

IX Jornadas de Psicología de las Organizaciones y el Trabajo

Cultura Organizacional: aportes al análisis de la dimensión subjetiva de la organización del trabajo

Hacia un modelo de aprendizaje para generar cambios transformativos en las organizaciones

Perlo, Claudia Liliana

... "El único modo de salir de un sueño supone un cambio del soñar, al despertar. El despertar, desde luego, no constituye ya parte del sueño, sino que es un cambio a un estado completamente distinto. Esta clase de cambio la denominaremos en lo sucesivo cambio 2" ... (Watzlawick, Weakland, Fisch, 1995)

Introducción

El trabajo que aquí presentamos refiere a un modelo de aprendizaje generado a partir de la realización de las siguientes investigaciones realizadas entre los años (2000- 2006):

- *"La gestión del cambio a través del aprendizaje de competencias formativas y organizativas en la empresa". Caso Sincrored y Caso Rosseau. (2000-2002)*
- *"Afluentes de diferentes corrientes teóricas al concepto de aprendizaje organizacional" (2004)*
- *"Las organizaciones como producto de la relación intersubjetiva de los individuos." (2005). publicada en Revista Invenio de la Universidad del Centro Latinoamericano- Junio 2006- Ucel- Rosario-*
- *"El aprendizaje organizacional como modelo de gestión para el desarrollo de la mente colectiva (2006)*
- *"El diálogo como estrategia para la gestión del aprendizaje organizacional" (2004) publicada en Revista Comunidade e Família, Pontificia Universidade de Sao Pablo, Brasil, Enero, 2006.*

La pregunta común que guió estas investigaciones: ***¿Qué debemos aprender colectivamente para producir cambios reales y efectivos en las organizaciones?*** buscó analizar los procesos de cambio y aprendizaje en organizaciones empresariales a partir de la descripción, interpretación y comprensión de éstos.

En esta ponencia se presentará **un modelo de aprendizaje** que se propone a partir de dichas investigaciones. En primer lugar se realiza una breve referencia acerca de la concepción de los modelos en las ciencias sociales. Seguidamente se precisan los conceptos de aprendizaje y cambio desde los cuales se parte en estos trabajos. Luego se explicitan los **siete componentes que constituyen el modelo propuesto** organizados en tres ejes: supuestos ontológicos y epistemológicos o contenidos conceptuales y supuestos axiológicos o contenidos actitudinales. Finalmente se plantean dos preguntas que desafían continuar el proceso espiralado de la investigación-acción.

Acerca de los modelos

Consideramos que la relativa eficacia o incluso el fracaso de muchas de las intervenciones organizacionales para llevar a cabo determinados procesos de aprendizaje y cambio están enmarcados en la concepción inadecuada de lo que constituye un modelo. Por lo que cabe plantear en primer lugar, qué implica proponer un modelo y desde qué lugar. En otros trabajos publicados (Costa, Perlo, De la Riestra, 2006; Perlo, 2006) hemos expuesto más en profundidad sobre este tema, aquí lo haremos de manera muy breve.

Del mismo modo que *“un mapa no es el territorio que representa”* (Korzybski)¹, un modelo no es la realidad, ni tampoco puede ser considerado como una propuesta ideal a implantar. Un modelo no es ni la realidad misma, ni la realidad, es siempre una representación. Es un mapa, representación, ensayo racional, mental y provisorio que se aproxima más o menos a la realidad. El modelo es una mirada, un modo de observar la realidad que a su vez se

¹. La frase es del conde Alfred Korzybski, un ex oficial polaco que durante la Primera Guerra dirigió un desastroso ataque que terminó con todo su batallón en un profundo foso que no figuraba en ningún mapa. Justo frente a las ametralladoras alemanas. Disponible en: www.bifurcaciones.cl/006/VdelMar.htm, consulta 3/6/07

constituye en una matriz (paradigma) que moldea la construcción de dicha realidad.

Es a partir de estas representaciones que construimos nuestra realidad, realidad multidimensional (Böhm,1984) que nos constituye en observadores artífices de lo observado, nuestra mirada nos reproduce.

“En este sentido es que debemos apartarnos de la concepción de modelos ideales y “exitosos” a aplicar, y centrar nuestra mirada en la observación de la realidad como una totalidad compleja, para poder representarla lo más fielmente posible y en función de ésta generar intervenciones ajustadas al contexto”.(Perlo, 2006)

Podría uno preguntarse *“representación lo más fielmente posible”* a quién. Fiel a nosotros mismos y al contexto que queremos comprender y transformar.

Aprendizaje y Cambio

El aprendizaje es concebido **como un proceso** de reestructuración y negociación de significados mediante el cual se produce un cambio conceptual en el sujeto. Este concepto de aprendizaje encuentra correspondencia con el *aprendizaje de circuito doble*, Argyris y Schön (1978), proceso a través del cual los individuos advierten contradicciones entre los valores y normas de la organización y las prácticas de la misma y afrontan un proceso de transformación de la estructura misma.

El aprendizaje como **cambio conceptual** del sujeto, al igual que el aprendizaje de **circuito doble** en la organización requiere de un proceso de reestructuración del sistema dentro del cual operan. Por lo que ambos conceptos convergen con el concepto de cambio tipo 2 definido como una reestructuración. (Watzlawick y otros, 1995).

Watzlawick, Weakland y Fisch (1995) reconocen dos tipos de cambios: cambio 1 que tiene lugar dentro del mismo sistema, no siendo este último en ningún sentido alterado, y cambio 2 cuya existencia ha provocado el cambio del mismo sistema.

Según Watzlawick (1995) *...“reestructurar significa cambiar el propio marco conceptual o emocional, en el cual se experimenta una situación y situarla dentro de otra estructura”... , ...” Lo que cambia es el sentido de la situación”...*

El cambio 2 implica un cambio del cambio.

Ahora bien:

¿Cuáles son las condiciones internas de una unidad autopoiética (sistema) que posibilitan un tipo de aprendizaje generador de un cambio de tipo 2 en las organizaciones (entorno)?. Y viceversa.

¿Qué condiciones debe brindar el entorno (organizaciones) para facilitar el desarrollo de estas condiciones en los sistemas (unidades autopoiéticas)? Y viceversa.

*¿Qué es necesario enseñar y aprender para que los actores organizacionales involucrados en la acción colectiva puedan “**darse cuenta**” y “**hacerse cargo**” (Yontef, 2002) de su participación individual en dicho proceso colectivo?*

Orientados por estas preguntas se generó un modelo de siete componentes del aprendizaje para generar un cambio de tipo 2 (reestructuración) en las organizaciones

Siete componentes de un proceso de aprendizaje para generar un cambio transformativo.

“Darse Cuenta”, es un proceso sostenido desde la profundización y la ampliación del campo de la conciencia de nuestro accionar cotidiano.

“El Darse cuenta es una forma de vivir .Es el proceso de estar en contacto alerta con el evento mas importante del campo individuo/grupo, con total apoyo sensorio-motor, emocional, cognitivo y energético.....Así el darse cuenta es en sí mismo una integración del problema.” (Yontef; 2002:57)

“Hacerse cargo”, es la posibilidad de responsabilizarse por aquello que vamos descubriendo y reconociendo como necesidad a ser satisfecha y concluida como tal, para dar la posibilidad al surgimiento de otra nueva. Hacerse cargo alude a la responsabilidad de responder por nuestros descubrimientos, compromisos y acciones.

Respecto a estas dos competencias, “*darse cuenta*” y “*hacerse cargo*”, en términos científicos podríamos decir que se trata de aprender nuevos supuestos ontológicos, epistemológicos y axiológicos, y en términos pedagógicos involucran el aprendizaje de contenidos conceptuales y

actitudinales, que permitirán adquirir supuestos metodológicos (desde la ciencia) y contenidos procedimentales (desde la pedagogía), para aprender en el proceso de cambio (holomovimiento/coevolución) que constituye la vida.

A continuación presentamos los siete componentes organizados en torno a estos supuestos (ciencia) y contenidos conceptuales y actitudinales (pedagogía).

Los siete componentes organizados en supuestos o contenidos a los que nos referimos son:

Supuestos ontológicos o contenidos conceptuales

- 1) Concepción de realidad: El ser es devenir
- 2) La construcción de la realidad: coordinación con el flujo inevitable del movimiento
- 3) El universo como un sistema. Autopoiésis: Autonomía y dependencia

Supuestos epistemológicos o contenidos conceptuales

- 4) La resignificación de la experiencia
- 5) La incorporación de la vivencia como fuentes de conocimiento

Supuestos axiológicos o contenidos actitudinales

- 6) Confianza/esperanza.
- 7) Valor/coraje

Supuestos ontológicos o contenidos conceptuales

1) Concepción de realidad: El ser es devenir

Sólo bastaron dos décadas del siglo XX, para que se desatara, tanto de la mano de la teoría de la relatividad (Einstein, 1905) como de la mecánica cuántica (Böhr, 1913 y la concepción del átomo) de Heissenberg, 1928 (principio de incertidumbre) y Schröinger, 1926 (función ondulatoria), una revolución paradigmática que cambiaría radicalmente nuestra concepción de la realidad.

Todo lo que existe en el universo está constituido por información y energía. Materia y energía son la misma cosa pero en manifestaciones diferentes. Somos expresiones diferentes de energía e información. (Einstein)

...“La luz y otras formas de energía tienen doble personalidad y a veces se comportan como ondas y a veces como partículas” (Briggs; Peat, 1985:43)

“El principio de indeterminación de Heisenberg mostraba que las propiedades reales de los objetos ya no se podían separar del acto de la medición y por ende del observador mismo” (Briggs; Peat 1985:54)

Luego llegará el controvertido análisis de Kuhn (1967) que echará definitivamente por tierra las pretensiones de objetividad de la ciencia.

La realidad no es definitiva, no es regular, no es inmutable, en la naturaleza encontramos más que cosas que existen, cosas a existir, que “son” (existen) en la medida que las configuramos a través de la observación.

La realidad “es circunscripta” a un determinado contexto para un grupo determinado de observadores. La realidad existe en una potencialidad pura *universo plegado*, (Böhm,1984) y se constituye como tal *universo desplegado*, (Böhm,1984) en tanto la observamos (creamos).

“El observador y los observado parecen influirse mutuamente, el científico es como un remolino tratando de estudiar el flujo del agua” (Briggs; Peat, 1985)

Desde esta perspectiva donde el observador es lo observado, podemos reconocer dos dimensiones de la realidad, lo que está siendo, *orden explícito*, (Böhm1984) y lo que puede ser *orden implícito*, (Böhm 1984). Lo que separa “lo que está siendo” de lo que “puede ser” es nuestra observación, la que no se orienta a través de una trayectoria de causas y efectos, sino de saltos probabilísticos y correlaciones. La naturaleza es discontinua.

Debemos reconocer al menos dos ámbitos de existencia: *el físico*, el que hemos *circunscripto*, fijado, a través de nuestra observación utilizando nuestros sentidos y el *virtual*, o *no circunscripto*, es el ámbito de lo potencial donde algo puede ser partícula y onda simultáneamente. La observación será la que convierte a una o a otra en realidad.

Niels Bohr considera a la conciencia como la responsable de la mutación onda-partícula. En este sentido es la conciencia la que define la existencia circunscripta de los paquetes de energía, de la potencialidad pura.

Los desarrollos empíricos de la física cuántica a lo largo de todo el siglo pasado han demostrado la existencia de una realidad no circunscripta que fluye más al modo del río que del remolino (realidad circunscripta)

Esta concepción de la realidad donde *ser* (remolino) y *devenir* (río) se entranan, constituye un afluente que nutre un proceso de aprendizaje capaz de producir un cambio transformador en los sistemas.

2) La construcción de la realidad: coordinación con el flujo inevitable del movimiento

La realidad se construye a través de un proceso que Böhm (1957) denomina holomovimiento.

Para Böhm, el universo es un gran espejo donde cada parte refleja todo lo demás. La idea del holograma le permitió desarrollar una *teoría de la causalidad* donde define al universo como una red causal fluida, íntegra e indivisa.

La realidad se construye a partir de movimientos de pliegue y despliegue configurando diversos órdenes. En lo plegado (orden implícito), las cosas fluyen unas con otras en la totalidad. En lo desplegado (orden explícito) se configuran subtotalidades relativamente autónomas de la red integral.

Lo que para nuestros ojos se muestra como discontinuo y azaroso, en realidad constituye diferentes órdenes de pliegue y despliegue de los fenómenos.

Para Böhm, el azar contiene un complejo y diferente nivel de orden, por lo que el azar no sería tal, sino diversos grados de orden.

De este modo las partes y los fragmentos existen en tanto "*autonomías relativas*".

Del mismo modo que una ola constituye una entidad "*separada*" del océano "*relativamente*", no sería tal en tanto fuera de éste. Por lo que las cosas, como también nosotros mismos constituimos "*subtotalidades relativamente autónomas*" del movimiento fluído de la totalidad que constituye el universo.

Debajo de todo orden explícito, existe un orden implícito. A partir de ello la partícula ya no es una cosa sino despliegues sucesivos, al mismo tiempo que

es siempre lo mismo ya que se encuentra plegada en todo lo demás. Lo que cambia es nuestra comprensión de lo implícito que produce diferentes grados de explicitación de las *“subtotalidades relativamente autónomas”*.

Nuestra cultura occidental tiene una fuerte impronta de la conciencia explícita, estamos entrenados para abstraer subtotaes que, muy comúnmente, tienen poco de relativo y mucho de estables. El proceso de individuación a través de la construcción de la identidad nos conduce a una circunscripción estricta y rígida del yo, que deja poco margen para advertir el orden implícito subyacente que tiene la existencia individual y su naturaleza holográfica que le devuelve el reflejo de la totalidad.

La relevante presencia del orden explícito que ha posibilitado al hombre innumerables avances en la exploración de los subtotaes (ciencia y tecnología), a la vez lo ha inhibido en la comprensión del desapercibido orden implícito, donde lo aún no desplegado le brinda infinitas posibilidades para transformarse y transformar la realidad única en la que vive a partir del menú que ofrece la realidad multidimensional.

El aprendizaje es un proceso de despliegue hacia lo desconocido en la totalidad.

Debemos aprender del movimiento, de lo que fluye inevitablemente. El universo se mueve, debemos aprender a acompañar el movimiento sin fuerza, sin presión, solo moviéndonos sincrónicamente con lo que acontece, de manera similar a *“como el esquiador que se desliza según la curvatura del terreno”*. (Maturana, 2007b)

No interponernos, ni interrumpir al movimiento, solo permitiéndolo; dándole paso somos con el movimiento, no somos más que él, del mismo modo que la ola se mueve como parte y todo con el océano.

Para producir un cambio de sistema será necesaria una coordinación entre las subtotalidades y la totalidad que no obstruyan la fluidez del movimiento.

La comprensión de esta concepción posibilita la apertura necesaria de las unidades autopoieticas para que fluya el todo hacia la subtotalidad generando una disposición interna para que un cambio de tipo 2 acontezca.

3) El universo como un sistema. Autopoiésis: Autonomía y dependencia

En la primera parte de este trabajo hemos presentado en profundidad la teoría de la autopoiésis. Aquí queremos referir la conveniencia de aprender de ella para producir cambios de tipo 2 en los sistemas.

La autopoiésis encierra una paradoja en torno a sus posibilidades de generación de cambios en el sistema y en el entorno. Por un lado se muestra, especialmente a través del concepto de *clausura operativa*, como un sistema con bajas posibilidades de producir un cambio de estructura, en tanto todo cambio constituye un atentado a su propia identidad. “Las dificultades para cambiar” observadas desde afuera, constituyen “la necesidad de preservarse” observada desde adentro. Asimismo, su capacidad generativa de autoproducción interna, muestra un organismo autónomo con relativa dependencia de su entorno y con altas posibilidades de determinación de sí mismo. Dicha autonomía le permite crearse a sí mismos (sistemas) e interpenetrar Luhman,(1987) en contextos (entornos).

Recordemos aquí lo señalado por Jantsch (1980): el aumento de la autonomía está en estrecha relación con el incremento de la apertura e inestabilidad, independencia del entorno. La capacidad de poder autodeterminarnos (autopoiésis) nos brinda una relación más amplia con la totalidad y sus infinitas posibilidades (expansión) y consecuentemente nos vuelve más inestables. Lo que conlleva implícito el potencial de una mayor disposición interna (flexibilidad) a un cambio de sistema. Como ya hemos señalado, esta será una condición necesaria pero no suficiente para producir dicho cambio, ya que dicho potencial parece desplegarse con más facilidad en contextos de *amenaza*.

En íntima relación con este concepto se encuentra la noción de poder. Al respecto Cruz (1999) expresa:

“Autonomía hoy significa mucho más que la mera capacidad para valernos por nosotros mismos: equivale a sostener que ostentamos un cierto poder” (Cruz, 1999)

Aquí nos interesa considerar una acepción de poder poco tomada en cuenta en el análisis sociológico, generalmente desplazada por el significado político del

término, que es aquella ligada al poder como posibilidad, potencialidad de hacer algo, facultad o capacidad para hacer.

Lo que deberíamos aprender, valiéndonos de la capacidad autónoma que nos proporciona nuestra organización autopoietica, es la *oportunidad* permanente que nos ofrece el holomovimiento (totalidad) para desplegar nuestro potencial (poder) creador. Este tipo de aprendizaje puede orientarnos hacia un cambio transformador.

Supuestos epistemológicos o contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

En primer lugar cabe aclarar que resulta indispensable presentar de manera conjunta estos dos componentes, en congruencia a una nueva perspectiva del aprendizaje que articula dos fuentes del conocimiento: "*experiencia y vivencia*", reflexión y emociones. En este mismo sentido cuando nos referimos a contenidos de aprendizaje las clasificaciones conceptual, actitudinal y procedimental se fusionan en una totalidad sistémica y coherente.

4) La resignificación de la experiencia y 5) la incorporación de la vivencia como fuentes de conocimiento

Un proceso de aprendizaje que produzca cambio 2 requiere de un alto grado de conciencia que resignifique la experiencia y reconozca la vivencia como fuente de conocimiento. Para explicar esta cuestión haremos una reflexión en torno a las similitudes y semejanzas de estos dos componentes del aprendizaje.

Durante muchos años, a través del dictado de cursos de capacitación y también en publicaciones (Perlo, 1998) reflexioné en torno a la sobrevaloración de la experiencia en la formación docente. Experiencia que validaba una repetición carente de reflexión sobre las prácticas que demandaban cambios profundos en las organizaciones educativas.

Esta tesis doctoral me ha permitido avanzar en estos análisis iniciales del tema, posibilitándome reflexionar y vivenciar acerca de las dificultades para

comprender un fenómeno en su complejidad y más aún si pretendemos transformarlo, cuando percepción pura (vivencia) y razón (experiencia) se encuentran escindidas.

En primer lugar explicaremos la estrecha relación entre vivencia y experiencia, para luego describir sus diferencias.

Si bien todos podemos reconocernos como seres vivientes (vivencias) portadores de ciertas ideas acerca del vivir (experiencias), debemos entender que el solo hecho de vivir no nos conduce a la reflexión acerca de cómo se vive, en todo caso sí nos permite tener algunas ideas (teorías en uso, Argyris, 1979), que al no ser revisadas (reflexión) reproducen la vivencia. Del mismo modo que el sólo hecho de reflexionar acerca de cómo se vive no es sinónimo de vivir “más adecuadamente” o, en todo caso, constituye una forma de vivir centrada en la razón, escindida de las sensaciones, percepciones y sentimientos que componen una vivencia.

Entendemos a *la vivencia* como percepción fenoménica pura, situaciones en sí, es el instante, no es lo recordado o lo narrado, es lo que puede ser vivido o revivido.

La vivencia es lo que es, es lo real, es certidumbre respecto a la vida para **“el que vive”**.

En síntesis, la vivencia es la expresión pura de la emoción, sin interpretación (reflexión) del ser.

Con cierta distancia, la experiencia, es *experientia*, intento, ensayo, experimento, prueba de **“el que conoce”** y se torna experimentado y experto. De este modo la experiencia es recuerdo, evocación de lo ocurrido, es reflexión e interpretación del fenómeno.

Mientras que en la vivencia, media la percepción (sensación y sentimiento de lo vivido) en la experiencia media la razón (reflexión racional en torno a lo vivido).

Weick (1979) claramente expresa: *“La experiencia no es lo que le pasa al hombre, sino lo que el hombre puede hacer con lo que le pasa”*. Lo que le pasa al hombre es la vivencia, que es percepción, emoción, sentimientos, en definitiva “acto de vivir”. En tanto el hombre pueda reflexionar (experiencia)

sobre lo que le pasa (vivencia) podrá hacer algo con ello, ya sea ratificar o rectificar su vivencia, o bien continuar reflexionando sobre ella.

De manera maravillosa y magistral, García Márquez (2002) titula su novela autobiográfica² “*Vivir (vivencia) para contarla (experiencia)*”, e introduce la misma de este modo:

“La vida no es lo que nos ha pasado sino lo que recordamos para contarla”.

El recuerdo, la narración (contarla) implica *reflexión*. Cuando hay vivencia y no hay relato (lenguaje), no hay reflexión. Cuando hay relato (reflexión) y no hay vivencia, la vida es cuento, la ciencia es cuento, el cambio y el aprendizaje son puro cuento.

Cuando narramos lo que hemos vivido, partimos de la sensación y sentimiento percibido hacia la reflexión de lo que esto nos produjo. Allí, ambas, *vivencia* y *experiencia*, se nutren y entran en *sabiduría*.

Esa destello que aparece en nuestra *experiencia* incierta, brindándole sentido a lo que ocurre (*vivencia cierta*) constituye la *intuición*. La intuición es un delgado hilo que puede conectar, poner en relación experiencia y vivencia, permitiéndonos el conocimiento y la conciencia.

El que sabe (sabiduría) no es solo “*el que vive*” (**vivencia**) como tampoco es solo “*el que conoce*” (**experiencia**), es el que “**es**” (**conciencia**).

En tal sentido Rabelais³ expresa: “*Ciencia sin conciencia (y sin vivencia)*⁴ *es la ruina del alma*”.

Por este recorrido sostenemos que ***es la conciencia sobre las vivencias lo que produce transformación y cambio.***

“La sabiduría no puede ser ni una ciencia ni una técnica subrayaba Aristóteles: se refiere menos a la verdad o a la eficacia, que al bien para sí mismo y para los demás. ¿Es un saber? Ciertamente. Pero un saber vivir”. (Comte – Sponville, 2003)

² En su obra, *La Cabeza bien puesta* (1999) Morin señala a la literatura, la poesía y el cine como escuelas de vida.

“...En la literatura la enseñanza sobre la condición humana puede tomar forma viviente y activa para que cada uno vea con mayor claridad su propia vida”. La literatura restituye la complejidad humana.

³ Citado por Morin (2000: 207)

⁴ El agregado entre paréntesis es nuestro.

Supuestos axiológicos o contenidos actitudinales

Cabe aclarar que si bien la axiología centra su objeto de estudio en los valores más que en la precisión de las actitudes que derivarán de aquellos, aquí los equipararemos para poner en relación el proceso de aprendizaje y la ciencia, en tanto lo que la educación se plantea como contenidos de aprendizaje son las actitudes, las que podrán contribuir a formar (adquisición, rectificación o ratificación) los valores propios y los de la comunidad.

De manera breve conceptualizaremos este tipo de conocimientos por ser reciente su reconsideración en la educación formal y en la equiparación a la enseñanza de hechos y conceptos en el currículo. La reivindicación se sustenta básicamente en que, “todo lo que puede ser aprendido por los alumnos, puede y debe ser enseñado por los profesores” *Coll y otros (1994)*

Las actitudes son experiencias subjetivas internalizadas que implican una dimensión cognitiva (creencias), una afectiva (sentimientos) y una conductual (manifestación a través de la acción) ...”*Las actitudes se diferencian de las cogniciones por la presencia del afecto*”...(Coll y otros,1994)

“Las actitudes, además de contenidos concretos de enseñanza, impregnan la totalidad del proceso educativo y ocupan un papel central en todo acto de aprendizaje” (Coll y otros, 1994)

Si bien estos contenidos son considerados transversales en el currículo desde los contenidos básicos comunes (CBC) del Ministerio de Educación de la Nación, este tipo de aprendizaje se organiza de modo más particular y específico a través del espacio curricular “Formación ética y ciudadana” que se desplaza en el currículo desde la Enseñanza General Básica (EGB) hasta la Educación Superior. Desde la fundamentación general de los mismos se hace hincapié en “*la importancia de abordar la vida afectiva a través de la inclusión de las emociones, miedos y deseos involucrados en los aprendizajes*”, a la vez que se señala a “*la autonomía y la responsabilidad como dos actitudes fundantes para el desarrollo personal y social*” (CBC, Ministerio de Educación de la Nación, 2007)

6) Confianza/esperanza.

No resulta sencillo explicar de manera sintética estos supuestos/conocimientos; especialmente porque no es poco lo que se ha desarrollado al respecto, tanto desde las ciencias, filosofía, ética, como desde la teología. No pretendemos referir aquí los grandes tratados sobre el tema, lo que nos interesa es señalar estas actitudes como componentes indispensables en un proceso de cambio tipo 2, haciendo foco más en lo vivencial que en la reflexión racional de las mismas.

Señalamos la confianza como un componente indispensable en tanto quien es capaz de “fiarse” y apostar es capaz de cambiar. En este sentido la esperanza no es entendida en el sentido pasivo del término, en tanto quien espera, sino en el sentido expectante de quien cree (fe) en algo que sucederá en un contexto de incertidumbre.

La confianza es constitutiva de lo social, sin ella no se llevarían a cabo un sinnúmero de acciones interconectadas necesarias para el desarrollo de la vida. Sin embargo aunque vivimos inmersos en este flujo, generalmente no lo percibimos. La razón nos conduce a la sospecha, la lucha y la competencia por la vida, la que muchas veces termina deteniendo el flujo, el movimiento del cambio transformativo que implica ésta.

Maturana (2007) relata ejemplos sencillos y cotidianos de este acto de confianza:

“Uno toma el bus en un acto de confianza maravillosa, paga su pasaje, con lo cual expresa su confianza al chofer, este acepta la moneda que uno le da en un acto de confianza hacia uno como pasajero. Mi confianza hacia el chofer implica que yo no dudo que él no va a manejar a tontas y a locas produciendo un accidente, la confianza del chofer hacia mi implica aceptar que yo no lo voy a asaltar o golpear por la espalda”

La vida se desarrolla a través de múltiples acciones de confianza, algunas simples como éstas y otras mucho más complejas, sin las cuales poco o nada sucedería.

Confiar es apostar anticipadamente, de antemano a algo, antes que esto acontezca.

“La apuesta significa integrar la incertidumbre en la fe o en la esperanza. La apuesta no se limita a los juegos de azar o las empresas peligrosas. Está implicada en los compromisos fundamentales de nuestra vida” (Morin, 2001)

Confianza /esperanza se constituyen en una dupla inseparable para atravesar este proceso, quien “fia” es porque “cree”.

Ahora bien, ¿cuál es el objeto de la confianza? El objeto puede “analizarse” en tres dimensiones que en realidad se “vivencian” de manera superpuesta. Fiarse y creer en el ser “en sí mismo”, en el ser “en los demás”, y en el ser “en sí” (Cohen, 2005). Confiar “en sí mismo” constituye la afirmación de nuestra identidad y el recobro de nuestra autonomía. Confiar “en los demás” nos permite reconocernos co-creadores de la trama intersubjetiva que constituye la vida y, finalmente, confiar en el “ser en sí” significa lo primero y lo último, confiar tanto en lo probable (que el chofer choque inintencionalmente) como en lo más improbable (que finalizarán las guerras en el mundo), puesto que una onda podrá también ser partícula, confiar en “el ser como devenir”.

Difícilmente quien no confíe y no tenga esperanzas se arriesgará a atravesar un proceso de aprendizaje que por su naturaleza pone en riesgo el propio sistema. Solo la confianza simultánea en sí mismo y en el entorno, posibilitará la apertura de la unidad autopoietica, para que un cambio de tipo transformativo acontezca.

No debemos olvidar que un cambio transformativo se produce a través de un proceso de desregulación, de desequilibrio, producido entre sistemas y entornos, la confianza y la esperanza serán condiciones indispensables para sostener una crisis que fluya hacia una solución creativa y generativa de lo nuevo.

En tanto los niveles de confianza y esperanza se mantengan bajos o no existan, difícilmente la crisis encuentre dicha solución. La confianza es lo que permite avanzar ante lo desconocido.

Como expresó Octavio Paz:

“Quien ha visto la esperanza no la olvida. Y sueña que un día va a encontrarla entre los suyos”⁵

⁵ Citado por Cruz (1999)

Es en este sentido que desde este modelo de aprendizaje consideramos que para producir cambios transformativos en un sistema será indispensable aprender a *confiar, esperar*, lo que posibilitará *arriesgarse y aventurarse*.

No será posible *arriesgarse y aventurarse* en contextos de incertidumbre sin una alta cuota de *valor y coraje*.

7) Valor/coraje

En tanto toda situación de crisis implica simultáneamente peligro y oportunidad, asumir el riesgo de dirimir esta cuestión es la clave de un proceso de cambio generativo. El miedo en tanto constituye una emocionalidad de base de estos procesos, inhibe la posibilidad de arriesgarse y aventurarse a lo inesperado. En los procesos de crisis las unidades autopoieticas aprender a vivir en situaciones de “aparente equilibrio”.

En caso de que las unidades autopoieticas hayan logrado sostenerse en dicho “aparente equilibrio”, se requerirá un alto grado de valor y coraje que posibilite asumir el riesgo para cambiar. Aun así, cuando el “aparente equilibrio” se pierda, no será sin *valor, coraje, confianza y esperanza* que dicha unidad autopoietica podrá reestructurarse. El sistema no se reestructura *per se*, requiere una fuerza o energía interna que continúe el ciclo vida-muerte-vida.

*“No todo lo que se enfrenta puede ser modificado, pero nada será modificado si no se enfrenta” Baldwin.*⁶

El valiente no es el que carece de miedo, es el que lo enfrenta y avanza con confianza a pesar de él.

En los fenómenos sociales, más particularmente los organizacionales, objeto de nuestro estudio, esta actitud se encuentra íntimamente relacionada con la concepción de participación y poder abordadas. Una concepción de la ineludible participación en el mundo y el reconocimiento de una posición en la estructura reticular del poder permitirá tomar conciencia (darse cuenta) de la responsabilidad que nos cabe para asumir un riesgo ineluctable (hacerse cargo).

⁶ Citado por Riba (2005)

“Cada individuo debe ser plenamente consciente de que su propia vida es una aventura, incluso cuando cree que está encerrada en una seguridad; todo destino humano implica incertidumbre irreductible, inclusive la certeza absoluta, la de la muerte ya que ignoramos su fecha. Cada uno debe ser plenamente consciente de su participación en la aventura de la humanidad que ahora tiene una rapidez acelerada, lanzada hacia lo desconocido” (Morin, 2000)

Es en este sentido que “darse cuenta” implica *tomar conciencia*, y “hacerse cargo” implica *tomar responsabilidad* de nuestra participación y de nuestro lugar de poder en una sociedad de organizaciones.

Hacernos cargo de ...*“todo aquello que tiene que ver con uno, empezando por uno mismo, por ese particular entramado de proyectos, deseos, intereses y anhelos que denominamos identidad”*. (Cruz, 1999:49) Esto es la responsabilidad primera.

...“Cada cual es responsable en relación a lo que está en su mano hacer” “Alguien puede ser imputado precisamente por no haber hecho algo que se debía o se esperaba de él”... “Alguien es responsable de que nada suceda” (Cruz, 1999)

“La responsabilidad vendría entonces a designar un modo de ir determinando, recortando, de entre lo posible, aquello con lo que nos atrevemos” (Cruz, 1999)

El valor y el coraje son componentes indispensables para lograr un cambio 2, porque de lo que se trata es de confiar y de esperar en un contexto que además de incierto e inseguro es renuente, como ya hemos señalado, a las emociones, sentimientos y afectos. Por lo que cambiar en un contexto donde prevalece la negación del otro y la exclusión constituye un doble desafío, una aventura signada por el riesgo.

El biólogo Humberto Maturana (2005), ha dado muestras del valor y coraje necesario para producir un cambio 2 en la producción científica, atreviéndose a formular una teoría acerca de la biología del amor. Maturana considera al amor como un fenómeno relacional biológico. Un factor determinante de la especie tanto a nivel biológico-evolutivo como psicológico y social. El amor es el hilo central del vivir. Las especies establecen relaciones de cooperación (simbiosis) a través de las cuales son capaces de sobreponerse a amenazas que por sí solos no serían capaces de superar.

“El amor es el dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la convivencia con uno”. (Maturana, 2007b)

En sentido concordante, Teilhard de Chardin⁷ concluye que:

“el amor es una fuerza y una pauta de conexión que está detrás de todo el universo. Los átomos están llamándose unos a otros para unirse, constelarse y formar moléculas que anhelan entrar en sí, armando un próximo estadio para armar sistemas más complejos que a su vez al unirse, forman cuerpos que se buscan y se encuentran y producen nuevos cuerpos con más complejidades”.

⁷ Citado por Cohen (2005)

...“Todos nuestros problemas tienen su origen en la negación del amor (conductas empáticas diría Varela) lo que nos lleva a negar al otro en su legítima existencia. Esto nos hace negar el derecho del otro a ser libre y sobre todo, a ser diferente. Esta negación del otro no sólo se refiere a las demás personas sino también a uno mismo”...“eso sucede por la negación que los demás (y nosotros mismos) hacemos de nuestras necesidades/anhelos/proyectos.”... (Maturana, 2005a)

Maturana, (2007^a) sostiene que “queremos que nos quieran por puro mandato biológico”, por lo que pareciera que vivir contranatura es lo que nos trae desdicha.

La facilitación de un proceso de cambio 2 dependerá de un contexto de aprendizaje donde “podamos tener presencia, ser reconocidos, vistos, escuchados, valorados, ser tenidos en cuenta, y que nos lo demuestren en su trato con nosotros”. (Maturana, 2005a)

En sentido semejante en el que Maturana considera el amor como el hilo de la vida, consideramos a éste como el hilo constituyente de la trama del aprendizaje que produce un cambio transformativo y generativo.

Por tal motivo no lo hemos considerado de manera particular como componente del aprendizaje. La totalidad de su naturaleza no permite que ni siquiera a los fines del análisis pueda ser considerado una subtotalidad.

Los componentes (subtotalidades), que hemos señalado: *el devenir del ser, holomovimiento, experiencia, vivencia, autonomía, esperanza/confianza, valor/coraje* no deben considerarse de manera aislada, el principio que guía este modelo es el que ha guiado el proceso mismo de la investigación, una visión organizativa sistémica, holográfica donde en cada parte se encuentra inscripto el todo. La recursividad, la retroalimentación, la codependencia dialógica son principios constituyentes de este modelo de aprendizaje.

En síntesis,

La reflexión en torno a: *el devenir del ser, el holomovimiento* entre subtotaes y totalidad, *la autonomía/dependencia* entre sistema y entorno, nos permitirán “darnos cuenta” de la flexibilidad, expansión y movimiento que requiere un cambio de tipo 2.

La vivencia del “*ser en sí*” que *fía y espera*, que apuesta y que *valientemente se arriesga* en un contexto incierto y excluyente, nos permitirá “*hacernos cargo*” de “*sí mismos*” (individuos) y de “*los demás*” (organizaciones).

Asimismo consideramos que estos componentes del aprendizaje impulsan la construcción de un pensamiento complejo que impedirá abordar los problemas de manera fragmentaria.

Puesto que no resulta posible gestionar el cambio -en tanto constituye un *movimiento irreversible e incierto que se desenvuelve a través de un desorden creciente, en una traza discontinua, en la que fluyen nuevas formas alejadas del equilibrio (estructuras disipativas), que no pueden ser anticipadas-* lo que nos resta y no es tarea menor, es **aprender del movimiento**, observando las nuevas configuraciones, observación que ya en sí misma constituye nuestro particular acoplamiento sincrónico (participación) con la totalidad (potencialidad pura) que se abre y se nos ofrece.

El esquema que abajo presentamos busca mostrar de manera visual y sintética los siete componentes desarrollados hasta aquí en el texto.

Componentes de un proceso de aprendizaje para generar Cambio 2 en un sistema.



UPEL-ON

Volver a preguntarse, volver a partir, la espiral de la investigación-acción

“Si una teoría resolviera todos los interrogantes no revestiría gran interés para los científicos porque los dejaría sin enigmas y sin supuestos de investigación” (Briggs; Peat, 1985)

La cita que antecede condensa de manera contundente lo que hubiera podido escribir para introducir estas preguntas:

- ¿Cuál es el punto de inflexión de la crisis de las unidades autopoieticas que posibilita que se encuentren aptas para un proceso de aprendizaje que genere un cambio de tipo 2?
- ¿Es posible que estas aptitudes puedan generarse durante la crisis o constituyen características identitarias de ciertas unidades autopoieticas que las ubican con mayor aptitud para transformarse a partir de una crisis que otras?
- ¿En qué medida la concepción del poder *“como un objeto que se podría ganar, ceder, transmitir, aumentar o disminuir, perder, parcelar en cuotas, conseguir/obtener, dar o recibir como se evidencia en nuestro hablar cotidiano”* (Fuks, 2007) obstaculiza los procesos de participación y fluidez del cambio en el contexto organizativo?

Referencias Bibliográficas

- ARGYRIS, C. & SCHÖN, D. (1978) *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Addison Wesley. Reading MA.
- ARGYRIS, C. (1999b) *Sobre el aprendizaje organizacional*. Oxford University Press. México.
- BOHM, D (1984). *La totalidad y el orden implicado*. Kairós.
- BRIGGS, J. PEAT, D (1998). *A Través del Maravilloso Espejo del Universo*. Barcelona. Gedisa.
- COHEN, G (2005) *Amar y permanecer. Basado en el mito de Psiquis y Eros*. Ediciones de la Luna. Buenos Aires.

Conclusiones

- COLL, C; POZO, I; SARAIVA, B, VALLS, E (1994) *Los contenidos en la Reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Satillana. Argentina.
- COMTE – SPONVILLE, A (2003) *Invitación a la filosofía*. Paidós. Argentina.
- COSTA, PERLO, DE LA RUESTRA, (2007) *El diálogo como estrategia para el desarrollo de la mente colectiva en las organizaciones: hacia un modelo de intervención”- 2da. Parte en Revista Comunidad e Familia, Pontificia Universidade de Sao Pablo, Brasil, Aceptado para su publicación. En prensa.*
- CRUZ, M. (1999) *Hacerse cargo. Sobre responsabilidad e identidad personal*. Paidós. Barcelona.
- WOLFSON, M. (2003) *Transitar la crisis*. Devas. Buenos Aires.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (2002) *“Vivir para contarla”*. Mondadori, Barcelona.
- LUHMANN, N. (1987) *La ciencia de la sociedad*, Anthropos. Barcelona.
- LUHMANN, N. (1998) *Poder*, Anthropos. Barcelona.
- MATURANA, H, (2007^a) *Entrevista electrónica Diario La Nación*, 9 de noviembre de 2005, Buenos Aires. Disponible en www.lanación.cl/pontusnoticias/site/art (Consulta: 23/3/07)
- MATURANA, H, (2007^b) *Biología del Amor*. Sitio Blog y Ciencia. Disponible en www.blogyciencia.blogspot.com/2005/10/la-biología-del-amor/html (Consulta: 2/5/07)
- MATURANA, H; VARELA, F. (1972) *De máquinas y seres vivos*. Universitaria. Santiago de Chile.
- MATURANA, H; VARELA, F. (1984). *El árbol de conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen. Buenos Aires.

Conclusiones

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, (2007) Contenidos Básicos Comunes. Formación Ética y Ciudadana. EGB, Polimodal, Superior.

Disponible en: www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html

(Consulta 5/6/07)

- MORIN, E (2001) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- MORÍN, E. (2000.) Los siete saberes necesarios a la educación del futuro, IESALC-. UNESCO, Caracas.
- MORIN, E (1995) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- PRIGOGINI, I (1996) *El tiempo y el devenir*. Gedisa. Barcelona.
- RIBA, L (2005). *Cambiar*. V&R. Buenos Aires
- SAGASTIZABAL, M, PERLO, C, PIVETTA, B, SAN MARTÍN, P (2006). *Enseñar y aprender en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Noveduc. Buenos Aires- México.
- WATZLAWICK, P; WEAKLAND, J; FISCH, R. (1995) *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Herder. Barcelona.
- WEICK, K. (1979) *The Social Psychology of Organizing*. Mc Graw-Hill, Nueva York.
- YONTEF, G. (2002). *Proceso y diálogo en Psicoterapia Gestáltica*. Cuatro vientos, Chile.