p.77)

En la obra *“La psychanalyse, son image et son public”* (1961) Moscovici nos muestra cómo una idea científica o política es difundida y transformada dentro de una cultura y cómo, aun dentro de este proceso por el cual dichas teorías sufren modificaciones, éstas a su vez son

capaces de modificar las creencias y opiniones dentro de dicha cultura. La representación social permite a un colectivo categorizar algo desconocido hasta entonces, por lo que las relaciones y el pensamiento de dicho colectivo cambiarán a partir de dicha representación social.

Las representaciones sociales no deben ser vistas como desviaciones o distorsiones del funcionamiento cognitivo, sino que deben ser consideradas como un ajuste que le permite al individuo construir significado en determinado contexto. La construcción y repertorio de las mismas deberían servirnos especialmente, para explicar y comprender en profundidad los contextos socioculturales en las que se gestan.

Las representaciones sociales incluyen dos dimensiones. Una contextual, el sujeto se halla en situación de interacción social y la representación aparece como cognición social. Otra de pertenencia, en la que el sujeto en tanto sujeto social, hace intervenir en la elaboración de la representación social, ideas, valores y modelos provenientes de su grupo de pertenencia. Estas dos dimensiones de las representaciones sociales permiten visualizar al sujeto como productor y como producido.

En síntesis, las representaciones sociales constituyen un modo de interpretar y pensar los hechos cotidianos, es una *“forma de conocimiento social”*. Este conocimiento es elaborado colectivamente y compartido.

Consideramos que el análisis de este tipo de conocimiento constituye un valioso recurso para el diseño del aprendizaje organizacional, en tanto permite explorar la realidad de los fenómenos sociales, estudiados desde la óptica de los actores involucrados que los construyen.

Asimismo, permite tener en cuenta que esta representación social de la realidad no es homogénea, sino que presenta una diversidad, fundamentalmente determinada por el factor sociocultural. Y así como dentro de una sociedad podemos encontrar una representación social según el grupo sociocultural del que se trate, del mismo modo en el campo organizacional encontraremos diferentes grupos no siempre claramente definidos, o lo que Wenger (2001) ha denominado *comunidades de práctica*, con una determinada representación de la realidad ajustada a la comunidad dentro de la cual participan.

En síntesis, de ser utilizado en este sentido, este concepto promete echar luz en la comprensión del comportamiento organizacional.

## **2.6- Un importante giro en las teorías de las organizaciones, Simon, March.**

Nadie puede negar en la actualidad la relevancia de las organizaciones para el desarrollo de cualquiera de las actividades sociales, sin embargo:

*“Muchas organizaciones ocupan la mente de ejecutivos y administradores en ejercicio y, a pesar de los muchos libros escritos para estos profesionales, la teoría de la organización ocupa un lugar insignificante en la ciencia social moderna. (March, Simon, 1977,p.1)*

Ahora bien, ¿por qué son importantes las organizaciones?

*...”Las organizaciones son importantes porque la gente pasa mucho tiempo en ellas. La masa laboral, es decir, la parte más importante de la población adulta-pasa más de una tercera parte de sus horas hábiles en las organizaciones que la emplean. En la vida del niños se destina casi el mismo tiempo a la organización escolar, y un número incontable de otras organizaciones, la mayoría voluntarias,*

*ocupan la mayor parte del tiempo libre del niño como del adulto”... (March, Simon 1977, p.2)*

Para Simon y March esta no es la única o principal causa de estudio. Éstos consideran que el interés de estudio del comportamiento dentro de las mismas radica fundamentalmente en la necesidad de explicar el comportamiento humano.

La teoría clásica, que supone un hombre racional y un contexto de certidumbre, tiene serias limitaciones para comprender qué pasa entre los individuos en el interior de las organizaciones.

Para Simon (1979) una parte de la dificultad y de la resistencia a analizar los factores organizativos del comportamiento ejecutivo nace de la mala interpretación del vocablo “organización”.

*...”Para muchas personas, organización significa algo que se dibuja en gráficos o se registra en detallados manuales de descripción de tareas para ser anotado y archivado debidamente. En las páginas de este libro, el vocablo “organización” se refiere al complejo diseño de comunicaciones y demás relaciones existentes dentro de un grupo de seres humanos”. (Simon, 1979,p.XV)*

Del estudio de los orígenes de las organizaciones puede aprenderse mucho acerca de éstas. El estudio de la administración debe focalizarse en los aspectos racionales del comportamiento humano. *“Pero si queremos explicar el fracaso de las organizaciones así como sus logros, tenemos que comprender también la conducta no racional”.* (Simon, Smithburg y Thompson, 1968,p.50)

La cuestión central de la teoría administrativa que propone Simon lo constituye la frontera entre los aspectos racionales y no racionales del comportamiento social humano.

A mediados de siglo pasado, desde las teorías de la administración, cobra especial importancia la escuela de la **teoría de la organización** (Barnard, 1938, Simon, 1945; March, 1958). Este enfoque revisa críticamente las teorías administrativas clásicas, argumentando que el enfoque tradicional no permite comprender -y por ende predecir- el comportamiento dentro de la organización. Esta escuela pasa paulatinamente de una dimensión económica – individual- a una dimensión social –colectiva- donde los estudios acerca de la interacción entre los individuos dentro de la estructura formal de la organización adquieren especial relevancia.

*“El comportamiento Administrativo”* (Simon, 1945) se ha constituido en un clásico para el estudio de la organización dando un giro fundamental respecto a las teorías clásicas focalizadas en el hombre económico, racional, certero y utilitarista.

En la vida real, los seres humanos muestran tan solo una *racionalidad limitada* (Simon, 1947). El fenómeno principal que debe ser explicado, es cómo los organismos son capaces de comportarse de modo relativamente consecuente y objetivamente orientado en un medio ambiente, cuya complejidad es enormemente desproporcionada a su capacidad de tratamiento de la información y cálculo.

Simon establece un modelo integral que permite analizar aspectos organizativos tales como la participación, el conflicto, la autoridad y la comunicación.

La organización es considerada como un fenómeno del comportamiento (Simon, Smithburg y Thomson, 1968) y en consecuencia el comportamiento administrativo se analiza como comportamiento humano.

El estudio del comportamiento administrativo se focaliza en un estudio de mecanismos psicológicos básicos- motivacionales y cognitivos- en aquellas circunstancias en que estos mecanismos se entrelazan en un sistema social complejo, formalizado y orientado hacia un objetivo.

Paralelamente a Simon, los desarrollos de James March adquieren especial relevancia. March adopta un enfoque científico multidisciplinario con el que contribuye a la construcción teórica de una organización donde ubica al hombre en un papel protagónico y reconoce la flexibilidad y la ambigüedad como componentes constitutivos de este contexto.

Los representantes de esta escuela del comportamiento organizacional, a través de sus desarrollos en torno a la racionalidad limitada, la flexibilidad, la apuesta a otro tipo de pensamiento donde la desviación, la confusión y el azar deberían articularse con las proposiciones lógicas, están dando cuenta de la cada vez más creciente presencia de un nuevo paradigma en el desarrollo del conocimiento, el de la complejidad. (Lyotard, 1993; Pérez Lindo, 1998; Eagleton, 1998)

Aún así, hoy día no contamos con una teoría integrada de las organizaciones con fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos basados en las Ciencias Sociales que puedan brindarnos un marco de referencia para comprender y actuar en las organizaciones.

Según López Yáñez (2002,p.292):

*...”La mayor parte de los intentos de abordar esta empresa acusan dos problemas esenciales: (a) la falta de un marco epistemológico –un paradigma- adecuado, y (b) un punto de vista demasiado estrecho, enfocado hacia las organizaciones industriales, que apenas les ha permitido superar el marco de teorías de la gestión”...*

Hacia fines del siglo XX, se ha tomado distancia de los postulados fordistas y tayloristas, abandonando la metáfora de la organización como una máquina y conduciendo, en el marco de los análisis que arriba hemos señalado, hacia la metáfora de la organización como un organismo viviente. Es en este sentido que han cobrado especial importancia los conceptos de ambiente, clima, contexto y cultura en el campo del comportamiento organizacional.

## ***2.7- El concepto de cultura en el contexto organizacional***

La cultura es un proceso de transformación de la naturaleza misma de las cosas, ya no queda casi nada puramente natural en la raza humana. Cuché (1999) define al hombre como “*un ser de cultura*”. La reflexión en torno al concepto de cultura nos permite reconocer la unicidad y al mismo tiempo diversidad de la humanidad, permitiéndonos buscar patrones y sus particularidades, ya no en términos biológicos (lo que le ha sido dado al hombre) sino en términos culturales (lo que el hombre ha sido capaz de construir, a partir de aquello dado).

La cultura como un conjunto de creencias y de símbolos compartidos por un determinado grupo social pone de relieve el modo de producción cultural que se da a través de un proceso participativo de construcción social de significados.

Abravanel y otros (1988) consideran a las organizaciones como sociedades en miniatura, pequeñas sociedades dotadas tanto de procesos de socialización como de normas y estructuras sociales que poseen características culturales propias.

Como las organizaciones son permeables a la cultura social, muchas de las características de la cultura de estas organizaciones, la escuela, la empresa entre otras, no le son exclusivas, sino

que son parte del conjunto de valoraciones que comparten con el resto de las organizaciones de la sociedad.

Desde estos enfoques es posible dar cuenta de las organizaciones como producciones culturales, y a su vez entender nuestra cultura actual como productora de organizaciones.

Es en este marco que se concibe el concepto de cultura organizacional. Según Schein (1990) conforme el grupo trabaja y enfrenta conjuntamente problemas, poco a poco establece suposiciones comunes acerca de sí mismo y normas de conducta. El grupo aprende a hacer frente a su problema de supervivencia externa dentro de su ambiente, y a manejar e integrar sus propios procesos internos. *“La suma total de estos aprendizajes, representado por una serie de premisas y normas implícitas que se dan por sentadas, puede considerarse como la cultura”*. (Schein, 1990, p.85)

Schein también describe a las manifestaciones culturales como estrategias que son recordadas y transmitidas a los nuevos miembros dentro de un grupo u organización.

Todas las organizaciones poseen entidad propia y, más aún, propia identidad, es decir poseen un sentido colectivo de finalidad última.

Del mismo modo que consideramos a las personas portadoras de cultura que en gran medida determinan su acción, las organizaciones poseen una cultura propia, un conjunto de creencias, costumbres y saberes acerca de cómo desarrollar su acción.

Este sistema que se preserva a sí mismo crea un clima, una atmósfera o lo que algunos autores denominan un ambiente semántico. Cada organización y cada subgrupo relevante de una organización, constituye un ambiente semántico que aporta sentido a la acción que se desarrolla dentro del mismo.

El ambiente semántico es una estructura implícita que aparece a modo de imposición ante los individuos, posee una estructura altamente conservadora que torna predecible la cotidianeidad de las situaciones organizacionales, donde los actores involucrados naturalizan dicha realidad, como lo dado, lo que es, lo que ya está, lo que es así, único posible e imposible de modificar.

Los procesos de aprendizaje organizacional deberían posibilitar la desnaturalización de la realidad, acompañada por un reconocimiento de los modelos culturales que transmitimos y conservamos.

En este sentido, el concepto de cultura cobra especial importancia dentro de las teorías organizacionales actuales ya que la comprensión, el reconocimiento y la reflexión sobre la cultura organizacional es considerado un punto de apalancamiento ineludible (Senge,1990) para producir cambios en las organizaciones.

## **2.8- Kuberbetes, la capacidad de autoaprendizaje de los sistemas organizados**

La **cibernética** (Wiener, 1961) como nueva ciencia centrada en el estudio de la información, la comunicación y el control confluye en el concepto de aprendizaje organizacional en tanto plantea la posibilidad de diseñar sistemas capaces de aprender a aprender de manera homóloga al cerebro humano.

Wiener había acuñado metafóricamente el término cibernética, tomándolo de la palabra griega *Kuberbetes*, que significa “gobierno del timón”.

Sus inicios se ubican durante la Segunda Guerra Mundial en el desarrollo de recursos para el control de las armas de fuego. El interés estaba centrado en diseñar máquinas flexibles, hábiles para el control de su propio comportamiento.

El concepto fundamental de la cibernética fue el de entender que *“la habilidad de un sistema con un comportamiento autorregulado dependía de los procesos de intercambio de*

información, incluyendo la **retroacción o retroalimentación –feedback- negativa**”. (Morgan, 1998, p.73)

Por retroacción o retroalimentación negativa (en términos de “gobierno del timón”) se entiende el proceso de detección y corrección del error automáticamente, de modo de realizar los cambios necesarios para mantener la dirección deseada.

Morgan señala cuatro principios rectores que la cibernética ha descrito en torno a lo que los sistemas deberían aprender. Los sistemas deben ser capaces de a) sentir, controlar y explorar aspectos significativos de sus entornos, b) comunicar esta información a las normas operativas que guían el comportamiento del sistema, c) Detectar desviaciones significativas de las normas, d) Iniciar las acciones correctivas cuando se detecten las discrepancias. Estos principios brindan las condiciones para que un sistema pueda interactuar (intercambio de información) con su entorno controlando los cambios e iniciando respuestas apropiadas. Ahora bien, este sistema no es capaz de controlar cambios que no estén determinados por las normas o patrones definidos.

Morgan da un ejemplo clarificador, el del termostato, que si bien es capaz de detectar y corregir desviaciones de una temperatura predeterminada, no es capaz de determinar qué temperatura es la que se ajusta a las preferencias de los ocupantes del salón y realizar las correcciones necesarias.

La cibernética avanza en este sentido diferenciando entre aprendizaje de “algo” y “aprender a aprender”.

Aprender a aprender, se ubica en otro nivel lógico diferente al aprendizaje de un objeto en particular. Supone una discontinuidad, un tipo de aprendizaje que conduce fuera del sistema.

Es en este punto que el aporte de esta nueva ciencia al concepto de aprendizaje organizacional, adquiere mayor relevancia. Este tipo de aprendizaje que es capaz de cuestionarse a sí mismo como sistema de aprendizaje, es lo que Argyris (1977), denomina aprendizaje de lazo doble, aquel proceso de indagación acerca de la detección y corrección de errores basados en la incongruencia entre las teorías declaradas y las teorías en uso. Este es un proceso dinámico y de cambio tendiente a la transformación del status quo de la organización. El aprendizaje organizacional aparece como un recurso del sistema; ante su propia complejidad interna y ante la complejidad del entorno.

### **3- Análisis y conclusiones**

La afluencia de diferentes ramas de las ciencias sociales sobre el comportamiento humano en las organizaciones, ha dado por resultado una diversidad de abordajes cada uno de ellos con su propio lenguaje. Se hace necesario buscar relaciones y estrechar vínculos entre éstos.

Reconocer **la capacidad educativa de la acción social** nos conduce a tomar conciencia de la relevancia de la experiencia social que se desarrolla en el seno de las organizaciones y el indispensable análisis de esta experiencia para la transformación de dicha acción social. Weick (1979) dice que *la experiencia no es aquello que le pasa a las personas, sino lo que las personas pueden hacer con aquello que le pasa.*

Eso que las personas pueden hacer con lo que le pasa es **el aprendizaje** mismo. Se lo entiende como un proceso constructivo que, a través de una negociación de significados, permite reestructuraciones en el sujeto.

**La investigación – acción** se presenta como una estrategia adecuada para el análisis de esta experiencia. Se trata de una indagación que permite develar las incongruencias entre las teorías

en uso y las teorías declaradas. Este enfoque permite articular la investigación de la acción con la teoría de la ciencia de la acción. (Argyris, 1999).

Las ciencias sociales ya no discuten que *la realidad se construye socialmente* a partir de interacciones subjetivas de *los individuos* y que éstos *asumen una representación colectiva de la realidad*.

Tanto las ciencias de la administración, como la cibernética y así también el enfoque biológico del entendimiento humano, entienden que *las organizaciones son complejos organismos vivientes producto de la cultura y a su vez productores de ésta*. Estos complejos organismos *pueden constituirse* en sistemas *capaces de aprender a aprender* al igual que los individuos, siendo esto último el *aprendizaje organizacional* mismo. Reconocer este concepto en *una época caracterizada por las múltiples y diversas racionalidades emergentes y en continuo movimiento* pareciera de vital importancia para una sociedad de organizaciones que apuesten a su propio desarrollo.

*El aprendizaje organizacional* puede constituirse en concepto sólido con fuertes posibilidades metodológicas para intervenir en un mundo complejo, tejido de eventos, acciones, interacciones, determinaciones y azares.

Lo expuesto, no implica de modo alguno la creencia ingenua de una armonía teórico-metodológica entre los diferentes marcos teóricos presentados. De hecho, existen marcadas diferencias si comparamos exhaustivamente cada una de las teorías presentadas. Creemos haber cumplido con el objetivo propuesto, al buscar en el interior de cada una de ellas, *las relaciones, los vínculos* que nos permitan construir un marco de comprensión del **aprendizaje organizacional**, cada vez más amplio, flexible, apartado de las celdas disciplinarias que enneguecen la mirada de los fenómenos sociales complejos. Con el deseo de construir colectivamente un modelo teórico que supere la fragmentación disciplinaria dentro de la cual se ha desarrollado la ciencia en el siglo pasado, y que dicho modelo permita la transformación que demandan nuestras prácticas organizacionales, invitamos a nuestros lectores a la crítica de este trabajo, para que surjan nuevas contribuciones en este campo.

#### **4- Referencias Bibliográficas**

- Abravanel, H., Allaire, Y., Firsirotu, M., Hobbs, B., Poupart, R., Y Simard, J.J. (1998) *Cultura Organizacional. Aspectos Teóricos, Prácticos y Metodológicos*. (Serie Empresarial). Bogotá: Legis.
- Argyris, C. (1999) *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Buenos Aires: Granica.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (1972) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Contreras; J (1994) *La Investigación- Acción, ¿Qué es? Cuadernos de Pedagogía N° 224*. Barcelona.
- Cuché, D. (1999) *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dewey, J. (1978) *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Gore, E. (1998) *La Educación en la empresa*. Buenos Aires: Granica.
- López Yáñez, J (2002) *Hacia una teoría de los sistemas organizativos*. En Gairin, J Y Darder, P. *Organización y gestión de centros educativos*. (Pp. 292-92/292-112) Madrid: Praxis.
- López Yáñez, J; Sánchez Moreno, M. (2004) *La Cultura Institucional*. En Moreno Olmedilla, J.M. (Coord.) *Organización y gestión de centros educativos*. (P.125-159) Madrid: Universidad Nacional de Educación A Distancia.
- Lytard, J.(1993) *La Condición postmoderna*. Buenos Aires: Planeta.
- March, J; Simon, H (1977) *Teoría De La Organización*. España: Ariel.
- Maturana, H; Varela, F. (1984). *El Árbol De Conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- Morgan, G. (1998) *Imágenes De La Organización*. México, Alfaomega.
- Morin, E (1995) *Introducción Al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Moscovici, S (1986) *Pensamiento y vida social. Psicología Social y Problemas Sociales En Psicología Social II*. España: Paidós.
- Natorp, Dewey, Durheim, (1991) *Teoría de la educación y sociedad*. Introducción Y Selección De Textos: Fernando Mateo. Buenos Aires. Centro Editor De América Latina.
- Piaget, J. (1980) *Psicología y Pedagogía*. Barcelona. Ariel.
- Sagastizábal M. A.; Perlo, C. (2002) *La Investigación-Acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires, La Crujía.
- Schein, E. (1990) *“Consultoría De Procesos. Su Papel En El Desarrollo Organizacional”*. Vol. 1. N.Y.: Addison Wesley.
- Simon, H, A.; Smithburg, D; Thompson, V. (1968) *Administración Pública*. México: Letras.
- Simon, H.A. (1979) *El Comportamiento Administrativo. Estudio de los procesos decisivos en la organización administrativa*. Buenos Aires: Aguilar.
- Vigotsky, L. S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Weick, K. (1979) *The Social psychology of organizing*. Usa: Mc Graw-Hill.
- Wenger, E. (1989) *Communities Of Practice*. NY: Cambridge University Press.