

PARTE II: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 8:

EL APRENDIZAJE COMO FENÓMENO SOCIAL EN LAS ORGANIZACIONES

8. El aprendizaje como fenómeno social en las organizaciones

La aparición de la literatura del aprendizaje organizacional basada en la teoría del aprendizaje social nace de una crítica a la teoría del aprendizaje individual. Además, la aparición de la teoría del aprendizaje social en la literatura del aprendizaje organizacional, coincide con el giro de las ciencias sociales hacia el constructivismo (Berger y Luckmann, 1991; Bredo, 1997; Larochelle et al., 1998). Bajo una óptica social, el individuo es cuestionado como núcleo de aprendizaje desde diversas áreas de investigación.

El argumento de la teoría del aprendizaje social es que una situación propone posibilidades para desarrollar algunas acciones, y no otras, dependiendo de las experiencias anteriores y el poder de los individuos en un contexto específico. Los individuos son considerados, al mismo tiempo, "productos" de su historia social y cultural y "productores" de las situaciones que la configuran. Los individuos actúan recíprocamente consigo mismos, con otros, con objetos y contextos como "productos" y "productores" de las situaciones. Este enfoque aleja el aprendizaje del entendimiento individual, para ubicarlo en una esfera social de interacción, actividad, y práctica. Gracias a esta visión se ha abierto el camino para estudiar otras dimensiones sobre el aprendizaje y el conocimiento (Cook y Brown, 1999).

8.1. Contenido y metodología en la teoría del aprendizaje social

En la literatura del aprendizaje social, el aprendizaje no es considerado como una actividad específica, delimitada e intencionada. Más bien, el aprendizaje es considerado como omnipresente, y constituye una parte de la propia actividad humana. En otras palabras, el aprendizaje no puede ser evitado; no existe la opción de ir a favor o en contra del aprendizaje. El aprendizaje es una parte incorporada en la práctica de la vida diaria de cualquier organización y de cualquier grupo de trabajo (Nicolini y Mezner, 1995).

El aprendizaje no está restringido a formar parte en las mentes de los individuos, más bien es un proceso de participación e interacción. En otras palabras, el aprendizaje ocurre entre y por medio de otras personas (Gherardi et al., 1998). El aprendizaje se debe considerar como una actividad relacional, y no como un proceso individual del pensamiento. Esta visión cambia el núcleo del proceso de aprendizaje desde la mente del individuo a los patrones de acción de los miembros de las organizaciones en las cuales se produce aprendizaje.

En la teoría del aprendizaje individual, el contenido del aprendizaje se centra en el conocimiento generado a partir de la práctica; en la teoría del aprendizaje social, el contenido del aprendizaje es llegar a un actor. En la teoría del aprendizaje social, el aprendizaje es un modo de ser y formar parte de los mundos sociales que componen una organización, y la cuestión central del aprendizaje es llegar a ser un actor (Brown y Duguid, 1991; Richter, 1998). El aprendizaje es una práctica más que un logro epistemológico, se trata del desarrollo de la propia identidad. Si se cambiara el contenido del aprendizaje de la adquisición de conocimientos a la formación de identidad, se ampliaría el concepto de aprender, al incluir la dimensión ontológica. Este cambio de enfoque también implica un cambio en el término "conocimiento", pues el conocimiento queda incorporado o situado en la organización, y no un objeto almacenado en libros y sistemas de información (Cook y Brown, 1999; Gherardi et al., 1998). El conocimiento pasa a ser el proceso activo de saber -o llegar a conocer-, es decir, el modo de participar y actuar recíprocamente en las organizaciones. Los no iniciados en el proceso de conocer organizativamente deben empezar a construir su propio conocimiento y dar sentido a su participación en los procesos sociales de la organización. No son los individuos quienes retienen el conocimiento, más bien el conocimiento se halla distribuido entre los compañeros (Cook y Brown, 1999; Richter, 1998).

El contenido del aprendizaje es específico del contexto, lo que implica descubrir lo que debe hacerse, cuando y como, de acuerdo con las rutinas organizativas específicas, así como reconocer qué objetos específicos deben ser utilizados dónde y cómo. El aprendizaje también implica ser capaz de entender razonadamente por

qué se hacen las cosas y qué clase de persona se ha de ser a fin de ser un miembro competente de una organización específica. En la teoría del aprendizaje social, saber es ser capaz de participar con la competencia requerida dentro de la compleja red de relaciones existente entre las personas y las actividades. El aprendizaje implica el patrón de oportunidades de aprendizaje disponibles para los individuos en su encuentro con una comunidad específica dentro de una organización específica. El aprendizaje es lo que permite a los actores modificar sus relaciones con otros contribuyendo a la actividad compartida. Cuando el lugar del aprendizaje se aleja de la mente individual y se acerca a las relaciones sociales, el fenómeno del aprendizaje se entremezcla con el conflicto y el poder. La estructura social, las relaciones de poder y las condiciones de legitimidad, definen las posibilidades para aprender (Gherardi et al., 1998).

El lenguaje es, según la teoría del aprendizaje social, el elemento central de cualquier proceso de aprendizaje, ya que el lenguaje es concebido como el modo principal de actuar en las organizaciones contemporáneas. El lenguaje no es un simple medio de transmisión del conocimiento. El lenguaje es un medio de la cultura y, como tal, constituye un elemento crucial en el proceso de aprendizaje. El lenguaje es concebido como el resultado de la interacción entre individuos en una cultura organizativa específica. El estudio del aprendizaje organizacional debe explorar los contextos específicos de las actividades y las prácticas sociales en las cuales se desarrolle aprendizaje. Sólo al entender las circunstancias y el modo como los participantes construyen la situación, puede hacerse una interpretación válida de una actividad de aprendizaje (Gherardi et al., 1998).

La teoría del aprendizaje social hace énfasis en la informalidad, la improvisación, la acción colectiva, la conversación y la creación de significado. Según esta visión, el objetivo del aprendizaje no es adquirir el conocimiento ya disponible y resolver problemas definidos externamente. Su objetivo principal consiste en ser capaz de moverse en un territorio desconocido, "afrentar el misterio" (Gherardi, 1999), y hacer un viaje por la tierra del descubrimiento, más que seguir un camino ya pavimentado.

8.2. Relación entre individuo y organización

Según la teoría del aprendizaje social, los sujetos de aprendizaje son seres sociales que construyen su comprensión y aprenden a partir de la interacción social dentro de los contextos socioculturales específicos de la organización. El papel individual de los sujetos debe ocuparse de la creación de significado, y de la creación de conocimiento por medio de su trayectoria de participación. En el marco de la teoría del aprendizaje social, el individuo debe entenderse como un participante en los procesos sociales de la vida diaria de la organización. La organización proporciona las ocasiones para crear las interpretaciones de lo que sucede dentro de sí misma (Richter, 1998).

La metáfora más extendida de la teoría del aprendizaje individual es la imagen de la sopa y el cuenco, los individuos están separados del continente. En la teoría social, la separación de la sopa y el cuenco es substituida por la fusión conjunta de individuos y organizaciones como en el trenzado de una cuerda. "Las fibras que trenzan la cuerda son discontinuas; cuando se enroscan juntas, no dejan de ser discontinuas, pero el resultado es una cuerda continua... La cuerda no tiene ninguna fibra en particular, pero, si se corta la cuerda se encontrará las fibras de nuevo" (McDermott. 1993: 274). No sería correcto hablar de la relación entre individuos y organizaciones, pero sí sería correcto tratar a los individuos como la parte de una práctica específica de la organización, o como patrones de participación e interacción.

La teoría del aprendizaje social aporta dos formas posibles de tratar el contexto. Los dos enfoques del contexto consisten en determinar si éste es un producto histórico del que las personas son una parte, o si se construye cuando las personas actúan recíprocamente.

El primer enfoque argumenta que la relación central está constituida históricamente por personas implicadas en actividades socioculturalmente construidas, y por el

mundo en el cual están involucradas. El segundo enfoque se centra en la construcción del mundo a partir interacciones sociales; conduce a la visión de que la actividad es su propio contexto. Aquí la relación central es intersubjetiva entre los coparticipantes de la interacción social. (Lave, 1993: 17)

La primera visión está representada en la teoría de la actividad (Blackler, 1993; Engestrom, 2001) y el pragmatismo americano. La segunda está inspirada por el constructivismo y la teoría de la fenomenología social. Ésta última está representada frecuentemente en la definición de aprendizaje como "la adquisición, sostenimiento, o cambio de significados intersubjetivos por medio de su expresión y transmisión, y por medio de las acciones colectivas del grupo" (Weick y Westley, 1996). El grupo -o las acciones colectivas del grupo, y no del individuo, se sugiere aquí como el nivel primario de análisis. Esta última es una visión del constructivismo social sobre la relación entre el individuo y la organización. En la literatura del aprendizaje organizacional, esta visión también es conocida como el enfoque cultural al aprendizaje organizacional (Cook y Yanow, 1993).

El contexto como un producto histórico puede ser expresado de la siguiente forma: El contexto es concebido como un producto histórico y social que es co-producido conjuntamente con las actividades a las que da soporte: los agentes, las actividades, y los objetos –tanto materiales como simbólicos- constituyen un sistema heterogéneo que evoluciona con el tiempo. (Gherardi et al., 1998: 275)

Tanto uno vea el contexto como socialmente construido *in situ*, o como un producto histórico y social, se considera un asunto complejo donde confluyen muchas circunstancias como actitudes políticas, tradiciones, "gusto", etc. Considerando la actividad como su propio contexto, es difícil ver como el cambio puede ser dirigido a contextos cambiantes en ellos mismos al cambiar las condiciones del aprendizaje y el desarrollo continuamente.

Resumiendo lo anterior, el entendimiento y las acciones individuales de la teoría del aprendizaje social son consideradas como afines por su participación en procesos

sociales conformados por la cultura y la historia. Esto significa que el saber, según la teoría del aprendizaje social, es siempre una parte integral de los cambios más amplios del ser, que puede ser remontado a la participación de los individuos en los mundos sociales de la organización (Strauss, 1993), comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991) o sistemas de actividad (Blackler, 1993; Engestrom, 2001). Un mundo social...

Propone prácticas circunscritas para sus miembros, posibles vías de ser humanos, posibles vías para alcanzar el mundo -aprehendido primero con el cuerpo, y luego con instrumentos y símbolos – a través de la participación en prácticas sociales y en la relación con otras personas. Conocer es este alcanzar el mundo, que es al mismo tiempo un modo de participar y de relacionarse. (Packer y Goicoechea, 2000: 234)

Así, en la teoría del aprendizaje social no es posible separar el saber del ser ni del llegar a ser. Para ser -o llegar a ser- una persona entendida se exige la participación en procesos sociales, que también implican relacionarse con otras personas y con los artefactos culturales e históricamente producidos de los mundos sociales. En la tabla 8.2, se resume la teoría del aprendizaje organizacional individual y social.

	<i>Teoría del aprendizaje individual</i>	<i>Teoría del aprendizaje social</i>
<i>Contenido</i>	Estructuras cognoscitivas Saber sobre la práctica	Formación de identidad Llegar a ser un practicante
<i>Método de aprendizaje</i>	Discontinuidad Adquisición de conocimiento En la mente	Omnipresente Participación e interacción Parte de la práctica diaria
<i>Relación entre individuo-organización</i>	Separación entre “la sopa y el cuenco”.	Fibras tejidas conjuntamente como “una cuerda”. Dos entendimientos del contexto: <ul style="list-style-type: none"> - Individuo y contexto producidos históricamente - Actividad organizacional como nuestro contexto

Tabla 8.2. Comparación entre las teorías del aprendizaje individual y social

8.3. Influencia del pragmatismo en el aprendizaje social

Las nociones de Dewey (1966) sobre indagación, reflexión y experiencia ayudan a comprender que la dimensión ontológica del aprendizaje -como los humanos se hacen humanos- y la dimensión epistemológica -como los humanos llegan a conocer- no puede separarse. El desarrollo humano y el aprendizaje humano son procesos inseparables.

En el universo descrito por Dewey (1966), no existen estructuras cognoscitivas universales que configuren la experiencia humana de la realidad. Dewey está en contra del dualismo Cartesiano y de las categorías a priori e innatas de Kant (espacio, tiempo, causalidad, y propósito) como estructuración del pensamiento humano. Para Dewey, el conocimiento siempre se refiere directamente a la experiencia humana y el origen del conocimiento son las experiencias vividas. Esto

no significa, sin embargo, que el pragmatismo rechace la cognición, pero la describe del siguiente modo: "el pensamiento es un proceso de búsqueda, de examinar cosas, de investigación. La adquisición es siempre secundaria, e instrumental al acto de preguntar. El pensamiento es buscar y preguntarse sobre algo que no está al alcance de la mano" (Dewey, 1966: 148).

Según el pragmatismo, las ideas, las teorías, y los conceptos -es decir las formas diferentes del pensamiento y de la abstracción- funcionan como instrumentos para las acciones. La naturaleza de las acciones está siempre delimitada, porque los seres humanos no pueden actuar en general, ni en un vacío. La esencia de la acción es irremediabilmente contextual. Resulta, pues, que el pensamiento, las ideas y los significados desarrollados por el pensamiento son contextuales también. Así, una acción reflexionada es creada en relación a una situación o problema específico.

El concepto de pregunta en el pragmatismo se desarrolló a partir de la crítica del concepto de conocimiento derivado de la lógica formal, donde se hace referencia al conocimiento a priori, por encima y más allá del mundo de la experiencia humana. El desarrollo de la lógica de Dewey (1966) como teoría de investigación está basado en las experiencias de la vida diaria. La pregunta no se puede reducir a una única respuesta abstracta cuando está anclada en situaciones que forman parte de la vida diaria. Preguntar es parte de la vida, dar vueltas a los objetos intelectualmente, llegar a conclusiones y hacer evaluaciones. Las personas hacen esto todo el tiempo siendo consciente de ello o no. Es el modo como las personas aprenden y llegan a ser seres cognoscitivos.

La interrogación es un proceso que comienza con la sensación de que algo está mal. Intuitivamente, el indagador sospecha que hay un problema. La sospecha no proviene necesariamente de un ingenio intelectual. Hasta que el indagador no comienza a definir y formular el problema, la pregunta no se traslada a un campo intelectual. Este cambio se produce usando la capacidad humana de razonar y pensar verbalmente. El indagador usa sus experiencias anteriores de situaciones similares. Según Dewey (1966), el indagador trata de solucionar el problema

aplicando diferentes hipótesis de trabajo y concluye probando un modelo de solución. El sentimiento inicial de incertidumbre, que inició el proceso de indagar, debe desaparecer antes de que un problema haya sido resuelto. No es antes de que la reflexión haya establecido una relación entre la acción y la consecuencia de la acción que el aprendizaje toma parte.

El elemento desencadenante del desarrollo de la experiencia se genera cuando las acciones habituales se ven alteradas, es decir, cuando las personas se enfrentan a las incertidumbres. Este sentimiento no puede ser forzado sobre nadie desde el exterior, forma parte de la capacidad de solucionar problemas del individuo. Como resultados de las preguntas originadas por las situaciones problemáticas, las personas adquieren nuevas experiencias y construyen nuevos conocimientos. Sin embargo, algunas experiencias no pueden ser comprendidas como tales; es decir, no entran en la esfera consciente y verbal. Hay poca diferencia entre un intelecto que conoce y un cuerpo que actúa. A lo largo de una serie de experiencias, hay una transferencia vaga entre las experiencias no cognoscitivas y las cognoscitivas, que es crucial para el aprendizaje. Si las personas quieren aprender de sus experiencias, sin embargo, deben extraerlas del campo físico y no discursivo y convertirlas en experiencias reconocidas y conscientes.

"Aprender de la experiencia" es crear una conexión de avance y retroalimentación entre lo que hacemos y las consecuencias obtenidas de las acciones emprendidas. En tales condiciones, hacer se convierte en intentar; un experimento con el mundo para averiguar de qué se trata; el sufrimiento pasa a ser la instrucción, el descubrimiento es la unión entre las cosas. La medida del valor de una experiencia reside en la percepción de las relaciones o continuidades a las cuales ha conducido. (Dewey 1966: 140)

Las personas adquieren experiencia a consecuencia de cómo viven sus vidas y de cómo se asocian con otras personas. Esto, por su parte, depende de quién son como personas y cómo acceden a estas relaciones, no obstante es difícil evitar adquirir experiencias sean del tipo que sean. Si las personas van a aprender de sus

experiencias, tienen que usar su capacidad, no sólo para contemplar las relaciones entre sus acciones y sus consecuencias pasadas, sino también para relacionarlas con sus experiencias presentes.

El pensamiento es útil cuando puede actuar como una pauta para orientar las acciones por medio de hipótesis de trabajo, la reflexión es necesaria para producir aprendizaje. Un miembro de la organización y la organización misma se enlazan conjuntamente en un mundo social en el cual la acción y el pensamiento evolucionan en un proceso continuo. En la tabla 8.3, se ha resumido la contribución del pragmatismo y de la teoría del aprendizaje social en la comprensión del aprendizaje organizacional.

En el pragmatismo, el contenido del aprendizaje puede acuñarse como el desarrollo de la experiencia humana, que, al mismo tiempo, viene a ser el conocimiento del mundo y cómo formar parte de él.

	<i>Teoría del aprendizaje individual</i>	<i>Teoría del aprendizaje social</i>	<i>Teoría del pragmatismo</i>
<i>Contenido</i>	-Estructuras cognitivas -Saber sobre la práctica	-Formación de identidad. -Llegar a ser un practicante.	-Desarrollo de las experiencias humanas. -Saber sobre el mundo y llegar a formar parte de él.
<i>Método</i>	-Discontinuidad -Adquisición de conocimiento por la mente	-Omnipresente -Participación e interacción -Parte de la práctica diaria	-Preguntar para adquirir -Pensamiento como un instrumento para la acción -Reflexión necesaria para aprender
<i>Relación entre individuo-organización</i>	-Separación (sopa y cuenco)	-Tejer conjuntamente (“una cuerda”) -Dos entendimientos del contexto: Individuo y contexto producidos históricamente. Actividad organizacional como su propio contexto	-Imposible de separar -El conocimiento humano es parte del ser humano -Individuos y contexto son producido por el ser y el conocer.

Tabla 8.3 Comparativa entre las teorías del aprendizaje individual, social y pragmático

De acuerdo con lo que se ha expuesto, la teoría del aprendizaje social para el aprendizaje organizacional, inspirado por el pragmatismo, no hace ninguna separación entre el saber sobre la práctica y ser un practicante.

El método del aprendizaje es la pregunta, que incluye el pensamiento como un modo de definir problemas, y la reflexión como un modo de trasladar el resultado al área verbal y consciente, que, además, permite compartirlo con otros. Así, la interrogación es un modo de adquirir conocimiento pero el camino no comienza con el lenguaje y la reflexión consciente. Más bien, la interrogación se inicia en los sentidos, los sentimientos corporales y las emociones, que pueden ser convertidas en palabras con el fin de proporcionar un modo de aprender a partir de la interrogación. Estos procesos no pueden estar restringidos a la mente o el cuerpo, a los pensamientos o las acciones, pero sí a ambos simultáneamente. Sus consecuencias no deben restringirse a la mera adquisición de conocimiento, sino desarrollar la experiencia, es decir, el crecimiento como persona.

No es posible separar el individuo y lo social, el contexto y la organización. En el pragmatismo los dos están mutuamente constituidos como seres y, como tales, son productos de la historia y la cultura.

8.4. Conclusiones de la teoría sobre el aprendizaje social

La aplicación de una teoría del aprendizaje social en el aprendizaje organizacional traslada el enfoque del aprendizaje de la mente individual para situarlo en el contexto organizativo. Esto implica que las acciones dirigidas al desarrollo del aprendizaje organizacional no pueden ser únicamente enfocadas al cambio de los modos de pensar de los individuos, sino que deberían orientarse en un contexto organizativo, junto con sus modelos de participación y de interacción.

Tomar el aprendizaje social como punto de partida para el aprendizaje organizacional, significa que el aprendizaje es visto como una actividad en curso

que no puede ser controlada. Sólo el entorno y la organización pueden construirse para facilitar el aprendizaje organizacional en un mayor o menor grado. Una crítica de la teoría del aprendizaje social es que se concentra excesivamente en el contexto organizativo, y de este modo no resulta posible cercar al individuo móvil, conocedor y potencialmente influyente. Éste podría ser un líder transformacional o un profesional ordinario que aporta nuevas ideas al trabajo y quién quizás cambia debido a encuentros exteriores. La respuesta a esta crítica es que el enfoque sobre el contexto no omite al individuo cuando los dos son vistos como constituidos mutuamente y cambiando continuamente tanto dentro como fuera del contexto específico de la organización.

La esencia de aplicar una teoría de aprendizaje social es que no es posible trabajar con individuos ideales típicos que aprenden por la vía del cambio de sus modos de pensar. Las organizaciones consisten en la verdadera gente, cada uno con sus propias experiencias, historia y esperanzas para el futuro. Esta idea encarna el contexto organizativo junto con la práctica del trabajo, las reglas y regulaciones organizativas. Es, desde este punto de partida, que el aprendizaje comienza a producirse.

La contribución a la teoría del aprendizaje social del pragmatismo debe acentuar la coexistencia entre epistemología y ontología en el aprendizaje. Esto se produce concentrándose en el desarrollo de la experiencia humana tanto como en los procesos de la adquisición de conocimiento y de llegar a ser parte del mundo. Y esto también acentúa la interconexión del desarrollo entre individuos y organizaciones. La contribución más beneficiosa del pragmatismo para el aprendizaje organizacional es, sin embargo, el concepto de interrogación, que proporciona un método en el cual el pensamiento se considera un instrumento, un modo de definir problemas, y la reflexión se incluye como un modo de compartir el aprendizaje de los resultados.

